

Grafisch erzählte Geschichten im Bilderbuchkinogespräch – David Wiesners *Herr Schnuffels* in der Grundschule

Jeanette Hoffmann

Technische Universität Dresden | Jeanette.Hoffmann@tu-dresden.de

Abstract

In den letzten Jahren haben grafisch erzählte Geschichten zunehmend Aufmerksamkeit erfahren in der Kinder- und Jugendliteraturforschung, in der Deutschdidaktik und in der Unterrichtspraxis. Grafische Bilderbücher, die primär in Bildern und mitunter ohne Text erzählen, bieten bereits jüngeren Kindern Möglichkeiten, mit grafischen Erzählformen vertraut zu werden. Im unterrichtlichen Kontext erfordern Sie andere Präsentations- und Gesprächsformen als traditionelle didaktische Ansätze wie etwa das Vorlesegespräch oder das literarische Gespräch, die insgesamt stärker textorientiert sind. Bilderbuchkinogespräche, die die grafisch erzählten Geschichten in der Rezeption entstehen lassen, eröffnen gemeinsame Imaginationsräume und vielfältige Deutungsmöglichkeiten. Dass diese soziale Form der Rezeptionssituation sowie eine Verlangsamung des Rezeptionsprozesses von Bedeutung sind, zeigt sich an der ansonsten zu beobachtenden eher flüchtigen individuellen Rezeptionspraxis mit textlosen Bilderbüchern. Wie GrundschülerInnen sich grafische Geschichten im geselligen Austausch in einer gemeinsamen Rezeptionssituation aneignen, wird im folgenden Beitrag empirisch anhand eines Bilderbuchkinogesprächs zu David Wiesners *Herr Schnuffels* aufgezeigt. Der Analysefokus liegt hierbei auf der Aneignung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit, auf der Verbindung von Handlungs- und Bewusstseinslandschaften sowie auf szenischen Formen der Rezeption.

Schlagwörter

Mediendidaktik; Deutschunterricht; Neue Medien; Grafische Literatur; Rezeptionsforschung; Bilderbuchkino; Grundschule

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>

1. Einleitung

Grafische Formen des Erzählens nehmen in den letzten Jahren zunehmend Raum ein in der Kinder- und Jugendliteratur, insbesondere in Bilderbüchern. Mit ihrer Nähe zum Zeichentrick- bzw. zum animierten Film sprechen sie dabei außerschulische mediale Rezeptionserfahrungen vieler Kinder an. Ihre Aneignung birgt allerdings verschiedene narrative und symbolische Herausforderungen. Insofern bieten sich gemeinsame Bildbetrachtungssituationen mit literarisch und medial Erfahreneren an, um in eine Kultur des Bilder-Sehens und Geschichten-Imaginierens hineinzuwachsen. Ein *Bilderbuchkinogespräch* kann eine Möglichkeit – neben anderen – sein, Transformationsprozesse zwischen Bildern und Sprache im Sinne einer Verbindung von *visual literacy* und Sprachbildung (vgl. Dehn 2014) anzuregen. Im vorliegenden Beitrag geht es darum, diese Transformationsprozesse zwischen Bildern und Sprache erwerbsorientiert zu rekonstruieren. Dies geschieht am Beispiel eines Bilderbuchkinogesprächs zu David Wiesners *Herr Schnuffels* (2014) in einer zweiten Grundschulklasse und knüpft an bisherige Analysen mit einer Kindergarten- und einer Vorschulgruppe (vgl. Hoffmann 2019) an. Zunächst wird ein Einblick gegeben in den theoretischen, didaktischen und empirischen Forschungskontext. Anschließend werden das qualitativ-empirische Forschungsprojekt *Erzählen in Texten und Bildern*, das ausgewählte Bilderbuch sowie der Ansatz des *Bilderbuchkinogesprächs* vorgestellt. Im Fokus des Beitrags stehen rekonstruktive Analysen ausgewählter Gesprächspassagen aus der Bilderbuchrezeption der Grundschul Kinder, die mit denen der Kindergarten- und Vorschulkinder in Verbindung gebracht werden und schließlich in ein Resümee münden.

2. Forschungskontext – theoretisch, didaktisch, empirisch

Um die im Zentrum dieses Beitrags stehenden Rezeptionsanalysen von Bilderbuchkinogesprächen in der Grundschule zu einer grafisch erzählten Geschichte theoretisch, didaktisch und empirisch einordnen zu können, wird zunächst der Forschungskontext hinsichtlich des erzähltheoretischen Hintergrunds, der interdisziplinären didaktischen Zugänge sowie der Erkenntnisse aus der empirischen Rezeptionsforschung skizziert.

2.1 Erzähltheoretischer Hintergrund

Auch wenn das grafische Erzählen als literarästhetisch und narrativ innovatives Moment der aktuellen Kinder- und Jugendliteratur betrachtet werden kann, so greifen Bilderzählungen kulturgeschichtlich bereits auf eine lange Tradition zurück (vgl. Uhlig 2014, 11). In den letzten Jahren entspannt sich eine intensive Fachdiskussion über eine begriffliche Differenzierung von in Bildern erzählten Geschichten, sei es als Bildgeschichte, Bilderbuch, Comic oder Graphic Novel (vgl. z.B. Giesa 2014, Grünwald 2014, Dolle-Weinkauff 2015, Abel/Klein 2016, Oziewicz 2016), auf die ich an anderer Stelle ausführlicher eingehe (Hoffmann 2014, 124f., Hoffmann 2018, 205f.). An dieser Stelle sei lediglich auf die fließenden Übergänge zwischen den Erzählweisen verwiesen, wenn eine hochkomplexe Geschichte wie *Herr Schnuffels* grafisch und weitestgehend ohne Text in einem Bilderbuchformat, mit filmischen Erzählmitteln und in der Bildsprache des Comics erzählt wird (in seiner Panelstruktur, der Verwendung von Sprechblasen, Speedlines, Soundwords, bewegungsdarstellenden Überblendungen etc.). Das grafische Erzählen als sequentielles Erzählen in Bildern mit seinen intermedialen, transmedialen und multimodalen Dimensionen (vgl. Schüwer 2008, Krichel 2018, Führer 2017) ist eine von vielen verschiedenen Erzählformen des Bilderbuchs. Aufgrund seiner narrativen Diversität kann das Bilderbuch Piet Mooren zufolge als „Schirmgattung“ (Mooren 2011) bezeichnet werden, die in unterschiedliche Subgattungen (z.B. das ABC-, das Poesie-, das textlose Bilderbuch etc.) unterteilt werden kann. Diese Subgattungen sieht er als „Sprungbrett“ (ebd., 65) dazu, bereits bei den ersten Literaturbegegnungen mit der Gattungsvielfalt von Literatur vertraut zu werden. Insofern kann etwa das (mitunter textlose) grafisch erzählende Bilderbuch als Sprungbrett für Comics und Graphic Novels gelten und erhält hiermit eine elementare Bedeutung bereits in der frühen Lese- und Mediensozialisation. Wengleich grafisch erzählende Bilderbücher vor diesem Hintergrund als Einstiegslektüre dienen können, so stellt das grafische Erzählen doch ganz eigene Herausforderungen an die kindliche Rezeption. Um diese erzählerischen Herausforderungen rezeptionsorientiert herauszuarbeiten und auszudifferenzieren, wird als theoretische Grundlage die intermediale Erzähltheorie grafischer Literatur von Martin Schüwer (2008) herangezogen. Schüwer benennt als zentrale Aspekte

grafischen Erzählens die Darstellung von *Bewegung, Raum und Zeit* sowie das Zusammenspiel von *Sprache, Schrift und Bild*.

2.2 Deutsch- und kunstdidaktische Zugänge

Entgegen einer in der didaktischen Diskussion wahrzunehmenden Konzentration auf individualistische Konzepte einer quantitativ messbaren „reading literacy“ (Artelt et al. 2001, 80), die von kompetenten LeserInnen ausgehen, orientiere ich mich didaktisch an soziologisch orientierten Studien aus der „emergent literacy“-Forschung (vgl. Wieler 2013b, 47f.), die den Erwerbsprozess fokussieren. Mein Forschungsinteresse gilt dabei dem Zusammenhang von *visual literacy* und Sprachbildung (vgl. Dehn 2014), den es erwerbsorientiert zu rekonstruieren gilt. Dabei betrachte ich den Rezeptionsprozess grafischer Geschichten als Aneignung in dem Sinn, als dass Kinder sich erzählende Bilder zu eigen machen und gleichzeitig etwas Eigenes daraus machen (vgl. Lompscher / Nickel 1997, 26). Ein solcher Aneignungsbegriff versteht grafische Geschichten als Sinnangebote und deren Rezeption als (inter)aktiven Prozess der Bedeutungs(ko)konstruktion und hat als theoretischen Bezugspunkt die „Sozialisation von Literalität“ (Hurrelmann 2009, 27).

Aus kunstdidaktischer Perspektive betont Bettina Uhlig, dass man Texte „lesen“ kann, Bilder aber „sehen“ muss (Uhlig 2014, 9), denn die Rezeptionsprozesse von Bildern und die von Texten sind verschieden. Beiden gemeinsam ist die Imagination, im Fall grafisch erzählender Bilderbücher die Imagination einer Geschichte mit ihren Figuren und Handlungsstrukturen. Da Imaginationen in intersubjektiven Resonanzräumen zu verorten sind, bedarf es im Erwerbsprozess Situationen gemeinsamer Vorstellungsbildung (vgl. Sowa 2015).

