
ANIMATIONEN IN BILDERBUCH-APPS ÜBERLEGUNGEN ZUR FÖRDERUNG DES LITERARI- SCHEN VERSTEHENS UND HANDELNS IM INKLUSI- VEN DEUTSCHUNTERRICHT

Claudia Müller-Brauers

Leibniz Universität Hannover | claudia.mueller-brauers@ifs.uni-hannover.de

Christiane Miosga

Leibniz Universität Hannover | christiane.miosga@ifs.uni-hannover.de

Cornelius Herz

Leibniz Universität Hannover | cornelius.herz@germanistik.uni-hannover.de

ABSTRACT

Das Angebot von Bilderbuch-Apps hat durch die voranschreitende Digitalisierung einen deutlichen Zuwachs erfahren und trifft bei Lehrkräften auf ein zunehmendes Interesse. V.a. für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen bieten sich Bilderbuch-Apps aufgrund ihrer spezifischen Features in besonderer Weise an. Allerdings besteht in der Forschung noch weitgehend Unklarheit, wie sich das digitale Vorlesen von Kinderliteratur auf die Entwicklung von rezeptiven und produktiven Erzählfähigkeiten als Element des literarischen Lernens von Kindern auswirkt und welche Rolle dabei die materielle Beschaffenheit von Apps spielt. Dabei stellt sich v.a. die Frage nach fachdidaktisch fundierten Kriterien, die das Potential von digitalen Geschichten für diese Lerndomäne definieren. Mit der Analyse einer exemplarisch ausgewählten App nach dem von uns entwickelten ViSAR2.0-Modell wollen wir darstellen, inwieweit die in Bilderbuch-Apps integrierten auditiven und visuellen Animationen mit dem narrativen Text verknüpft sind und auf welche Weise sie die rezeptiven und produktiven Erzählfähigkeiten von SchülerInnen in Abstimmung mit didaktischen Prinzipien des inklusiven Unterrichts unterstützen können.

SCHLAGWÖRTER

— BILDERBUCH-APPS — BILDERBUCH-APP-ANALYSE — LITERARISCHES LERNEN
— ERZÄHLFÄHIGKEITEN — FRÜHE LITERALITÄT — INKLUSIVER DEUTSCHUN-
TERRICHT

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

Animations in Picture Book Apps - Reflections on Enhancing Literary Comprehension and Interaction in Inclusive L1-Settings

Due to technological progress and processes of digitization, the range of digital children's literature has increased. Especially picture book apps have gained in popularity with teachers, since the technological features of apps show particular potential for inclusive didactic settings. However, research on the impact of digital reading on story comprehension and narrative skills remains inconclusive. Furthermore, the role of app materiality in digital reading is yet to be explored. Thus, teachers cannot rely on theoretically and empirically derived quality criteria when selecting apps. Based on the analysis of an exemplarily chosen picture book app which we conducted according to our ViSAR2.0-model, we intend to show how visual and auditive animations in picture book apps are linked to the story line and how this interrelation can be used for supporting productive as well as receptive narrative skills in heterogenous learning groups and inclusive contexts.

KEYWORDS

— PICTURE BOOK-APPS — APP-ANALYSIS — LITERARY LEARNING — NARRATIVE SKILLS — EARLY LITERACY — INCLUSIVE EDUCATION

1 — EINFÜHRENDES

Erste Studien zeigen, dass der Medienkonsum von Kindern in der Corona-Pandemie einen deutlichen Zuwachs erfahren hat (Langmeyer et al. 2020). Doch wurde schon vorher berichtet, dass bereits sehr junge Kinder umfangreiche Erfahrungen mit neuen Medien wie Smartphones und Tablets sammeln, sodass sich neue literale Praktiken entfalten (Ehmig / Reuter 2013; Rohlfing / Müller-Brauers 2020). Die zunehmende Intensität des frühen Mediengebrauchs trifft in Deutschland allerdings auf eine Forschungslage, die der internationalen deutlich nachläuft. So liegen etwa kaum Ergebnisse zu der Frage vor, inwieweit das Vorlesen von Bilderbuch-Apps das Erlernen von Fähigkeiten zum Verstehen und Erzählen von Geschichten unterstützt und welche besonderen Chancen hierbei das digitale Medium liefert. Zugleich wird in der fachdidaktischen Literatur zunehmend auf das Potential von Bilderbuch-Apps für das literarische Lernen und die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen im Rahmen des inklusiven Deutschunterrichts hingewiesen (Demi / Anders 2020; Knopf 2018; Miosga / Müller-Brauers / Hahn 2021; Schiefele 2018) und auch das Interesse von Lehrkräften am Einsatz digitaler Kinderliteratur im Unterricht nimmt zu (Irion / Schneider / Ruber 2018; Irion / Vach 2020; Schiefele 2018). Dennoch fehlt es, jenseits von inhaltlichen und allgemein-pädagogischen und -didaktischen Aspekten¹, weiterhin an theoretisch und empirisch abgeleiteten Kriterien, die das Zusammenspiel von Materialität, Interaktivität und digitaler literarischer Kommunikation in den Blick nehmen und eine fundierte Grundlage für die Nutzung von Bilderbuch-Apps in Kita, Schule und Familie, insbesondere in inklusiven Kontexten, liefern. Wir verfolgen daher einen integrativen medien- und deutschdidaktischen Ansatz und wollen anhand einer modellbasierten Auswertung der App *Paul und seine Freunde*² theoretisch darstellen, welches Potential Bilderbuch-Apps für das Geschichtenerzählen und -verständnis haben und wie dieses für den inklusiven Deutschunterricht nutzbar ist. Dazu wird zunächst das genannte Themenfeld theoretisch umrissen sowie der Forschungsstand zum Potential kinderliterarischer Kommunikation skizziert. Daran anschließend stellen wir das von uns entwickelte ViSAR2.0-Modell³ vor und wenden dieses auf die App an. Die Analyseergebnisse werden mit didaktischen Überlegungen zur Umsetzung der App im inklusiven Deutschunterricht verbunden.

2 — GESCHICHTEN – REZEPTIV UND PRODUKTIV

Geschichten begegnen Kindern bereits in frühen Kindheitsjahren; einerseits im Rahmen von alltäglichen Erzählzusammenhängen in der Familie oder im Alltag, andererseits in literarischer bzw. ästhetisierter Form im Kontext von Vorleseerfahrungen. Eine besondere Rolle spielen dabei narrative Bilderbücher, d.h. Bilderbücher sowohl in textloser als auch textbasierter Form mit einer Erzählstruktur, durch die Kinder vor der eigentlichen Ausbildung von Lesetechniken bereits im Medium der Mündlichkeit Einsichten in narrative Muster und strukturelle Merkmale literarisch-ästhetischer Texte erhalten (vgl. Kruse 2013). Dabei werden wichtige Grundlagen gelegt, um erzählerische Charakteristika eines Texts nicht nur erschließen, sondern auch kommunikativ aushandeln zu können – Kompetenzen, die sowohl für den Bereich des literarischen

¹ Siehe hierzu Datenbanken des Deutschen Jugendinstituts oder der Stiftung Lesen.

² Wir bedanken uns hierbei sehr herzlich bei Alina Maus, Ines Potthast, Anne Wahmes und Maren Wallbaum für ihre Mitarbeit bei der Analyse.

