

Frühkindliche Literalitätsentwicklung mit einem textlosen Bilderbuch fördern. Zu den Strategien erwachsener 'Vorleser'.

Linda Stark und Benjamin Uhl

Abstract

Theoretiker und Praktiker scheinen einig darin, Vorlesesituationen als spezifischen Input in der Literalitätsentwicklung zu betrachten. Vor allem in Hinblick auf den Zugang zu konzeptionell schriftsprachlichen Formen, der Kindern durch den in die Mündlichkeit übertragenen Bilderbuchtext bereitgestellt wird, erscheinen Vorlesesituationen als wichtige Ergänzung des alltäglichen Sprachangebots. Inwiefern jedoch die Rezeption von Bilderbüchern, die keinen Text enthalten, der Literalitätsentwicklung zuträglich sein kann, ist theoretisch und empirisch weitestgehend ungeklärt.

Diesem Desiderat folgend wurden in dem Beitrag fünf ‚Vorlese‘-gespräche zwischen Kindern (Alter 2;3 bis 5;6) und jeweils einem erwachsenen Interaktionspartner analysiert. Hierbei konnten bestimmte Strategien identifiziert werden, die die Erwachsenen nutzen, um die Kinder in ihrer Literalitätsentwicklung zu fördern. Das besondere Anliegen des Beitrags ist es, aufzuzeigen, dass diese Strategien nicht willkürlich zum Einsatz kommen, sondern in einem Zusammenhang mit dem kindlichen Entwicklungsstand stehen.

Schlüsselwörter

Textlose Bilderbücher, Input, Literalität, Vorlesestrategien, Feinanpassung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés en français à la fin de l'article*

Autorin und Autor

Benjamin Uhl, benjamin.jakob.uhl@uni-paderborn.de

Linda Stark, linda.stark@uni-wuerzburg.de

Frühkindliche Literalitätsentwicklung mit einem textlosen Bilderbuch fördern. Zu den Strategien erwachsener 'Vorleser'.

Linda Stark und Benjamin Uhl

1. Einleitung

Es ist weitestgehend unbestritten, dass die Rezeption von Bilderbüchern Kinder in ihrer Literalitätsentwicklung unterstützt. In klassischen Vorlesesituationen, in denen ein erwachsener Interaktionspartner einem Kind den Text eines Buches vorliest und gemeinsam Abbildungen betrachtet und diskutiert werden, hat das Kind üblicherweise die Rolle des Rezipienten inne. Die Lernmöglichkeiten in solchen Situationen bestehen für das Kind vor allem darin, dass es einen spezifischen sprachlichen und visuellen Input erhält (vgl. Meibauer 2011), der dialogisch mit dem erwachsenen Interaktionspartner bearbeitet werden kann. In sprachlicher Hinsicht liegen die Besonderheiten dieses Inputs darin, dass die Strukturen, die in kinderliterarischen Texten verwendet werden, sich von der alltäglichen Sprache, zu der das Kind Zugang hat, unterscheiden. Zur Verdeutlichung dieses Unterschieds wird oftmals das Nähe- und Distanzmodell von Koch/Oesterreicher (1985) bemüht, mit dessen Hilfe der Input, den Kinder beim Vorlesen erhalten, als medial mündlich und konzeptionell schriftlich beschrieben werden kann (vgl. Hurrelmann 2013, Becker 2005a).

Die Rezeption von textlosen Bilderbüchern weicht von dem beschriebenen Szenario insofern ab, als der ‚Vorleser‘ im Bilderbuch keinen Text vorfindet, den er aus der medialen Schriftlichkeit in die Mündlichkeit übertragen könnte. Stattdessen richtet sich an ihn – ebenso wie an das jeweilige Kind – die Aufgabe, die visuellen Informationen des Bilderbuches, zu erkennen, zu interpretieren und zu versprachlichen. Der erwachsene Interaktionspartner steht hierbei als ‚Vorleser‘ also vor einer doppelten Herausforderungen: Er muss sich erstens die narrative Handlungslogik der Bilder erschließen, wobei er keine Orientierung durch einen vorgegebenen Erzähltext erhält. Zweitens richtet sich der konversationelle Anspruch an ihn, einen sprachlichen Diskurs zu gestalten, der den Erwartungen des Kindes an die Vorlesesituation gerecht wird. Auch hierbei ist er als Produzent – anders als bei texthaltigen Bilderbüchern – auf sich allein gestellt.

Aus didaktische Sicht resultieren aus diesen Herausforderungen interessante Lerngelegenheiten: Aufgrund der Tatsache, dass bei diesem ‚Lesen‘ der Bilder keine schriftsprachlichen Kompetenzen im medialen Sinn notwendig sind, liegt der besondere Reiz beim Einsatz von textlosen Bilderbüchern in institutionellen Kontexten darin, das Kind in die Rolle des Produzenten zu versetzen und es – anstelle des Erwachsenen – mit den geschilderten Herausforderungen zu konfrontieren. Es liegen bereits Studien darüber vor, inwiefern es Kindern gelingt, sich unter den geschilderten Bedingungen literal auszudrücken (z.B. Wieler 2015). Weniger gut erforscht sind bisher hingegen Rezeptionssituationen zu textlosen Bilderbüchern, in denen der erwachsene ‚Vorleser‘ die Rolle des Produzenten innehat (eine Ausnahme stellt hier Dammann-Thedens 2011 dar). Hier stellt sich für uns die Frage, inwiefern erwachsene Interaktionspartner auf die oben beschriebenen Herausforderungen reagieren und einen Input generieren, der für die Literalitätsentwicklung des zuhörenden Kindes förderlich sein kann. Dieser Frage werden wir in unserem Beitrag auf den Grund gehen, indem wir fünf transkribierte Vorlesegespräche zu dem textlosen Bilderbuch *Picknick mit Torte* exemplarisch analysieren. Dabei werden wir Strategien narrativer Perspektivierung durch den ‚Vorleser‘ aufzeigen, daraus literale Lernmöglichkeiten für die zuhörenden Kinder rekonstruieren und den Zusammenhängen dieser beiden Analyseaspekte mit den von Wieler (1997) beschriebenen Vorleseformaten auf den Grund gehen.

Dazu gliedert sich unser Beitrag folgendermaßen: Zunächst diskutieren wir die kommunikative Beschaffenheit von Vorlesesituationen zu textlosen Bilderbüchern vor dem Hintergrund der von Wieler (1997) herausgearbeiteten Unterscheidung von offenen und geschlossenen Vorleseformaten. Daran anschließend setzen wir verschiedene Perspektivierungen beim kindlichen Erzählen von Bildergeschichten mit denjenigen erwachsener ‚Vorleser‘ beim Versprachlichen textloser Bilderbücher in Beziehung zueinander. Daraus leiten wir Möglichkeiten literalen Lernens ab, die erwachsene ‚Vorleser‘ ihren Kindern bei der Rezeption textloser Bilderbücher bereitstellen können. An diese theoretischen Ausführungen schließen sich unsere Fallanalysen an.

2. Textlose Bilderbücher, narrative Perspektiven und literales Lernen

Die positive Wirkung des Vorlesens (texthaltiger Bilderbücher) auf frühe literale Kompetenzen wird allgemein darauf zurückgeführt, dass Kinder durch den in die Mündlichkeit übertragenen Bilderbuchtext mit sprachlichen Strukturen in Berührung kommen, die in dem Koch/Oesterreicher'schen Nähe-und-Distanzmodell dem Pol konzeptioneller Schriftlichkeit zugeordnet werden können (vgl. z.B. Hurrelmann 2013). Dem Gebrauch dieser Strukturen liegen kommunikationssituative Bedingungen der Distanz zugrunde, die zwischen dem Produzenten des Bilderbuchtextes (dem Autor) und den Rezipienten (Vorleser und Kind) vorliegen. So scheint die Besonderheit des Inputs, den Kinder beim Vorlesen texthaltiger Bilderbücher erhalten, gerade darin zu liegen, dass nicht der kommunikationssituativ nahe Vorleser zu dem Kind spricht, sondern durch ihn der Bilderbuchautor, der sich in einer Distanzkommunikation zu dem Kind befindet und dementsprechende sprachliche Strukturen der konzeptionellen Schriftlichkeit verwendet (vgl. dazu das sprechakttheoretische Modell des Vorlesens von Rothstein (2013) sowie dessen Einordnung in das Nähe-Distanz-Modell in Stark (i.V.)). Dementsprechend lassen sich Vorlesegespräche zu texthaltigen Bilderbüchern in dem Koch/Oesterreicher'schen Modell als konzeptionell schriftlich und medial mündlich charakterisieren (vgl. Hurrelmann 2013).

Diesem Spezifikum konzeptioneller Schriftlichkeit im medial Mündlichen steht der anerkannte Befund gegenüber, dass das Vorlesen von Bilderbüchern sich vor allem dann positiv auf sprachliche Fähigkeiten des Kindes auswirkt und literarisches Lernen begünstigt, wenn Vorleser eine offene Vorlesepraxis ausüben, bei der das Kind aktiv in das Vorlesegespräch eingebunden wird (vgl. Fletcher/Reese 2005; Wieler 1997). Diese offenen, interaktiven Vorleseformate zeichnen sich im Unterschied zu geschlossenen dadurch aus, dass nicht nur der Bilderbuchtext in Form eines Vorlesermonologs vorgetragen wird, sondern der Vorleser sich davon löst und ein direktes, dialogisch organisiertes Gespräch mit dem Kind eingeht.

Bilderbücher mit unterschiedlichem Text-Bild-Verhältnis begünstigen die ein oder andere Vorlesepraxis in unterschiedlichem Maße: Ein nur wenig illustriertes Bilderbuchtext legt tendentiell „geschlossene“ Vorleseformate nahe. Dagegen ist eine Praxis, die sich auf das reine Vorlesen des Bilderbuchtextes konzentriert, bei der Rezeption textloser Bilderbücher ausgeschlossen. In diesem Sinne erzwingen textlose Bilderbücher gewissermaßen offene Rezeptionssituationen, innerhalb derer sich ‚Vorleser‘ und Kind ohne die sprachliche Beteiligung des Autors über die im Bild geschilderte Geschichte verständigen (vgl. Stark i.V.).

