

Lisa Porps

***hallo kleiner BÄR* – Real-fiktive Gespräche zwischen Kindern und den Figuren aus textlosen Bilderbüchern und ihr Potenzial für die Anbahnung literarischer Fähigkeiten im Vorschulalter**

Abstract: In dem Beitrag wird eine Rezeptionspraktik aus Eltern-Kind-Gesprächen über textlose Bilderbücher in den Blick genommen, die sich dadurch auszeichnet, dass die Kinder die im Bilderbuch dargestellten Figuren ansprechen. Antwortet die erwachsene Gesprächsperson in der Rolle der adressierten Bilderbuchfigur, entstehen sogenannte *real-fiktive Gespräche* zwischen dem Kind und der Bilderbuchfigur. Vor dem Hintergrund theoretischer Ausführungen zu literarischen Fähigkeiten und ihrem Erwerb wird ein Fallbeispiel untersucht und im Hinblick auf sein literarisches Lernpotenzial ausgewertet. Hierbei zeigt sich, dass real-fiktive Gespräche an das kindliche Bedürfnis einer egozentrischen Buchrezeption anschließen und dass in den Gesprächen zwischen Kindern und den Bilderbuchfiguren literarische Fähigkeiten schon in einem sehr jungen Alter angebahnt werden können.

Abstract: In this article, a special reception practice from parent-child conversations about textless picture books is examined. It is characterized by the fact that the children address the characters depicted in the picture book. If the adult interlocutor responds in the role of the addressed picture book character, so-called *real-fictional conversations* between the child and the picture book character arise. In the light of theoretical explanations of literary skills and their acquisition, a case study is examined and evaluated regarding its literary learning potentials. It is shown that real-fictional conversations connect to the child's need for an egocentric book reception and that the conversations between children and the picture book characters literary skills can be initiated at a very young age.

Keywords: Literarisches Lernen im Vorschulalter, Textlose Bilderbücher, Vorlesepraktiken

Kinder brauchen unsere Unterstützung für die Entwicklung ihrer Verstehenskompetenz - nicht unbedingt unsere Belehrung, aber unsere Anregung, unser Gespräch, unsere verstärkende Ermunterung. Aber auch wir Erwachsene können immer wieder von den Kindern lernen, weil sie sich in einer Unbefangenheit, Intensität und Direktheit im imaginären Raum zu bewegen vermögen, die wir oft verloren oder vielleicht besser: in uns zurückgedrängt haben (Spinner, 1995: 94).

1 | Einleitung

Das Vorlesen von Kinderbüchern kann in Familien, Kindergärten und Schulen dazu genutzt werden, sprachliche, literarische und kognitive Fähigkeiten bei Kindern anzubahnen. Eine Zusammenfassung von verschiedenen Lernmöglichkeiten geben u.a. Gressnich et al. (2015). Das Vorlesen gilt demnach insgesamt als ein die kindliche Entwicklung begünstigender Input. Im familiären Umfeld sind an der Vorleseinteraktion typischerweise ein Elternteil, sein/e Kind/er und das zugrundeliegende Kinderbuch beteiligt. Diese drei Komponenten, die*der *Vorlesende*, das

Kind und das *Buch* bestimmen folglich die Gestaltung der Vorleseinteraktion (Fletcher & Reese, 2005: 68). So kann die*der Vorlesende Erwerbsprozesse beim Kind unterstützen, indem er den Bilderbuchinput¹ intuitiv mit diesen abstimmt (vgl. z.B. Stark 2016 für den Präeritumerwerb). Auch bezogen auf das literarische Lernen, also die Anbahnung eines adäquaten Umgangs mit fiktionalen Erzeugnissen, wird auf einen Zusammenhang von Vorlesequalität und Lernpotenzial hingewiesen (u.a. Preußner 2017). Als besonders lernförderlich gilt eine offene Vorlesepraxis („dialogic reading“, vgl. Whitehurst et al. 1988). Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die erwachsene Bezugsperson das Kind aktiv am Leseprozess beteiligt, indem sie z.B.:

- durch gezieltes *Fragen* Wortbeiträge des Kindes eliziert,
- durch *Erklärungen* auf Verständnisschwierigkeiten des Kindes reagiert,
- eine *Anschlusskommunikation* zum Austausch über das Gelesene anregt.

Bei der Lektüre textloser Bilderbücher scheint die situative Gestaltung zugunsten einer eher offenen Vorlesepraxis bereits durch die Buchkonzeption vorbestimmt.² So enthalten textlose Bilderbücher qua Definition keine bedeutungstragenden und umfangreichen Textabschnitte (vgl. Bosch 2018). Der mediale Zugriff auf den Inhalt des Buches erfolgt demnach unabhängig von der Schriftkundigkeit sowohl elternteilig als auch kinderseitig ausschließlich bildgestützt. Textlose Bilderbücher, die narrativ angelegt sind, können so Gespräche anregen, in denen Erwachsene und Kinder die auf Bildebene dargestellten chronologischen und kausalen Zusammenhänge sowie Gefühle und Intentionen der Bilderbuchfiguren usw. ko-konstruktiv zu einer Geschichte versprachlichen. Eine aktuelle Studie zu Rezeptionspraktiken von Eltern und Kindern über Bilderzählungen legt Dammann-Thedens (2020) vor. Stark & Uhl (2016) und Uhl (2020) können den Nutzen textloser Bilderbücher für sprachliche sowie literarische Entwicklungsprozesse herausarbeiten.

Folgende Verfahren, die charakteristisch für das dialogische Vorlesen sind, lassen sich den als lernförderlich geltenden Vorlesepraktiken³ zuordnen. Die nach der GAT2 (Selting et al. 2009) transkribierten Beispiele (1) bis (3) stammen aus einem eigenen Korpus (Porps i.V.) bestehend aus Gesprächen von zwei- bis sechsjährigen Kindern mit ihren Eltern über die textlosen Bilderbücher *Du und ich, kleiner Bär* (Waddell & Firth, 2015) (BAER)⁴ und *Die Torte ist weg!* (Tjong-Khing, 2017) (TORTE):

(1) Fragen:

(BAER, Silas⁵, 2;8 J.)

¹ Darauf, dass eine solche Feinjustierung jedoch schon im Kinderbuch selbst angelegt zu sein scheint, weist Meibauer (2011) hin.

² Dass textlose Bilderbücher eine eher geschlossene Form des Vorlesens, bei dem das Kind weniger aktiv eingebunden wird, nicht gänzlich ausschließen, zeigt das Datenmaterial von Stark & Uhl (2016). In einem eigenen Gesprächskorpus zu textlosen Bilderbüchern Porps (i.V.) ist von 39 Vorlesegesprächen nur eines geschlossen realisiert.

³ Ausgehend von einem transnarratologischen Erzählbegriff und in Anlehnung an Krichel (2020) verwende ich auch im Zusammenhang mit der Rezeption textloser Bilderbücher die Termini *lesen* und *vorlesen*, wenn die Bilderbuchillustrationen auf sprachlicher Ebene zu einer Geschichte verknüpft werden.

⁴ Das Bilderbuch ist in seiner Originalfassung texthaltig. Da sich das Bildmaterial in der Studienpilotierung aufgrund seiner narrativen Struktur für das Vorhaben als besonders handhabbar erwies, wurden alle Textstellen mit Hilfe eines Bildbearbeitungsprogramms getilgt und so eine textlose Variante des Buches erstellt, die den Probanden der Hauptstudie vorgelegt wurde.

⁵ Bei diesem und den im Folgenden genannten Personennamen handelt es sich um Pseudonyme.

34 Mutter: was hat denn der ´Vaterbär?
35 (1.64)
36 Silas: äh einen BE:[sen;]
37 Mutter: [einen] ´BE:sen

(2) Erklärung:

(BAER, Henry, 3;9 J.)