³ Das Akronym „ViSAR“ ergibt sich aus den verschiedenen Analyseebenen des Modells: **V**isual level, **S**peaker/narrator, **A**nimative level, **R**ecipients (siehe Kapitel 4).

als auch sprachlichen Lernens in der Grundschule unmittelbar von Relevanz sind (vgl. Boelmann / König 2021, 99). Das Verstehen von Geschichten im Sinne eines literarischen „Handlungsverstehens“ (ebd., 97f.) fällt hier mit dem Aufbau rezeptiver und produktiver Erzählfähigkeiten zusammen, die in der kindlichen Entwicklung bereits mit drei Jahren protohafte Züge aufweisen (vgl. Becker 2017, 339). Die Schnittstelle besteht in abstrakten Schemata, die sich fortwährend unter Einbezug neuer Informationen generieren und in denen die narrativen Musterhaftigkeiten memorierend verankert werden. Diese bedingen nicht nur den Verstehensprozess, indem sie Kindern etwa die Antizipation nachfolgender Handlungszüge ermöglichen, sondern stehen Kindern im Prozess des Erzählens als kognitive Ressource bereit, um eigene Erzählungen zu produzieren (vgl. Boueke / Schüle 1991).

Diese rezeptiven und produktiven Entwicklungsprozesse sind nicht auf das analoge Medium begrenzt. Boelmann und König (2021) weisen darauf hin, dass (frühe) literarische Verstehensprozesse in jeglichen medialen Kontexten stattfinden können. Dementsprechend stellt sich literarisches Verstehen als „ein komplexes Gefüge aus Rezeptions- und Produktionsprozessen“ (ebd., 12) dar, das auf einer aktiv angelegten, zunächst rezeptiven, medial variablen Beschäftigung basiert (vgl. ebd., 16). Zugleich ist anzunehmen, dass durch die digitale, multimodale Auseinandersetzung mit Geschichten Erzählschemata fundiert werden, auf die Kinder bei der Produktion von literaten (Maas 2008, 329ff.), genrekonformen Erzählungen (Fantasiegeschichte/Nacherzählung) zurückgreifen.

3 — ZUM POTENTIAL KINDERLITERARISCHER APPS

Das Angebot an elektronischer Kinderliteratur reicht mittlerweile von digitalen Sachbilder- und Wimmelbüchern bis hin zu narrativen Bilderbuch-Apps. Letztere zählen zum „Spektrum medialer Varianten des Bilderbuchs“ (Ritter 2019, 1) und werden als „erweiterte Sekundärverarbeitung“ (ebd.) klassifiziert. Gegenüber anderen Formen wie E-Books unterscheiden sie sich darin, dass sie nicht nur Animationen, sondern auch eine Vorlese- und Aufnahme-funktion, Spielelemente, Videoclips oder auditive Features wie Hintergrundmusik und Musik enthalten können (vgl. Serafini / Kachorsky / Aguilera 2016). Darüber hinaus können in Bilderbuch-Apps sog. Hotspots (visuelle Hinweisgeber zur Aktivierung einer Animation) integriert sein, die es auf der Oberflächenstruktur ermöglichen, animierte Bilder, Bewegungen, Töne, Musik oder Spielaktivitäten über das Touchpad zu aktivieren (vgl. Serafini / Kachorsky / Aguilera 2016, 511). Die Summe ihrer technischen Features generiert eine spezifische Interaktivität (vgl. Turrión 2014; Stichnothe 2014), durch die der*die Leser*in/Vorleser*in über die Anwendung des Mediums in einen wechselseitigen, interaktiven Prozess mit diesen tritt und je nach App mehr oder weniger in die Geschichte einbezogen oder auch von dieser weggelenkt wird (vgl. Schwebs 2014; Serafini / Kachorsky / Aguilera 2016). Des Weiteren können Bilderbuch-Apps danach unterschieden werden, inwieweit sie genuin als digitaler narrativer Text konzipiert wurden (vgl. Schwebs 2014; Sargeant 2015) oder dem*der Nutzer*in als ergodische Literatur Optionen eröffnen, was insbesondere bedeutet, dass durch eigene Entscheidungen (z.B. Auswahl der Protagonist*innen, Modifikation des Handlungsaufbaus) an der Konstruktion der Erzählung aktiv mitgewirkt wird (vgl. Aarseth 1997; Stichnothe 2014).

Im Unterschied zur analogen Vorleseforschung ist die deutschsprachige Forschungslage zur Rolle von Bilderbuch-Apps in der kindlichen Literalitätsentwicklung bis auf wenige Studien (z.B. Miosga 2020; Muratovic 2014; Ritter / Ritter 2020) noch vergleichsweise dünn. Mehr Klarheit liefern internationale Untersuchungen, die positive Effekte für verschiedene Domänen der frühkindlichen Literalität berichten (u.a. Wortschatz oder phonologisches Wissen, vgl. Zipke 2017; Neumann / Neumann 2017). In Bezug auf das kindliche Geschichtenverstehen sind die Befunde aber noch widersprüchlich. Eine Reihe von Studien weisen einen Mehrwert des Vorlesens digitaler Kinderliteratur für das Geschichtenverständnis nach (vgl. Korat 2009; 2010; Korat / Shamir 2007) bzw. stellen keine signifikanten Unterschiede diesbezüglich in den Settings digitales und analoges Vorlesen fest (vgl. Zhou / Yadav 2017). Dem gegenüber stehen Studien, die Evidenz dafür liefern, dass es v.a. jungen Kindern beim digitalen Vorlesen gegenüber der analogen Vorlesesituation schwerer fällt, Geschichten inhaltlich zu durchdringen (vgl. Krcmar / Cingel 2014; Miosga 2020; Parish-Morris et al. 2013). Andere Studien weisen wiederum darauf hin, dass Kinder von der spezifischen Interaktivität von Bilderbuch-Apps und E-Books im Rezeptionsprozess profitieren und wichtige Impulse für die Leseentwicklung erhalten können (vgl. z.B. Ritter / Ritter 2020). Ein zentraler Faktor scheint dabei die materielle Beschaffenheit des Mediums zu sein. Dies betrifft nicht nur Hotspots, die bei übermäßiger Verwendung zu einem hohen Anteil inhaltslosgelöster, ausschließlich auf die Anwendung des Mediums bezogener Sprachhandlungen innerhalb der Vorleseinteraktion führen können (vgl. Miosga 2020; Müller-Brauers et al. 2020a; Parish-Morris et al. 2013), sondern auch die Frage, wie die integrierten Animationen und Features mit der Erzählebene des Textes korrespondieren oder von dieser ablenken (vgl. Bus / Roskos / Burstein 2020; Bus / Takacs / Kegel 2015):

Incongruent interactivity consumes the cognitive resources that would otherwise be available for children to infer or comprehend the meaning of the story. Thus, it is not interactivity or multimedia per se but their incongruent versions that are not helpful for children's early literacy outcomes. (Kucirkova 2019, 211)

Um eine Grundlage für die weitere Beforschung der Rolle der Materialität von Bilderbuch-Apps beim digitalen Vorlesen für die Entwicklung rezeptiver und produktiver Erzählfähigkeiten zu schaffen und zugleich einen theoretischen Ausgangspunkt für didaktisch fundierte Qualitätskriterien zu setzen, haben wir das ViSAR2.0-Modell⁴ entwickelt, auf dessen Basis Bilderbuch-Apps unter anderem danach ausgewertet werden können

(a) in welcher Beziehung die Animationen der App mit dem Erzähltext des Bilderbuchs stehen und

(b) inwieweit diese das Erzählschema des Texts als Grundlage für das Geschichtenerzählen modellieren und hervorheben.

⁴ Das ursprüngliche ViSAR-Modell wurde im Jahre 2020 publiziert (vgl. Müller-Brauers et al. 2020a, b) und wird hier in Form des ViSAR2.0-Modells weiterentwickelt.