Aus deutschdidaktischer Perspektive erachtet Mechthild Dehn verschiedene Phasen der Bildrezeption als bedeutsam: das *Fokussieren des ersten Blicks* (Dehn 2014, 127) und *Transformationsprozesse* (ebd., 128) zwischen Bildern und Sprache. Die in einem solchen Kontext entstehenden Gespräche über Bilder zeichnen sich durch *Fiktionalitätssignale* (ebd., 130) aus, wie bspw. die Verwendung des Konjunktivs, ein „als ob“ oder „vielleicht“. Hier werden die „Unbestimmtheit des Bildes und die Ungewissheit des eigenen Verständnisses“ (Dehn 2016, 396) sichtbar und für einen Austausch zugänglich. Vor diesem Hintergrund habe ich das Konzept des *Bilderbuchkinogesprächs* entwickelt (vgl. Hoffmann 2013, 53f.). Dabei geht es darum, die in Bildern erzählten Geschichten in einem abgedunkelten Raum an die Wand zu projizieren und dadurch allen Kindern zugänglich zu machen, einen visuell gemeinsamen Imaginationsraum zu schaffen. In einem deutenden, suchenden, Figuren und Handlungen imaginierenden Gespräch, das primär durch die betrachtenden Kinder gestaltet wird und einem Austausch, einem Aushandeln von Deutungen gleicht, wird die in Bildern erzählte Geschichte im sozialen Kontext angeeignet und eine (zunächst beschreibende, deutende) Sprache gefunden. Dieses *Bilderbuchkinogespräch* unterscheidet sich von in der pädagogischen Praxis etablierten Bilderbuchkinos (z.B. Hintz 2006, Näger 2013) dadurch, dass die GesprächsleiterInnen nicht vorlesen oder erzählen und sich insgesamt eher zurückhalten. Es bietet eine „Inkubationszeit des Mündlichen“ (Wardetzky 2015) und ermöglicht das gemeinsame *Fokussieren der Aufmerksamkeit*. *Transformationsprozesse* in eine erzählende Sprache finden im Anschluss beim individuellen Schreiben der Kinder zu selbstaugewählten Bildern statt.

2.3 Empirische Rezeptionsforschung

Bilderbücher haben in den letzten Jahren eine wachsende Aufmerksamkeit in der Didaktik, der Unterrichtspraxis und auch der empirischen Rezeptionsforschung erfahren, was sich u.a. in zahlreichen Sammelbandpublikationen niederschlägt (z.B. Jantzen / Klenz 2013, Kruse / Sabisch 2013, Knopf / Abraham 2014, Evans 2015, Scherer / Volz 2016, Uhlig / Lieber / Pieper 2019). In jüngster Zeit werden dabei zunehmend grafisch erzählte Geschichten berücksichtigt. Insbesondere in mehrsprachigen Kontexten werden sie als eine Möglichkeit betrachtet, möglichst allen Kindern Partizipationsspielräume in der Rezeption zu eröffnen. In diesem Kontext ist vor allem auf die internationale Studie *Visual Journeys through Wordless*

Narratives (Arizpe / Colomer / Martínez-Roldán 2014) hinzuweisen. Im deutschsprachigen Raum sind bislang eher Einzelfallstudien, insbesondere zu textlosen Bilderbüchern (z.B. Dammann-Thedens 2013, Wieler 2013a, 2015), zu Bilderbüchern, die (zunächst) ohne Text betrachtet wurden (Hoffmann 2013, Merklinger 2015) oder zu grafisch erzählenden Bilderbüchern (Hoffmann 2018, 2019, Preußner 2017) erfolgt. Um die Analysen des vorliegenden Beitrags in diesen Forschungskontext einordnen zu können, werden die dafür relevanten Erkenntnisse zum einen in Bezug auf die sprachliche Gestaltung der Gespräche, zum anderen in Bezug auf die narrativen Herausforderungen des Erzählens in Bildern zusammengefasst.

In Bilderbuchkino- und in Vorlesegesprächen lassen sich Prozesse *literarischen Lernens* (vgl. Spinner 2006, zur Rezeption und Diskussion dieser Aspekte vgl. Kepser / Abraham 2016, 12f.) rekonstruieren, z.B. in Bezug auf Vorstellungsbildung, Perspektivenübernahme, subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung, narrative und dramaturgische Handlungslogik oder die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses (vgl. Hoffmann 2013, Merklinger 2015, Preußner 2017). Im Vergleich zu im Zusammenspiel von Text und Bild erzählenden Bilderbüchern, in denen die Rezeption der Bilder häufig eher vom Text ausgehend erfolgt (vgl. Scherer / Volz 2013, 110f.), fordern reine Bilderzählungen die RezipientInnen dazu heraus, sich die Handlungsstruktur und Figurenbeziehungen allein aus den Bildern anzueignen (vgl. Dammann-Thedens 2013, 161f., Hoffmann 2013, 53f.)

Auch die in didaktischen Kontexten gestalteten Rezeptionssituationen unterscheiden sich: Während bei in Text und Bild erzählenden Bilderbüchern den Bildern sehr unterschiedliches Gewicht beigemessen wird – bis zu dem Extremfall, dass die Bilder den Kindern gänzlich vorenthalten werden (vgl. Kruse 2013, 143f.) – sind die Bilder in textlosen Bilderbüchern die alleinige Rezeptionsgrundlage und müssen dementsprechend allen Kindern zugänglich gemacht werden, bspw. durch vergrößernde (digitale) Projektionen an die Wand (vgl. Hoffmann 2019, 210). Dementsprechend unterscheiden sich auch die Gesprächsformen während des Rezeptionsprozesses. Während Bilderbücher mit Bild und Text häufig im Vorlesegespräch angeeignet werden, in dem Passagen des Vorlesens durch Gesprächspassagen zu Text- und Bildimpulsen unterbrochen werden (vgl. Spinner 2005, Kruse 2010), müssen zu textlosen Bilderbüchern andere Gesprächsformen gefunden werden. Eine Möglichkeit bietet das *Bilderbuchkinogespräch* in Form eines offenen Austauschs, in dem interaktiv Deutungen zur Narration der Bilder entfaltet werden (vgl. Hoffmann 2013, 52f.) In *Bilderbuchkinogesprächen*, die stärker durch die Kinder selbst gestaltet werden, werden verstärkt Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit (Fiktionalitätssignale) verwendet (vgl. Merklinger 2015, 155, Hoffmann 2019, 221). In diesen zeigen sich musterhafte Strukturen von der „spontanen Entdeckung“ über die „Deutung auf der Handlungsebene“ bis zur „Deutung auf der Bewusstseinsebene“ (Hoffmann 2013, 54). Auch das Szenische Spiel zu den narrativen Bildern ist in dieser Form der Aneignung zu beobachten (vgl. Hoffmann 2019, 172f.).

Wenngleich mehrsprachige Grundschul Kinder sich insbesondere im Schreiben von Texten zu Bilderzählungen stärker an konzeptionell schriftlichen Sprachformen üben, als ihnen dies zunächst im medial mündlichen Gespräch gelingt (vgl. Wieler 2015, 265f.), zeigt sich jedoch auch, dass ihnen sprachliche Formulierungen und gemeinsam entfaltete Deutungen in Bilderbuchkinogesprächen sprachliche Muster für anschließende Texte bieten können (vgl. ebd., 269f., Hoffmann 2018, 213f.). Insbesondere für mehrsprachige Kinder eröffnet das grafische Erzählen mit seinen multimodalen Zugängen Rezeptionsmöglichkeiten, die über sprachliche Zugänge hinausgehen. Allerdings ist der Austausch über die Rezeption grafischer Erzählungen wiederum auf Transformationsprozesse zwischen Bildern und Sprache angewiesen. Daher sind vor allem mehrsprachige Kinder auf die oben erwähnte *Inkubationszeit des Mündlichen* bei der Auseinandersetzung mit narrativen Bildern und insbesondere vor dem Schreiben zu Bildern angewiesen (vgl. Wieler 2013a, 270).

Bezüglich der Herausforderungen grafischen Erzählens lässt sich erkennen, dass Kinder im Grundschulalter mit den Konventionen grafischen Erzählens insbesondere in schriftlichen und visuellen Ausdrucksformen *spielerisch* und *medienkombinierend* (vgl. Jenkins 2009, 22f., Groeben / Christmann 2013, 89f.) umgehen (vgl. Hoffmann 2018, 211f.), dass sie zur Erschließung der narrativen Handlungslogik der Geschichte im Gespräch jedoch zeitweise noch die Unterstützung der literarisch und medial erfahrenen Gesprächsleiterin benötigen (vgl. Preußner 2017, 106f.). Forschungsdesiderate werden in Bezug auf die von den Kindern anzueignenden „Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit“ (Dehn 2016, 395) for-

muliert, zum einen, was die Bedingungen für ihr Zustandekommen anbetrifft (vgl. ebd., 399), zum anderen hinsichtlich ihrer Ausdifferenzierung (vgl. Merklinger 2015, 156). Erste Systematisierungen unterscheiden zwischen „kognitiven“ und „imaginierenden“ Sprachformen (Merklinger 2015, 155). Vor diesem Forschungshintergrund fokussieren die folgenden Analysen die interaktiven Bedeutungs(ko)konstruktionen und Sprachformen in Bilderbuchkinogesprächen zu einer grafisch erzählten Geschichte in einer mehrsprachigen zweiten Grundschulklasse.