In Hinblick auf die interaktive Gestaltung der Vorlesesituation bieten textlose Bilderbücher dementsprechend gegenüber texthaltigen den Vorteil, dass das Kind sehr aktiv in die Rezeptionssituation eingebunden werden kann. Das gemeinsame Betrachten des textlosen Bilderbuchs und das Hervorbringen einer Geschichte können somit zu einem ko-konstruktiven Prozess zwischen ‚Vorleser‘ und Kind werden. Inwiefern Kinder dabei jedoch mit konzeptionell schriftsprachlichen Formen in Berührung kommen und sich literale Lernmöglichkeiten im oben geschilderten Sinn eröffnen, scheint jedoch auf den ersten Blick aufgrund des mangelnden Textes und der dialogischen Gesprächssituation von ‚Vorleser‘ und Kind fraglich. Im Nachfolgenden wollen wir erläutern, dass das gemeinsame Betrachten textloser Bilderbücher durchaus viele literale Lerngelegenheiten eröffnen kann, sofern der ‚Vorleser‘ sich bestimmter Strategien bedient. Dass die Kommunikationspartner dabei keinesfalls Gebrauch von den hier geschilderten ko-konstruktiven Interaktionsmöglichkeiten machen müssen, wie sie das Bilderbuchformat grundsätzlich eröffnet, ist eine unserer Beobachtungen, die wir in Abschnitt 4 schildern.

2.1 Perspektivierung bei der Rezeption narrativen Bildmaterials im kindlichen Entwicklungsverlauf

Bevor wir auf unsere empirischen Beobachtungen näher eingehen, beleuchten wir zunächst aus einer theoretischen Warte heraus Entwicklungsschritte zur narrativen Versprachlichung von Bildmaterial, die in vorangegangenen Studien bei Kindern beobachtet wurden. Diese Ausführungen reichern wir bereits mit Beispielen aus unserem eigenen Korpus an, das wir im methodischen Teil des Beitrags noch näher beschreiben. An die Entwicklungsschritte der Kinder anknüpfend, die sich vor allem in der Einnahme unterschiedlicher Perspektiven bei der Versprachlichung narrativen Bildmaterials zeigen und sich auf die sprachliche Gestaltung des Erzähldiskurses niederschlagen, stellen wir Überlegungen zu möglichen Strategien auf Seiten der erwachsenen Interaktionspartner beim ‚Vorlesen‘ textloser Bilderbücher an, die wir zur Analyse unserer Daten in Abschnitt 4 nutzen.

2.1.1 Die deskriptive Betrachterperspektive

Wie aus Studien zum Erzählerwerb, die mit Bildmaterial als Erzählimpuls für die Probanden arbeiten, bekannt ist, tendieren vor allem kleine Kinder dazu, einzelne Details des für sie unmittelbar wahrnehmbaren Bildmaterials zu beschreiben (vgl. z.B. Boueke et al. 1995; Becker 2005; Gretsche/Sauerborn-Ruhnau 2011; Müller 2012). Dabei realisieren Kinder semantische Einheiten zumeist als „Bildpropositionen“ (Boueke et al. 1995: 157), die isoliert oder linear¹ nebeneinander stehen, sodass keine narrative Struktur entsteht (ebd. 159). Als Bildproposition sind semantische Einheiten dann aufzufassen, „wenn sie Sachverhalte oder Handlungen benenn[en], die graphisch auf dem vorgelegten Bild dargestellt sind“ (ebd. 157).

Charakteristisch für diesen auf Bildpropositionen beruhenden, beschreibenden Typ ist, dass die Kinder sich von ihrer Perspektive als Betrachter nicht lösen und sich stattdessen bei ihrer Textproduktion sehr stark auf das vorhandene Bildmaterial stützen, sodass das Nachvollziehen des Erzählten ohne Kenntnis der Bilder für einen externen Dritten nur schwerlich möglich ist (vgl. ebd. 148). Sprachliche Merkmale dieser beschreibenden Perspektive sind vor allem deiktische Ausdrücke (wie bspw. Personalpronomen oder deiktische Ortsangaben („da“)), die auf das Jetzt-und-Hier des Kindes bezogen sind. Boueke et al. resümieren bezüglich des Einsatzes dieser sprachlichen Mittel:

Die verwendeten sprachlichen Formen haben scheinbar eher eine deiktische, auf den äußeren Bildimpuls gerichtete Funktion, selbst dann, wenn dieser zum Zeitpunkt des Erzählens nicht mehr vorliegt. Die Kinder setzen voraus oder unterstellen, daß der Zuhörer schon weiß, worum es geht (ebd. 148).

Gerade das „Lokalisierungs-da“ (Bredel 2001: 15)² oder verbale Aufforderungen wie „guck mal“ sind zumeist an Zeigegesten des Kindes geknüpft, mit denen es seine Erzählung zu unterstützen versucht. Charakteristische Beispiele für diese auf den Betrachter eingeschränkte Erzählperspektive in einem deskriptiven Stil finden sich auch in kindlichen Äußerungen im Rahmen unserer Vorlesegespräche zu textlosen Bilderbüchern, wobei Erwachsener und Kind die in den Bildern dargestellte Geschichte gemeinsam konstruieren:

144 Elena: GUCK MAL.
145 (was das macht.) ((zeigt unten rechts auf das Bild und
146 blättert um)).

Transkriptausschnitt 1: Beispiel einer deskriptiven Betrachterperspektive auf Seiten des Kindes.

Das Beispiel zeigt die Äußerung der 2;8jährigen Elena, die ohne den entsprechenden Kontext der Abbildung kaum verständlich ist: Für einen Zuhörer, der nicht die Betrachterperspektive auf die Abbildungen mit dem Kind teilt, ist nicht klar, wer sich hinter „das“ (Z. 145) verbirgt. Darüber hinaus zeigt die Imperativform „guck“ (Z. 144), die sich an die Mutter richtet, wie fest das Kind im Rahmen seiner „stark bildgestützten“ (Boueke et al. 1995: 158) Textproduktion im Interaktionskontext mit der Mutter verankert ist.

2.1.2 Die interpretative Außenperspektive

Im Unterschied dazu gelingt es Kindern in folgenden Entwicklungsschritten jedoch, sich von ihrer Betrachterperspektive, d.h. von ihrem Jetzt-und-Hier, zu lösen. Sie können dann auf der Grundlage einer Bildvorlage eine Geschichte erzählen, die für einen Zuhörer ohne die Kenntnis der Bilder nachvollziehbar wird. Man spricht hierbei auch von einer Dekontextualisierung, da es dem Kind gelingt, eine Erzählung zu produzieren, die von dem Kontext des Bildmaterials losgelöst ist (vgl. ebd.). Von den für den isolierten und linearen

¹ Zu den einzelnen „Typen der Ereignisdarstellung“ beim mündlichen Erzählerwerb siehe Boueke et al. (1995: 133f.): Aufgrund einer Analyse von 271 mündlichen Kindererzählungen, die auf der Grundlage einer Bildergeschichte verfasst wurden, unterscheiden die Autoren einen isolierten Typ, einen linearen Typ, einen strukturierten Typ und einen narrativ-strukturierten Typ: Bei dem isolierten Typ werden die dargestellten Ereignisse unverbunden nebeneinandergesetzt; bei dem linearen hingegen sind einzelne Ereignisse der Erzählung miteinander verknüpft (prototypisch mit „und dann“). Die Ereignisabfolge wird aber noch nicht zu einer narrativen Makrostruktur (Orientierung – Komplikation – Auflösung) organisiert. Erst im strukturierten Typ werden einzelne Ereignisse in Form eines solchen narrativen Handlungsmusters umgesetzt. Bei dem narrativ-strukturierten Typ schließlich wird das narrative Handlungsmuster zusätzlich noch durch affektive Mittel emotional aufgeladen (vgl. hierzu zusammenfassend Uhl 2015: 71ff.).

² Zur Unterscheidung von „Lokalisierungs-da“ und narrativem „da“ (z.B. „da kam plötzlich“) siehe Bredel (2001: 15).

Typ charakteristischen Bildpropositionen grenzen Boueke et al. sog. Inferenzen ab, die den nächsten kindlichen Schritt in der Narrationsentwicklung begleiten. Darunter verstehen sie:

semantische Einheiten, deren Inhalte über die Verbalisierung der graphischen Elemente hinausgehen, d.h. „neue“ Informationen liefern und Relationen zwischen einzelnen Sachverhalten, Handlungen und Bildern herstellen (ebd. 157).

Unterschieden werden Inferenzen nach ihrer Reichweite: So stehen „nahe Inferenzen“ (bezeichnen „Sachverhalte die auf den Bildern nicht direkt abgebildet sind, die aber aufgrund der graphischen Bildelemente sehr leicht erschlossen werden können“ (ebd.)) den „weiten Inferenzen“ gegenüber. Weite Inferenzen

sind nicht direkt aus den Bildimpulsen zu erschließen, sondern beziehen sich in weitaus stärkeren Maße auf das allgemeine Wissen. Es handelt sich dabei beispielsweise um die Intentionen der Aktanten, um verbale, kognitive und emotionale Reaktionen, um kausale Beziehungen, zeitliche und lokale Angaben (ebd.).

Auf der Grundlage der Unterscheidung von Bildpropositionen, nahen und weiten Inferenzen, lassen sich nun auch die nächsten beiden Stadien der narrativen Textproduktion beschreiben. Im Unterschied zu dem oben dargelegten ersten Typ der Ereignisdarstellung, der sich durch die häufige Realisierung von semantischen Einheiten als Bildpropositionen auszeichnet, konnten Boueke et al. für die daran anschließenden Entwicklungsstufen einen Anstieg naher und weiter Inferenzen feststellen:

„In ‚isolierten‘ Texten findet man überwiegend Bildpropositionen, nur wenig nahe und so gut wie keine weiten Inferenzen. [...] Auch in ‚linearen‘ Texten kommen noch überwiegend Bildpropositionen und nur selten Inferenzen vor. [...] Bei ‚strukturierten‘ Texten kommt es zusätzlich zum Anstieg der Bildpropositionen auch zu einem Anstieg der nahen Inferenzen, die weiten Inferenzen steigen dagegen nur geringfügig an. [...] ‚Narrativ-strukturierte‘ Texte heben sich von den strukturierten deutlich ab: Es folgt ein nochmaliger Anstieg der Bildpropositionen und der Inferenzen, vor allem der weiten Inferenzen (ebd. 159f.).

Mit zunehmender Narrationsentwicklung befinden sich die Kinder also in einer Übergangsphase „von einer bildgestützten zu einer mehr und mehr bildinduzierten Textproduktion“ (ebd. 158). Diese Übergangsphase zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder Zusammenhänge zwischen den einzelnen Bildern herstellen, sodass mehr oder weniger strukturierten Ereignisketten entstehen. Dies geht einher mit einem dekontextualisierten Sprachgebrauch, der es ermöglicht, dass auch ein Zuhörer die Erzähläußerungen eines Kindes verstehen kann, ohne dessen Betrachterperspektive auf die Abbildungen zu teilen. Das nachfolgende Beispiel, das ebenfalls aus einem unserer Vorlesegespräche zu einem textlosen Bilderbuch stammt, zeigt, inwiefern das Kind Max (5;4) eine rein beschreibende Betrachterperspektive überschreitet:

351 Mutter: alle sitzen glücklich um eine picknick
352 [decke auf dem boden im kreis.]
353 Max: [und die ratten dürfen auch weil sie ham] das gar nicht
354 geklaut.