4 — DAS VISAR2.0-MODELL

Das ViSAR2.0-Modell unterscheidet vier Bereiche, die miteinander in einer interdependenten Beziehung stehen. Einerseits ist der literarästhetische Symbolbereich erfasst (nach Ewers 2000 und Gansel 2010) und damit gewissermaßen der Gegenstand bzw. das Medium App:

1. das *visuelle Level*
2. das *animative Level*
3. der *Sprecher/ Erzähler (speaker, narrator)*

Andererseits spielt die Situierung in einer (Vor-)Lesesituation als Handlungskontext eine gewichtige Rolle. Entsprechend ist gleichfalls die damit zusammenhängende literarästhetische Kommunikation zwischen den unterschiedlichen (Vor-)LeserInnen bzw. ZuhörerInnen der Bilderbuch-App zu berücksichtigen. Demzufolge integriert das Modell

4. die *Rezeptionssituation* (inkl. literarischer und kommunikativer Aushandlungen der RezipientInnen) (*recipients*).

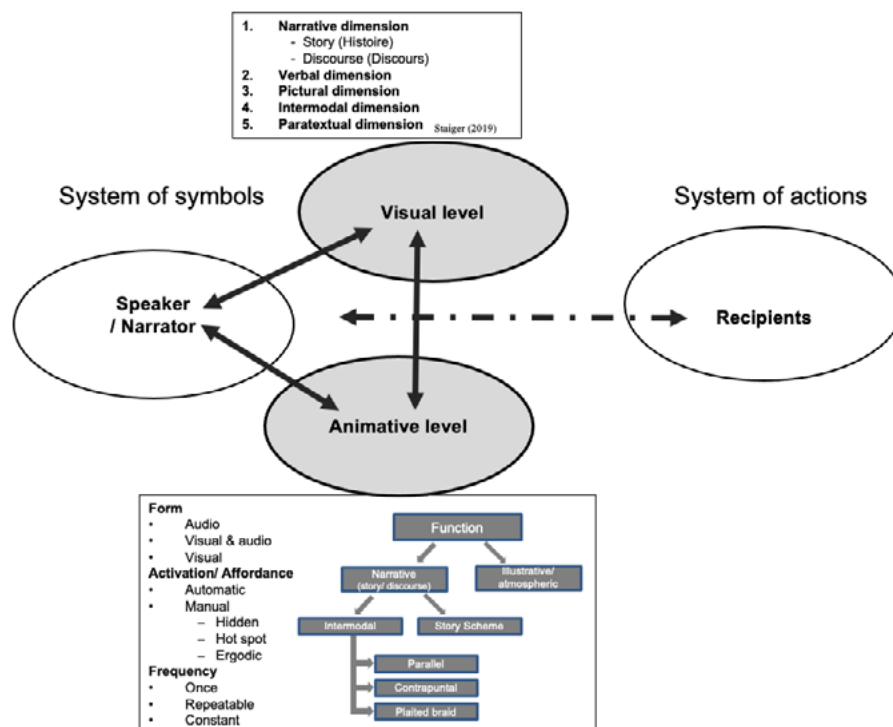


Abb. 1: Das ViSAR2.0-Modell zur Analyse von Bilderbuch-Apps (eigene Darstellung)

Neben einer Unterscheidung in die genannten vier Bereiche liegt mit der Trennung von Handlungs- und Symbolsystem gewissermaßen eine zweite Differenzierung vor. Sie ist insofern von besonderer Bedeutung, als dass damit zum einen die Trennung zwischen fiktionaler und faktisch-empirischer Welt berücksichtigt wird. Das ist v.a. wichtig, um für die Beobachtung real-empirischer Interaktion verschiedener Rezipient*innen einen systematischen Ort zu haben. Zum anderen erwächst daraus die

Möglichkeit, das Zusammenspiel zwischen Medium (Symbolsystem) und Entwicklung von Erzählfähigkeit (rezeptiv / produktiv) als Element literarischen Lernens in didaktischen Situationen (Handlungssystem) auf verschiedenen analytischen Ebenen beobachten zu können.

Auf der Symbolebene selbst ist zunächst zwischen *Sprecher* und *Erzähler* zu trennen. Als klassische erzähltheoretische Kategorie bezieht sich der Erzähler auf entsprechende Dimensionen wie Fokalisierung oder Perspektivierung der Geschichte (vgl. Lahn / Meister 2016; Martínez / Scheffel 2020). Beispielsweise ist auf der Ebene des Erzählers das Verständnis der Geschichte dadurch beeinflusst, wie deren Wiedergabe zwischen den Polen allwissend und einer rein beobachtenden Außensicht ausgehandelt oder ob das Geschehen kommentiert bzw. gewertet wird. Dazu gehört auch, ob und wie eine bestimmte Figur im Zentrum steht (Fokalisierung) und auf welche Weise die Ebene der erzählenden Instanz(en) mit der Diegese bzw. dem Erzählten verbunden sind. Der Sprecher hingegen meint die spezifisch akustischen, ggf. optional bzw. alternativ zum Lesetext zu wählenden Audiofunktionen der App, die den Text als Tonspur begleiten bzw. als Hörversion vortragen und in der Regel deaktivierbar sind oder selbst besprochen werden können. Sie sind folglich unterschiedlich gestaltet (eine oder mehrere Sprecher*innen, prosodische Variationen, professionell vs. nicht-professionell etc.), wirken aber ebenso wie der Erzähler gewissermaßen als Filter, durch den die Geschichte wahrgenommen wird. Fakultativ zum Sprecher können Textpassagen oder einzelne Wörter farbig markiert und in zeitlicher Übereinstimmung mit dem Lesetempo präsentiert werden (vgl. Müller-Brauers et al. 2020b).

Das *visuelle Level* bezieht sich auf die von Staiger (2019) entwickelten fünf Dimensionen, nach denen Bilderbücher nach erzähltheoretischen, verbalen, intermodalen (Bild-Text-Relationen⁵), paratextuellen oder materiellen Aspekten ausgewertet werden können. Ähnlich wie bereits bei der Ebene des Erzählers ist auch das visuelle Level über die Charakteristika „klassischer“ Bilderbücher hinaus um eine auditive Ergänzung zu versehen, die sich im intermodalen Wechselspiel zur Ebene Erzähler / Sprecher einerseits und der animativen⁶ Ebene andererseits verorten lässt.

In die *animative Ebene* fallen zum einen die visuellen und auditiven Animationen der App in ihrer technischen und funktionalen Gestalt. Dabei unterscheiden wir folgende Parameter:

1. Die *Form* der Animation: visuell, auditiv, visuell-auditiv
2. Die *Aktivierung* der Animation bzw. ihre Affordanz (vgl. Schwebs 2014), also ihr interaktiver Angebots- bzw. Aufforderungscharakter: automatisch (z.B. Hintergrundgeräusche), manuell (versteckt oder gesteuert über Hotspots) oder als Entscheidungsoptionen innerhalb der Narration („ergodic“).
3. Die *Frequenz* der Animation: einmalig, wiederholbar, konstant ablaufend.

⁵ Was im vorliegenden Fall um Multimodalitäten von Apps wie z.B. Töne und Vorlesestimmen zu erweitern ist und hier in den Bereichen Sprecher und animatives Level integriert wurde.

⁶ Hier definiert als aktivierbare oder aktivierte bewegliche oder bewegte Bildelemente (visuelle Animation) bzw. aktivierbare oder aktivierte Geräusche, Klänge, Töne (auditive Animation).