3. Das Forschungsprojekt – *Erzählen in Texten und Bildern*

3.1 Forschungsdesign

Die Studie *Erzählen in Texten und Bildern – Graphic Novels im Deutschunterricht*, in deren Zusammenhang die folgenden Analysen entstanden sind, nähert sich grafischen Erzählungen in Bilderbüchern oder Romanen von Seiten der sehenden, lesenden, sprechenden, schreibenden und zeichnenden Kinder, dies mit dem Ziel, die Aneignungsprozesse von Bilderzählungen erwerbsorientiert zu rekonstruieren. Hierzu werden im Sinne der interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. Krummheuer / Naujok 1999) Videografien und Transkriptionen (vgl. Selting et al. 2009) von Unterrichts- und Rezeptionsgesprächen angefertigt sowie Kindertexte und -bilder dokumentiert (vgl. Ritter 2009). Aus diesen Daten werden *key incidents* – Schlüsselsequenzen, die auf allgemeinere Strukturen verweisen (vgl. Kroon / Sturm 2002) – ausgewählt und mithilfe der ethnografischen Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2000) sowie der ‚Spurensuche‘ nach literarischen und medialen Mustern (vgl. Dehn 2005) analysiert. Forschungsfragen sind, wie Kinder mit den narrativen Herausforderungen grafischer Erzählungen umgehen und welche sprachlichen, literarischen und ästhetischen Erfahrungen in den kommunikativen Anschlusshandlungen sichtbar werden.

Bislang wurden in einer ersten, ethnographisch orientierten Teilstudie Unterrichtsinteraktionen zu verschiedenen grafischen Romanen in Grundschulen und weiterführenden Schulen beobachtet und hinsichtlich der Gestaltung von *Lesetagebüchern*, *Vorlesegesprächen* und *Literarischen Unterrichtsgesprächen* analysiert (vgl. z.B. Hoffmann 2014, 2015). Über dieses Forschungsinteresse hinaus werden in einer zweiten, didaktisch ausgerichteten Teilstudie frühe Aneignungsprozesse grafisch erzählender Bilderbücher in *Bilderbuchkinogesprächen* mit Kindergarten-, Vorschul- und Grundschulkindern untersucht (vgl. Hoffmann 2018, 2019). Der vorliegende Beitrag greift auf die Daten des zweiten Forschungszusammenhangs zurück und fokussiert die Rezeption des grafisch erzählten Bilderbuchs *Herr Schnuffels* anhand rekonstruktiver Analysen eines Bilderbuchkinogesprächs in einer zweiten, mehrsprachigen und sozial heterogenen Grundschulklasse. Diese werden abschließend mit Gesprächsanalysen aus der Vorschul- und der Kindergartengruppe zum gleichen Bilderbuch hinsichtlich der Verwendung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit verglichen.

3.2 Herr Schnuffels von David Wiesner

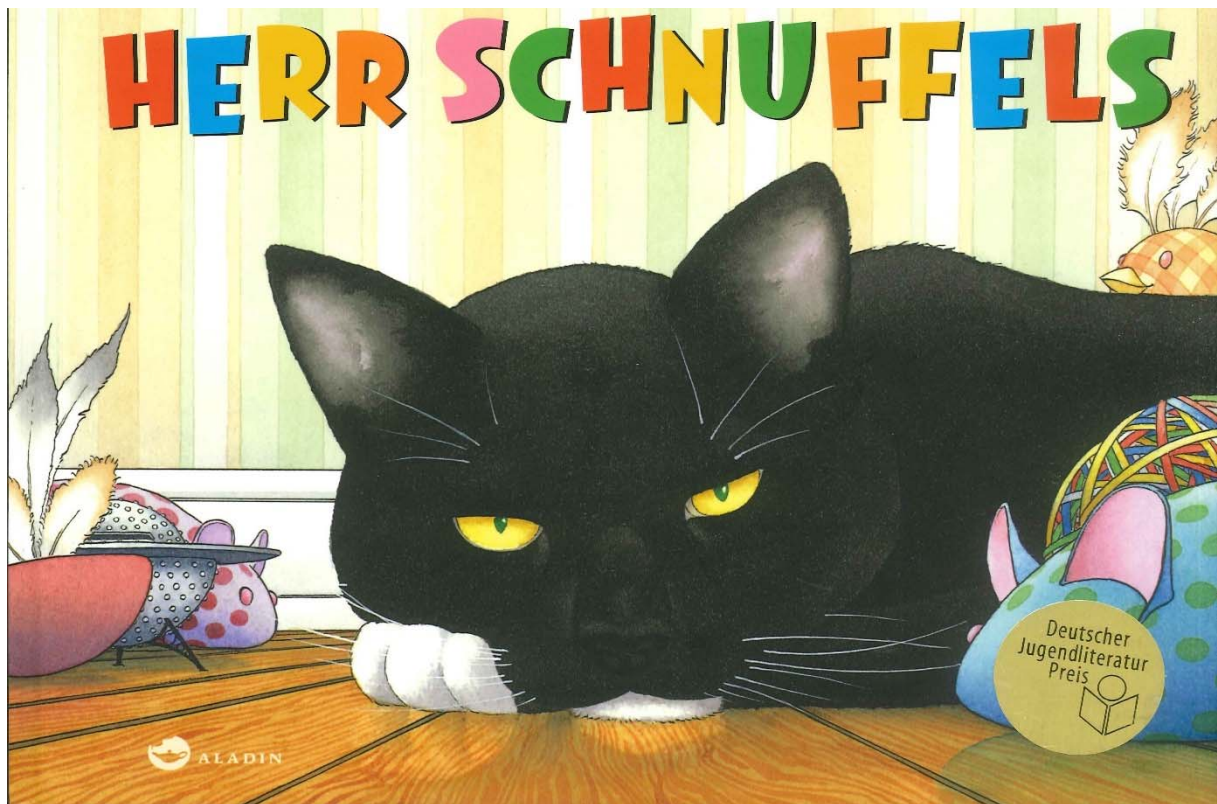


Abb. 1: *Herr Schnuffels* (Wiesner 2014, Cover)

Das 2015 mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnete Bilderbuch *Herr Schnuffels* von David Wiesner (2014) erzählt die Geschichte zweier Welten, die aufeinandertreffen: die realistische Welt eines gelangweilten Katers und die phantastische Welt forschender Außerirdischer, die mit ihrem Raumschiff auf der Erde gelandet sind – mitten in Herrn Schnuffels Wohnzimmer (s. Abb. 1). Hier entspinnt sich eine spannende Verfolgungsjagd: Während der Kater „nur spielen“ möchte, geht es für die Außerirdischen ums Überleben. Auf ihrer Flucht vor dem Kater freunden sie sich mit verschiedenen Insekten an, finden Formen der gegenseitigen Verständigung und schmieden schließlich gemeinsam einen Fluchtplan. Erzählt wird sequentiell, abwechselnd die Perspektive des Katers und die der Außerirdischen beleuchtend. Ganzseitige Bilder wechseln sich mit in Panels eingeteilten Bildfolgen ab. Während auf eine Erzählerstimme in Blocktexten verzichtet wird, ist die Figurenrede in Sprechblasen sichtbar. Die verschiedenen Sprachen der Figurengruppen werden durch unterschiedliche Zeichensysteme repräsentiert. Rückbezüge auf vergangene sowie Verweise auf zukünftige Zeiten werden in Form von Wandzeichnungen (ähnlich Höhlenmalereien) dargestellt, die auf die Kulturgeschichte der Schrift verweisen. Die symbolische Farbgebung von Gegenständen und Kleidungsstücken sowie der perspektivische Einfall von Licht und Schatten sind für die grafische Entfaltung der erzählten Geschichte bedeutsam. Die Figuren und ihre Beziehungen stehen im Zentrum der Geschichte, die von Feind- und Freundschaft, von Fremdheitserfahrungen und Verständigung erzählt. Die *Landschaft der Handlung* (vgl. Bruner 1986, 14) wird bewegungsreich gestaltet, z.T. mit schnellen Bildfolgen, eindrucklichen Perspektiven und fließenden Bewegungsabläufen. Ebenso tiefgründig wird die *Landschaft des Bewusstseins* (ebd.) erzählt, die sich in Gesten und Gesichtsausdrücken der Figuren, ihren Körperhaltungen und Blicken spiegelt.

3.3 Bilderbuchkino als Gesprächsanlass

Um den Verlauf der Aneignung grafisch erzählter Geschichten in kokonstruktiven Settings zu rekonstruieren, wurde in insgesamt drei Lerngruppen mit Kindergarten-, Vorschul- und Grundschulkindern in Dresden von einer Studentin der Grundschulpädagogik, die den Kindern bereits als Vorlesepatin bzw. Praktikantin vertraut war, die Geschichte von *Herr Schnuffels* als Bilderbuchkino präsentiert. Die eingescannten Bilderbuchseiten wurden mit dem Beamer an die Wand projiziert, sodass sie für alle gut sichtbar waren. Im Fokus dieses Beitrags steht das Bilderbuchkinogespräch in der *Grundschule* (zur Vorschule s. Hoffmann 2019). Die Lerngruppe, eine zweite Klasse, bestand aus 24 Kindern, 11 Mädchen und 13 Jungen zwischen sieben und acht Jahren aus einem sozial heterogenen Dresdener Einzugsgebiet. Die Gruppe war auch sprachlich heterogen: Drei Kinder sprachen in ihrer Familie Vietnamesisch, zwei Jungen Arabisch, zwei Mädchen Englisch und Deutsch (mit je einem zugewanderten Elternteil aus Afrika), ein Junge Persisch, ein Junge Kroatisch und ein Mädchen Albanisch. Ein Junge hatte einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Vier Jungen waren an dem Tag der Beobachtungen nicht anwesend. Vor dem Bilderbuchkinogespräch stimmte die Studentin die Kinder durch verschiedene Gegenstände aus der Geschichte („Katzenspielzeuge“) auf das Bilderbuch ein. Das Bilderbuchkinogespräch gestaltete sie entsprechend des entwickelten Konzepts (s.o.) als offenes, den Rezeptionsprozess der Bilder begleitendes, primär durch die Bilddeutungen der Kinder gestaltetes Gespräch. Sie gab den Kindern Zeit zur Betrachtung jeder Bildseite, formulierte Impulse und Fragen zur Bildrezeption und ließ die Kinder an narrativ bedeutsamen Stellen ihre Aufmerksamkeit fokussieren. Dabei brachte sie sich auch selbst als Betrachterin mit ein. Im Anschluss an das Gespräch wurden die Kinder aufgefordert, zu der Geschichte zu zeichnen und zu schreiben, was ihnen wichtig war.