Transkriptausschnitt 2: Beispiel einer interpretativen Außenperspektive auf Seiten des Kindes.

Über das unmittelbar Wahrnehmbare hinaus – alle Tiere picknicken gemeinsam – nimmt Max eine nahe Inferenz auf der Grundlage dieser Szene vor, die in Zusammenhang mit den vorherigen Geschehnissen steht: Die beiden Ratten (auf die hier mittels einer Gattungsbezeichnung, nicht durch einen deiktischen Verweis referiert wird) dürfen an diesem Picknick teilhaben. Aus diesem Fakt, der den Abbildungen zu entnehmen ist, schließt Max, dass die anderen Tiere die beiden Ratten dazu eingeladen haben, weil nicht sie es waren, die die Torte zuvor geklaut hatten und die Tiere daher nicht mehr wütend auf die Ratten sind. Insofern wird durch Max' Äußerung deutlich, dass seine Perspektive auf die Abbildung keine isolierte, rein deskriptive ist, sondern er sich von seiner unmittelbaren Wahrnehmung lösen, d.h. eine interpretative Außenperspektive auf die durch die Bilder übermittelte Geschichte einnehmen kann.

2.1.3 Die involvierende Innenperspektive

Kinder, deren Erzählerwerb noch weiter vorangeschritten ist als in diesem zweiten Beispiel, strukturieren ihre Erzählungen narrativ, indem es ihnen gelingt, nicht nur eine Außenperspektive auf die von ihnen betrachteten Bilder einzunehmen wie Max in Beispiel 2, sondern darüber hinaus qualifizieren sie ihre Erzählungen „durch Affekt-Markierung emotional“ (ebd. 193). Diese emotionale Markierung setzen die Kinder zunehmend durch semantische Einheiten um, die als weite Inferenzen realisiert sind. Dabei stützen sich die Kinder sehr viel mehr auf ihr allgemeines Wissen und weniger auf das unmittelbar Wahrnehmbare des Bildimpulses, sodass ihre Textproduktion in dieser Phase als überwiegend bildinduziert beschrieben werden kann. Im Rahmen dieser involvierenden Innenperspektive, verlässt das Kind also die Ebene der reinen Bildbeschreibung. Über weite Inferenzen werden „Intentionen der Aktanten, [...] verbale, kognitive und emotionale Reaktionen“ (ebd. 157) antizipiert und versprachlicht. Hierbei versetzt sich das Kind in die erzählte Geschichte und in die dargestellten Figuren hinein. Sprachlich wird diese Involvierung durch Rede- und Gedankenwiedergaben und auch durch sog. evaluative Mittel deutlich.

Auch hierfür ließ sich eine kindliche Beispieläußerung in unseren Vorlesegesprächen zu einem textlosen Bilderbuch finden:

```
112 Susanne: (1.2) da streiten die sich alle,  
113                weil die torte weg ist und sagen,  
114                DU warst das,  
115                nein DU,  
116                du,  
117                (-- ) du.  
118                (- ) nein,  
119                DU.
```

Transkriptausschnitt 3: Beispiel einer involvierenden Innenperspektive auf Seiten des Kindes.

Die Abbildungen zu dieser Äußerung, die wild gestikulierende Figuren mit weit aufgerissenen Mündern zeigt, wird von der 5;7jährigen Susanne interpretiert und in einen Zusammenhang zu der vorherigen Abbildung gestellt. Dort wurde das Verschwinden der Torte vermittelt. Zusätzlich zu der unspezifischen Redewiedergabe „da streiten sich alle“ (Z. 112), mit der die Abbildung auf die wesentliche und für den Narrationsverlauf wichtigste Information zusammengefasst wird, liefert Susanne auch noch eine Begründung, mit der sie die unspezifische Redewiedergabe an die vorherigen Geschehnisse ihrer Erzählung rückbindet. Dass sich Susanne dabei in die dargestellten Figuren hineinversetzt und deren Perspektive übernimmt, zeigt sie durch die auf weite Inferenzen zurückzuführende zitierende Rededarstellung, die sie in Z. 113 einleitet und die sich dann über die Z. 114–119 erstreckt. An dem kurzen Dialog, den Susanne wiedergibt, lässt sich erkennen, dass sie gleich mehrere Perspektivwechsel hintereinander vollzieht, indem sie die Rede verschiedener Figuren zitiert, die sich untereinander mit dem Pronomen der zweiten Person „du“ anreden. So wird deutlich, dass Susanne eine Perspektive auf die Abbildungen einnimmt, mit der sie sich nicht nur von ihrem eigenen Betrachterstandpunkt löst, sondern darüber hinaus das jeweilige deiktische Bezugszentrum flexibel handhaben und von Figur zu Figur verlagern kann. Diese Flexibilität zeugt von einer Perspektive auf die Abbildungen, die eine Involvierung in die inneren Zustände der Figuren ermöglicht. Dass Susanne diese emotionale Involvierung im Anschluss an die Komplikation hervorhebt, diese durch die Emphase in Z. 114 f. und 119 auch emotional markiert (vgl. Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2015) und dadurch zu ihrer Dramatisierung beiträgt, zeigt einmal mehr, inwiefern die von ihr eingenommene Innenperspektive auf die Figuren mit der Etablierung einer narrativen Struktur verknüpft ist.

2.2 Feinanpassung in Vorlesegesprächen zu textlosen Bilderbüchern

Da Vorlesesituationen auch als Extremform von ans-Kind-gerichteter Sprache bzw. Feinanpassung gelten, in denen erwachsene Interaktionspartner ihre Äußerungen in besonderem Maße an die kindlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse anpassen (vgl. DeLoache 1983), kann vermutet werden, dass die geschilderten Perspektivierungen in den kindlichen Äußerungen auch bei dem Vorlesediskurs textloser Bilderbücher, der von den erwachsenen Bezugspersonen produziert wird, eine Rolle spielen. Unabhängig von den tatsächlichen Erzählfähigkeiten der Erwachsenen ist also bei der Analyse von Vorlesegesprächen zu textlosen Bilderbüchern vielmehr deren Fähigkeit zur Einschätzung von und Anpassung an den Entwicklungsstand des Kindes

zu betrachten, die sich in der Einnahme einer bestimmten Perspektive bzw. in dem Einsatz der beschriebenen Strategien beim Versprachlichen eines textlosen Bilderbuchs zeigen könnte. Dabei steht dem erwachsenen ‚Vorleser‘ ein Spektrum zwischen einer auf die Betrachter eingeschränkten, d.h. beschreibenden, Perspektive, bei der semantische Einheiten überwiegend als Bildpropositionen realisiert werden, und einer involvierenden Innenperspektive, die durch das Ziehen weiterer Inferenzen Einblicke in das Innenleben der in der Erzählung geschilderten Figuren ermöglicht, zur Verfügung. Der erwachsene Interaktionspartner hat also je nach Entwicklungsstand des Kindes mehrere Möglichkeiten, seinen an das Kind gerichteten sprachlichen Input zu gestalten:

Tabelle 1: Semantische Einheiten und deren Bezug zum Bildimpuls.

Semantische Einheiten des Erwachsenen	Bezug zum Bildimpuls
Bildpropositionen	Bildgestützte Betrachterperspektive (rein deskriptiv)
Nahe Inferenzen	Übergang von bildgestützter zu bildinduzierter Textproduktion“ (interpretativ)
Weite Inferenz	Bildinduzierte Textproduktion zur Involvierung des Rezipienten in das Innenleben der Figuren

Inwiefern erwachsene Interaktionspartner beim ‚Vorlesen‘ textloser Bilderbücher diese unterschiedlichen Strategien nutzen und in welchem Maße diese Nutzung mit dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes in Zusammenhang steht, zeigen unsere Fallanalysen in Abschnitt 4 auf.

2.3 Perspektivierung und literales Lernen

Die beschriebene Perspektivierung, die Erwachsene bei der Rezeption eines textlosen Bilderbuchs als Feinabstimmung auf den Entwicklungsstand des Kindes vornehmen können, ist nicht nur als spezifischer Input für den Narrationserwerb interessant, wie er oben geschildert wurde. Auch in Hinblick auf das literarische Lernen von Kindern, wird das Nachvollziehenkönnen von Figurenperspektiven als Meilenstein diskutiert (vgl. Spinner 2006; Merklinger/Preußner 2014):

Eine zentrale Rolle für das Figurenverstehen spielt der Zusammenhang von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung, der in den Texten zum Teil explizit entfaltet ist, oft aber auch, ausgehend von den Signalen im Text, vom Leser erschlossen werden muss. (Spinner 2006: 44 f.).

Bei der Rezeption textloser Bilderbücher müssen sich die Betrachter nicht nur den Zusammenhang zwischen innerer Welt der Figuren und äußerer Handlung erschließen; bevor dieser Zusammenhang hergestellt werden kann, müssen zunächst die äußere Handlung und auch die innere Welt der Figuren aus den Abbildungen heraus rekonstruiert werden.

Was die Figuren in textlosen Bilderbüchern genau fühlen, denken oder sagen, kann nicht verbal über einen Text explizit erschlossen werden. Stattdessen sind dem Bildmaterial nur implizite Hinweise darauf zu entnehmen, die von den Rezipienten ausgelegt werden müssen.

Wenn der offene Mund einer Figur von den Rezipienten zum Anlass genommen wird, Figurenrede zitierend wiederzugeben, die in Zusammenhang mit der äußeren Handlung steht, wie dies im oben gezeigten dritten Beispiel der Fall ist, so zeugt dies von einem tiefen Verständnis der inneren Welt der Figur und der Überwindung der beschreibenden Betrachterperspektive.

[D]enn dadurch erfährt der Leser bzw. der Zuhörer [in unserem Fall textloser Bilderbücher der Mitrezipient, L. S., B.U.] nicht nur, was die Figuren machen, sondern auch, was sie sagen und denken. Des Weiteren wird der Rezipient veranlasst, einen Perspektivenwechsel vorzunehmen, indem die Redebeiträge die Sichtweisen verschiedener Figuren vermitteln (Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2015: 24).

Wenn einem Kind bei der Rezeption textloser Bilderbücher also Rede und/oder Gedanken einer der handelnden Figuren dargeboten werden, kann dies als ein spezifischer Input in Hinblick auf die Ausbildung einer literarischen Kompetenz betrachtet werden. Insbesondere dann, wenn dies in Form einer zitierenden Darstellung erfolgt. Denn hierbei wird die innere Welt der Figuren auch sprachlich aus deren Perspektive geschildert.