Zum anderen lassen sich in dem Modell Animationen danach unterscheiden, inwiefern sie narrative Funktionen aufweisen, d.h. zur Erzählebene in einem sinnhaften und kongruenten Verhältnis stehen (vgl. Kucirkova 2019) bzw. das Erzählschema hervorheben. Hinsichtlich der Animations-Funktionen lässt sich demnach zwischen illustrativen / atmosphärischen (illustrative / atmospheric) und genuin auf die Geschichte bezogenen Aspekten unterscheiden (narrative: story / discourse; vgl. Staiger 2019). In dieser Form stehen Verknüpfungen zwischen interaktiven Angeboten der App und der narrativen Handlung im Zentrum (vorliegend ebenfalls im Sinne von Staiger 2019). Hier lassen sich für den genannten Untersuchungskontext insbesondere zwei Bereiche aufgreifen: Das ist zum einen die Sequenzierung der story / histoire auf der Ebene von Erzählschemata. Zum anderen ist das intermodale Wechselverhältnis zwischen Animationen und visuellem Level sowie Sprecher / Erzähler betroffen (vgl. die drei entsprechenden Bereiche im Symbolsystem des Modells). Dieses intermodale Wechselverhältnis lässt sich in Orientierung an die Arbeiten von Thiele (vgl. 2000, 78f.) weiter danach beschreiben, inwieweit diese gemäß eines

- (a) „parallelen“ (stimmige Korrelation von Text und animierten Bild / Ton),
- (b) „kontrapunktischen“ (inkonsistente Korrelation von Text und animierten Bild / Ton)
- (c) oder komplementären („geflochtener Zopf“) Bild / Ton-Text-Verhältnisses programmiert sind und im Narrativ strukturell interagieren oder Raum belebenden oder atmosphärischen Zwecken dienlich sind (illustrative Funktion).

Die Ebene der *Rezeptionssituation* setzt sich zusammen aus

- dem Interaktionsangebot des literarästhetischen Mediums / der App (im Symbolbereich z.B. auch durch den „Sprecher“ bei aktivierter Vorlesefunktion)
- sowie den an der Interaktionssituation Beteiligten bzw. den Aktanten der Interaktions-/Rezeptionssituation (z.B. Kind, Eltern, Bezugspersonen, Lehr-/Fachkraft im Vorlesegespräch)

Insofern ist mit der dadurch angelegten Trennung von Handlungs- und Symbolsystem (vgl. Ewers 2000; Gansel 2010) gewissermaßen eine Dopplung der Kommunikation gegeben: Einerseits geht es um die internen bzw. medialen Aushandlungsprozesse des literarischen Textes / der App und andererseits um dessen / deren Einbettung in die gemeinsame Sinnproduktion in konkreten Vorlesesituationen. Insofern erwerben Kinder immer beides, sowohl Symbol- als auch Handlungskompetenzen.

5 — APP-ANALYSE

Zur Beantwortung von Forschungsfrage (a) kodierten wir die App nach den Parametern Form, Aktivierung, Frequenz und Funktion entsprechend des ViSAR2.0-Modells. Die Kodierung wurde innerhalb eines Teams von drei Projektmitgliedern kontrolliert, ambigie Fälle innerhalb eines Teams von vier Forscher*innen diskutiert. Um zu untersuchen, wie die Animationen der App das Erzählen modellieren, haben wir

einen erzähltheoretischen und medienbezogenen Ansatz gewählt (Forschungsfrage b). Hierfür haben wir unserer Analyse die von Labov / Waletzky (1973) entwickelte Schematisierung des Erzählens zugrunde gelegt mit der Ausdifferenzierung des Narrativen nach Abstract (d.h. Themenvorstellung), Orientierung, Komplikation, Evaluation, Resolution und Coda (d.h. Abschluss, fokussierte Rekapitulation). Damit wählen wir bewusst einen an der Mündlichkeit orientierten Ansatz, um das Potential der App hinsichtlich strukturell auch für Kinder identifizierbarer und übernehmbarer Merkmale von Narrativen (und ggf. deren Brechung) sowohl in Bezug auf rezeptive als auch auf produktive Fähigkeiten herauszuarbeiten. Dabei gehen wir von einer dynamischen Auseinandersetzung im Rezeptionskontext des Handlungssystems (Vorlese- bzw. Gesprächssituation) mit dem Rezeptionsangebot des Symbolsystems (der App) aus.

5.1 — PAUL UND SEINE FREUNDE

Für unsere Analyse haben wir exemplarisch die Bilderbuch-App *Paul und seine Freunde*⁷ herangezogen, da diese Kinder am Übergang vom Vorschul- zum Grundschulalter und damit zugleich eine Entwicklungsspanne adressiert, in der narrative Fähigkeiten von Kindern maßgeblich ausgebildet werden (vgl. Becker / Stude 2017; hinsichtlich der narratologischen Termini vgl. Lahn / Meister 2016). Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Apps basiert sie nicht auf einer analogen Bilderbuch-Vorlage und zählt damit zu den genuin digitalen Narrationen. Im Mittelpunkt der Geschichte steht die Maus Paul. Diese findet eines Tages einen Rucksack und begibt sich auf eine Reise, um den Rucksack mit Schätzen zu befüllen. Aber anstatt viele Schätze zu sammeln, trifft sie auf verschiedene Tiere, die sie aus einer Notlage befreit. Am Ende ist der Rucksack immer noch leer, doch Pauls Herz ist gefüllt mit vielen neuen Freunden. Die App folgt der Geschichte primär aus Sicht der Figur Paul (interne Fokalisierung) und geht lediglich in Einzelstellen darüber hinaus (Nullfokalisierung). Die damit korrespondierende Erzählinstanz ist kein Teil der um Paul erzählten Welt, sondern heterodiegetisch angelegt und vermittelt zudem die wörtliche Rede des Textes (einerseits in indirekter Rede, andererseits zusätzlich als eingesprochene Wiedergabe in der Audiofunktion der App). Auf der erzähltheoretischen Ebene der Geschichte bzw. der Ebene der *histoire* ist die Erzählung grundlegend durch einen Spannungsbogen von Anfang (Rucksack soll mit Schätzen gefüllt werden) bis Ende (die wahren Schätze finden sich in FreundInnen) strukturiert. Dazwischen liegen acht wiederholende, additive Episoden, die nicht nur auf der Ebene der Handlung, sondern gleichfalls auf der Ebene der sprachlichen Gestaltung bzw. des Diskurses nahezu identisch geformt sind. Hier hilft die Maus Paul weiteren Tieren in unterschiedlichen Problemsituationen, wobei dieselben gegenüber Paul eher statisch angelegt sind. Für die Auflösung spielen darüber hinaus keine Motivierungen oder Charakteristika dieser Tiere eine Rolle. Ins Zentrum rückt stattdessen als zentrales Element Pauls Konzeptwechsel in Bezug auf sein Verständnis von Schätzen. Anstelle von materiellem Besitz werden am Ende der Geschichte ideelle Werte für Paul wichtig (Freundschaft). Die Erzählzeit fällt bei der Vielzahl der Episoden kaum überraschend wesentlich kürzer aus als die in der erzählten Zeit abgedeckte Spanne ungefähr eines Tages. Insgesamt fokus-

⁷ Die App kann kostenfrei über den Apple Store bezogen werden und ist ausschließlich für das iPad ausgelegt.

siert die interaktive Erzählgestaltung in den Funktionen der App eher ein Vorlese- als ein genuin-digitales Handlungssetting, indem wenige animierte und keine weiteren Spiel- oder Puzzle-Elemente eingebunden werden. Damit korrespondiert eine ruhige und ausgeglichene Atmosphäre in der Gestaltung sowohl der Bild- und Farbästhetik als auch in Bezug auf Musik und Töne.