4. Empirische Analysen – Bilderbuchkinogespräch in der Grundschule

Im Folgenden werden einzelne Gesprächspassagen herausgegriffen und rekonstruktiv analysiert hinsichtlich der narrativen Herausforderungen an die kindlichen RezipientInnen sowie der literarischen, sprachlichen und ästhetischen Erfahrungen, die sich hierin zeigen. Die *key incidents* werden in chronologischer Reihenfolge des Gesprächsverlaufs und anhand der erzähltheoretischen Dimensionen des Zusammenspiels von *Sprache, Schrift und Bild* sowie der Darstellung von *Raum, Zeit* und *Bewegung* vorgestellt. Sie dokumentieren die interaktive Deutungsentfaltung durch die Verbindung von Handlungs- und Bewusstseinslandschaften, die Verwendung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit sowie durch das szenische Spiel mit Sprache.

4.1 Sprache, Schrift und Bild – „ich glaub das ist eine geheimsprache“

Die Grundschul Kinder werden bereits zu Beginn der Geschichte bei der erfolgreichen Landung des Raumschiffs in Herrn Schnuffels Wohnzimmer (noch bevor dieser es entdeckt hat) (s. Abb. 2) durch die „komischen“ Zeichen in den Sprechblasen der Aliens auf deren „andere sprache“, ihre „geheimsprache“ aufmerksam.¹

¹ Die Namen der Kinder wurden durch Pseudonyme ersetzt.

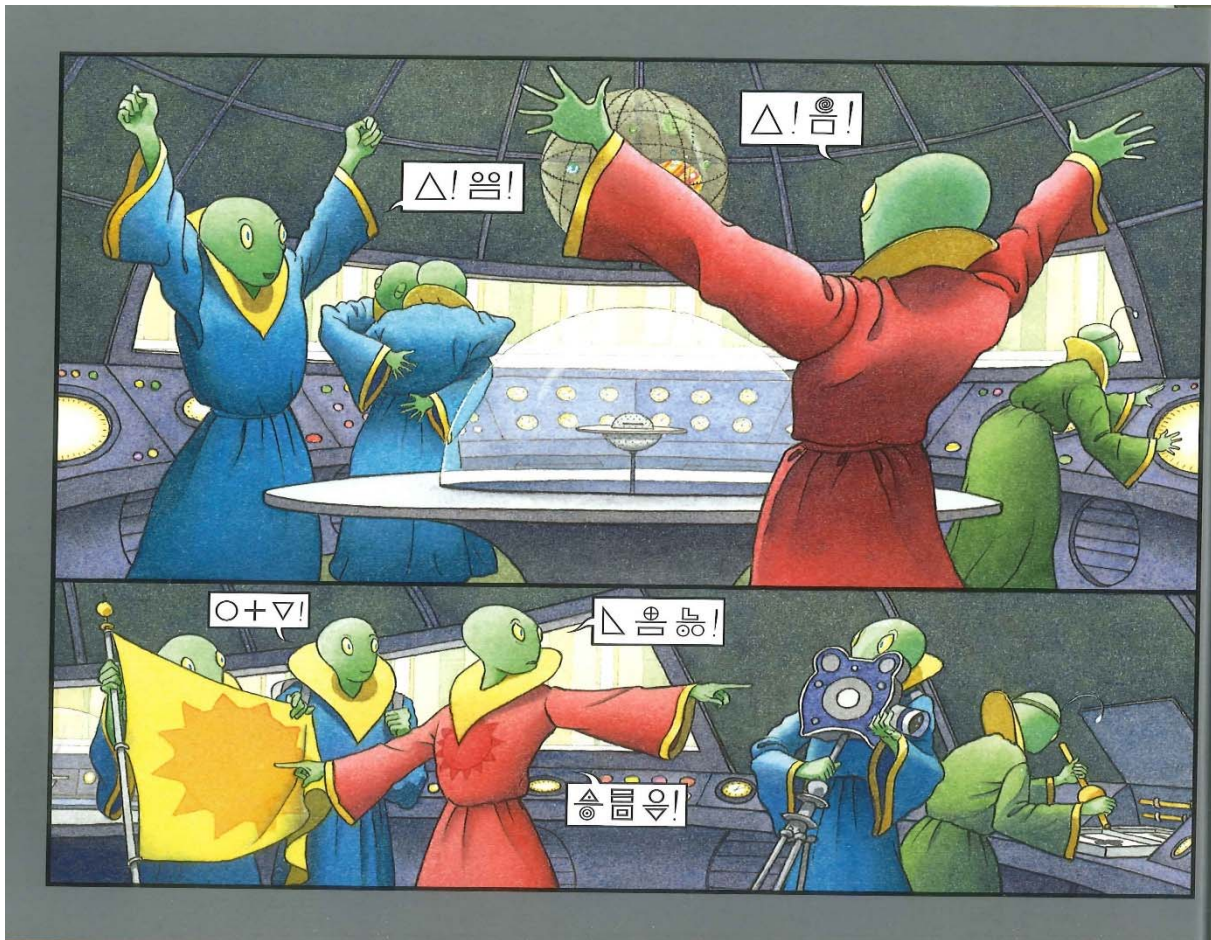


Abb. 2: Herr Schnuffels (Wiesner 2014, o.S.): Symbolische und piktorale Zeichen

82	Studentin	ah ok (---) schauen wir mal was die machen
83	?	was ist da
84	Dung Thong	[bla bla blub
85	Magdalena	[das ist ne geheimsprache
86	?	((ist der hugo))
87	Catarina	[geheimspache
88	Studentin	[magdalena sag nochmal ja
89	Magdalena	ich glaub das ist eine geheimsprache (-)
90	Studentin	warum denkst du dass es eine geheimsprache ist (-)
91	Magdalena	denn da sind so (--) da sind so kreise (--) und so (-) <<immer leiser werdend> das sind (-) das sind so (-) das (-) das sind ich glaub das sind (einfach eben) (-) (ne andere sprache (-) die sie dort sagen)>
92	Studentin	[luise
93	Luise	[das sind ganz komische zeichen (-)
94	Studentin	was sind denn das für zeichen
95	Luise	(3.0) ((zieht die Schultern hoch)) dreiecke kreise (-)
96	Studentin	ja [lisa
97	Lisa	[ein plus
98	Studentin	und was noch
99	Lisa	(3.0) ein ausrufezeichen

100	Studentin	(2.0) elsa
101	Elsa	ich denke die steuern das ganze irgendwo hin damit sie näher an die (-) an die katze rankommen da sind ja auch noch tasten dort drinne
102	Studentin	mhm (--) franka
103	Franka	bei der (fahne) das mit der sonne drauf könnte es ja auch sein dass die zu der sonne wollen

Während Dung Thong die symbolischen Zeichen in den Sprechblasen mit „bla bla blub“ onomatopoeisch in Szene setzt und sich damit eines Stilmittels des Comics bedient, deuten Magdalena und Catarina die Zeichen als „geheimsprache“. Magdalena ist jedoch sichtlich damit herausgefordert, ihre Deutung der Zeichen zu begründen, wie an den häufigen Pausen, Abbrüchen und Neuanfängen bei der versuchsweisen Beschreibung der Zeichen zu erkennen ist, die schließlich in der Deutung „ich glaub das sind (einfach eben) (-) (ne andere sprache (-) die sie dort sagen)“ mündet. Hiermit betont sie nicht mehr interpretierend die kommunikative Funktion („geheimsprache“), sondern eher beschreibend die Alterität („andere sprache“) der Zeichen, während Luise abschließend eine Wertung der Zeichen selbst („komische zeichen“) vornimmt. Aufgefordert durch die Frage der Studentin, was „denn das für zeichen“ seien – versucht sie zusammen mit Lisa, deren äußere Form in der geometrischen, arithmetischen und grammatischen Fachsprache genau zu beschreiben („dreiecke kreise“, „plus“, „ausrufezeichen“). Dies scheint jedoch den Kindern bei ihrer Imagination der Geschichte an dieser Stelle nicht bedeutsam, was u.a. durch das Schulterzucken Luises zum Ausdruck gebracht wird oder auch durch die Verschiebung des thematischen Fokus im unmittelbaren Anschluss von den symbolischen Zeichen in den Sprechblasen zu den Handlungsintentionen der Figuren, die u.a. von dem piktoralen Zeichen einer Sonne auf einer Flagge – in verfremdeter Form die japanische Flagge – begleitet werden. Zu einem späteren Zeitpunkt jedoch werden die SchülerInnen noch einmal auf die symbolischen Zeichen im Zusammenspiel von Sprache, Schrift und Bild zu sprechen kommen (s. Abschnitt 3.3). Insgesamt wird die musterhafte Struktur des gemeinsamen Sprechens über narrative Bilder in dieser Sequenz deutlich: Die Kinder benennen das in den Bildern Sichtbare („da sind ja auch noch tasten dort drinne“, „bei der (fahne) das mit der sonne drauf“), sie beschreiben die vermuteten Handlungen der Figuren („die steuern das ganze irgendwohin“) und deuten die dahinterliegenden Intentionen („damit sie näher an die (-) an die katze rankommen“, „dass die zu der sonne wollen“). Durch die von ihnen gewählten Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit „ich glaub“, „ich denke“, „irgendwo“, „könnte es ja auch sein“ markieren die Kinder in dieser Sequenz, dass sie sich im Austausch miteinander an eine mögliche Deutung der grafisch erzählten Geschichte herantasten.