Literarisches Lernen wird zusätzlich dadurch möglich, dass die vom Interaktionspartner vorgeschlagenen Interpretationen über Gedanken, Gefühle oder gar Redewiedergabe von dem Kind im Gespräch angenommen oder auch abgelehnt werden können. Eine emotional-evaluative Markierung des Interaktionspartners kann also bspw. beim gemeinsamen Betrachten des Bilderbuchs in Frage gestellt werden. Oder aber es kann darüber gesprochen werden, ob eine Redewiedergabe, die der Interaktionspartner dem Kind anbietet, dem Kind sinnvoll erscheint. Die Redewiedergabe kann dann gemeinsam modifiziert oder aber verworfen werden. Das Kind kann somit sich und seine eignen Erfahrungen in den Konstruktionsprozess einbringen. Dadurch, dass dem Kind Perspektiven narrativer Figuren angeboten werden, wird dabei außerdem die kognitive Entwicklung in Form einer *Theory of mind* des Kindes gefördert. Gleichzeitig erfährt das Kind, dass literarische Sinnbildungsprozesse vielperspektivisch sind und damit unabgeschlossen bleiben können (vgl. hierzu Spinner 2006: 47; Merklinger/Preußner 2014).

In sprachlicher Hinsicht erfahren die Kinder bei dieser Form der geschilderten Innenperspektive etwas über Einleitungskonstruktionen der Rede- und Gedankenwiedergabe (vgl. dazu ausführlich Kümmerling-Meibauer/Meibauer 2015). Sie lernen also die sprachlichen Mittel kennen, die sie benötigen, um eine Figurenperspektive in ihre eigenen Erzähldiskurse zu integrieren. Mit diesem Perspektivwechsel, der sich in verschiedenen Formen der Rede- und Gedankenwiedergabe auf der sprachlichen Oberfläche eines Diskurses zeigen kann, verknüpft ist auch – wie bereits anhand des oben angeführten Beispiel 3 verdeutlicht – ein Wechsel des deiktischen Systems: In der wörtlichen Rede ist das Anredepronomen „du“ auf einen Protagonisten der Erzählung und nicht mehr auf Kind oder ‚Vorleser‘ zu beziehen.

Wie diese Ausführungen verdeutlichen, gehen mit der Perspektivierung von Vorlesediskursen zu textlosen Bilderbüchern also diverse literale Lernmöglichkeiten einher (für einen Überblick vgl. Müller/Gressnich/Stark i.D.), sodass literarische Kompetenzen ebenso angeregt werden können wie kognitive und sprachliche Fähigkeiten. All diese frühen literalen Fähigkeiten spielen insbesondere für die kindliche Narrationsentwicklung eine große Rolle (vgl. Müller 2012, 2015; Gressnich/Sauerborn-Ruhnau 2011). Für die Ausbildung einer Narrationsfähigkeit können sie als Puzzleteile betrachtet werden, die Kinder im Laufe der Entwicklung zu einem großen Ganzen zusammensetzen müssen.

2.4 Perspektivierung im Überblick

Auf der Grundlage der Darstellungen im vorangegangenen Kapitel unterscheiden wir im Folgenden also zwischen verschiedenen Typen von narrativer Perspektivierung, die sich in unterschiedlichen Strategien des erwachsenen Kommunikationspartners manifestieren:

Tabelle 2: Typen narrativer Perspektivierung im Überblick.

Typ	Strategie	Realisierung semantischer Einheiten durch den Erwachsenen	Bezug zum Bildimpuls
Deskriptive Betrachterperspektive	Der Sprecher beschreibt das, was auf dem Bild zu erkennen ist. Es werden nur Bildpropositionen wiedergeben. Der sprachliche Input bleibt rein an der Oberfläche, die Bildimpulse werden weder emotional interpretiert noch wird in eine Figurenperspektive involviert. Die verwendeten Pronomen der ersten und zweiten Person sowie Imperative beziehen sich auf die Interaktanten. Das Adverb „da“ wird als „Lokalisierungs-da“ gebraucht. Rede- und Gedankenwiedergabe erfolgt nicht. Evaluative Mittel fehlen.	vorwiegend Bildpropositionen	bildgestützte Textproduktion

Interpretative Außenperspektive	Der Sprecher beschreibt das, was auf dem Bild zu erkennen ist. Zusätzlich versprachlicht er Spekulationen über Gedanken und/oder Rede der abgebildeten Figuren in indirekter Form. Der Sprecher interpretiert das Geschehen zwar, indem er Zusammenhänge zwischen einzelnen Abbildung herstellt, evaluative Mittel verwendet und somit nahe Inferenzen vornimmt; es findet aber keine Involvierung des Rezipienten in die innere Welt der Figuren statt, sodass weite Inferenzen weiterhin selten bleiben.	vorwiegend nahe Inferenzen	Übergang von bildgestützter zu bildinduzierter Textproduktion
Involvierende Innenperspektive	Der Sprecher gibt einen Einblick in das Gefühlsleben und Empfinden der Figuren, indem er weite Inferenzen vornimmt, dabei Rede- und Gedankenwiedergabe zitierend darstellt, affektive Markierungen vornimmt und dadurch in die innere Figurenwelt involviert. Deiktische Ausdrücke beziehen sich nicht auf die Origo der Rezipienten, sondern auf die der Figuren.	vorwiegend weite Inferenzen	bildinduzierte Textproduktion zur Involvierung des Rezipienten

Vor dem Hintergrund dieser Systematik stellen sich für unsere Fallanalysen nun folgende Fragen:

- Inwiefern nutzt der erwachsene Interaktionspartner bei der Versprachlichung einer textlosen Bilderbuchvorlage in seinem an das Kind gerichteten sprachlichen Input diese unterschiedlichen Strategien?
- Lässt sich ein Zusammenhang zwischen den hier dargestellten Strategien und offenen vs. geschlossenen Vorleseformaten (vgl. Wieler 1997) ausmachen?
- Welche der oben erläuterten literalen Lernmöglichkeiten lassen sich in den Vorlesegesprächen rekonstruieren? Inwiefern hängen sie mit den vom ‚Vorleser‘ verwendeten Strategien und dem Vorleseformat zusammen?

3. Zur Datenerhebung

3.1 Das Bilderbuch *Picknick mit Torte*

Das textlose Bilderbuchbeispiel, das als Gesprächsgrundlage in den hier zu analysierenden Vorlesegesprächen genutzt wurde, heißt *Picknick mit Torte*, stammt von Thé Tjong Khing und wird vom Verlag für vier- bis sechsjährige Kinder empfohlen. Die insgesamt 16 Doppelseiten, die jede für sich ein Panorama vor einem kontinuierlichen Hintergrund mit denselben Charakteren darstellen, können als Sequenz von Szenen betrachtet werden, die sich zu einer kohärenten Ereignisserie zusammenfügen (vgl. Rémi 2011: 123). Neben einer Haupthandlung verfügt dieses textlose Bilderbuch über viele Nebenschauplätze, sodass es einerseits Ähnlichkeiten mit dem Typ der sog. Wimmelbücher aufweist, sich aber durch die Etablierung einer Haupthandlung auch deutlich davon unterscheidet. Die Haupthandlung besteht darin, dass zwei Dorfbewohner, Herr und Frau Hund, zwei Torten gebacken haben, die die Dorfgemeinschaft bei einem gemeinsamen Picknick essen möchte. So bricht die ganze Dorfgemeinschaft mit Sack und Pack und den beiden Torten, die unter zwei Frischhalteglöckchen vermeintlich sicher verstaut sind, auf zu dem Picknickplatz, der auf einer Bergkuppe liegt. Oben angekommen stellen die Tiere fest, dass die beiden Torten verschwunden sind, und es beginnt eine spannende Verfolgungsjagd. Zunächst stehen zwei Ratten im Visier, die Torten geklaut zu haben. Es stellt sich jedoch heraus, dass ein Frosch, der im Rollstuhl sitzt, mit seiner Komplizin der Echse die Torten unter seiner Decke versteckt hat. Nach der Rückeroberung der beiden Torten und der Festnahme der beiden Tortendiebe kann das Picknick beginnen. Damit lässt sich die Haupthandlung schematisch folgendermaßen darstellen (bezugnehmend auf das Schema von Labov/Waletzky 1967):

- Orientierung: Vorbereitungen für ein gemeinsames Picknick mit zwei Torten
- Komplikation: die Torten sind verschwunden
- Auflösung: die Tiere finden die Torte bei Frosch und Echse, sodass das Picknick mit Torten stattfinden kann

Diese Haupthandlung wird auf jeder Doppelseite von vielen Nebenschauplätzen begleitet (vgl. Stark i.V.), die jeder für sich eine eigene kleine Geschichte erzählen, so z.B. über eine feine Pudeldame, die durch einen Sturz in den Fluss am Ende gar nicht mehr so fein ist, die Krankenschwester, die selbst verletzt wird, und das Hasenkind, dass auf jeder Seite ein bisschen dicker wird, weil es zu viele Lollies isst.

Durch diesen Aufbau birgt das Buch mindestens zwei große Herausforderungen an die Rezipienten: Zur Erschließung der Geschichte ist es einerseits notwendig, die Haupthandlung von den Nebenschauplätzen zu unterscheiden, und andererseits müssen die einzelnen Momentaufnahmen, die die aufeinanderfolgenden Doppelseiten darstellen, ohne die Hilfe eines Kohärenzstiftenden Textes in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht werden. Diese Schwierigkeit beschreibt Kruse (2015: 27) zusammenfassend mit den Worten: „Beim durchaus ungewohnten Betrachten einer textlosen Bilderbuchfolge [...] ist der Genuss, den eine spannende und gut erzählte Geschichte bietet, erst dann zu haben, wenn der Betrachter selbst die Bilder sinnstiftend miteinander verbindet.“ Je jünger das Kind ist, umso mehr ist es bei diesen kognitiven Herausforderungen auf einen kompetenten Partner angewiesen, der ihn bei der Rezeption begleitet und mit ihm gemeinsam die Geschichte verbal entwickelt, d.h. der Geschichte auch eine sprachliche Form verleiht. Zentral für diese Form sind die oben genannten Eckpunkte der narrativen Haupthandlung. Von besonderer Bedeutung für die narrative Ausgestaltung der visuellen Vorlage ist die Komplikation (Labov/Waletzky 1967), die in dem Fehlen der Torten bei dem Picknick besteht. In den nachfolgenden Analysen werden wir uns auf die sprachliche Realisierung ebendieser Komplikation konzentrieren.