5.2 — ERGEBNISSE DER APP-ANALYSE

Insgesamt sind in der App 546 Animationen integriert, sie lassen sich nach den oben genannten Parametern wie folgt darstellen (s. Abb. 2):

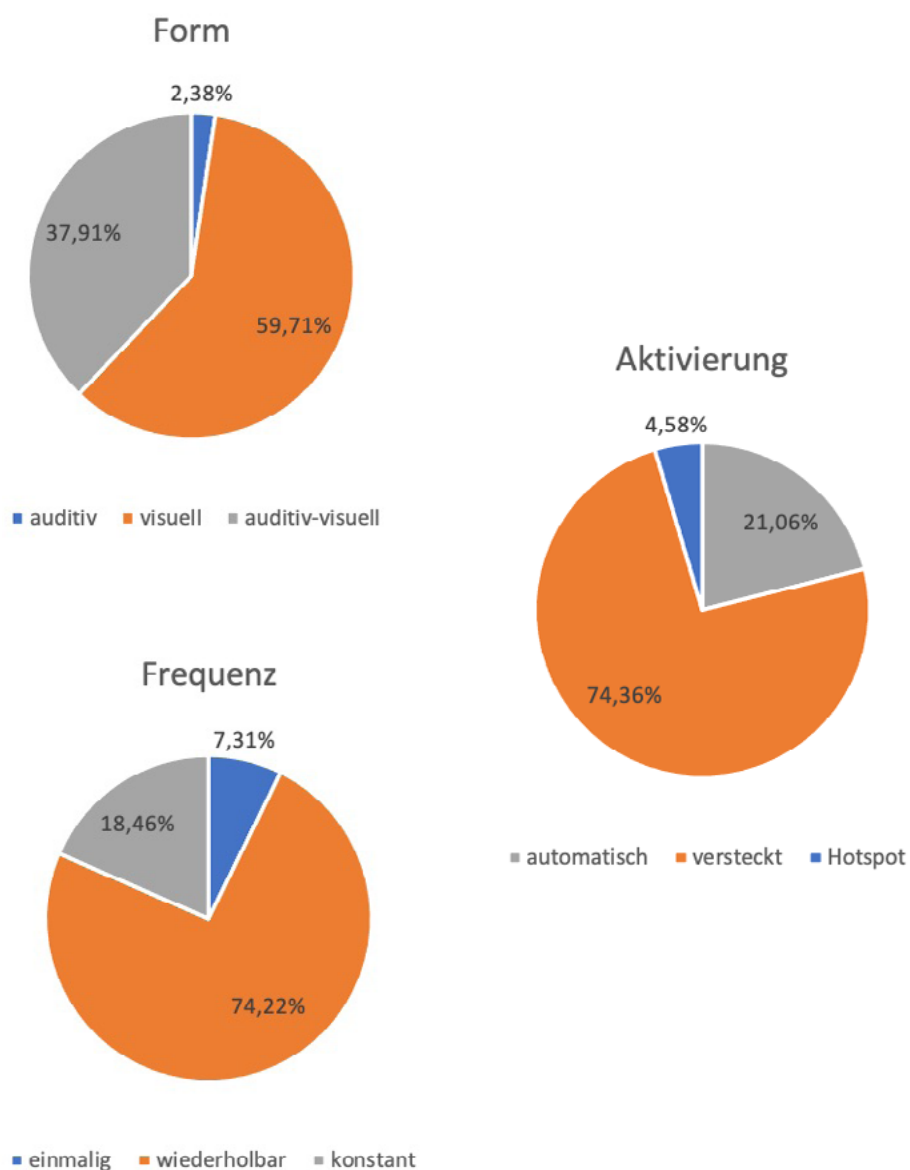


Abb. 2: Animationen – Form, Aktivierung, Frequenz (eigene Darstellung)

Hotspots erscheinen in Abgleich mit dem Text automatisch und markieren wesentliche Ereignisse der Erzählung: Sie sind z.B. immer dann zwingend zu aktivieren, wenn Paul den Tieren aus ihrer Notsituation hilft.

Das Verhältnis von Animationen mit narrativer und illustrativ-atmosphärischer Funktion stellt sich wie folgt dar (s. Abb. 3):

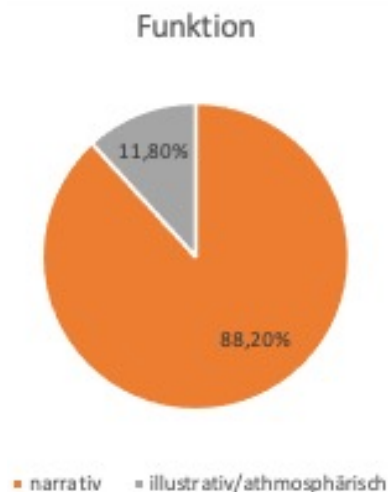


Abb. 3: Animationen – narrativ vs. illustrativ (eigene Darstellung)

Zu den illustrativ-atmosphärischen Animationen zählen z.B. Geräusche und animierte Tiere des Waldes, die entweder automatisch ablaufen (fliegende Schmetterlinge im Hintergrund, Vogelgezwitscher) oder einzeln aktiviert werden können (z.B. eine Schnecke, die in ihr Haus schlüpft). Den größten Anteil der auf die Geschichte bezogene Animationen machen Animationen aus, die in einem parallelen Verhältnis zum Text stehen (90,87%). So werden z.B. die Edelsteine, die Paul auf seiner Reise sammeln möchte, auf jeder Seite durch eine auditiv-visuelle Animation hervorgehoben (Animation: Aufblinken und entsprechendes Geräusch beim Anklicken). An anderen Stellen werden die Schmerzen der Tiere visuell und auditiv durch entsprechende Töne und bewegte Bilder verdeutlicht (Animation: Der Hals des Nilpferds leuchtet rot auf, das Nilpferd stößt schiefe Töne in Form von Noten aus). Kontrapunktische Animationen, die in einer logischen Diskrepanz zum Text stehen, treten nur in wenigen Fällen auf; und zwar z.B. bei denjenigen Figuren, bei denen eine auf einem Zufallsmechanismus beruhende Klick-Stopp-Animation programmiert ist (Paul guckt z.B. nach mehrfachem Klicken grimmig und eine Sprechblase mit dem Hinweis „Finger weg!“ erscheint). Zudem fällt auf, dass die Animationen der App sich mit Progression der Erzählung und pro Szene sukzessive steigern. So weisen die ersten beiden Seiten insgesamt 47 Animationen auf, die beiden Szenen mit der Komplikation und Auflösung der Geschichte 117 Animationen. Hier lassen sich auch vermehrt Animationen identifizieren, die in einer komplementären Relation zum Text stehen („geflochtener Zopf“). Zum Beispiel wird die verbale Information im Text, dass Paul am Ende der Geschichte in Bezug auf die erhofften Kostbarkeiten leer ausgeht, aber „sein Herz mit neuen Freunden gefüllt“ ist, durch animierte Spielhandlungen zwischen Paul und den einzelnen Tieren ergänzt. Damit liegt eine starke Kongruenz (vgl. [Kucirkowa 2019](#)) zwischen der Erzählinie und den Animationen der App vor. Hinzu tritt eine klare ani-

mative Modellierung des Erzählschemas⁸. So werden zu Beginn der Geschichte (s. Abb. 4) zunächst der Protagonist Paul (textuell/bildlich) sowie der Ort der Handlung (bildlich) vorgestellt. Der aufgespannte Kontext der Erzählung wird dabei sowohl durch illustrative als auch narrativ-parallel angelegte auditive und visuelle Animationen unterstrichen. So werden z.B. die Eigenschaften von Paul („er hatte ein graues Fell, zwei riesige Ohren, eine spitze Schnauze mit vier Barthaaren...“) über hotspotbasierte Animationen, die obligatorisch zu tätigen sind, parallel zum Text gezeigt oder der Figur Paul animierte Attribute und Handlungen zugewiesen, die ihn ausmachen (Animation: Paul gähnt, steht auf einem Bein, wackelt mit den Ohren). Vogelgeräusche und animierte Tiere (Schmetterlinge, Maulwurf) verdeutlichen zudem den Ort des Erzählens.