4.2 Raum – „da hat die katze das wahrscheinlich umgedreht weil da alles [...] auf dem kopf ist“

Wurde die Geschichte bislang perspektivisch in zwei voneinander unabhängigen Erzählsträngen an unterschiedlichen Handlungsorten erzählt (der mit Spielzeug gefüllte Wohnzimmerboden als das Terrain des Katers und das Raumschiff als Wirkungsstätte der Aliens), so treffen auf der siebten Bildseite in dem oberen Panel die realistische und die phantastische Welt erstmalig aufeinander (s. Abb. 3). Die Figuren nehmen einander wahr und der dramatische Handlungsverlauf beginnt. Zunächst werden die Kinder beim Aufblenden der Bildseite durch die funkelnden Katzenaugen auf den Eintritt des Katers in die Welt der Aliens aufmerksam. Auch die im Blick des Katers aufscheinende, drohende Gefahr wird spürbar, wie an erschrockenen Geräuschen der Kinder oder Dung Thongs Kommentierung „oh oh“ zu erkennen ist.



Abb. 3: Herr Schnuffels (Wiesner 2014, o.S.): Zusammentreffen der Erzählperspektiven

112	Studentin	[alissa was siehst du
113	?	[<<füsternd> katze>
114	Alissa	ä:m (-) ja auch ne katze (-)
115	Dung Thong	oh oh
116	Studentin	und was passiert dann (2.0) jana
117	Jana	also die katze
118	Studentin	(7.0) luise
119	Luise	na die wollen wahrscheinlich nach der katze greifen (-) aber die sind so klein vielleicht sind die ja auch doch flöhe
120	Studentin	du denkst (-) die (--) aliens wollen nach der katze greifen (-) mh catarina
121	Catarina	alle dort auf_m zweiten bild wo_n auge rausguckt und so zu_ner (riesen)hand ist (-) ich glaube das ist ein krake ((lacht)) uh riesig und das (-) das obere das ist (-) von (-) das ist die äh die augen von der katze (-) von dem herr schnuffels
122	Studentin	mh (-) was erkennt ihr denn auf dem unteren bild was passiert da
123	?	[äh
124	Studentin	[ja marla
125	Marla	da hat die katze das wahrscheinlich umgedreht weil da alles auf dem auf dem kopf ist
126	?	(7.0) aha

Auf die Frage der Studentin, die sich zunächst auf das Sichtbare, in einer Momentaufnahme im Bild Festgehaltene, bezieht, antworten verschiedene Kinder mit dem nun neu Sichtbaren, nämlich der „katze“. Erst auf die Nachfrage, was dann passiere, die sich auf das untere Panel bezieht und direkt auf die Handlung fokussiert, erläutern drei Mädchen ihre Gedanken zum Verlauf der Handlung in komplexeren Redebeiträgen: Luise nimmt die Perspektive der Aliens ein und deutet eine ausgestreckte Hand als Greifversuch, gleichzeitig einschränkend auf den Größenunterschied und die damit einhergehende Unterlegenheit der Aliens verweisend. Catarina versucht in beiden Panels einzeln die zentralen Details den Figuren zuzuordnen: Die ausgestreckte Hand gehöre vermutlich einer „krake“, die Augen seien die der „katze“, die sie mit Herrn Schnuffels als Protagonist der Geschichte spezifiziert. Erst als die Studentin nochmals nach dem Handlungsverlauf im unteren Panel fragt, deutet Marla die aus der Perspektive der Aliens dargestellte Situation als durch den Kater verursachte: „da hat die katze das wahrscheinlich umgedreht weil da alles auf dem [...] kopf ist“, was bei einem weiteren Kind nach einigen Sekunden ein Verständnis der Situation bewirkt: „aha“. Insgesamt werden die Kinder sich in diesem *key incident* der Mehrperspektivität der Geschichte bewusst und markieren ihre Deutungen mit den Fiktionalitätssignalen „wahrscheinlich“, „vielleicht“ und „ich glaube“ als verschiedene Möglichkeiten einer plausiblen Geschichte.

4.3 Sprache, Schrift und Bild – „ist eigentlich völlig normal dass die ne andere sprache haben“

Das bereits eingangs betrachtete Zusammenspiel von Sprache, Schrift und Bild wird aufgrund seiner Komplexität und Relevanz im Rezeptionsprozess an dieser Stelle ein weiteres Mal aufgegriffen. Als der Kater seinen Gefallen an dem Herumwirbeln des ungewöhnlichen Spielzeugs verloren und sich zu einem Schläfchen hingelegt hat, kommen die Außerirdischen langsam wieder zu sich. Allmählich werden sie sich der Zerstörung der für sie wichtigen Technik ihres Raumschiffs bewusst und beschließen, es möglichst ungesehen zu verlassen. Doch der Kater wacht auf und verfolgt sie. Durch die Unterstützung eines herbeifliegenden und den Kater ablenkenden Marienkäfers gelingt den Außerirdischen die Flucht und sie landen wohlbehalten unter einer Heizungsverkleidung, in den Augen der Kinder ein „regal“. Hier stoßen die Aliens auf gezeichnete Bilder an der Wand, die auf Höhlenmalereien anspielen und von vergangenen Kämpfen des Katers mit unterschiedlichen Insekten und Nagetieren erzählen. In der folgenden Szene begegnen die Außerirdischen den BewohnerInnen des Unterschlupfs (s. Abb. 4). Die Verständigung unter den Figuren wird in den Panels auf piktoraler Ebene (in den Wandzeichnungen), auf symbolischer Ebene (in den Zeichen in den Sprechblasen) als auch auf leiblicher Ebene (in Mimik und Gestik der Figuren) dargestellt.



Abb. 4: Herr Schnuffels (Wiesner 2014, o.S.): Bild, Symbol und Geste

285	Magdalena	ich glaub die ma:lt das (-) damit die mit den ameisen und den marienkäfern (-) damit die sich anfreunden damit die katze zusammen ärgern
286	Studentin	warum malen die aliens das nochmal (-) catarina
287	Catarina	weil äm die sich nicht gegeneinander verstehen und die zeichnen halt (-) was passiert ist und warum die äm überhaupt hier sind
288	Studentin	warum denkst du dass die sich [nicht verstehen
289	Catarina	[weil äm: (--)] weil die äm ja aus dem weltall kommen und die ameisen sind die auf der erde und (-) aliens und menschen verstehen sich au nich
290	?	((lacht))
291	Catarina	guck weil die zeichnen und die ameisen die sprechen was und die verstehen sich nicht
292	Studentin	wie sehen denn die zeichen von den ameisen aus (2.0) elsa
293	Elsa	bei der (andermal) (-) da sehen die ganz sind ganz kleine strichchen (-) in der sprechblase
294	Studentin	mojtaba
295	Mojtaba	äm (-) ja das wollt ich auch sagen
296	Studentin	und bei den (-) aliens was sind da für zeichen
297	Mojtaba	na so l oder o ich weiß nicht was
298	Studentin	ja (2.0) felix

299	Felix	die sind (-) (zich) zeichen (---) die man sich ausgedacht worden und die dann einfach so als sprechen genannt worden weil die von_nem anderen planeten kommen ist eigentlich völlig normal dass die ne andere sprache haben
-----	-------	---

In dem Gespräch zwischen der Studentin und den SchülerInnen geht es um die Bedeutung der piktoralen Wandzeichnungen sowie erneut um die symbolischen Zeichen in den Sprechblasen und die Intentionen der Figuren. Es geht um Freundschaft und Feindschaft, um unterschiedliche Sprachen und gegenseitige Verständigung. Dabei steht das Zusammenspiel von Sprache, Schrift und Bild beim Erzählen der Geschichte im Fokus. Während im vorhergehenden *key incident* zu diesem Zusammenspiel die Sprache und die Kommunikation innerhalb der Gruppe der Aliens das Thema war, geht es hier um die durch unterschiedliche Schrift-Zeichen dargestellten verschiedenen Sprachen der einander fremden Figurengruppen und die Schwierigkeiten, die dadurch für die Verständigung zwischen ihnen entstehen. Angeregt durch die Studentin schauen die Kinder sich die Zeichen noch einmal sehr genau an und beschreiben sie versuchsweise als „so ganz kleine strichchen“ (bei den Ameisen) bzw. „so l oder o“ (bei den Aliens) und benennen dabei auch die narrative Form der „sprechblase“ – neben der Panelstruktur ein weiteres Stilmittel des Comics. Die Arbitrarität von Schrift, die Willkürlichkeit der Zuordnung von Zeichen, wird von Felix abschließend sehr treffend zusammengefasst: „die sind [...] zeichen (---) die man sich ausgedacht worden und die dann einfach so als sprechen genannt worden weil die von_nem anderen planeten kommen ist eigentlich völlig normal dass die ne andere sprache haben“. Insgesamt fordert die Studentin die Kinder in diesem stärker strukturierten Gesprächsausschnitt durch ihre Fragen zur genauen Betrachtung, zur Reflexion und zur Begründung ihrer Beobachtungen heraus. Dabei markieren die Kinder ihre Bilddeutungen durch die Verwendung von „ich glaub“ oder „eigentlich“ als sich auf eine fiktionale Welt beziehende. Auch hier werden Handlungsebene („die ma:lt das“, „die zeichnen halt“, „die sprechen was“) mit der Bewusstseins-ebene („damit die sich anfreunden“, „damit die katze zusammen ärgern“, „weil äm die sich nicht gegeneinander verstehen“) verbunden.