3.2 Datenmaterial und Probanden

Insgesamt lagen der Analyse 22 Vorlesegespräche zu dem textlosen Bilderbuch zugrunde, die dem Datenkorpus von Stark (i.V.) entstammen. Sie wurden von den Eltern selbstständig audio- und videografiert und nach den Konventionen von GAT2 für Basistranskripte (vgl. Selting et al. 2009) verschriftlicht. Aus dem vorhandenen Datenmaterial wurden fünf Gespräche, die in Hinblick auf die Versprachlichung der Komplikation als prototypisch erachtet wurden, ausgewählt und analysiert.

Alle Vorlesegespräche finden zwischen jeweils einem Elternteil und einem Kind statt. Bei den Kindern handelt es sich um einen 2;6 Jahre alten Jungen (Franz³), ein 2;3 Jahre altes Mädchen (Joana), ein 3;0 Jahre altes Mädchen (Claudia) sowie um ein 4;0 Jahre altes Mädchen (Christina) und einen 5;6 Jahre alten Jungen (Silas). Die Eltern – vier Mütter und ein Vater – haben alle einen akademischen Abschluss, sodass sie in dieser Hinsicht als sozial privilegierter Herkunft zu beschreiben sind. Darüber hinaus verfügen sie alle über pädagogische Berufserfahrungen.

4. Durchführung der Analysen anhand von Fallbeispielen

Im Nachfolgenden stellen wir unsere exemplarischen Analysen der fünf ausgewählten Fälle vor. Zur besseren Übersicht nehmen wir an dieser Stelle bereits unsere Ergebnisse in Hinblick auf die von den ‚Vorlesern‘ realisierten Vorleseformate vorweg:

- Offene Vorleseformate, in denen das Kind in den Konstruktionsprozess eingebunden wird, finden sich in den Gesprächen mit: Claudia, Silas und Joana.
- Geschlossene Vorleseformate, in denen den Kindern kaum Raum für eigene Gesprächsbeiträge zugestanden wird, finden sich in den Gesprächen mit: Christina und Franz.

Entsprechend dieser Einteilung stellen wir zunächst die Analysen zu den offenen, anschließend die zu den geschlossenen Vorlesegesprächen vor.

³ Um die Anonymität der Probanden zu gewährleisten, werden weder von den Kindern noch von deren Eltern die tatsächlichen Vornamen verwendet.

4.1 Offene Vorleseformate

Das erste hier zu analysierende Vorlesegespräch fand zwischen Claudia und ihrer Mutter statt. Als zweites offenes Vorleseformat kann die Interaktion zwischen Silas und Alina angeführt werden; als drittes Beispiel fungiert das Gespräch zwischen Joana und Tine. Zwischen den drei Fällen lassen sich hinsichtlich der narrativen Perspektivierung deutliche Unterschiede feststellen, die wir nun herausstellen.

4.1.1 Claudia und Sina: deskriptive Betrachterperspektive

Claudia und ihre Mutter arbeiten die Komplikation des textlosen Bilderbuches folgendermaßen auf:

134 Sina: die haben eine picknickdecke und dann ganz viele teller und
135 beste:ck.
136 (--) und dann wollen die alle zusammen sich hier hinsetzen und
137 picknicken.
138 das heißt zusammen essen,
139 und singen und lustig sein und reden.
140 (1.0) und dann?
141 was entdecken die denn hier?
142 (0.9)
143 Claudia: weiß ich nicht.
144 Sina: was war denn unter dem teller,
145 weißt du das noch?
146 (1.8) ja war da nicht eigentlich die torte drin?
147 Claudia: (-) doch.
148 Sina: (-) oh,
149 und wo ist die torte jetzt?
150 (1.1) ((erschrocken)) oh::.
151 (0.6) guck mal.
152 (2.1) boah,
153 (--) alle gucken.
154 (1.3) wo ist die torte denn hin?
155 haben wir das ver haben wir das verpasst?
156 Claudia: weiß ich nicht.
157 Sina: ich weiß auch nicht,
158 wo die torte ist,
159 claudi.
160 ((seitengeraschel)) (1.7) oh je mine,
161 ein GRO:ßes tohuwabohu.
162 (1.3)
163 Claudia: was?
164 Sina: guck mal,
165 alle kämpfen ein bisschen und schreien.
166 (0.5) vielleicht sagen die sowas wie,
167 hey,
168 hast du die torte weggenommen?
169 (0.8) nee.
170 du?
171 hast DU die torte weggenommen?
172 (1.0)

Transkriptausschnitt 4: Deskriptive Betrachterperspektive im offenen Vorleseformat bei Sina und Claudia – Teil I.

In dem Transkriptausschnitt zeigt sich anhand verschiedener Merkmale, inwiefern Claudias Mutter darum bemüht ist, das Vorlesegespräch möglichst interaktiv zu gestalten und ihre Tochter in die Kommunikation einzubinden: Eines dieser Merkmale ist die Erklärung der Mutter in den Z. 138f.: Sie verwendet in der vorhergehenden Z. in Anlehnung an den Titel des Bilderbuchs das Verb „picknicken“. Sie scheint davon auszugehen, dass dieses Verb ihrer Tochter nicht geläufig ist, sodass sie erklärt, was damit gemeint ist. Eine solche Feinanpassung, die Verständnisschwierigkeiten des Kindes antizipiert, lässt darauf schließen, dass die Mutter den Entwicklungsstand ihres Kindes reflektiert und ihm auf dieser Grundlage die Teilnahme an der Vorleseinteraktion erleichtern möchte (vgl. Gressnich/Stark 2015). Ein weiteres Merkmal des vorliegenden Ausschnitts, das das offene Vorleseformat zum Ausdruck bringt, sind die Fragen, die die Mutter an ihre Tochter richtet (z.B. Z. 140f., 145, 149, 154). Besonders explizit wird die interaktive Haltung der Mutter in

den Z. 155ff., in denen die gemeinsame Betrachterperspektive von Mutter und Tochter auf einer metakommunikativen Ebene thematisiert wird. Beide stellen fest, dass sich ihnen das Verschwinden der Torte im Bilderbuchgeschehen nicht erschließt. An diesen metakommunikativen Abschnitt anschließend wird eine Bilderbuchseite umgeblättert und der Fortgang der Geschichte auf der darauffolgenden Seite in den Blick genommen. Zunächst wird diese Seite von der Mutter als „großes Tohuwabohu“ zusammengefasst. Diese Wortwahl veranlasst die Tochter zu einer Rückfrage in Z. 163, sodass die Mutter in den darauffolgenden Zeilen erklärt, was sie zu dieser Einschätzung veranlasst. Im Bild sind die Figuren mit offenen Mündern und wild gestikulierend zu sehen, was die Mutter in Form einer unspezifischen Redewiedergabe „alle [...] schreien“ (Z. 165) verbalisiert. Anschließend leistet die Mutter eine weite Inferenz, indem sie diese unspezifische Redewiedergabe in Form einer zitierenden Rededarstellung (Z. 167-171) ausgestaltet. Allerdings ist die Einleitung dieser zitierenden Rededarstellung durchzogen von Unsicherheitsmarkierungen („vielleicht [...] sowas wie“, Z. 166), wodurch die Mutter zum Ausdruck bringt, dass diese Informationen im Bild nicht so detailliert bzw. explizit übermittelt werden, wie ihre Inferenz es nahelegt. Die Inferenzen werden somit relativiert: Der Fokus des Gesprächs bleibt sehr nah an den Bildimpulsen. Dies veranlasst uns dazu, diesen Gesprächsabschnitt als deskriptive Betrachterperspektive zu klassifizieren: Zwar versucht die Mutter, Claudia von einer rein beschreibenden Perspektive auf die Bilder und damit von ihrer Betrachterperspektive zu lösen, jedoch geschieht diese Lösung und gleichzeitige Hinwendung zu einer Innenperspektive nur unter Vorbehalt. Dieser Vorbehalt äußert sich gerade darin, dass die Einnahme einer Innenperspektive mit Unsicherheiten verbunden ist, die die Mutter explizit macht.

An diesen Abschnitt der mit Unsicherheitsmarkierungen versehenen zitierenden Rededarstellung schließt sich eine Gesprächssequenz an, die zeigt, dass das Kind den Perspektivwechsel, der damit einhergeht, nicht nachvollziehen kann. Während im vorherigen Verlauf des interaktiv-dialogischen Vorlesegesprächs das Pronomen „du“ auf die Tochter Claudia verweist (z.B. Z. 145), ist dieses Pronomen bei der zitierenden Rededarstellung losgelöst von der Kommunikationssituation zwischen Mutter und Tochter und stattdessen aus der Figurenperspektive zu betrachten.

173 Claudia: (leise) nein.
 174 Sina: (0.7) nee,
 175 warst du nicht,
 176 ne,
 177 claudi?

Transkriptausschnitt 5: Deskriptive Betrachterperspektive im offenen Vorleseformat bei Sina und Claudia – Teil II.

Wie in Z. 173 deutlich wird, fühlt sich das Kind durch das Pronomen „du“ in Z. 171, das die Mutter besonders betont, angesprochen, weil es ihm nicht gelingt, den Perspektivwechsel der Mutter zu begreifen. Evtl. könnte dies damit zusammenhängen, dass der Übergang von Betrachter- zu Innenperspektive zu abrupt geschieht. Innerhalb der Zone der nächstmöglichen Entwicklung von Claudia wäre die Einnahme einer Außenperspektive dem oben geschilderten Entwicklungsverlauf gemäß zunächst naheliegender.

Die Mutter erkennt jedoch, dass das Kind den Perspektivwechsel nicht nachvollzieht, und kehrt daher unvermittelt zu der ursprünglichen Perspektive zurück, in dem das Pronomen „du“ auf die Tochter verweist.

Es wird dadurch deutlich, dass hier weder eine interpretative Außenperspektive noch eine involvierende Innenperspektive etabliert wird, in der dem Kind über die visuelle Darstellung hinausgehende Informationen über Inferenzen zugänglich gemacht werden.

4.1.2 Joana und Tine: interpretative Außenperspektive

Im Folgenden analysieren wir die zweite offene Gesprächssituation. Auch bei der Vorlesesituation von Tine und Joana wird die Komplikation dialogisch verarbeitet:

346 Tine: und was machen die hier,
 347 joana?
 348 (5.0) was,
 349 was machen die da?

350 Joana: das da.
 351 Tine: ja was ist das,
 352 eine?
 353 (1.3)
 354 Joana: KRO:ne.
 355 Tine: das ist eine KROne?
 356 (---) ((lachend)) das ist eine DECKe.
 357 eine decke,
 358 die sie ausbreiten,
 359 ne?
 360 (2.5) guck.
 361 die wird ausgebreitet.
 362 dann können die ihr picknick machen.
 363 (1.2) [alle] allen freuen sich.
 364 Joana: [JUHU.]
 365 Tine: ja genau,
 366 JUHU,
 367 alle freuen sich.
 368 (5.7) HA::,
 369 und(0.8) DA:..
 370 ach du je,
 371 siehst du,
 372 was da passiert?
 373 (---) jetzt haben die die TORTenplatten da hingestellt,
 374 und wollen die torten aufmachen,
 375 und da ist nichts mehr.
 376 °hhh,
 377 (---) unter den torten (---) deckeln ist nichts mehr.
 378 GAR nichts mehr.
 379 da müssten aber eigentlich zwei torten sein.
 380 alle haben sich doch auf die torten gefreut.
 381 (---) guck mal,
 382 wie die sich alle erschrecken.
 383 (---) °hhh,
 384 guck mal,
 385 °hhh (---) den mund auf.
 386 (---) alle.
 387 (---) OH::: je.
 388 (-) den GANZen ANstrendenden weg haben sie hinter sich gebracht.
 389 (1.2) und am ende (---) gibts keinen kuchen.
 390 (1.0) oh je.