167 Henry: was ist DAS?
168 Mutter: das ist der TEppichklopfer;
169 der sieht so AUS;
170 (1.08)
171 Mutter: dann ist das wie so EIN
172 =ein bisschen wie ein TENnischläger;
173 dann kann man so gegen den äm TEppich klopfen;
174 dann geht der STAUB raus;

(3) Anschlusskommunikation:

(TORTE, Mira, 4;6 J.)

329 Mutter: und wie FÜHLT sich das kleine küken?
330 (0.9)
331 Mira: äm
332 (0.46)
333 Mira: TRAU <<flüsternd> rig>
334 (0.27)
335 Mutter: das glaub ich wohl AUCH,
336 oder?
337 ich hätte auf jeden fall ANGST;

In allen drei Korpusbeispielen werden insofern Lernprozesse angeregt, als dass:

- der Grundwortschatz gefestigt wird, indem einem im Bilderbuch visualisierten Referenten, wie dem *Besen* in (1) bei SILAS (2;8 J.), die lautliche Form /'be:zŋ/ zugeordnet wird. Dies fördert den Aufbau von Wortkonzepten und festigt die Verbindung von Inhalts- und Ausdrucksseite eines sprachlichen Zeichens im mentalen Lexikon. Diese sogenannten Mapping-Prozesse setzen ca. mit Beendigung des ersten Lebensjahres ein (Kauschke 2012: 43).
- der Wortschatz erweitert wird, indem noch unbekannte und wenig frequente Wörter, wie der *Teppichklopfer* in (2) bei HENRY (3;9 J.), eingeführt und semantisiert werden. Dies befördert die Ausdifferenzierung des Nomenlexikons, die zwischen dem vierten und neunten Lebensjahr beobachtet wird (Kauschke 2012: 57).

- Figurenverstehen angeregt wird, indem über das Gefühlsleben der Bilderbuchfiguren, wie demjenigen des *kleinen Kükens* in (3) mit MIRA (4;6 J.), nachgedacht wird. Die für das literarische Verstehen notwendige Fähigkeit, andere Perspektiven nachvollziehen zu können, beginnt im Vorschulalter und wird in der Grundschulzeit weiter ausgebaut (Tatsch 2012).

Der vorliegende Beitrag legt sein Augenmerk auf eine Vorlesepraktik, die sich insofern von den Beispielen (1) bis (3) abgrenzen lässt, als dass hier nicht *über* das Buch gesprochen wird, sondern gewissermaßen *mit* diesem: Innerhalb des Studienkorpus konnten mehrere Gesprächsstellen identifiziert werden, innerhalb derer die Kinder – insbesondere die jüngeren – versuchen, mit den Bilderbuchfiguren verbal oder nonverbal in Kontakt zu treten, indem sie z.B. körperliche Nähe zu den Abbildungen aufbauen oder das Figurenpersonal direkt ansprechen. Diese Handlungen erfolgen ohne erkennbaren handlungsauffordernden Impuls durch das Bilderbuch selbst, wie ihn z.B. Rothstein (2013) für die *Turlututu*-Geschichten von Hervé Tullet (Tullet, 2007) oder Finkbeiner (2018) für die Pappbilderbücher *Da kommt der Wolf!* (Ramadier & Bourgeau, 2014) und *Klopfan!* (Tidholm 1999) nachzeichnen. In den meisten Fällen schenken die Eltern den Kontaktaufnahmeversuchen ihrer Kinder keine Beachtung. Lediglich eine Mutter nimmt diese zum Anlass, die Rolle der jeweils angesprochenen Figur zu inszenieren und mit Wortbeiträgen auf die Kontaktaufnahme ihres Kindes zu reagieren. Hieraus ergeben sich mehrere z.T. längere Gespräche zwischen dem Kind und den (von der Mutter verkörperten) fiktiven Bilderbuchfiguren über verschiedene Aspekte der Bilderbuchgeschichte.

Eines dieser real-fiktiven Gespräche soll im Folgenden im Hinblick auf sein Potenzial für die Anbahnung literarischer Fähigkeiten im Vorschulalter untersucht werden. Hierzu wird zu-nächst definiert, was literarische Fähigkeiten sind und wie sich diese im Kindesalter entwickeln (Abschnitt 2). In einer darauffolgenden Analyse des Fallbeispiels werden die Charakteristika von real-fiktiven Gesprächen herausgearbeitet und unter Rückbezug auf die zuvor herausgearbeiteten Befunde zum literarischen Lernen ausgewertet (Abschnitt 3). Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit (Abschnitt 4), in dem die Ergebnisse zusammengefasst und im Hinblick auf Impulsmöglichkeiten für Vorlesegespräche mit Bilderbüchern diskutiert werden.

2 | Literarische Fähigkeiten

2.1 | Definition

Der Umgang mit fiktionaler Literatur, womit nicht nur das Lesen von Texten, sondern auch die Rezeption von Hörbüchern, Theaterstücken, Filmen usw. gemeint ist, erfordert eine Reihe von Fertigkeiten, die im Folgenden *literarische Fähigkeiten* genannt werden. Das Erlernen dieser Fähigkeiten gehört zu einer der Kernaufgaben des Deutschunterrichts (für einen Überblick verschiedener kompetenzorientierter Modellierungen literarischen Lernens für den Deutschunterricht vgl. Heimböckel 2019). Versteht man unter einem kompetenten Umgang mit fiktionaler Literatur das, was Spinner (2006) in seinem noch immer breit rezipierten Aufsatz zum literarischen Lernen zusammengefasst hat, dann kommt es bei der Rezeption fiktionaler Literatur auf die folgenden elf Aspekte an:

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung
3. Sprachliche Gestaltung genau wahrnehmen
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen / Genres
11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Auf den ersten Blick wirken Spinners Aspekte „ziemlich unverbunden aneinandergereiht“ (Spinner 2015: 188). Bei genauerer Betrachtung ergibt sich eine gewisse Systematik, die die Fähigkeiten, beim Lesen und Hören Vorstellungen zu entwickeln (Punkt 1) als das „grundlegendste Merkmal literarischer Rezeption“ (Ebd.: 189) herausstellt, wenn man literaturtheoretische und entwicklungspsychologische Erklärungsansätze heranzieht:

Man kann aber die literarische Vorstellungsbildung noch grundlegender mit dem Bedürfnis des Menschen erklären, sich Geschichten auszudenken und damit sich imaginativ in einer erfundenen Welt zu bewegen. Das Rollenspiel, in dem Kinder vom zweiten Lebensjahr an Alltagssituationen nachahmen und erfinden, kann ontogenetisch als erste manifeste Ausprägung der Lust, über das jeweils Gegebene mögliche Handlungen durchzuspielen, gesehen werden (Ebd.: 189–190).

Mit der Imaginationsfähigkeit wiederum eng verbunden sind die Fähigkeiten, bei der Rezeption subjektiv involviert zu sein (Punkt 2) (vgl. ebd.: 190) und – vor allem im Sinne eines empathischen Verstehens – die Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen zu können (Punkt 4) (vgl. ebd.: 190f).