Während im vorherigen Gesprächsausschnitt das obere und die mittleren drei Panels der Bildseite (s. Abb. 4) im Fokus der Aufmerksamkeit standen, wird im Anschluss die gesamte Bildseite und insbesondere das untere Panel von einer Schülerin in Form eines Resümees gedeutet, indem sie insbesondere auf die Verständigung unter den Figuren auf den verschiedenen Ebenen eingeht.

300	Studentin	okay pass kann nochmal einer zusammenfassen was wir jetzt hier auf dem bild sehen (1.0) catarina
301	Catarina	äm (-) ich dachte dass das nochmal (ein paar da krimi-ameisen raus die marienkäfer) (-) äm (-) die sagt irgendwas greif uns nicht an oder so und die ameise mit dem fragezeichen (-) die hat äm die erste die hat_s bestimmt bestimmt ni verstanden was die gesagt haben (-) dann haben die_s angezeichnet was überhaupt passiert ist (---) dann haben die anderen noch was gezeichnet (-) und der äh der (-) der alien im roten gewand der hat (-) ne ameise die hände gehalten der sagt was und die ameise sagt auch was (-) und der alien im blauen gewand der hat sich äm die ameise mal angefasst (-) und sie sich bestimmt ein bisschen gewundert wie sich das anfühlt so_ne ameise (-)

Vor dem Hintergrund des gesamten Gesprächsverlaufs sind in diesem *key incident* die Länge des Redebeitrags der Schülerin, die wechselnde Übernahme unterschiedlicher Figurenperspektiven, die szenische Gestaltung und die Intensität der Verwendung von Fiktionalitätssignalen hervorzuheben. In ihrer sprach-

lichen Darstellung dieser Sequenz geht die Schülerin auf den Handlungsverlauf jedes einzelnen der insgesamt fünf Panels ein. Dabei benennt sie zum einen die Figuren anschaulich („krimiameisen“, „marienkäfer“, „alien im roten gewand“, „alien im blauen gewand“). Zum anderen gestaltet sie die Kommunikation zwischen den Figuren szenisch aus, etwa die Erstbegegnung in dem ersten Panel: „die sagt irgendwas greif uns nicht an oder so“, dabei vermutlich die Geste der Figur (eine erhobene, ausgestreckte Hand) deutend. Eine Interpretation verschiedener symbolischer Zeichen in den Figurensprechblasen zeigt sich im Hinweis auf die Verstehensschwierigkeiten der Figuren aufgrund ihrer unterschiedlichen Sprachen „und die ameise mit dem fragezeichen [...] die hat_s [...] bestimmt ni verstanden was die gesagt haben“. Die Figurenhandlung im dritten und vierten Panel fasst sie als geglückte wortlose Kommunikation auf: „dann haben die_s angezeichnet was überhaupt passiert ist (---) dann haben die anderen noch was gezeichnet“, die in einer Sprachbarrieren überschreitenden Zugewandtheit im unteren Panel mündet „der sagt was und die ameise sagt auch was“. Der Leiblichkeit der Interaktionen zwischen den Figuren schenkt Catarina besondere Aufmerksamkeit, indem sie etwa auf die körperlichen Berührungen eingeht: „der alien im roten gewand der hat (-) ne ameise die hände gehalten“ oder „der alien im blauen gewand der hat sich äm die ameise mal angefasst“. Dabei beleuchtet sie neben der *Landschaft der Handlung* jeweils auch die unterschiedlichen *Landschaften des Bewusstseins*. So wie sie explizit das Fragezeichen in der Sprechblase der Ameise zu Beginn der Sequenz als Nichtverstehen deutet, so imaginiert sie auch den Tastsinn und die Empfindungen der die Ameisen berührenden Aliens zum Schluss dieser Sequenz: „der hat sich [...] bestimmt ein bisschen gewundert wie sich das anfühlt so_ne ameise“. Der gesamte Redebeitrag der Schülerin ist durchzogen von den unterschiedlichsten Fiktionalitätssignalen: „ich dachte“, „irgendwas“, „oder so“, „bestimmt“ (3x) oder „ein bisschen“, die auf den Entwurfscharakter einer erzählten Welt hinweisen. Auf der Ebene der Wortwahl ist der literarische Ausdruck hervorzuheben, der sich etwa in den farbigen „Gewändern“ der Aliens oder auch im „wundern“ dokumentiert.

4.4 Zeit – „kann sein dass sie sich nen plan machen“

Nachdem sie durch die Zeichnungen einen Weg der Verständigung gefunden und durch ein gemeinsames Mahl von Kekskrümeln ihre Freundschaft gefestigt haben, ist es den Aliens gelungen, in Zusammenarbeit mit den Insekten und mithilfe ihrer Laserschwerter sowie unterschiedlicher Gegenstände (Schrauben, Murmeln, Bleistifte u.a.), die sie unter der Heizungsverkleidung gefunden haben, die zerstörten Teile der Technik, die für den Antrieb des Raumschiffes sorgen – die Kinder bezeichnen sie als „münzen“ –, wieder zu reparieren bzw. zu ersetzen (s. Abb. 5). An dieser Stelle entspinnt sich folgendes Gespräch.

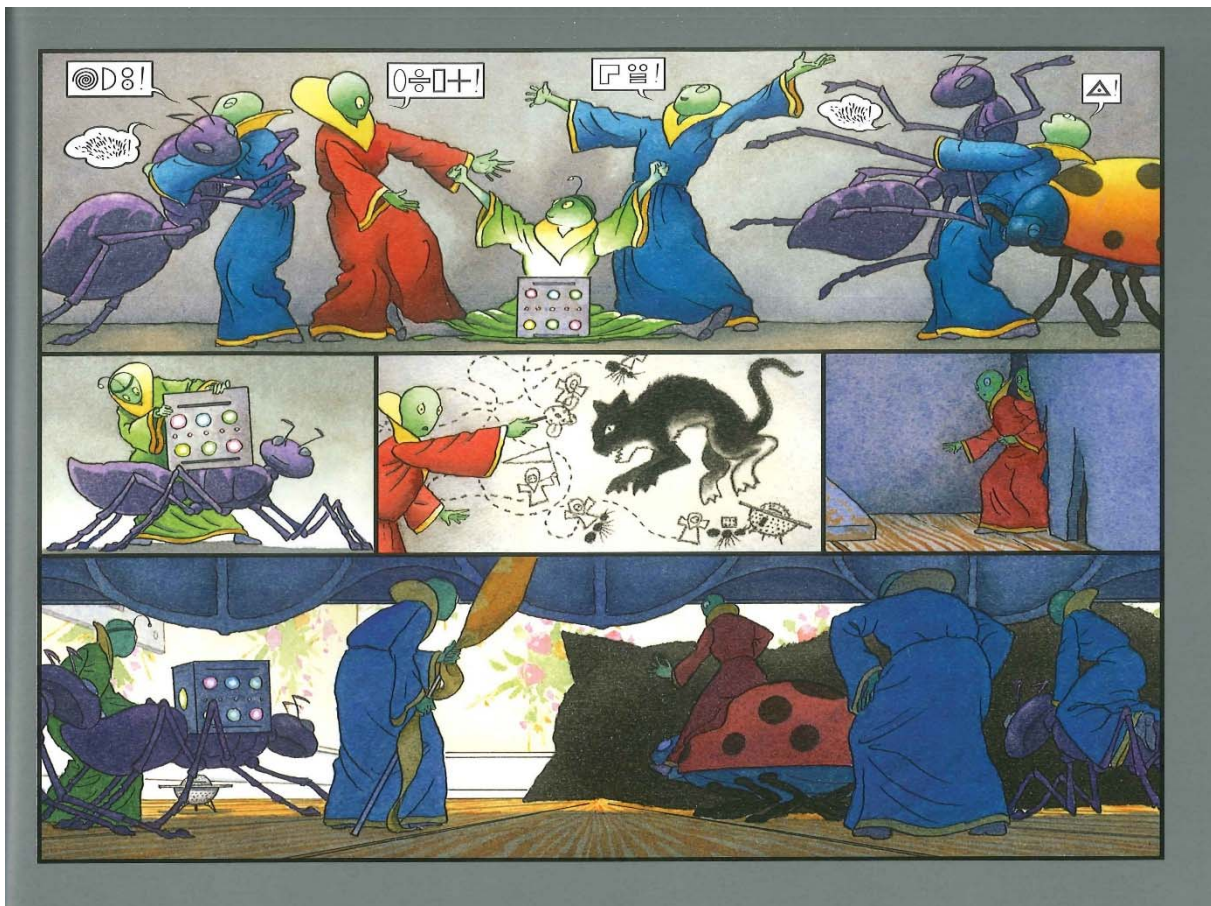


Abb. 5: Herr Schnuffels (Wiesner 2014, o.S.): Gegenwart und Zukunft

373	Samira	ich glaub die (jetzt haben die das geschafft das zu bauen) (-) (das sieht so aus als würden die jubeln auf dem bild)
374	Studentin	die würden jubeln auf dem oberen bild und es sieht aus wie wenn_s gebaut ist hat die samira gesagt (-) und was seht ihr noch (---) alissa
375	Alissa	äm (-) die katze (-) an der wand (-) und (-) der eine hält der rote (-) der alien mit dem roten anzug der malt da grad nen marienkäfer an (-) kann sein dass sie sich nen plan machen wie sie die katze verscheuchen o-der ärgern
376	Studentin	(4.0) dung thong
377	Dung Thong	ich denke dass die eine ablenkung machen mit_m marienkäfer (---) der macht so <<melodisch>> bä bä bä bä bä> und die anderen gehen schnell (-) ins ufo rein