Transkriptausschnitt 6: Interpretative Außenperspektive im offenen Vorleseformat bei Tine und Joana.

In dem Transkriptausschnitt wird die dialogische Struktur sehr gut dadurch deutlich, dass Tine Joana immer wieder versucht, durch Fragen einzubinden (Z. 347, Z. 352, Z. 355, Z. 372), und viele Pausen macht (Z. 348, Z. 353, Z. 360, Z. 368). Zu Beginn der hier gezeigten Interaktion bleibt das Gespräch noch stark auf die Betrachterperspektive beschränkt: Über ein lokales „da“ (Z. 349) und eine Aufforderung („guck“, Z. 360) wird je ein Darstellungsdetail des Bildes fokussiert. In Z. 363 löst sich Tine dann aber von dem Bildimpuls, indem sie eine nahe Inferenz vornimmt und beschreibt, dass sich die abgebildeten Personen freuen (wie dem Bildmaterial anhand der nach oben gezogenen Mundwinkel der meisten Tiere zu entnehmen ist). Joana teilt diese Interpretation, sie wiederholt zustimmend „JUHU“ (Z. 364), was Tine aufgreift (Z. 365ff.). Im Folgenden moderiert die Erwachsene die Komplikation an, indem sie abermals über ein deiktisches „da“ (Z. 369), das auf Joana bezogene Personalpronomen „du“ und ein Perzeptionsverb („sehen“ Z. 371) die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Fehlen der Torten lenkt. Über die Reaktionen der Tiere auf diesen Verlust spekuliert die Mutter anschließend (Z. 382). Dabei wird also abermals eine nahe Inferenzleistung vorgenommen.

In dieser offenen Vorlesesituation wird keine Figurenrede realisiert. Eine involvierende Innenperspektive ist hier also nicht ausmachbar. Die ‚Vorleserin‘ löst sich aber stellenweise von der reinen Bildproposition und nutzt nahe Inferenzen, indem sie visuelle Informationen der Bildvorlage aufgreift und interpretiert, sodass eine interpretative Außenperspektive vorliegt.

4.1.3 Silas und Alina: involvierende Innenperspektive

Auch Silas und seine Mutter Alina verarbeiten die Komplikation als drittes Interaktionspaar dialogisch in Rahmen eines offenen Vorleseformats:

192 Alina: (2.0)ah.
193 (---) jetzt will er hier die torten hochheben,
194 (1.4)die torten zeigen,
195 (-) aber sie sind überhaupt nicht da.
196 (--) oh gott,
197 oh gott,
198 oh gott,
199 die sind alle erschrocken.
200 (---) SCHOCKiert.
201 (0.7)
202 Silas: was sind wo sind alle torten?
203 Alina: guck mal,
204 die reißen alle den mund auf,
205 weil die sich so erschrecken,
206 weil da keine torte ist.

Transkriptausschnitt 7: Involvierende Innenperspektive im offenen Vorleseformat bei Alina und Silas – Teil I.

In diesem Ausschnitt fallen zunächst die Pausen auf (Z. 192, 194 und 201). Die Pause in Z. 201 nutzt Silas, indem er seine Mutter nach dem Verbleib der Torten fragt. Silas wird also in diesem offen gestalteten Vorleseformat in die Erzählung eingebunden. Um diese Integration zu erreichen, nutzt die ‚Vorleserin‘ eine bestimmte Strategie: Sie gibt Einblick in die Gefühlswelt der Figuren, indem sie die Abbildung beschreibt (Z. 195: „aber sie sind überhaupt nicht da“) und interpretiert. Diese Interpretationen vollzieht sie, indem sie dreimal über den Ausruf „oh gott“ markiert, dass etwas Schlimmes passiert ist. Der Ausruf wird in der Vorlesesituation nicht einer Figur zugeordnet, sondern dient dazu, Silas die Interpretation der Situation als schlimm zu kommunizieren. Verstärkt wird diese Interpretation dadurch, dass im Folgenden evaluative Mittel verwendet werden (z.B. Z. 199 und Z. 205 „erschrocken“ bzw. „erschrecken“). Daran schließt sich ein Abschnitt an, in dem die Mutter nochmals das Verwinden der Torte mit den Worten „oh gott“ kommentiert und zitierende Rededarstellung, d.h. weite Inferenzen verwendet:

207 Alina: (--) die wollten doch n picknick mit ner torte machen.
208 (--) so heißt ja das ganze buch.
209 und alle gucken SCHOCKiert.
210 oh gott,
211 oh gott,
212 was passiert jetzt?
213 °hhh,
214 guck mal,
215 jetzt streiten sich alle.
216 (---) ich hab die torte nicht.
217 du hast sie doch bestimmt.
218 NEIN.
219 DU.
220 der frosch schreit,
221 die beiden MÄUse,
222 die beiden MÄUse haben die ähm,
223 torten geklaut.

Transkriptausschnitt 8: Involvierende Innenperspektive im offenen Vorleseformat bei Alina und Silas – Teil II.

Die Redewiedergabe in Z. 216 „ich hab die torte nicht“ und der anschließende Dialog (bis Z. 220) ist die erste zitierende Rededarstellung im Vorlesegespräch. Sie wird gewissermaßen eingeleitet durch die vorhergehende Bildbeschreibung (Z. 209). Alina realisiert ihren Vorlesediskurs dementsprechend in Form einer involvierenden Innenperspektive.

4.2 geschlossene Vorleseformate

Wenden wir uns im Folgenden den geschlossenen Vorleseformaten zu, die sich im Gegensatz zu den vorangegangenen Beispielen dadurch auszeichnen, dass die Geschichten(re)konstruktion keinen gemeinsamen interaktiv-dialogischen Prozess zwischen ‚Vorleser‘ und Kind darstellt. Anstelle dessen nimmt überwiegend der Erwachsene die Rolle des Textproduzenten ein.

4.2.1 Franz und Simone: interpretative Außenperspektive

In dem ersten Beispiel, der Interaktion von Franz und seiner Mutter, wird die Komplikation folgendermaßen aufgearbeitet:

042 Simone: (4.7) und dann sind sie oben angekommen,
043 (1.4) und bereiten das picknick vor.
044 (2.0) ABER;
045 (1.0) UI.
046 (-) die torten sind weg.
047 (0.7)
048 Franz: wo sind die [denn?]
049 Simone: [irgend]jemand hat die torten geklaut.
050 (2.4) und jetzt ärgern sie sich alle ganz doll,
051 dass die torten geklaut sind.
052 und schimpfen (-) miteinander.
053 und streiten sich.

Transkriptausschnitt 9: Interpretative Außenperspektive im geschlossenen Vorleseformat bei Simone und Franz.

Auffallend ist an den Gesprächsimpulsen der Mutter der sehr stark zusammenfassende Charakter: Das Gespräch zwischen der Mutter und Franz ist eines der kürzesten des gesamten Korpus. Die Ausführungen von Simone sind auf das Wesentliche reduziert, d.h. es fehlen Beschreibungen der Details der Abbildung, die sie gemeinsam mit ihrem Sohn betrachtet. Allerdings gibt die Mutter indirekt mittels unspezifischer Redewiedergabe in Form von expressiven Verben in den Z. 050–053 Einblick in die Gefühlswelt der Figuren (schimpfen, streiten). Im Unterschied zu anderen Vorlesenden, wie z.B. oben Claudias Mutter, werden diese Einblicke aber ohne direkte Bezüge auf die Abbildung versprachlicht. In der Abbildung wird bspw. der Ärger der Tiere durch geballte Fäuste, empor gestreckte Arme und weit aufgerissene Münder dargestellt. Anstatt diese visuellen Impulse im Einzelnen aufzugreifen und einer Person zuzuordnen, werden diese visuell wahrnehmbaren Details in der Versprachlichung der Mutter zusammenfassend dargestellt (Z. 50: „und jetzt ärgern sie sich alle ganz doll“). Zitierende Rede- oder Gedankenwiedergabe wird von der Mutter nicht genutzt.

Ein weiteres Charakteristikum des Vorleseverhaltens dieser Mutter ist die Monologizität ihres Diskurses. Das Kind wird von der Mutter kaum interaktiv in den Vorleseprozess eingebunden. Exemplarisch dafür steht die Reaktion der Mutter auf die Äußerung des Kindes in Z. 048. Bevor es seine Frage ausformuliert hat, nimmt die Mutter den Faden ihrer Erzählung wieder auf, ohne dem Kind zu antworten. Diese mangelnde interaktive Einbettung wird auch dadurch deutlich, dass die Mutter im gesamten Vorlesegespräch keines der Pronomen *du* oder *wir* verwendet. Auch das Pronomen *ich*, das auf die ‚Vorleserin‘ und deren Rezeptionsprozess bzw. -perspektive verweisen könnte, wird von der Mutter während des gesamten Gesprächs nicht verwendet. Die einzigen metakommunikativen Hinweise im gesamten Diskurs sind „guck mal“ und „schaumermal“.

Insgesamt ist die gesamte Gesprächssituation als sehr narrativ strukturiert zu beschreiben, indem sich Simone in der eben analysierten zusammenfassenden Art und Weise auf die wichtigsten drei Stationen der narrativen Handlung konzentriert. Es lassen sich also folgende Charakteristika dieses Falles festhalten: Die Mutter nimmt eine gewisse perspektivische Distanz zu den Abbildungen des Buches und eine kommunikative Distanz zu ihrem Kind ein, indem sie ihren Diskurs sehr stark auf die Kernelemente der narrativen Handlung fokussiert. Dabei werden kaum detaillierte Beschreibungen dessen, was auf den Bildern erkennbar ist, also Bildpropositionen, vorgenommen. Auf die gemeinsame Rezeptionssituation und die Rezeptionsperspektive des Kindes wird nicht eingegangen. Die stark zusammenfassenden Beschreibungen werden dann allerdings durchaus von Simone interpretiert: Hierzu dienen die oben analysierten evaluativen Elemente

(expressive Verben und emotionale Adjektive). Die Mutter geht hier also über eine reine Betrachterperspektive hinaus und interpretiert das Geschehen, indem sie nahe Inferenzen vornimmt. Dies lässt uns zu dem Schluss kommen, dass hier eine interpretative Außenperspektive vorliegt. Das Vorhandensein einer involvierenden Innenperspektive kann aus den genannten Gründen ausgeschlossen werden. Das stärkste Argument gegen eine involvierende Innenperspektive ist das Nicht-Vorhandensein von zitierender Rede- und Gedankenwiedergabe.