Auf der anderen Seite beinhaltet Spinners Liste solche Fähigkeiten, die weniger eine subjektive Involviertheit als mehr eine kognitive Bewusstheit erfordern, z.B. wenn es darum geht, sprachliche Gestaltungsmittel zu identifizieren (Punkt 3), Handlungslogiken zu verstehen (Punkt 5) oder über ein Gattungswissen zu verfügen (Punkt 10). An die Spitze dieser eher bewusstseinsorientierten Fähigkeiten setzt er die Fiktionswahrnehmung (Punkt 6):

Dass der Aspekt, der sich auf die Fiktionalität bezieht, genau in der Mitte der elf Aspekte platziert ist, mag eher Zufall sein, erscheint aber insofern sinnvoll, als mit der Fiktionalität ein – ich würde sagen: das – zentrale Charakteristikum von Literatur genannt ist. Am stärksten habe ich bei diesem Aspekt auch die kognitive Bewusstheit betont („bewusst umgehen“). Wenn die Vorstellungsbildung das Fundament des literarischen Verstehens ist, kann man im bewussten Umgang mit Fiktionalität das Dach sehen, unter dem die anderen Aspekte stehen; es überwölbt die Aspekte, die vorher und nachher genannt sind. (Ebd.: 191)

Die Modellierung der *Text-Leser-Interaktion* von Iris Winkler (2015), die von Spinner selbst (vgl. Spinner 2015: 193) als lehrreich bezogen auf die Systematisierung seiner elf Aspekte bezeichnet wird, kann m. E. gewinnbringend für die Einordnung literarischer Erwerbsprozesse sowie für die Analyse des Fallbeispiels herangezogen werden und soll daher im Folgenden kurz dargestellt werden. Während Winkler ihre Überlegungen primär auf die Lektüre literarischer Texte stützt, beziehe ich mich auf die Rezeption von Bildnarrationen. Insofern verwende ich dort, wo Winkler von *Text* spricht, im erweiternden Sinne den Begriff *literarischer Gegenstand* oder nur *Gegenstand*. Dort, wo Winkler den Begriff *Leser* verwendet, verwende ich den Begriff *Rezipient*.

Ausgehend davon, dass die Fähigkeit, die subjektive Involviertheit und die genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen (Punkt 2 auf Spinners Liste) eine übergeordnete Rolle

literarischer Fähigkeiten einnimmt, definiert Winkler subjektive Involviertheit als eine *nahe* Rezeptionshaltung und genaue Wahrnehmung als eine *distanzierte* Rezeptionshaltung. Diese beiden Möglichkeiten, Literatur zu rezipieren, ordnet Winkler aufbauend auf Vorüberlegungen von van Holt und Groeben (2006) auf einem Kontinuum an, das sie zum einen auf den *literarischen Gegenstand* anwendet. Hieraus leitet sie auf der einen Seite eine *gegenstandsnahe* Rezeption und eine *gegenstandsdistanzierte* Lektüre auf der anderen Seite ab. Zum anderen bezieht Winkler ihre Überlegungen auf den Rezipienten, der während der Lektüre sowohl Nähe als auch Distanz zu sich selbst aufbauen kann. Er kann folglich entweder eine *selbstnahe* oder *selbstdistanzierte* Haltung einnehmen.

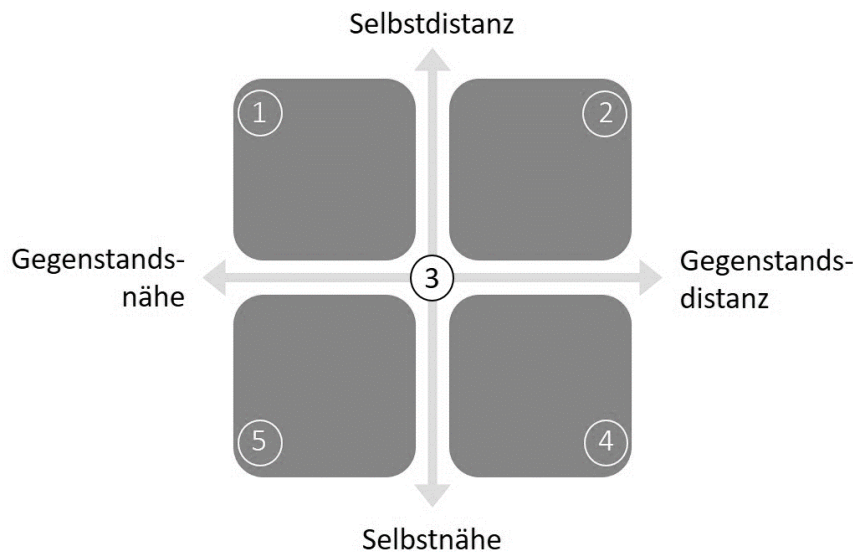


Abbildung 1: Literarischer Gegenstand und Rezipienten-Ich als Bezugspunkte von Nähe und Distanz (in Anlehnung an Winkler 2015: 160)

Hieraus ergibt sich die in Abbildung 1 dargestellte Kreuzklassifikation, deren mittlere Position (Nr. 3) die sogenannte ästhetische Distanz einnimmt, die als ideale Rezeptionshaltung betrachtet wird: „Zwischen den Polen Distanzlosigkeit und Überdistanzierung bei der Literaturrezeption angesiedelt, zeichnet sich ästhetische Distanz dadurch aus, dass der Rezipient zugleich „participant and observer“ (Scheff & Bushnell 1984: 253) der fiktionalen Welt ist“ (Winkler 2015: 159). Daneben ergeben sich die folgenden Pole:

- Gegenstandsnahe/Selbstdistanz (Nr. 1): Hierunter fällt z.B. die Perspektivübernahme und mitfühlende Empathie mit einer literarischen Figur.
- Gegenstandsdistanz/Selbstdistanz (Nr. 2): Hierunter fällt ein von u.a. Spinner (Spinner 2006, 8) kritizierter Literaturunterricht, „der nur auf die Intention des Autors oder eine allgemeine Erkenntnis abhebt“.
- Gegenstandsdistanz/Selbstnähe (Nr. 4): Hierunter fällt das rezipientenseitige Suchen einer Bestätigung dessen, was bereits bekannt ist, obwohl der literarische Gegenstand ggf. andere Perspektiven eröffnet.

- Gegenstandsnahe/Selbstnahe (Nr. 5): Hierunter fällt eine Art Verschmelzung mit der Fiktion, die van Holt und Groeben (2006: 117) „im Sinne eines psychoanalytischen Identifikationskonzepts“ so beschreiben, „daß Leser/innen mit einer Figur quasi verschmelzen, in ihr aufgehen und sich damit selbst an die Stelle des/der Protagonisten/in setzen“ (Ebd.: 117).

2.2 | Erwerbsprozesse

Der Erwerb literarischer Fähigkeiten setzt weit vor Schulbeginn ein. Wenngleich eine umfassende empirische Erforschung dessen, wie Kinder literarische Erzeugnisse konkret rezipieren und welche Entwicklungsverläufe sich hierbei zeigen, noch aussteht (König 2020: 8), weisen Einzelbeobachtungen darauf hin, dass Kinder zunächst einen qualitativ anderen Zugang zur Literatur wählen, als er für den kompetenten erwachsenen Rezipienten und als Zielsetzung unterrichtlicher Unterweisung modelliert wird (vgl. hierzu auch Spinner 1995). So weiß man aus Studien zur Filmwahrnehmung (vgl. Tatsch 2012), dass Kinder, die sich im Vorschulalter und nach dem Stufenmodell Piagets in der präoperationalen Phase des Denkens (vgl. Piaget 2020: 164 ff.) befinden, Medienangebote egozentrisch wahrnehmen und ihr Rezeptionsverhalten auf Aspekte reduzieren, die sie an ihre Alltagswelt und für sie relevante Themen und Wünsche anknüpfen können. Des Weiteren zeigt sich eine starke Identifikation der Kinder mit den Filmfiguren, die sich weniger auf Handlungsabsichten als vielmehr auf Äußerlichkeiten und Verhaltensweisen konzentriert. Damit hängt ein durch eine nur kurze Aufmerksamkeitsspanne bedingtes episodisches Wahrnehmungsverhalten zusammen. Das Verständnis einer Gesamthandlung rückt zugunsten der Konzentration auf nebensächliche Details zurück. Eben jene Beobachtung macht auch Dammann-Thedens (2020) im Hinblick auf die kindliche Rezeption von textlosen Bilderbüchern. Dieses Verhalten zeige, so Thedens, „dass Vorschulkinder Bilderzählungen ‚gewissermaßen mit einem ‚offenen Blick‘ und weniger narrationsfokussiert als ihre erwachsenen Gesprächspartner*innen betrachten““ (Ebd.: 216). Darüber hinaus scheinen Vorschulkinder noch keine klare Grenze zwischen Fiktion und Realität zu ziehen, „was [bei der Filmrezeption] mitunter zu der Annahme führt, die Filmfiguren würden im Fernsehgerät leben“ (Tatsch 2012). Eine Vorstellung davon, was fiktionale Literatur ist und inwiefern sie sich von faktualen Diskursen abgrenzt, muss sich demnach erst noch entwickeln. Die starke Identifikation mit dem Figurenpersonal und die noch nicht klar austarierte Grenze zwischen Realität und Fiktion bewirken meist ein sehr emotionales und intensives Miterleben von Filmhandlungen, das neben sehr positiven Erlebnissen mitunter eine emotionale Belastung für das Kind darstellen kann, nämlich „in solchen Situationen, in denen die Protagonisten in Gefahr geraten oder bedrohlichen Situationen ausgesetzt sind“ und es „zu einer direkten Übertragung der filmischen Bedrohung“ kommt (Ebd.). Gerade durch den kindlichen Blick für Details werden sichtbar dargestellte Emotionen der Protagonisten schnell entdeckt und können auf den Gemütszustand des Kindes übergehen. In besonders ausgeprägter Form konnte dieses Verhalten in den eigenen Daten in einem Gespräch über das textlose Bilderbuch *Die Torte ist weg!* (Tjong-Khing 2017) beobachtet werden. In der Mitte des Handlungsverlaufs ergibt sich eine Szene, in der eine der Figuren, ein kleines Schweinchen, einen Abhang hinunterfällt. Allen anderen Tierfiguren ist auf der entsprechenden Bilderbuchseite das Entsetzen ins Gesicht „gemalt“. Hierauf reagiert die vierjährige MAJA ebenfalls entsetzt und fängt in der Folge sogar an zu weinen, sodass das Bilderbuchgespräch von dem Vater abgebrochen wird.