Abb. 4: Orientierung (*Paul und seine Freunde*, Version 1.0.1. (nudge GmbH))⁹

Der die narrative Komplikation bedingende Rucksackfund wird ebenfalls über zwei Hotspots eingeleitet, deren zugrundeliegenden Animationen parallel zum Text stehen und die Unerwartetheit dieses Ereignisses über einen visuell plötzlich einfliegenden, sich bewegenden Rucksack markieren. Diesem Kernereignis folgen im Weiteren mehrere untergeordnete, iterative Ereignissequenzen, in denen Paul auf seiner Suche nach Schätzen die verschiedenen Tiere trifft, die sich in einer Notlage befinden. Diese Sequenzen sind nach einem Muster animiert:

— Im Vordergrund steht der Protagonist Paul, der animativ durch feststehende Eigenschaften bzw. Handlungen hervorgehoben wird (wie z.B. das Tragen und Spielen mit dem Rucksack).

— Die Not des Tieres, entsprechende Emotionen und Innenperspektiven werden sowohl auditiv als auch visuell mit entsprechenden Animationen untermalt (das Krokodil verliert Tränen und gibt ein Jammern von sich, weil es Zahnschmerzen hat, der kaputte Zahn wird durch eine visuelle Animation hervorgehoben).

— Die parallel zum Text stehende Befreiungsaktion des Tieres, die auditiv-visuell animiert ist, wird auf jeder Seite durch einen Hotspot aktiviert (s. Abb. 5).

⁸ Aus Platzgründen beschränken wir uns auf die Analyse der animativen Markierung der Orientierung, Komplikation, Auflösung und Coda der Erzählung.

⁹ Für die Bereitstellung des Bildmaterials bedanken wir uns sehr herzlich bei Jörg Salamon, nudge GmbH.

— Die Emotionen der Tiere nach ihrer Rettung (Dankbarkeit, Freude) werden auf jeder Seite durch entsprechende auditive und visuelle Animationen herausgestellt. Die bereits geretteten Tiere bewegen anschließend im Hintergrund mit Paul mit und bleiben charakteristisch gleichförmig.



Abb. 5: parallele Hotspots (*Paul und seine Freunde*, Version 1.0.1. (nudge GmbH))

Die Komplikation der Handlung tritt ein, wenn Paul auf einmal bemerkt, dass er auf seiner Reise keine Schätze gesammelt hat. Auch hier dienen die Animationen dazu, die Emotionen der Figur auszudrücken und das unerwartete Ereignis herauszustellen: So wird Pauls Traurigkeit durch animierte Tränen visuell untermalt, der leere Rucksack durch ein visuell animiertes Bild, das wiedergibt, wie die Maus den leeren Rucksack zeigt, in Szene gesetzt. Aufgelöst im Rahmen der Resolution wird diese Ereignissequenz dadurch, dass nach Betätigung des Hotspots die Tiere erscheinen, denen Paul auf seine Reise geholfen hat, in Form einer mehrgliedrigen, über einen Hotspot anzusteuern, auditiv-visuellen Animation (s. Abb. 6).



Abb. 6: Auflösung (*Paul und seine Freunde*, Version 1.0.1. (nudge GmbH))

Wie bereits beschrieben, endet die Geschichte mit einer Moral und dem Erkennen von ideellen Werten. Die Coda, als fakultatives Element des Erzählschemas, wird hier durch ein vielschichtiges Agglomerat von auditiven und visuellen bzw. auditiv-visuellen Animationen markiert und damit zugleich als Schlusspunkt der Geschichte hervorgehoben (s. Abb. 7). So erscheinen alle Figuren nochmals in ihren animativen Grundeigenschaften. Schließlich markiert die Titelmelodie, die über ein Radio aktiviert werden kann, den Schlusspunkt der Geschichte.



Abb. 7: Coda (*Paul und seine Freunde*, Version 1.0.1. (nudge GmbH))

6 — DISKUSSION UND AUSBLICK

Die Qualität und Quantität der technischen Features von Apps – wie z.B. Animationen – unterliegen grundsätzlich einer starken Divergenz und gerade kommerzielle Apps entbehren häufig einem tiefergehenden sprachförderlichen Gehalt (vgl. Sari / Takacs / Bus 2017). Im Falle der App *Paul und seine Freunde* ist zunächst festzustellen, dass diese eine hohe Anzahl von narrativen Animationen aufweist, die die Inhalte der Geschichte durch ein parallel angelegtes Text-animiertes Bild/Ton-Verhältnis unterstreichen. Dies ist nicht untypisch und lässt sich auch in anderen Apps belegen (vgl. z.B. Müller-Brauers et al. 2020a; b). Hotspots sind in der App *Paul und seine Freunde* ebenfalls integriert, allerdings gezielt, um die Figuren näher zu beschreiben oder zentrale Ereignisse der Geschichte zu markieren bzw. Handlungen im Text wiederzugeben. Sie erscheinen außerdem in einmalig zu tätiger Form simultan zum Leseprozess. Dadurch unterscheidet sich *Paul und seine Freunde* von vielen anderen Apps, in denen dieses Potential von Hotspots häufig unberücksichtigt bleibt: Häufig leuchten Hotspots unsystematisch und nicht gekoppelt an die Zeitlinie des Leseprozesses auf und können auch mehrfach bedient werden (vgl. Müller-Brauers et al. 2020a). Des Weiteren zeigt die Analyse, dass das Erzählschema des Textes bei der App *Paul und seine Freunde* durch auditive und visuelle Animationen modelliert und besonders hervorgehoben wird. Dabei spielen auch illustrative Animationen eine wichtige Rolle. Genuin atmosphärisch und dekorativ definierte Animationen wie Waldgeräusche, fliegende Schmetterlinge oder aufblinkende Sterne liefern gleichsam Informationen zum Handlungssetting und zur Zeitebene. Illustrative Animatio-

nen sind wiederum sparsam integriert und wiederholen sich vielfach, so dass hier weniger Ablenker vom Text anzunehmen sind (vgl. hierzu auch Müller-Brauers et al. 2020a; b). Besonders auffällig sind außerdem die animative Hervorhebung der Figuren sowie die bereits angesprochenen Wiederholungsmomente.

Mit der starken Strukturiertheit der App ergibt sich ein besonderes didaktisches Potential für ihren erzählerwerbsförderlichen Einsatz im inklusiven Deutschunterricht. Ein Prinzip inklusiver Didaktik ist die Individualisierung von Lernzielen und -wegen (vgl. Scheidt 2017). Gezielt können technische Features der App genutzt werden, um das Verstehen der Geschichte zu sichern oder Kinder individuell zum produktiven Erzählen anzuregen. So ermöglicht es etwa die animierte Karte (s. Abb. 8) bei Bedarf in einzelne Szenen hineinzuspringen und diese zu wiederholen. Einzelne Ereignissequenzen, in denen Paul den verschiedenen Tieren trifft, lassen sich, um zur Komplikation und Auflösung zu kommen, zudem überspringen und damit an die sprachlichen und lebensweltlichen Voraussetzungen und Deutungen der Schüler*innen anpassen. Dabei ist jedoch die Gefahr einer reduktionistischen Didaktik für einzelne Schüler*innen zu reflektieren: Eine Differenzierung, die Schüler*innen durch inhaltliche Vereinfachung vermeintlich vor Überforderung schützen soll, führt zu einer „unangemessene[n] Reduzierung von Bildungschancen“ (Seitz 2008, 227).