4.2.2 Christina und Horst: involvierende Innenperspektive

Eine weitere geschlossene Vorlesesituation ist die Interaktion zwischen Christina und ihrem Vater:

225 Horst (1.2) und herr hund sagt, dödödödöm,
 226 es GIBT torte,
 227 aber °hhh (erschrocken) alle gucken ganz entsetzt.
 228 (0.5) Ü:::b,
 229 die teller sind zwar schon ausgepackt,
 230 ABER es ist keine torte mehr da.
 231 (0.8) WER hat die torte geklaut?
 232 (--) oder haben sie die verloren?
 233 (1.2) alle sind entsetzt.
 234 sprechen durcheinander.
 235 sagen,
 236 hey,
 237 hast du die torte gesehen?
 238 (0.9)hast DU die torte gesehen?
 239 oder DU die torte gesehen,
 240 hast du die torte gegessen?
 241 das gibts doch nicht.
 242 (2.7) und dann schreit (1.1) dann kriegen sie schreien sich alle an,
 243 DU hast die torte gegessen,
 244 nein DU,
 245 nein DU.
 246 du hast die torte gegessen.
 247 NEIN.
 248 aber die torte muss doch da sein,
 249 schreit herr hund.
 250 und der andere herr hund sagt,
 251 MENSCH,
 252 wer hat denn die torte?
 253 DAS IST GEMEIN.
 254 und herr frosch sagt,
 255 (0.6) guckt mal,
 256 die beiden ratten.
 257 (--) die haben bestimmt die torte geklaut und in den sackgepackt.
 258 (2.6) SCHNELL,
 259 wir wollen unsere torte zurück.
 260 (1.1) und auf einmal sind alle still.
 261 und schreien (1.1) rufen (0.6) habt IHR die torte geklaut?
 262 habt IHR die torte geklaut?
 263 und auch die eidechse und der frosch sagen,
 264 die ratten,
 265 die haben die torte.
 266 ihr habt die torte.

Transkriptausschnitt 10: Involvierende Innenperspektive im geschlossenen Vorleseformat bei Horst und Christina.

Dieser Ausschnitt zeigt, wie wichtig die Protagonistenperspektive zur Inszenierung einer Komplikation ist: In Z. 225 und 226 wird zunächst über ein *verbum dicendi* („sagt“) eine wörtliche Rede des Hundes anmoderiert („dödödödöm, es gibt Torte“). Dann folgt in Z. 227 eine starke evaluative Markierung in Form einer Interjektion („°hhh“). Der Erwachsene beschreibt im Folgenden, dass alle entsetzt gucken, weil die Torte fehlt. Durch die „zwar – aber“-Konstruktion (Z. 229–230: „die teller sind zwar schon ausgepackt, ABER es ist keine torte mehr da“) verstärkt der Erwachsene die Komplikation zusätzlich. In den Z. 231–232 und 236–241 kommt es zu einem intensiven Gebrauch der wörtlichen Rede, um die Situation weiter zu dramatisieren.

Der erwachsene Interaktionspartner löst sich in Form von weiten Inferenzen also fast vollständig von der bildlichen Vorlage: Er vollzieht eine Interpretation des Geschehens aus der Sicht der beteiligten Figuren (Z. 233: „alle sind entsetzt“) – zusätzlich verstärkt er diese Interpretation noch, indem er eine passende zitierende Redewiedergabe inszeniert. Das Entsetzen der Figuren über das plötzliche Verschwinden der Torte wird über die wörtliche Rede für das Kind szenisch erfahrbar. Über diese Redewiedergaben vollzieht der erwachsene Interaktionspartner also eine emotionale Involvierung mit den an der Szene beteiligten Figuren, die mit Boueke et al. (1995) als weite Inferenz bezeichnet werden kann.

Der Vater löst sich also deutlich von seiner Rolle als Bildrezipient, indem er nicht nur die unmittelbar wahrnehmbaren Bildinformationen verbalisiert, sondern nahe und weite Inferenzen vornimmt. Dies wird erstens durch das häufig verwendete literarische Mittel der zitierenden Rededarstellung deutlich, die im Rahmen einer bildgestützten Erzählung nicht zu erklären ist: Die Abbildungen im Bilderbuch geben keinerlei Auskunft über den Wortlaut der Gespräche, die durch die geöffneten Münder und entsprechende Gesten nahegelegt werden. Trotzdem ist die Erzählung des Vaters, wie gezeigt, gespickt von Dialogen, die die Figuren untereinander führen. Diese wörtliche Redewiedergabe zeugt davon, dass der Vater sich von seiner Rezipientenperspektive löst und stattdessen durch das Vornehmen weiter Inferenzen eine bildinduzierte Textproduktion vornimmt.

Zweitens verwendet der ‚Vorleser‘ evaluative Mittel in Form von „Verben der inneren Vorgänge“ (Hamburger 1968: 78), die in der dritten Person als Signal für Fiktionalität fungieren: So ist eine evaluative Aussage, wie sie in Z. 233 vorliegt, aus der Rezipientenperspektive des ‚Vorlesers‘ heraus nicht plausibel zu erklären, sodass sie ebenfalls als weite Inferenz betrachtet werden kann. Dementsprechend liegt dem Vorlesediskurs des Vaters eine involvierende Innenperspektive zugrunde.

Diese Perspektivierung geht in dem Vorlesegespräch mit einer ausgeprägten Monologizität einher. Die gesamte Komplikation, die sich über fast drei Minuten erstreckt, wird vom erzählenden Vater monologisch elaboriert – ohne den Versuch, das Kind in die Erschließung der Geschichte interaktiv einzubinden. Dementsprechend liegt dem vorliegenden Abschnitt trotz der Textlosigkeit des Bilderbuchs eine geschlossene Vorlesepraxis zugrunde, wie sie sonst eher bei der Rezeption texthaltiger Bilderbücher gepflegt wird.

5. Zusammenfassung der Ergebnisse: Vorleseformate, narrative Perspektivierung und literale Lernmöglichkeiten

Wie die Überlegungen aus dem vorangegangenen Abschnitt zeigen, kommen die zuvor analysierten verschiedenen Typen der narrativen Perspektivierung, die die Erwachsenen vornehmen, sowohl in offenen als auch in geschlossenen Vorleseformaten vor. Hier deutet sich ein wichtiger Befund an: Bei dem gemeinsamen Betrachten und dem Besprechen von textlosen Bilderbüchern hängt – zumindest in unseren Daten – das Vorleseformat nicht zwangsläufig mit der Realisierung einer bestimmten Perspektivierung zusammen. Das Loslösen von einer rein bildgestützten Textproduktion hin zu einer emotionalen Involvierung des Kindes durch das Folgern von nahen und weiten Inferenzen ist also sowohl in monologisch (Horst und Christina) als auch in dialogisch (Alina und Silas) organisierten Gesprächen möglich. Ebenso kann aber auch eine bildgestützte Wiedergabe von Bildpropositionen und das Vornehmen naher Inferenzen in offenen sowie in geschlossenen Gesprächen stattfinden. Lediglich für die Kombination aus geschlossenem Vorleseformat und deskriptiver Außenperspektive haben wir in den uns vorliegenden Daten – ggf. aufgrund der privilegierten sozialen Herkunft der Probanden – kein Beispiel gefunden:

Tabelle 3: Typen narrativer Perspektivierung in den analysierten Beispielen.

	Offenes Vorleseformat (Kommunikative Integration des Kindes)	Geschlossenes Vorleseformat (keine kommunikative Integration des Kindes)	Literale Lernmöglichkeiten
Deskriptive Betrachterperspektive	Sina und Claudia	--	Aufbau von narrativen Handlungswissen (=Orientierung–Komplikation–Auflösung)
Interpretative Außenperspektive	Tine und Joana	Simone und Franz	Einblicke in das Innenleben sowie Handlungsmotive von Figuren begreifen (Theory of mind)
Involvierende Innenperspektive	Alina und Silas	Horst und Christina	Verstärkte emotionale Involvierung in das Geschehen. Sprachästhetische Ausgestaltung von Handlungsmotiven, Gedanken und Gefühlen der Figuren

Abschließend möchten wir in unserem Beitrag mögliche Lerngelegenheiten für Kinder aufzeigen, die mit dem jeweiligen Typ der narrativen Perspektivierung zusammenhängen. Bei der Betrachtung der Daten deutet es sich an, dass der erwachsene Interaktionspartner seinen an das Kind gerichteten sprachlichen Input je nach Entwicklungsstand des Kindes variiert⁴: Bei den noch sehr jungen Kindern Franz (2;6), Claudia (3;0) und Joana (2;3) werden lediglich Bildpropositionen und nahe Inferenzen wiedergegeben. Die literalen Lerngelegenheiten, die hier geschaffen werden, ermöglichen es dem Kind, einzelne Ereignisse der Bilderbuchgeschichte (wie bspw. die Komplikation) in die narrative Suprastruktur zu integrieren. Ein prototypisches Beispiel hierfür ist das Gespräch von Simone und Franz: Hier liegt der Fokus klar auf einer zusammenfassenden Rekonstruktion der narrativen Kernhandlung. Dieser Typ der narrativen Perspektivierung stellt den Kindern also vor allem in Hinblick auf den Aufbau von Textmusterwissen und das Herleiten von globaler Kohärenz einen spezifischen Input zur Verfügung. Ein zu starker Einblick in das Innenleben einzelner Figuren würde die Lernenden an dieser Stelle vermutlich überfordern (siehe dazu bspw. das Gespräch von Sina und Claudia). Wenn es der Entwicklungsstand des Kindes zulässt, finden sich vereinzelt nahe Inferenzen – das geschieht, wenn der erwachsene Interaktionspartner in die interpretative Außenperspektive wechselt. Hier wird schon vereinzelt ein Einblick in die Handlungsmotive der Figuren gegeben und das Innenleben angedeutet. Eine detaillierte Wiedergabe von Gefühlen, Gedanken und Gesagten in Form weiter Inferenzen findet jedoch erst bei älteren Kindern statt (Christina 4;0 und Silas 5;6). Hier lässt es der Entwicklungsstand der Kinder anscheinend zu, dass sich der Erwachsene fast komplett von der Bildvorlage löst und Dialoge und Gedanken der Figuren inszeniert. Dabei werden für das Kind also vielfältige literale Lernangebote geschaffen, Perspektiven von Figuren einzunehmen und in eine narrative Handlungslogik zu integrieren. Ein gutes Beispiel hierfür ist die Gesprächssituation zwischen Alina und Silas: Über die in dem inszenierte Redewiedergabe ab Z. 216 wird in Form einer weiten Inferenz eine Lerngelegenheit geschaffen, die es dem Kind ermöglicht, sich in die Perspektive einer Figur hineinzusetzen: „ich hab die torte nicht. - du hast sie doch bestimmt. - NEIN. - DU.“ Das Kind kann hierbei möglicherweise lernen, dass das „du“ nicht auf ihn als Interaktionspartner innerhalb der Vorlesesituation bezogen ist, sondern auf eine Figur innerhalb der Erzählung. Mit der Redewiedergabe vollzieht Alina also einen Wechsel hin zu einer involvierenden Innenperspektive. In dieser Innenperspektive wird dem Kind eine Partizipation an dem Innenleben der an der Erzählung beteiligten Figuren ermöglicht. Ein besonderer Fokus liegt hierbei auf der sprachästhetischen Ausgestaltung von Handlungsmotiven, Gedanken und Gefühlen der Figuren in einer Form, die eine