Mit Beginn der Grundschulzeit wird die Phase des konkret-operationalen Denkens (Piaget, 2020: 175ff.) erreicht, in der sich die kognitiven Leistungen der Kinder deutlich steigern. Die Herangehensweise an Literatur wird immer distanzierter. Den Kindern ist es nun möglich, Literatur nicht nur zu *erleben*, sondern sie auch zu *beobachten*. Die Wahrnehmung ist darüber hinaus nicht mehr so stark an den eigenen Erfahrungen und Themen orientiert. Die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie ein Verständnis für Handlungsabläufe und für Fiktionalität entwickeln sich weiter. Detaillierte Erläuterungen der Lektüreerfahrungen auf einer Metaebene, vor allem zur Symbolik, Metaphorik und Sprache, können jedoch weiterhin Probleme bereiten (vgl. ausführlicher König 2020: 269-273). Mit Beginn des formal-operationalen Stadiums (vgl. Piaget 2020: 185ff.) und der voranschreitenden Entwicklung metakommunikativer Fähigkeiten kann es sogar dazu kommen, dass auf der anderen Seite die Imaginationsfähigkeit verloren geht. So besteht „[b]ei Jugendlichen [...] die Gefahr, dass sie sich um die Entfaltung von Vorstellungen gar nicht mehr bemühen, sondern mit einer generalisierten Aussage den Text abtun und damit seine konkrete Anschaulichkeit hinter sich lassen“ (Spinner 2006: 8).

Bezugnehmend auf Spinners elf Aspekte und Winklers Systematisierung kann demnach festgehalten werden, dass sich bei dem Erwerb literarischer Fähigkeiten ein Entwicklungsverlauf abzeichnet, der bedingt durch kognitive Erwerbsprozesse bei einer selbstnahen Rezeptionsweise beginnt. Diese äußert sich darin, dass die Kinder bekannte Themen und eigene Wunschvorstellungen auf den Rezeptionsgegenstand projizieren. Im Hinblick auf das Kontinuum zwischen gegenstandsnaher und -ferner Rezeptionshaltung schlagen die oben dargelegten Befunde in beide Richtungen extrem aus. Insofern die Kinder den literarischen Input lediglich auf alltagsweltlich bekannte Gegenstände reduzieren, ist eine gegenstandsferne Rezeptionsweise zu verzeichnen. Im Hinblick darauf, dass sich die Kinder sehr stark mit dem Figurenpersonal identifizieren und sich literarisch dargestellte Emotionen sogar auf ihren Gemütszustand übertragen können, ist von einer sehr gegenstandsnahen Rezeptionsweise auszugehen. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass diejenigen literarischen Fähigkeiten, die mit *subjektiver Involviertheit* verbunden sind, d.h. also Vorstellungen zu entwickeln und die Perspektive literarischer Figuren (im mitfühlenden Sinne) nachzuvollziehen, die kindliche Art und Weise, fiktionale Erzeugnisse zu rezipieren, stark bestimmen. Diejenigen literarischen Fähigkeiten hingegen, die eine *genaue Wahrnehmung* erfordern und auf einer kognitiven Bewusstheit fußen, wie z.B. die genaue Wahrnehmung der sprachlichen Gestaltung oder der bewusste Umgang mit Fiktionalität, sind im Vorschulalter weniger ausgeprägt und werden mit voranschreitender kognitiver Entwicklung im Laufe der Grundschulzeit ausgebaut. Sie führen hin zu der Fähigkeit, sich im literarischen Gespräch über die eigenen Rezeptionserfahrungen austauschen zu können. Hierbei werden prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres sowie ein literaturhistorisches Bewusstsein weiter ausgebaut. Wenn dieses angesammelte Metawissen unter Ausschluss subjektiver Involviertheit auf literarische Produkte angewendet wird, ist eine sowohl gegenstands- als auch rezipientenbezogene Überdistanzierung zu verzeichnen, wie sie Spinner als potenzielle „Gefahr“ für die literarische Rezeption im Jugend- und Erwachsenenalter beschreibt. Während es Kindern im Vorschulalter aufgrund ihres Entwicklungsstandes nicht anders möglich ist, als Literatur egozentrisch zu rezipieren, scheint in diesem Falle die fundamentale und im Kindesalter angelegte Fähigkeit einer subjektorientierten Rezeptionsweise zurückgedrängt worden zu sein.

Eine den Ausbau literarischer Fähigkeiten im Vorschulalter befördernde Funktion wird dem Vorlesegespräch zugesprochen. Hier liest ein*e literarisch erfahrene*r *Vorleser*in* mit einem

literarisch weniger erfahrenen *Kind* ein *Kinderbuch* und hat hierbei die Möglichkeit, den Bilderbuchinput an die (Lern-)Bedürfnisse seines Kindes anzupassen. Inwiefern die real-fiktiven Gespräche zwischen Kindern und Bilderbuchfiguren als Praktik bei der gemeinsamen Lektüre textloser Bilderbücher innerhalb dieses Stützgerüsts einzuordnen sind, soll im Folgenden erörtert werden, indem ein Fallbeispiel untersucht und vor dem Hintergrund der bis hierher herausgearbeiteten theoretischen Grundlagen ausgewertet wird.

3 | Real-fiktive Gespräche zwischen Kindern und den Figuren aus textlosen Bilderbüchern

3.1 | Fallbeispiel

Das Fallbeispiel stammt aus dem videografierten Vorlesegespräch zwischen dem zwei Jahre und sieben Monate alten JONAS und seiner Mutter MONIKA. Gesprächsgrundlage bildet das textlose Studienbilderbuch *Du und ich, kleiner Bär* (Waddell & Firth, 2015). Dieses illustriert einen Tag im Leben zweier Bären: Der große Bär hat an diesem Tag viele verschiedene Arbeiten im Haushalt zu erledigen. Dabei wird er von dem kleinen Bären unterstützt, obwohl dieser eigentlich lieber spielen möchte. Die in dem Fallbeispiel besprochene Bilderbuchseite ist ungefähr in der Mitte der Geschichte verortet. Hier sieht man auf vier von links nach rechts angeordneten Einzelbildern den kleinen Bären in einer herbstlichen Umgebung, wie dieser auf der Stelle hüpfert (erstes Bild), einen Abhang hinunterrutscht (zweites Bild), an einem Ast entlang klettert (drittes Bild) und in einem Haufen Zweige auf dem Boden sitzt (viertes Bild). Diese letzte Szene erregt während der Lektüre JONAS' Aufmerksamkeit und führt zu dem folgenden Gesprächsverlauf, vgl. (4):

(4) Ausgangssituation

(BAER, Jonas, 2;7J.)