Abb. 8: Animierte Karte (*Paul und seine Freunde*, Version 1.0.1. (nudge GmbH))

Die animierte Karte kann Schüler*innen außerdem dazu anregen, mit den verschiedenen Komponenten des Erzählschemas zu experimentieren, was ihren individuellen Zugängen zum Erzählen entgegenkommen kann (vgl. Georgakopoulou 2007). Gleichsam bietet die Karte eine Grundlage für produktive Erzählanlässe, die entweder eine oder mehrere komplikationsvorbereitende Ereignissequenzen fokussieren, und damit Kindern die Möglichkeit geben, „small stories“ (Bamberg / Georgakopoulou 2008) oder verschiedene „second stories“ (Theobald / Reynolds 2015) innerhalb kooperativer Lernformen zu produzieren. Auch die besondere animative Umsetzung der Figuren liefert Anregungen, um sich in die Charaktere einzufühlen, ihre Perspektive einzunehmen und sich mit ihnen zu identifizieren, damit zugleich wichtige Anknüpfungspunkte, um rezeptive Erzählfähigkeiten zu fördern und mentale Repräsen-

tationen für das Geschichtenerzählen auszubilden (vgl. Miosga / Müller-Brauers / Hahn 2021). Seiten, auf denen jeweils die pro Szene dazukommenden Handlungsfiguren abgebildet sind, und die Animation von Emotionen unterstützen dies.

Neben der Individualisierung von Lernzielen und -wegen ist die Herstellung von Gemeinsamkeit unter den Lernenden ein wesentliches Prinzip inklusiver Didaktik (vgl. Scheidt 2017). Diese kann zum einen durch den Einsatz kooperativer Lernformen, das Lernen am gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser 2013) unter Berücksichtigung unterschiedlicher Aneignungswege und zum anderen durch gemeinsame Lernsituationen (vgl. Wocken 1998) gefördert werden. So kann durch das interaktive Lesen einer Bilderbuch-App ein gemeinsames, durch gestaltendes (Mimik, Gestik und Prosodie) Vorlesen und Interagieren begleitetes Hörerlebnis für die ganze Klasse („Lies wie du sprichst“; Littwin 2018, 65, 67) geschaffen werden, bei dem zugleich individuell auf den Entwicklungsstand der Schüler*innen eingegangen werden kann; z.B. durch den Wechsel des Vorlesestils der Lehrkraft (zu dialogischem Lesen oder Erzählen) oder die bewusste Einbindung von Animationen, um eine gleichförmige, das Verstehen der Geschichte erschwerende Leseintonation aufzubrechen. Ritter und Ritter (2020) zeigen zudem, dass Bilderbuch-Apps im Vergleich zur analogen Text- und Bildgrundlage Kinder insbesondere in kooperativen Lesegesprächen verstärkt zu Eigenaktivität und Interaktion anregen und damit Teilhabe ermöglichen können. Mit Hilfe der technischen Features von Bilderbuch-Apps können außerdem Lese- und Rezeptionsbarrieren abgebaut werden: z.B. durch die Nutzung von Apps, die Mehrsprachigkeit integrieren oder Gebärdensprache enthalten oder in denen in einzelne Szenen hineingezoomt, der Text deaktiviert/vergrößert oder die Helligkeit des Touchscreens modifiziert werden kann (Miosga / Müller-Brauers / Hahn 2021; Müller-Brauers / Potthast 2019) – Potentiale, die bei der App *Paul und seine Freunde* nur z.T. genutzt wurden. So verfügt diese über keine Aufnahmefunktion, die dazu genutzt werden kann, gemeinsam die Geschichte nachzuerzählen und damit eine eigene Sprech- und Hörerfahrung für die Schüler*innen zu kreieren.

Es lässt sich also zusammenfassen: Bilderbuch-Apps können aufgrund ihrer spezifischen Multimodalität und Materialität ein besonderes Potential für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen haben, allerdings ist dabei ihre Qualität und technische Beschaffenheit zu berücksichtigen: Ein Übermaß an technischen Features kann von der Geschichte ablenken und Schüler*innen sowohl visuell als auch kognitiv überfrachten und damit automatisch zu Exklusion und künstlichen Barrieren führen. Umso mehr ist es ein dringliches Forschungsdesiderat, nicht nur die Beforschung der Wirksamkeit und der interaktiven Bedingungen des digitalen Vorlesens von Bilderbuch-Apps und ihrer Bedeutung für rezeptive und produktive Erzählfähigkeiten auf der Folie von Heterogenität und Inklusion voranzutreiben, sondern auch Bilderbuch-Apps systematisch nach ihrem entwicklungsbezogenen Mehrwert zu untersuchen, um so sowohl theoretisch fundierte als auch empirisch gesicherte Qualitätskriterien für den Einsatz von Bilderbuch-Apps in inklusiven Lernsettings zu formulieren.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Paul und seine Freunde**. Version 1.0.1, 03.04.2015 (nudge GmbH). <https://apps.apple.com/de/app/paul-und-seine-freunde/id978656512> [01.09.2021].

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Aarseth, Espen J. (1997)**: *Cybertext. Perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins Univ. Press. — **Bamberg, Michael / Georgakopoulou, Alexandra (2008)**: Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: *Text & Talk*, H. 3 (2008), 377-396. DOI: <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>. — **Becker, Tabea (2017)**: Erzählkompetenz. In: Martínez, Matías (Hg.): *Erzählen: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 335-346. — **Becker, Tabea / Stude, Juliane (2017)**: *Erzählen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. — **Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2021)**: *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. 1. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider. — **Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder (1991)**: Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*. Weinheim: Beltz, 13-41. — **Bus, Adriana G. / Roskos, Kathleen / Burstein, Karen (2020)**: Promising interactive functions in digital storybooks for young children. In: Rohlfing, Katharina J. / Müller-Brauers, Claudia (Hg.): *International perspectives on digital media and early literacy. The impact of digital devices on learning, language acquisition and social interaction*. London u.a.: Routledge, 7-26. — **Bus, Adriana G. / Takacs, Zsófia K. / Kegel, Cornelia A.T. (2015)**: Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. In: *Developmental Review* (2015), 79-97. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>. — **Demi, Anna-Lena / Anders, Petra (2020)**: Anerkennung im Kontext eines symmedialen inklusiven Deutschunterrichts. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 2 (2020). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/566> [01.09.2021]. — **Ehmig, Simone / Reuter, Timo (2013)**: *Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien*. <https://docplayer.org/12802807-Vorlesen-im-kinderalltag-bedeutung-des-vorlesens-fuer-die-entwicklung-von-kindern-und-jugendlichen-und-vorlesepraxis-in-den-familien.html> [01.09.2021]. — **Ewers, Hans-Heino (2000)**: *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. München: Fink. — **Feuser, Georg (2013)**: Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, Georg et al. (Hg.): *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, 282–293. — **Gansel, Carsten (2010)**: *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen. — **Georgakopoulou, Alexandra (2007)**: *Small stories, interaction and identities*. Amsterdam: Benjamins. — **Irion, Thomas / Schneider, Maja / Ruber, Carina (2018)**: Digitalisierung und Bildung. In: Ladel, Silke / Knopf, Julia / Weinberger, Armin (Hg.): *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 39-57. — **Irion, Thomas / Vach, Karin (2020)**: Digitale Medien - Herausforderungen und Chancen. In: *Grundschule Deutsch*, H. 65, 4-8. — **Knopf, Julia (2018)**: Bilderbuch-Apps im Kindergarten und in der Primarstufe. Potential für das literarische Lernen?! In: Ladel, Simone / Knopf, Julia / Weinberger, Armin (Hg.): *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 23-38. — **Korat, Ofra (2009)**: The effects of CD-ROM storybook reading on Israeli children's early literacy as a function of age group and repeated reading. In: *Education and Information Technologies*, H. 1 (2009), 39-53. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9063-y>. — **Korat, Ofra (2010)**: Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. In: *Comput. Educ.*, H. 1 (2010), 24-31. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.014>. — **Korat, Ofra / Shamir, Adina (2007)**: Electronic books versus adult readers: effects on children's emergent literacy as a function of social class. In: *J. Comput. Assist. Learn.*, H. 3 (2007), 248-259. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2006.00213.x>. — **Krcmar, Marina / Cingel, Drew P. (2014)**: Parent-Child Joint Reading in Traditional and Electronic Formats. In: *Media Psychology*, H. 3 (2014), 262-281. DOI: [10.1080/15213269.2013.840243](https://doi.org/10.1080/15213269.2013.840243). — **Kruse, Iris (2013)**: ... aber das Buch mag ich jetzt auch! Der kleine Ritter Trenk im medienvergleichenden Zugriff von Vor- und Grundschulkindern. In: Josting, Petra (Hg.): *Kirsten Boie. Bielefelder Poet in Residence 2013*. München: kopaed, 175-196. — **Kucirkova, Natalia (2019)**: Children's Reading With Digital Books: Past Moving Quickly to the Future. In: *Child Development Perspectives*, H. 4 (2019), 208-214. <https://doi.org/10.1111/cdep.12339>. — **Labov, William / Waletzky, Joshua (1973)**: Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: Helm, June (Hg.): *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. 2. Aufl. Seattle: Univ. of Washington Pr, 12-44. — **Lahn, Silke / Meister, Jan Christoph (2016)**: *Einführung in die Erzähltextanalyse*. 3. Aufl. Stuttgart: J.B. Metzler. — **Langmeyer, Alexandra et al. (2020)**: Kindsein in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern.