⁴ An dieser Stelle muss darauf hingewiesen werden, dass die im Folgenden skizzierten Überlegungen auf der Grundlage des präsentierten Datenmaterials vorgenommen wurden – um fallübergreifend Schlüsse ziehen zu können, wäre der Einbezug weiterer empirischer Forschungsergebnisse von Nöten.

dramenhafte Charakteristik aufweist (schnelle Wechselrede der Protagonisten und bewusst eingesetzte Intonation). Das zeigt das eben angeführte Beispiel sowie das Vorlesegespräch von Horst und Christina ab Z. 243f.: „DU hast die torte gegessen. - nein DU, - nein DU, - du hast die torte gegessen. - NEIN“.

6. Schlusswort

Aus unseren Analysen geht klar hervor, dass Vorlesegespräche zu textlosen Bilderbüchern strukturelle Eigenschaften und sprachliche Merkmale aufweisen, die sie als spezifischen Input für den kindlichen Erzählerwerb auszeichnen. Sie betreffen sowohl literarische, sprachliche und auch kognitive Anforderungen, mit denen die Kinder in den untersuchten Vorlesegesprächen konfrontiert werden. Dabei ist hervorzuheben, dass diese Anforderungen auf der Grundlage des Handlungsspielraums, den textlose Bilderbücher dem erwachsenen ‚Vorleser‘ zur Verfügung stellen, vom ‚Vorleser‘ graduell an den Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden können. Diese Rücksichtnahme der erwachsenen Interaktionspartner betrachten wir als Steigbügel für die kindliche Rezeption und Produktion von Schriftsprache, insbesondere in Form von Erzählungen und literarischen Texten.

Zusammenfassend gehen wir also davon aus, dass literales Lernen bei der Rezeption textloser Bilderbücher für Kinder durchaus möglich ist. Auch wenn oder vielleicht auch gerade weil diese Kommunikationssituation zwischen ‚Vorleser‘ und Kind zunächst einmal unter Bedingungen stattfindet, die für konzeptionell mündliche Sprache charakteristisch sind.

Sicherlich sollten die Befunde unserer exemplarischen Analysen anhand größerer Fallzahlen, anderer Bilderbücher und heterogenerer Probandengruppen überprüft werden. Außerdem wird zu hinterfragen sein, ob die Strategien, die wir bei unseren ‚Vorlesern‘ feststellen konnten, auf intuitive Ans-Kind-gerichtete Sprache-Anpassungsprozesse zurückzuführen sind oder ob ihnen bewusste Förderabsichten zugrunde liegen, die wir bei dem professionellen Hintergrund unserer Probanden nicht ausschließen können.

Nichtsdestotrotz sehen wir in Begegnungen mit textlosen Bilderbüchern Chancen, literales Lernen zu unterstützen, die auch im Rahmen institutioneller Bildungskontexte ausgelotet werden sollten.

Literatur

- Becker, T. (2005²): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Zweite Auflage. Baltmannsweiler: Schneider.
- Becker, T. (2005a): Mündliche Vorstufen literaler Textentwicklung: vier Erzählformen im Vergleich. In: H. Feilke (Hg.): Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz. Frankfurt: Lang, 19–42.
- Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink.
- Bredel, U. (2001): Ohne Worte. Zum Verhältnis von Grammatik und Textproduktion am Beispiel des Erzählens von Bilder geschichten. Didaktik Deutsch 11, 4–21.
- Damman-Thedens, K. (2011): "Jetzt sieht es doch wie ein Mann aus!" Umgang mit der Darstellung einer textlosen Bildnarration im Eltern-Kind-Dialog. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 41 (162), 27–46.
- DeLoache, J. (1983): What's This? Maternal Questions in Joint Picture Book Reading with Toddlers. ED 251 176. Online verfügbar unter <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED251176.pdf>.
- Fletcher, K. & Reese, E. (2005): Picture book reading with young children: A conceptual framework. Developmental Review (25), 64–103.
- Gressnich, E. & Stark, L. (2015): Zur Funktion von Gesprächseinlagen beim Vorlesen von Bilderbüchern. In: E. Gressnich, C. Müller & L. Stark (Hg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Narr, 57–74.
- Gretsch, P.; Sauerborn-Ruhnau, H. (2011): Zum Verhältnis von einfachen zu komplexen Prozessen im Bereich der Early Literacy. Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft 41 (162), 93–113.
- Hamburger, K. (1957/1968): Die Logik der Dichtung. Stuttgart: Klett.
- Hurrelmann, B. (2013): Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Georg Auernheimer (Hg.): Schief lagen im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer, 161–176.

- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2015): Vorlese-Input und Redewiedergabe. In: E. Gressnich, C. Müller & L. Stark (Hg.): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr, 15–33.
- Kruse, I. (2015): „Hin- und herblättern und schauen und suchen ...“ Literarisches Lernen mit textlosen Bilderbüchern. *Grundschule Deutsch* 48, 27–29.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967/1973): Erzählanalyse: Mündliche Versionen persönlicher Erfahrung. In: J. Ihwe, (Hg.): *Literaturwissenschaft und Linguistik*. Bd. 2. Frankfurt: Fischer-Athenäum, 78–126.
- Meibauer, J. (2011): Spracherwerb und Kinderliteratur. *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft* 41 (162), 11–28.
- Merklinger, D. & Preußner, U. (2014): Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen. Steinsuppe von Anaïs Vaugelade. In: G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hg.): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung - Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT, 155–173.
- Müller, C. (2012): Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-)Schulkindern. Baltmannsweiler: Schneider.
- Müller, C., Gressnich, E. & Stark, L. (i.D.): Leseförderung mit Kinderliteratur. In: A. Schwertfeger & J. Helm (Hg.): *Arbeitsfelder der Kindheitspädagogik*. Weinheim: Beltz, 279–289.
- Rémi, C. (2011): Reading as playing. The cognitive challenge of the wimmelbook. In: B. Kümmerling-Meibauer (Hg.): *Emergent literacy. Children's books from 0 to 3*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins, 115–140.
- Rothstein, B. (2013): Ein Sprachhandlungsansatz für das Vorlesen am Beispiel von Hervé Tullet's Turlututu. In: D. Frickel, J. Boelmann & G. Rupp (Hg.): *Literatur, Lesen, Lernen. Festschrift für Gerhard Rupp*. Frankfurt: Lang, 317–336.
- Selting, M. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2. Online verfügbar unter: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>, [14.11.2015].
- Spinner, K. (2006): Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch* 33 (200), 6–16.
- Stark, L. (i.V.): Vorlesen und literale Lernmöglichkeiten am Beispiel des deutschen Präteritums. Eine linguistische Analyse des Inputs, den erwachsener Interaktionspartner ihren Kindern bereitstellen. Dissertation an der Ruhr-Universität Bochum.
- Thé, Tjong Khing (2008): *Picknick mit Torte*. Frankfurt: Moritz.
- Uhl, B. (2015): *Tempus – Narration – Medialität. Eine Studie über die Entwicklung schriftlicher Erzählfähigkeit an der Schnittstelle zwischen Grammatik und Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Wieler, P. (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim: Juventa.
- Wieler, P. (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: U. Eder (Hg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Wien, Praesens, 119–142.

Autorin und Autor

Dr. Benjamin Jakob Uhl ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Germanistische Sprachdidaktik der Universität Paderborn. Er wurde 2015 mit einer Arbeit zum Erwerb des schriftlichen Erzählens an der Universität Hildesheim promoviert. Seine Arbeitsschwerpunkte umfassen die Schnittstelle von grammatischem und literarischem Lernen sowie Erzähldidaktik und Schreibentwicklungsforschung.
Kontakt: benjamin.jakob.uhl@uni-paderborn.de

Linda Stark ist seit Oktober 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für deutsche Sprachwissenschaft der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Sie wurde im Sommersemester mit einer Arbeit zum Präteritumerwerb an der Ruhr-Universität Bochum promoviert. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen Spracherwerb und Kinderliteratur sowie frühe Literalität.
Kontakt: linda.stark@uni-wuerzburg.de

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2016 von leseforum.ch veröffentlicht.

Promouvoir le développement de la littéracie dès la petite enfance avec des livres d'images sans texte. Focale sur les stratégies d'adultes «lecteurs à voix haute»

Linda Stark et Benjamin Uhl

Chapeau

Théoriciens et praticiens semblent être d'accord en attribuant à la réception des albums une influence positive sur le développement en littératie des enfants. Surtout en ce qui concerne l'accès que permet le texte littéraire transmis oralement aux formes du langage écrit ; ainsi la réception des albums semble enrichir l'input quotidien que reçoivent les enfants. Mais jusqu'où les albums sans texte peuvent soutenir le développement en littératie est loin d'être clair du point de vue théorique et empirique.

Comblant cette lacune, nous avons analysé cinq échanges entre un enfant (à l'âge de 2;3-5;6) et un parent à la base d'un album sans texte. Ce faisant nous avons pu identifier certaines stratégies dont se servent les parents pour soutenir le développement littéraire de leurs enfants. Nous visons à démontrer par nos analyses que ces stratégies ne sont pas arbitraires mais qu'elles doivent être considérées par rapport au niveau de développement de l'enfant.

Mots-clés

Albums sans texte, input, littératie, stratégies de lecture, adaptation

Cet article a été publié dans le numéro 1/2016 de forumlecture.ch