210 Monika ((blättert zur sechsten Seite))
 211 oh jetzt will der kleine bär SPIELn-
 212 im HERBST-
 213 GUCK mal-
 214 Jonas ((lässt seinen Blick über die Bilderbuchseite
 schweifen))
 215 Monika was MACHT der denn da alles-
 216 (0.96)
 217 Monika [<<flüsternd> der> HÜPFT- ((zeigt auf das erste
 Bild))]
 218 Jonas [((blickt zum ersten Bild))]
 219 Monika [und der RUTSCHT- ((zeigt auf das zweite Bild))]
 220 Jonas [((blickt zum zweiten Bild))]
 221 (1.49)
 222 Jonas U:ND-
 223 [was MACHT der; ((zeigt auf das vierte Bild))]
 224 Monika [((zieht ihre Hand zurück))]

225 Jonas [((zieht seine Hand zurück))]
 226 Monika [<<:-)> der hat einen ZWEIG auf dem KOPF,>]
 227 (2.51)
 228 Monika [((blickt kurz zu Jonas und wieder zurück zum
 Buch))]
 229 Jonas [<<:-)> das GIBTS aber nicht->
]
 230 Monika das GIBTS nich?
 231 Jonas NEI::N-

Nachdem MONIKA die verschiedenen Bildteile zu einer übergreifenden Situation (dem im Herbst spielenden kleinen Bären) zusammengefasst hat (Z. 210-216), setzt sie der konventionellen Leserichtung von links nach rechts folgend zur Beschreibung der Einzelbilder an, wobei sie sich in ihren verbalen Ausführungen auf die jeweils dargestellte Handlung des kleinen Bären (der RUTSCHT, der HÜPFFT) konzentriert und dabei gleichzeitig auf den jeweils gemeinten Bildausschnitt zeigt (Z. 217-220). Ihre Zeigebewegungen fangen dabei JONAS' zunächst kurso-rischen Blick ein (Z. 214), der nun von Bild zu Bild wandert. Nach einer kleinen Pause (Z. 211) erfolgt ein von JONAS initiiertes Turnwechsel (Z. 222), der das Gespräch direkt auf das vierte Bild lenkt. Hierauf zeigend fordert er eine Bildbeschreibung seiner Mutter ein (Z. 223-5). Der Aufforderung kommt MONIKA nach (Z. 226), worauf JONAS nach einer kurzen Redepause (Z. 227f.) seine Belustigung über die Situation des kleinen Bären zum Ausdruck bringt (229-31). In einem nächsten Schritt wendet er sich der Abbildung des kleinen Bären zu, vgl. (5):

(5) Gesprächseinstieg

232 (1.62)
 233 Jonas hallo kleiner BÄR; ((beugt sich nach vorne zum
 vierten Bild und dann wieder zurück))
 234 Jonas ((blickt nach unten zu den beiden Spielzeugautos,
 die er in seinen Händen hält))
 235 Monika <<h> hallo JOnas-> ((blickt kurz zu Jonas und dann
 wieder zurück zum Buch))

JONAS setzt hier verschiedene sprachliche Mittel in sogenannter *Call*-Funktion (D'Avis & Meibauer 2013: 192f.) ein. Mit diesen sprachlichen Mitteln (im Folgenden auch *Call-Praktiken*) können Sprecher*innen neue Kommunikationssituationen etablieren, indem sie Aufmerksamkeit einfordern (z.B. *hey, du da*, Pfeiffen, Winken) und eine bestimmte Person(-engruppe) als Adressaten identifizieren (z.B. onymische Anrede, Herstellung von Augenkontakt). JONAS erregt zum einen Aufmerksamkeit, indem er mit der Interjektion *hallo* eine Begrüßungshandlung ausführt. Zum anderen identifiziert er als gemeinten Adressaten dieser Begrüßungshandlung den kleinen Bären, indem er sowohl körperliche Nähe aufbaut als auch mit dem Vokativ *klei-ner BÄR* eine namentliche Anrede realisiert (Z. 234). Damit ist insofern der Grundstein für eine

neue Kommunikationssituation gelegt, als dass Sprecher- und Adressatenrolle eindeutig verteilt sind. Unbeachtet lässt JONAS hierbei, dass in der literarischen Kommunikation zwei sich einander überlagernde Räume, der reale Interaktionsraum einerseits und der imaginierte Erzählraum andererseits, voneinander zu unterscheiden sind (vgl. hierzu auch Heller 2018: 246). Während aus der Sicht des realen Raumes die Bilderbuchillustrationen lediglich starre Abbildungen von etwas darstellen, werden diese im imaginierten Raum zu (fiktiven) Gegenständen oder Personen, auf die auf einer Erzählebene mit der „Deixis am Phantasma“ (Bühler 1934: 140) verwiesen werden kann. Mit der an den kleinen Bären gerichteten Begrüßungshandlung offenbart JONAS hingegen, dass er die Bilderbuchillustrationen nicht als leblose Abbildungen, sondern ganz im Gegenteil den kleinen Bären sogar als lebhaftigen Gesprächspartner interpretiert. Der Vorgang erinnert an das „frühe Fiktionsspiel“, welches Andresen (2014: 13) als Vorform des kindlichen Rollenspiels⁶ beschreibt. Hierbei erzeugen Kinder Fiktion, indem sie Gegenständen oder Handlungen eine imaginäre Bedeutung zuschreiben. Die Herstellung von Fiktion wird jedoch nicht explizit markiert. Ebenso wenig schlüpfen die Kinder selbst in eine Rolle. Die Grenze zwischen dem physisch wahrnehmbaren Interaktionsraum und dem erdachten Erzählraum verwischt demnach und es etabliert sich ein real-fiktiver Gesprächsraum, in dem JONAS mit der Figur des kleinen Bären in Interaktion tritt. Dadurch, dass MONIKA darauffolgend in der Rolle des kleinen Bären auf JONAS Begrüßungshandlung reagiert, indem sie in veränderter Tonhöhenlage (<<h> >) einen an JONAS adressierten Gegengruß (hallo jonas) inszeniert (Z. 235), entsteht der folgende Dialog zwischen JONAS und dem kleinen Bären, vgl. (6):

(6) Real-fiktives-Gespräch

238 Jonas ein spinnento rast vorBEI; ((bewegt mit seiner linken Hand eines seiner Spielzeugauto über die Bilderbuchseite)

239 Monika [<<h boah du hast ein SPINnenauto?]

240 Jonas [psch:::]

241 (0.42)

242 Monika [ich ((zeigt auf das vierte Bild))]

243 Jonas [((nimmt die Hand mit dem Auto zurück an den Körper))]

244 Monika wohn im WALD; ((blickt kurz zu Jonas und wieder zurück zum Buch))

245 da gibt es keine SPINnenautos-

246 [da spiel ich lieber mit äh mit ZWEIgen und mit `BLÄTtern]

247 Jonas [((hält mit der rechten Hand sein anderes Spielzeugauto hoch))]

248 Monika [mit dem was DA]

249 Jonas [GUCK mal;]

⁶ Die Fähigkeit zum kooperativen Rollenspiel entwickelt sich im Laufe des vierten Lebensjahrs (vgl. ebd; Zollinger 2010: 280).