https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2020/Ergebnisbericht_Kindsein_Corona_2020.pdf [01.09.2021].

— **Littwin, Gloria (2018)**: Auf dem Weg zu einer Didaktik des Vorlesens. Zur Lernbarkeit prosodiebezogener Sprech- und Lesefähigkeiten. In: *Leseräume*, H. 5 (2018), 59-81. — **Maas, Utz (2008)**: *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R unipress. — **Martínez, Matías / Scheffel, Michael (2020)**: *Einführung in die Erzähltheorie*. 11. Aufl. München: C.H. Beck. — **Miosga, Christiane (2020)**: Cognitively activating and emotionally attuning interactions. Their relevance for language and literacy learning and teaching with digital media. In: Rohlfing, Katharina J. / Müller-Brauers, Claudia (Hg.): *International perspectives on digital media and early literacy. The impact of digital devices on learning, language acquisition and social interaction*. London u.a.: Routledge, 27-49. — **Miosga, Christiane / Müller-Brauers, Claudia / Hahn, Anika (2021)**: Mit Bilderbuch-Apps in Geschichten eintauchen – Ideen für den inklusiven Deutschunterricht. In: *Praxis Grundschule*, H. 1 (2021), 28-33. — **Müller-Brauers, Claudia et al. (2020a)**: Narrative Potential of Picture-Book Apps: A Media- and Interaction-Oriented Study. In: *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593482>. — **Müller-Brauers, Claudia et al. (2020b)**: Digital children's literature in the interplay between visuality and animation. A model for analyzing picture book apps and their potential for children's story comprehension. In: Rohlfing, Katharina J. / Müller-Brauers, Claudia (Hg.): *International perspectives on digital media and early literacy. The impact of digital devices on learning, language acquisition and social interaction*. London u.a.: Routledge, 161-179. — **Müller-Brauers, Claudia / Potthast, Ines (2019)**: Inklusive Grammatikförderung mit Bilderbüchern. In: *BiSS-Journal*, 16-18. <http://biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2019/11/biss-journal-11-grammatifoerderung-mit-bilderbuechern.pdf> [01.09.2021]. — **Muratovic, Bettina (2014)**: *Vorlesen digital. Interaktionsstrukturierung beim Vorlesen gedruckter und digitaler Bilderbücher*. Berlin u.a.: De Gruyter. — **Neumann, Michelle M. / Neumann, David L. (2017)**: The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, H. 2 (2017), 203-220. DOI: <https://doi.org/10.1177/1468798415619773>. — **Parish-Morris, J. et al. (2013)**: Once upon a Time: Parent-Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. In: *Mind, Brain, and Education*, H. 3 (2013), 200-211. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12028>. — **Ritter, Alexandra / Ritter, Michael (2020)**: *Lesepaxen im Medienzeitalter. Vorlesegespräche zu analogen und digitalen Bilderbüchern. Ein Projektbericht*. München: kopaed. — **Ritter, Michael (2019)**: Bilderbuch-Apps. <http://kinderundjugendmedien.de/index.php/152-fachlexikon/fachdidaktik/2735-bilderbuch-apps> [01.09.2021]. — **Rohlfing, Katharina J. / Müller-Brauers, Claudia (Hg.) (2020)**: *International perspectives on digital media and early literacy. The impact of digital devices on learning, language acquisition and social interaction*. London u.a.: Routledge. — **Sargeant, Betty (2015)**: What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. In: *Children's Literature in Education*, H. 2 (2015), 454-466. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10583-015-9243-5>. — **Sari, Burcu / Takacs, Zsafia / Bus, Adriana (2019)**: What are we downloading for our children? Best-selling children's apps in four European countries. In: *Journal of Early Childhood Literacy*, H. 4 (2019), 515-532. DOI: [10.1177/1468798417744057](https://doi.org/10.1177/1468798417744057). — **Scheidt, Katja (2017)**: *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider. — **Schiefele, Christoph (2018)**: *Formen und Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien rund um Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht*. https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15433/pdf/Schiefele_2018_Formen_und_Moeglichkeiten_des_Einsatzes_digitaler_Medien.pdf [01.09.2021]. — **Schwebs, Ture (2014)**: Affordances of an App - A reading of The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore. In: *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, H. 1 (2014). DOI: <https://doi.org/10.3402/blft.v5.24169>. — **Seitz, Simone (2008)**: Leitlinien didaktischen Handelns. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 6 (2008), 226-233. — **Serafini, Frank / Kachorsky, Dani / Aguilera, Earl (2016)**: Picture Books in the Digital Age. In: *The Reading Teacher*, H. 5 (2016), 509-512. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1452>. — **Staiger, Michael (2019)**: Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. Band 1. Theorie*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider, 12-23. — **Stichnothe, Hadassah (2014)**: Engineering stories? A narratological approach to children's book apps. In: *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. DOI: <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.23602>. — **Theobald, Maryanne / Reynolds, Edwards (2015)**: In pursuit of some appreciation: Assessment and group membership in children's second stories. In: *Text & Talk*, H. 3 (2015), 407-430. — **Thiele, Jens (2000)**: Das Bilderbuch. In: Thiele, Jens / Steitz-Kallenbach, Jörg (Hg.): *Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg: Herder, 70-98. — **Turrión, Celia (2014)**: Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture. In: *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*. DOI: <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.24426>. — **Wocken, Hans (1998)**: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa-Verl., 37-52. — **Zhou, Ninger / Yadav, Aman (2017)**: Effects of multimedia story reading and questioning on preschooler vocabulary learning, story comprehension and reading engagement. In: *Educational Technology Research and Development*, H. 6 (2017), 1523-1545. — **Zipke, Marcy (2017)**: Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. In: *Education and Information Technologies*, H. 4 (2017), 1695-1712.

ÜBER DIE AUTOR*INNEN

Claudia Müller-Brauers ist Professorin an der Leibniz Universität Hannover und leitet dort die Abteilung „Didaktik der Symbolsysteme – Deutsch“. Ihre Forschungsbereiche liegen im Bereich der kindlichen Literalitätsentwicklung, Bilderbuchforschung und des inklusiven Deutschunterrichts.

Christiane Miosga ist apl. Professorin in der Abteilung „Sprach-Pädagogik & -Therapie“ an der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Gesprächsanalyse und (inklusive) Didaktik der multimodalen Interaktion in Schule, Kita und Sprachtherapie.

Cornelius Herz ist Professor für Didaktik der deutschen Literatur an der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte sind integrative Literatur- und Medien- didaktik, Professionsforschung, kinder- und jugendliterarische Kommunikation, digital literacy sowie fachdidaktische Kulturwissenschaft.