250 Monika ist>;
 251 Jonas GUCK mal;
 252 (0.91)
 253 Jonas das ist ein GOLDenes auto für DICH.
 254 ((legt das Spielzeugauto auf dem dritten Bild ab))
 255 [psch:::]
 256 Monika [ein GOLDenes auto: SUpe:r;]
 257 Jonas ((fährt mit dem Spielzeugauto über das dritte
 Bild))

Indem JONAS dem kleinen Bären eines seiner beiden Spielzeugautos präsentiert (Z.238-40), die er die ganze Zeit über in den Händen hält, legt er als Gesprächsthema einen aus seiner Lebenswelt bekannten und physisch präsenten Gegenstand fest. Des Weiteren deutet seine Wortwahl (*spinnenauto* statt *Auto*, *rast vorBEI* statt *fährt vorbei*), seine Gestik ((bewegt eines seiner Spielzeugautos über die Bilderbuchseite)) und seine Lautmalerei (*psch:::*) darauf hin, dass dieser Gegenstand für ihn etwas Besonderes darstellt. MONIKA inszeniert hierauf einen sichtbar beeindruckten kleinen Bären (Z. 239), der in einem nächsten Schritt (Z. 242-50) der Lebenswelt von JONAS seine eigene gegenüberstellt und berichtet, dass er im WALD, wohne, keine SPINnenautos besitze und stattdessen mit ZWEIgen und mit BLÄTtern spiele. Diese Schilderung scheint der knapp einminütigen Redepause zufolge (Z. 252) einen Denkprozess anzustoßen, welcher in der durchaus empathischen Reaktion von JONAS mündet, dem kleinen Bären sein zweites, GOLDenes Spielzeugauto zu überlassen, indem er dieses auf dem Bilderbuch ablegt (Z.253-5). An dieser Stelle wird noch einmal deutlich, dass seitens JONAS keine Grenzziehung zwischen Realität und Fiktion erfolgt. Nachdem MONIKA in der Rolle des kleinen Bären positiv auf das Geschenk reagiert (Z. 256), gestaltet sie den folgenden Gesprächsausstieg, vgl. (7):

(7) Gesprächsausstieg

258 Monika sowas HAT der kleine bär gar nicht du; ((blickt kurz zu Jonas und dann wieder zurück zum Buch))
 259 Jonas ((nimmt die Hand mit dem Auto weg))
 260 Monika guck mal der SCHEINT aber trotzdem sehr
 261 zuFRIEden zu sein; ((blättert auf die siebte Seite))

MONIKA schlüpft aus der Rolle des kleinen Bären heraus und kommentiert den vorangegangenen Gesprächsverlauf insofern, als dass sie deutlich macht, dass der kleine Bär, auch wenn er keine Spielzeugautos besitzt (Z. 258), *trotzdem sehr zuFRIEden* ist (Z. 260). Im Zuge dieser Äußerung entfernt JONAS das Spielzeugauto von der Buchseite (Z. 259). MONIKA blättert daraufhin auf die nächste Seite (Z. 261) und beendet damit den gemeinsamen Austausch über die vorliegende Bildersequenz.

Bis hierhin kann hinsichtlich der Vorleseinteraktionsrollen zusammengefasst werden, dass das *Kind* (= JONAS) auf Grundlage eines Bildimpulses im *Kinderbuch* (= mit Zweigen spielender kleinen Bär) Call-Praktiken an die hierauf abgebildete Bilderbuchfigur (= kleiner Bär) ausführt. Dadurch, dass die *Vorleserin* (= MONIKA) die Rolle der adressierten Bilderbuchfigur inszeniert und hierauf antwortet, etabliert sich eine Gesprächssituation zwischen dem Kind und der Bilderbuchfigur. Diese Gesprächssituation zeichnet sich dadurch aus, dass über die Grenze zwischen fiktiver Erzählwelt und Realität hinweg kommuniziert wird. Darüber hinaus ist bezeichnend, dass das Gesprächsthema (= Spielzeugautos) an die kindliche Lebenswelt anknüpft und kindseitig festgelegt wird. Den Gesprächsausstieg gestaltet die Vorleserin.

Basierend auf diesem Befund wird im folgenden Abschnitt diskutiert, ob in real-fiktiven-Gesprächen im Sinne des dialogischen Vorlesens der Bilderbuchinput an die (Lern-)bedürfnisse des Kindes angepasst wird, um literarische Lernprozesse anzuregen. Dahinter stecken drei Teilfragen, die unter Rückbezug auf das Fallbeispiel und die theoretischen Grundlagen beleuchtet werden sollen.

- Buchbezogene Frage: Wie ist der Bilderbuchinput gestaltet? (Abschnitt 3.2.1)
- Kindbezogene Frage: Wie sind die (Lern-)bedürfnisse von JONAS einzuschätzen? (Abschnitt 3.2.2)
- Vorleserbezogene Frage: Wie passt MONIKA den Bilderbuchinput an die Bedürfnisse von JONAS an? (Abschnitt 3.2.3)

3.2 | Literarisches Lernen

3.2.1 | Buch

Das real-fiktive Gespräch wird, wie oben dargelegt, auf Basis eines Bilderbuchabschnittes etabliert, der den kleinen Bären in einem Haufen voller Blätter und Zweige sitzend visualisiert. Dieser Bilderbuchausschnitt erregt JONAS' Aufmerksamkeit dermaßen, dass er die Vorleseinteraktion hierauf lenkt und von MONIKA eine Bildbeschreibung einfordert. Daraufhin setzt er zur Begrüßung der Bilderbuchfigur an. Interessanterweise geht von dem Buch selbst augenscheinlich *keine* Aufforderung zu dieser Handlung hervor, wobei hier natürlich nur aus einer Erwachsenenperspektive argumentiert werden kann. Wenn man ganz genau hinschaut, lässt sich die Blickrichtung des kleinen Bären so beschreiben, als würde sie links aus dem Buch hinausgehen – dorthin, wo sich JONAS während der Vorleseinteraktion befindet. Es könnte also sein, dass JONAS die Blickrichtung des kleinen Bären als handlungsauffordernden Impuls wahrnimmt. Das kann an dieser Stelle jedoch bezugnehmend auf die in Abschnitt 2.2. dargelegte Aufnahmefähigkeit von Vorschulkindern für Bilddetails nur vermutet werden.

Handlungsauffordernde Impulse stellen im Übrigen keine Seltenheit in Kinderbüchern für Kleinkinder dar und es ist nicht auszuschließen, dass JONAS' Verhalten an einer für ihn gewohnten Rezeptionspraktik anschließt. Mit den sogenannten Spielbilderbüchern liegt eine auf dem Kinderbuchmarkt beliebte Gattung für Kleinkinder vor, die durch konkrete Anweisungen, ausklappbare Teile, integrierte Hörproben oder Fühlelemente eine spielerisch-interaktive und entdeckende Form des Buchgebrauchs möglich macht (vgl. ausführlicher Al Chammas 2012: 199-204). Finkbeiner (2018) erläutert am Beispiel der Papp-Bilderbücher *Klopf an!* (Tidholm 1999) und *Da kommt der Wolf!* (Ramadier & Bourgeau 2014), wie die Materialität von Bilderbüchern

für narrative Zwecke instrumentalisiert wird und sich hieraus konkrete Hinweise für die Gestaltung der Vorlesesituation ergeben. Bei der Lektüre von *Klopf an!* fordert der Text mit Formulierungen wie „Wir klopfen einfach mal an. Klopf, klopf!“ das Kind dazu auf, an die auf den einzelnen Bilderbuchseiten abgebildeten Türen zu klopfen. Kommt das Kind dieser Aufforderung nach, kann auf die nächste Seite umgeblättert werden. Dort sieht man, was sich hinter der jeweiligen Tür verbirgt. Gleiches gilt für das Bilderbuch *Da kommt der Wolf!*, das durch Aufforderungen wie „Schnell! Blätter um, dann bist du ihn los!“ das Kind als handelnde Figur in den Verlauf der Geschichte implementiert und den Akt des Umblätterns als Fluchtversuch vor dem Wolf inszeniert. Rothstein (2013) stellt Ähnliches für die *Turlututu*-Geschichten von Hervé Tullet (Tullet, 2007) fest. Hier spricht die Fantasiefigur Turlututu das zuhörende Kind direkt an und bittet es darum, verschiedene Tätigkeiten, wie z.B. das Aufsagen eines Zauberspruchs, auszuführen. Erst dann kann auf die nächste Seite weitergeblättert werden. In allen drei hier exemplarisch vorgestellten Bilderbüchern entsteht folglich die Illusion, das Kind sei Teil der Geschichte und trage mit seinen Handlungen maßgeblich zum Fortlauf derselben bei. „Handelt das Kind nicht, ist – zumindest dem Anspruch nach – ein Fortschreiten in der Geschichte nicht möglich. Das zuhörende Kind wird damit an der Erzählung aktiv beteiligt“ (Rothstein 2013: 318).

3.2.2 | Kind

JONAS zeigt gemäß der präoperationalen Phase des Denkens, in der er sich nach Piaget befindet, ein erwartbares Rezeptionsverhalten. Er erzeugt Fiktion, indem er Call-Praktiken verwendet, die an die fiktive Bilderbuchfigur des kleinen Bären gerichtet sind, markiert jedoch keine Grenze zur faktualen Welt. Darüber hinaus rezipiert JONAS selbstnah und zunächst gegenstandsfern⁷. Das lässt sich daran erkennen, dass er seine Spielzeugautos als Gesprächsthema festlegt, obwohl diese weder auf der Bilderbuchseite abgebildet sind noch an einer anderen Stelle im Bilderbuch eine Rolle spielen. In einem studienbegleitenden Interview gab MONIKA an, dass sowohl Autos als auch Dinosaurier zu den absoluten Lieblingsthemen ihres Sohnes gehören. Dieses starke Interesse schlug sich in JONAS' aktuellem Lieblingsbuch *Dino-Brummer und die schnellen Flitzer* (Dale 2012) nieder, in dem eine Reihe von Dinosauriern in schnellen Autos um die Wette fahren. Diesen Angaben zufolge ist JONAS' Themenfestlegung stark interessen geleitet. Hinzu kommt, dass JONAS das narrationsfokussierte Vorgehen seiner Mutter unterbricht und den Fokus der Interaktion auf einen bestimmten Bildausschnitt lenkt, aus dem die real-fiktive Gesprächssituation hervorgeht. Letztlich muss festgehalten werden, dass die literarischen Fähigkeiten, Vorstellungen zu entwickeln und subjektiv in die Geschichte involviert zu sein, als sehr ausgeprägt einzustufen sind. So etabliert JONAS einen real-fiktiven Gesprächsraum, in dem er mit dem kleinen Bären in Interaktion treten und Teil der Geschichte werden kann.

3.2.3 | Vorleserin

MONIKA knüpft an das Rezeptionsverhalten ihres Kindes an, indem sie die Rolle des kleinen Bären verkörpert und die Call-Praktiken erwidert. Insofern wird der durch JONAS etablierte real-fiktive Gesprächsraum befestigt und es entsteht die Illusion, JONAS unterhalte sich mit

⁷ Im Verlauf des Gesprächs scheint über die Tätigkeit des "Spielens mit etwas" (hier: Spielzeugautos vs. Blätter) Gegenstandsnahe hergestellt zu sein, vgl. 3.2.3.

dem kleinen Bären. In dem Dialog wird JONAS sodann ein fremder Lebensweltentwurf präsentiert. Er erfährt, dass der im Wald lebende kleine Bär – anders als er selbst – *keine* Spielzeugautos besitzt. An dieser Stelle wird eine Art Abgrenzungsprozess angestoßen, nämlich derart „dass man [hier: JONAS] in der Logik des Textes denkt und auch die Fremdheit der Figuren wahrnimmt. Die Alteritätserfahrung, also die Irritation durch die Andersartigkeit, kann wiederum zu gesteigerter Selbstreflexion führen“ (Spinner 2006: 9, Einschub LP). Es wird mit anderen Worten eine genaue Wahrnehmung des literarischen Gegenstands eingefordert. Die Informationen über den kleinen Bären scheint JONAS einige Zeit zu verarbeiten. Daraufhin bietet er dem kleinen Bären eines seiner Spielzeugautos als Geschenk an. Hieraus kann man ableiten, dass er in gewisser Hinsicht Gegenstandsnahe aufgebaut hat und versteht, dass es in der Bilderbuchwelt keine Spielzeugautos gibt. Eine gesteigerte Selbstreflexion ist zunächst jedoch nicht zu verzeichnen, da er von seinem Interesse an Spielzeugautos auf ein gleichgeartetes Interesse beim kleinen Bären schließt. Dieser Schlussfolgerung kommt MONIKA insofern entgegen, als dass sie den real-fiktiven Gesprächsraum verlässt und in der Rolle des Vorlesers das real-fiktive Gespräch auf einer Metaebene kommentiert. Sie nimmt an, dass der kleine Bär – anders als JONAS – keine Spielzeugautos benötigt, um glücklich zu sein. Damit bietet sie eine alternative, selbst-distanziertere Interpretation des Bildtextes an.

3.2.4 | Zusammenfassung

Die Frage danach, ob in real-fiktiven-Gesprächen literarische Lernprozesse angeregt werden, kann mit Blick auf das vorgestellte Fallbeispiel positiv beantwortet werden. Die Vorlesepraktik knüpft an das kindliche Bedürfnis einer egozentrischen Bilderbuchrezeption an und bietet die Möglichkeit zur subjektiven Involviertheit und Vorstellungsbildung. Im direkten Austausch mit dem Figurenpersonal können darüber hinaus eine genaue Textwahrnehmung und Selbstreflexion angebahnt werden. In dem vorliegenden Beispiel äußerte sich dies durch die Darbietung eines fremden Weltentwurfs. Besonders interessant ist, dass eine aktive Beteiligung des Kindes erfolgt, ohne dass Gesprächsbeiträge *über* den Text elizitiert werden wie in den Beispielen (3). Diese Gespräche auf einer Metaebene können für Kinder in der präoperationalen Phase des Denkens noch eine große Herausforderung darstellen (vgl. Abschnitt 2.2).

4 | Fazit

In dem vorliegenden Beitrag wurde eine Rezeptionspraktik aus Eltern-Kind-Gesprächen über textlose Bilderbücher in den Blick genommen, die in einem eigenen Gesprächskorpus insofern hervorsteht, als dass nicht *über*, sondern *mit* den in dem Bilderbuch dargestellten Figuren gesprochen wird. Vor dem Hintergrund theoretischer Ausführungen zu literarischen Fähigkeiten und ihrem Erwerb wurde ein Fallbeispiel im Hinblick auf sein literarisches Lernpotenzial untersucht. Hierbei konnte herausgearbeitet werden, dass real-fiktive Gespräche an das kindliche Bedürfnis einer egozentrischen Buchrezeption anschließen und dass sich in den Dialogen zwischen Kindern und den Figuren aus textlosen Bilderbüchern Potenziale für die Anbahnung literarischer Fähigkeiten identifizieren lassen. In diesem Sinne reihen sich real-fiktive Gespräche in den einleitend vorgestellten Katalog dialogischer Vorlesepraktiken (vgl. Bsp. 1-3) ein.

An dieser Stelle muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass diese Schlussfolgerungen auf einer Einzelfallbeobachtung beruhen und sich daher nur vorsichtig verallgemeinern lassen. Zu Beginn des Beitrags habe ich bereits darauf hingewiesen, dass die von dem Kind an das Buch

gerichteten Call-Praktiken von den Eltern häufig unbeachtet bleiben. Weitere Detailanalysen derjenigen Stellen, bei denen es im Korpusmaterial zu einem real-fiktiven Gespräch kommt, stehen noch aus. Es deutet sich jedoch an, dass sich im real-fiktiven Gesprächsraum weitere Lernpotenziale, wie z.B. die Anbahnung von Argumentationskompetenz, identifizieren lassen. Hierbei beziehe ich mich auf einen Gesprächsausschnitt, in dem JONAS einem (von MONIKA verkörperten) Eichhörnchen erklärt, warum es nicht beim Aufräumen helfen darf. Es erscheint demnach lohnend, einen genaueren Blick auf die hier vorgestellte Rezeptionspraktik zu werfen, um sie für didaktische Zwecke im Elementar- und frühen Primarbereich fruchtbar machen zu können.

Bislang scheinen sich folgende Handlungsempfehlungen für die Vorlesepraxis herauszuschälen:

- Eltern und Erzieher*innen sollten aufmerksam sein gegenüber kinderseitigen Kontaktaufnahmeversuchen zu den Bilderbuchfiguren (*Call-Praktiken*) und sich auf das hieraus resultierende real-fiktive Gespräch einlassen, indem sie in die Rolle der von dem Kind angesprochenen Bilderbuchfigur schlüpfen.
- Der real-fiktive Gegenstandsgegenstand sollte an die Lebenswelt des Kindes anknüpfen (egozentrische Bilderbuchrezeption) und in einen Zusammenhang mit der Lebenswelt im Buch gebracht werden (Schulung der genauen Textwahrnehmung und Selbstreflexion). Konkrete Anregungen zur Gestaltung des real-fiktiven Gespräches können u.U. Spielbilderbücher liefern, deren Konzeption (sprach-)handlungsauffordernde Impulse integriert.
- Eltern und Erzieher*innen können real-fiktive-Gespräche selbst initiieren, indem sie in der Rolle einer ausgewählten Bilderbuchfigur an das Kind gerichtete *Call-Praktiken* realisieren.

Literatur

Bilderbücher

- Dale, P. (2012). *Dino-Brummer und die schnellen Flitzer*. Carlsen.
- Ramadier, C., & Bourgeau, V. (2014). *Da kommt der Wolf!* Moritz Verlag.
- Tidholm, A.-C. (1999). *Klopf an!* Hanser.
- Tjong-Khing, T. (2017). *Die Torte ist weg! Eine spannende Verfolgungsjagd*. Moritz Verlag.
- Tullet, H. (2007). *Turlututu: Histoires magiques*. Seuil Jeunesse.
- Waddell, M., & Firth, B. (2015). *Du und ich, kleiner Bär*. Betz.

Sekundärliteratur

- Al Chammas, T. (2012). *Das Spielbilderbuch. Ästhetische Formen und Chancen frühkindlicher Förderung: Dissertation*. <http://oops.uni-oldenburg.de/1373/1/alcspi12.pdf>
- Andresen, H. (2014). Spielentwicklung und Spracherwerb: Fiktionsspiel - Rollenspiel - Sprachspiel. SAL-Bulletin, 152, 5–18. https://www.logopaedieschweiz.ch/fileadmin/media/bulletin_archiv/152_Fachbeitrag%20Andresen.pdf
- Bosch, E. (2018). Wordless Picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Routledge companions to literature series. The Routledge companion to picturebooks*. (S. 191–200). Routledge.

- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Fischer.
- Dammann-Thedens, K. (2020). *Bilderzählungen im Gespräch: Kindliche und erwachsene Rezeptionspraktiken zwischen Konvention und Irritation*. koepad.
- D'Avis, F., & Meibauer, J. (2013). Du Idiot! Din idiot! Pseudo-vocative constructions and insults in German (and Swedish). In B. Sonnenhauser, & P. Noel Aziz Hanna (Ed.), *Vocative!: Addressing between system and performance*. (S. 189–217). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110304176.189>
- Finkbeiner, R. (2018). Narration und Materialität im Bilderbuch. *Cahiers d'études germaniques*, 1(75), 201–214. <https://doi.org/10.4000/ceg.4046>
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64–103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Gressnich, E., Müller, C., & Stark, L. (Eds.). (2015). *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Narr Francke Attempto. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5043707>
- Heimböckel, H. (2019). *Vestehen*. Wissenschaftliches Internetportal für Kindermedien und Jugendmedien der Universität Duisburg-Essen. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/152-fachlexikon/fachdidaktik/3415-verstehen#Verstehen3>
- Heller, V. (2018). Jenseits des Hier und Jetzt. Multimodale Praktiken der Versetzung in Erzählinteraktionen kleiner Kinder. *Zeitschrift für Gesprächsforschung*, 19, 242–274. <http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2018/si-heller.pdf>
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110283891>
- König, L. (2020). *Fiktionswahrnehmung als Grundlage literarischen Verstehens: Eine empirische Studie über den Zusammenhang von Fiktionsverstehen und literarischer Grundkompetenz*. Schneider Verlag. Hohengehren GmbH.
- Krichel, A. (2020). *Textlose Bilderbücher: Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Waxmann.
- Meibauer, J. (2011). Spracherwerb und Kinderliteratur. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 41(2), 9–26. <https://doi.org/10.1007/BF03379852>
- Piaget, J. (2020). *Psychologie der Intelligenz* (L. Goldmann, Y. Moser & H. Aebli, Übers.). *Schlüsseltexte: Band 4*. Klett-Cotta.
- Porps, L. (i.V.). *Vokative in der Eltern-Kind-Kommunikation. Eine qualitative Studie am Beispiel von Gesprächen über textlose Bilderbücher*. Dissertation.
- Preußner, U. (2017). »Boah, geil - ist das ab 18?« Aspekte literarischen Lernens im Vorlesegespräch am Beispiel des Bilderbuchs *Der kleine Fischer Tong*. In F. Dietz (Ed.), *Zwischen Büchern und Bildschirmen: Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien*. (S. 95–115). DGLS.
- Rothstein, B. (2013). Ein Sprachhandlungsansatz für das Vorlesen am Beispiel von Hervé Tullet's *Tur-lututu*. In D. A. Frickel, & J. Boelmann (Eds.), *Literatur – Lesen – Lernen: Festschrift für Gerhard RuS*. (S. 317–335). Peter Lang.
- Scheff, T. J., & Bushnell, D. D. (1984). A theory of catharsis. *Journal of Research in Personality*, 18(2), 238–264. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(84\)90032-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(84)90032-1)

- Selting, M., Auer, P., Barth-Weingarten, D., Bergmann, J. R., Bergmann, P., Birkner, K., Couper-Kuhlen, E., Deppermann, A., Gilles, P., Günthner, S., Hartung, M., Kern, F., Mertzlufft, C., Meyer, C., Morrek, M., Oberzaucher, F., Peters, J., Quasthoff, U., Schütte, W., ...Uhmann: (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>
- Spinner, K. H. (1995). Die Entwicklung literarischer Kompetenz beim Kind. In C. Rosebrock (Ed.), *Lesen im Medienzeitalter: biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation*. (S. 81–95). Juventa-Verlag.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Spinner, K. H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand: Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2(2), 188–194. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-spinner.pdf>
- Stark, L. (2016). *Vorlesen und Präteritum*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Stark, L., & Uhl, B. (2016). Frühkindliche Literalitätsentwicklung mit einem textlosen Bilderbuch fördern. Zu den Strategien erwachsener ‚Vorleser‘. *leseforum.ch* (1). https://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2016_1_Stark_Uhl.pdf
- Tatsch, I. (2012). *Filmwahrnehmung von Kindern*. Wissenschaftliches Internetportal für Kindermedien und Jugendmedien der Universität Duisburg-Essen. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/433-filmwahrnehmung-von-kindern>
- Uhl, B. (2020). Literalitätsentwicklung mit textlosen Bilderbüchern?! – Über eine handlungsentlastende, strukturfokussierte und kulturorientierte Förderung sprachlicher und literarischer Lernprozesse in einer inklusiven Kindertagesstätte. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Handeln - Teil 2*. (S. 305–328). Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- van Holt, N. & Groeben, N. (2006). Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitiger Faktoren. In U. Klein, K. Mellmann & S. Metzger (Hrsg.), *Poetogenesis: Bd. 3. Heuristiken der Literaturwissenschaft: Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur* (S. 111–130). Mentis-Verlag.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- 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. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf>
- Zollinger, B. (2010). Die Entdeckung der Sprache. *Pädiatrie up2date*, 5(3), 279–294. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1255661>