In diesem *key incident* entwerfen drei SchülerInnen plausible Deutungen des Handlungsverlaufes. Sie verbinden mit ihren Deutungen des in der Vergangenheit (im Zwischenraum) Geschehenen und des in der Zukunft (in den Zeichnungen entworfenen) Folgenden verschiedene Zeithorizonte miteinander. Dabei gestalten die Kinder jeweils sowohl die *Landschaften der Handlung* als auch die *Landschaften des Bewusstseins* aus. So fokussiert Samira zunächst die Aktivitäten der Figuren: „ich glaub [...] (jetzt haben die das geschafft das zu bauen)“ und geht dann imaginierend auf die inneren Empfindungen der Figuren ein: „(das sieht so aus als würden die jubeln auf dem bild)“, beide Male die Fiktionalität markierend („ich glaub“, „das sieht so aus als würden“). Auch Alissa geht erst auf die sichtbare Handlung ein: „der alien

mit dem roten anzug der malt da grad nen marienkäfer an“, um anschließend die dahinterstehenden Intentionen zu ergründen, die sie als auf die Zukunft bezogen imaginiert: „kann sein dass sie sich nen plan machen wie sie die katze verscheuchen oder ärgern“. An diese Deutung knüpft schließlich Dung Thong an, indem er sie szenisch ausgestaltet: „ich denke dass die eine ablenkung machen mit_m marienkäfer (---) der macht so <<melodisch> bä bä bä bä bä> und die anderen gehen schnell (-) ins ufo rein“. Dass eine solche kokonstruktive Form der Bedeutungsentfaltung im Gespräch möglich ist, ist maßgeblich der Verwendung von Fiktionalitätssignalen zu verdanken: „kann sein“, bzw. „ich denke“, die beide Deutungen als Entwürfe markieren und so einander ergänzen lassen. Dung Thong bedient sich wie bereits einige Kinder zuvor auch des szenischen Spiels durch die Erfindung und musikalische Untermalung wörtlicher Rede, um seine Imaginationen auszudrücken.

4.5 Bewegung – „die katze hat drei köpfe [...] weil sie so ganz schnell hin und her guckt“

In einem handlungsreichen Finale glückt schließlich die gemeinsam durch Außerirdische und Insekten raffiniert geplante Flucht, indem sie den Kater überraschen, ablenken und verwirren (s. Abb. 6). Die Bewegungsintensität und Schnelligkeit wird in dieser Szene insbesondere in dem letzten Panel durch die Überblendung des hin- und herschauenden Kopfes des Katers ausgedrückt. Nachdem sich Mojtaba im szenischen Spiel dem ersten Panel gewidmet und dem „alien im roten gewand“ ein schadenfreudiges „BYE (-) katze“ in den Mund gelegt hat – was die anderen Kinder amüsiert und sofort zum unteren Panel hat springen lassen – beginnt der folgende Gesprächsausschnitt.

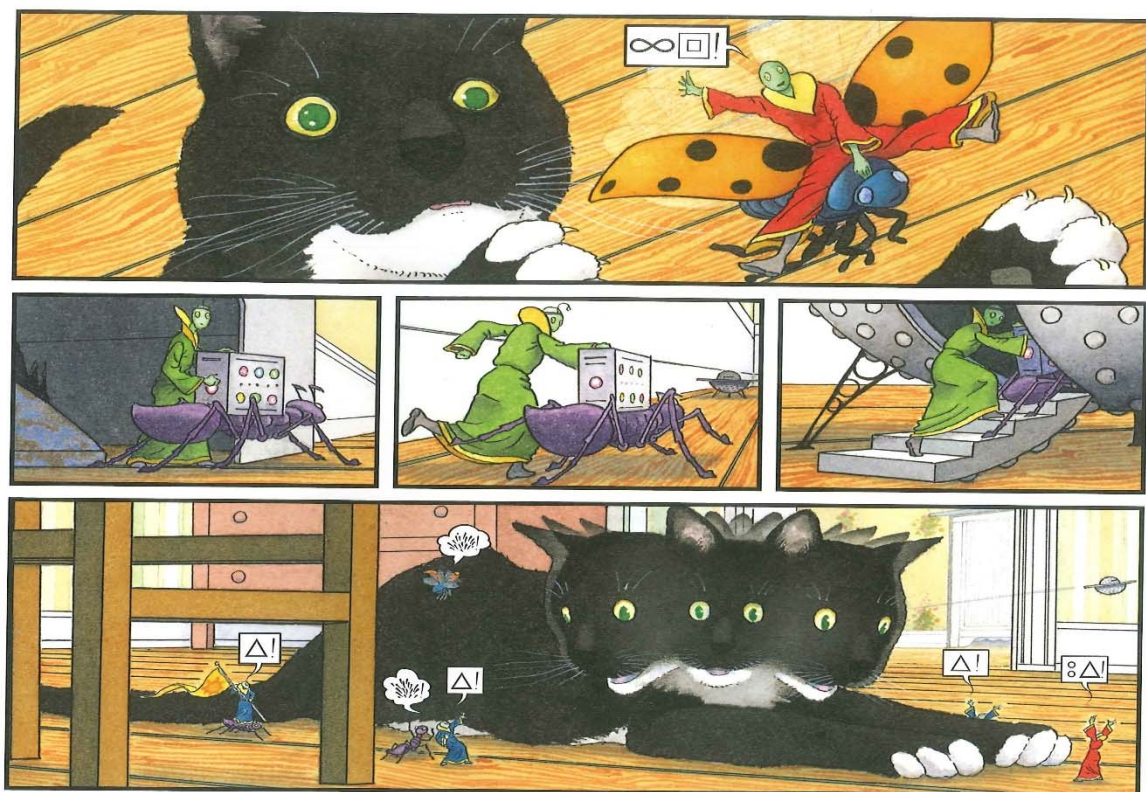


Abb. 6: Herr Schnuffels (Wiesner 2014, o.S.): Überblendung

400	Studentin	schaut euch die bilder wieder der reihe nach an was passiert da (-) lisa
401	Lisa	der grüne der tut das (-) gepäck auf die ameise und die gehen dann wieder in die rakete und wollen es wahrscheinlich reparieren (-)
402	Dung Thong	ha (-)
403	Studentin	okay (2.0) luise
404	Luise	die katze hat drei köpfe (-)
405	mehrere	((reden durcheinander))
406	Dung Thong	die guckt so ((bewegt den Kopf schnell hin und her, Lisa und Elsa ebenfalls))
407	?	die hat sich ()
408	Studentin	dung thong was macht die katze
409	Dung Thong	die guckt gerade so oh hö hö hö hö hö ((schüttelt den Kopf hin und her, Luise und Francis ebenfalls)) (-) damit die
410	Studentin	mojtaba
411	Mojtaba	sie weiß nicht welche die sie: aufessen will (-) weil sie guckt (-) so
412	Studentin	alissa
413	Alissa	die katze hat dreizehn ohren (-)
414	Studentin	warum hat die katze so viele ohren
415	Alissa	weil sie so ganz schnell hin und her guckt

Zunächst fordert die Studentin die SchülerInnen auf, die Bilder „der reihe nach“ anzuschauen. Damit verlangsamt sie zum einen die Rezeption und weist zum anderen wie bereits zuvor auf die kulturellen Konventionen der Lese- bzw. Betrachtungsrichtung hin: hier von oben nach unten und von links nach rechts. Im Gegensatz zu den Gesprächen mit den Vorschulkindern, in denen sie jeweils explizit die jeweiligen Richtungen nennt, genügt bei den Grundschulkindern bereits der allgemeine Hinweis: „der reihe nach“. Die Aufforderung annehmend geht Lisa auf die anschließende mittlere Panelfolge ein, indem sie die sichtbare Figurenhandlung zunächst beschreibt: „der grüne der tut das (-) gepäck auf die ameise und die gehen dann wieder in die rakete“. Die mit der Handlung verbundenen unsichtbaren Intentionen imaginiert sie wie folgt: „und wollen es wahrscheinlich reparieren“ und markiert diese durch das Fiktionalitätssignal „wahrscheinlich“ als eine von mehreren Möglichkeiten. Der Bewegungsreichtum und die Schnelligkeit der Szene stehen jedoch in der Rezeption der Kinder im Fokus und so erlangt das untere Panel besondere Aufmerksamkeit. Luises Beobachtung „die katze hat drei köpfe“ ist der Auslöser für heftiges Kopfschütteln mehrerer Kinder, teilweise begleitet durch ratlos wirkende Ausrufe „höhöhöhö“, die der auf der Bildebene in Überblendung dargestellten Bewegung szenisch Ausdruck verleihen. Neben dieser szenischen Interpretation der „drei köpfe“ – wie sie auch in der Vorschulgruppe engagiert vorgenommen wird (vgl. Hoffmann 2019, 175f.) – und der „dreizehn ohren“ wird von Mojtaba eine sprachliche Deutung formuliert. Diese spielt auf die Verwirrung der Katze an und greift damit die *Landschaft des Bewusstseins* auf: „sie weiß nicht welche [...] sie: aufessen will“. Alissas Begründung bezieht sich hingegen eher auf die Herausforderung des bildlichen Darstellens der *Landschaft der Handlung*: „weil sie so ganz schnell hin und her guckt“.

5. Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit vom Kindergarten bis zur Grundschule

Zusammenfassend werden nun die Analysen des Bilderbuchkinogesprächs von Grundschulkindern mit denen von Vorschulkindern und Kindergartenkindern (ebenfalls zu *Herr Schnuffels*) verglichen, dies im

Hinblick auf die Verwendung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit, die Fiktionalität ausdrücken.

Im gesamten Verlauf aller drei Bilderbuchkinogespräche sind die tentativ deutenden Formulierungen der Kinder auffällig. Die Kinder verwenden die unterschiedlichsten Fiktionalitätssignale und markieren ihre Imaginationen damit immer wieder als Entwürfe einer plausiblen Geschichte. Auf diese Weise verleihen sie der „Unbestimmtheit des Bildes“ und der „Ungewissheit des eigenen Verständnisses“ (Dehn 2016, 396) Ausdruck und können so auch unterschiedliche Deutungen gleicher Szenen nebeneinanderstehen lassen. Die Gesprächsleiterin regt die Kinder zu Deutungen der Bildfolgen an, räumt ihnen Zeit für die Entfaltung ihrer Deutungen ein und greift dabei ihrerseits auf Fiktionalitätssignale zurück. Insgesamt lassen sich in den Gesprächen verschiedene sprachliche Formen des suchenden, tastenden Imaginierens finden: *deskriptiv-relativierende*, *kognitiv-perspektivierende* und *imaginativ-generierende* (s. Abb. 7). Mit dieser Einteilung der Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit knüpfe ich an die von Daniela Merklinger eingeführten Kategorien „kognitive“ und „imaginierende“ Sprachformen (Merklinger 2015, 155) an, differenziere die kognitiven Sprachformen aufgrund ihrer unterschiedlichen Bezugnahmen auf Wahrscheinlichkeit bzw. Perspektivität weiter aus in *deskriptiv-relativierende* und in *kognitiv-perspektivierende* Sprachformen und hebe das schöpferische Moment bei den *imaginativ-generierenden* Sprachformen hervor.

Fiktionalitätssignal	Kinder			Gesprächsleiterin		
	Kindergarten 3-4 J. (25 min)	Vorschule 5-6 J. (32 min)	Grundschule 7-8 J. (37 min)	Kindergarten 3-4 J. (25 min)	Vorschule 5-6J. (32 min)	Grundschule 7-8J. (37 min)
deskriptiv-relativierend						
<i>oder (so)</i>	1x	14x	12x	13x	6x	-
<i>vielleicht</i>	3x	10x	13x	5x	6x	-
<i>bestimmt</i>	2x	13x	7x	2x	-	-
<i>eigentlich</i>	1x	-	4x	4x	-	-
<i>wahrscheinlich</i>	-	-	4x	-	1x	-
<i>wohl</i>	-	1x	1x	-	-	-
<i>irgendwie</i>	-	-	5x	1x	1x	-
<i>irgendwas/irgendein</i>	-	-	5x	2x	-	-
<i>ein bisschen</i>	-	1x	1x	2x	-	-
<i>irgendwann/irgendwo</i>	-	-	2x	-	-	-
kognitiv-perspektivierend						
<i>glaub ich/ich glaub glaubst du/glaubt ihr</i>	-	9x	27x	1x	-	-
<i>ich denke/denke ich denkst du/denkt ihr</i>	-	3x	15x	3x	4x	10x
<i>ich finde/finde ich (ich) weiß nicht</i>	-	1x	1x	-	-	-
<i>(ich) weiß nicht</i>	-	2x	2x	-	-	-
<i>ich meine/meine ich meinst du/meint ihr</i>	-	-	1x	1x	1x	1x
imaginativ-generierend						
<i>sieht (so) aus (wie/als)</i>	-	-	4x	5x	2x	1x

<i>kann (so/gut) sein</i>	-	-	1x	-	2x	3x
<i>anscheinend, scheint</i>	-	-	-	1x	1x	-
<i>(als) ob/wie wenn</i>	-	-	-	2x	2x	1x
<i>könnte sein</i>	-	-	2x	7x	3x	9x
<i>würde</i>	1x	-	1x	-	-	2x
<i>wär</i>	-	1x	-	-	-	-
Insgesamt	8	55	108	49	29	27

Abb. 7: Verwendung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit

Vergleicht man die Häufigkeit der Markierungen von Ungewissheit und Unbestimmtheit in den verschiedenen Kindergruppen miteinander (der 3-4-jährigen Kindergartenkinder, der 5-6-jährigen Vorschulkinder und der 7-8-jährigen Grundschulkindern), so ist eine auffällige, mit zunehmendem Alter einhergehende Steigerung zu verzeichnen: Im Rahmen ihrer Gespräche zum gleichen Bilderbuchkino verwenden die Kindergartenkinder 8 mal, die Vorschulkinder 55 mal und die Grundschulkindern 108 mal Fiktionalitätssignale (wobei hier berücksichtigt werden muss, dass die Gespräche mit zunehmendem Alter der Kinder tendenziell auch länger werden: von 25 zu 32 zu 37 Minuten). Neben der quantitativen Zunahme der Fiktionalitätssignale ist auch qualitativ eine Steigerung zu verzeichnen. So wählen die jüngeren Kindergartenkinder vereinzelt *deskriptiv-relativierende* Fiktionalitätsmerkmale auf der Wortebene, die die Wahrscheinlichkeit ihrer Deutungen markieren, wie „bestimmt“ oder „vielleicht“. Die Vorschulkinder benutzen hingegen auch *kognitiv-perspektivierende* Fiktionalitätssignale auf der Satzebene wie z.B. „ich glaub“ oder „ich denke“, wodurch sie die Perspektivität ihrer Deutungen zum Ausdruck bringen. Die Grundschulkindern wiederum verwenden darüber hinaus *imaginativ-generierende* Fiktionalitätssignale auf der Satzebene und z.T. im Konjunktiv wie etwa „könnte sein“ oder „sieht aus wie“, mit denen sie auf sprachlicher Ebene Vorstellungsräume eröffnen. Die Gesprächsleiterin bietet den Kindern dabei jeweils Muster des Sprechens über fiktionale Geschichten an, wobei auffällig ist, dass diese Angebote mit zunehmendem Alter der Kinder zurückgehen (von 49 zu 29 und 27 Verwendungen von Fiktionalitätssignalen in je einem Gespräch), also gegenläufig zu den Formulierungen der Kinder sind. Hier wird die Struktur des *Lernens in Formaten* (vgl. Bruner 1987, 114) sichtbar, indem die Gesprächsleiterin den Kindern ein Gerüst gibt und sich mit deren erfahrungsbedingter zunehmender Selbstständigkeit in der Interaktion immer mehr zurücknimmt. Auf die (sowohl quantitativ als auch qualitativ) zunehmende Verwendung von Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit im weiteren Verlauf der Grundschulzeit lässt sich mit einem Blick in die Forschung schließen. In ihren Analysen eines Bilderbuchkinogesprächs in einer vierten Grundschulklasse zeigt Merklinger auf, dass einen Vorstellungsräume eröffnende imaginative (*imaginativ-generierende*) Formulierungen, die sich in dem hier untersuchten Gespräch bereits vereinzelt bei den SchülerInnen der zweiten Klasse, vor allem jedoch bei der literarisch erfahrenen Gesprächsleiterin finden, von den von ihr beobachteten ViertklässlerInnen bereits intensiv verwendet werden (vgl. Merklinger 2015, 155).

6. Resümee – Gemeinsames Imaginieren im Gespräch zu Bildern

Abschließend werden aus den Erkenntnissen der Analysen des Bilderbuchkinogesprächs in der Grundschule die narrativen Herausforderungen der grafisch erzählten Geschichte sowie die literarischen, sprachlichen und ästhetischen Erfahrungen der Grundschulkindern zusammengefasst und die Bedeutung von Entschleunigung und Partizipation hervorgehoben.

6.1 Narrative Herausforderungen

Insgesamt zeigt sich in den analysierten *key incidents* zum Bilderbuchkinogespräch zu *Herr Schnuffels* unter den ZweitklässlerInnen, dass die Grundschul Kinder durch die grafisch erzählte Geschichte herausgefordert sind und sich intensiv mit den verschiedenen Erzähldimensionen (*Sprache, Schrift und Bild, Raum, Zeit* sowie *Bewegung*) der narrativen Bilder auseinandersetzen. Durch die symbolischen Zeichen in den Sprechblasen, das piktorale Zeichen auf der Fahne oder die an Höhlenmalereien erinnernde Wandzeichnungen beschäftigen sie sich mit unterschiedlichen *Sprachen, Schriften und Bildern* sowie deren kommunikativen Funktionen und erfahren, dass Verständigung auch über Sprachgrenzen hinweg möglich werden kann. Durch die perspektivischen *Raumdarstellungen* lernen sie die unterschiedlichen Erzähl-Perspektiven kennen. Die Figuren imaginieren sie als handelnde, denkende und fühlende Personen, die zueinander in einer Beziehung stehen und miteinander interagieren. Sie deuten die Wandzeichnungen, Handlungen und Gesten der Figuren als Möglichkeit der Verständigung über *Zeit-* (und *Raum-*) Grenzen hinweg. Die *Bewegungs*darstellung durch Überblendung der Bilder fordert sie insbesondere zu szenischen Interpretationen heraus.

6.2 Sprachliche, literarische und ästhetische Erfahrungen

Im gesamten Gespräch lassen sich die Grundschul Kinder auf die Fiktionalität der Geschichte ein und markieren ihre Deutungen durch *Fiktionalitätssignale* immer wieder als Möglichkeiten, wobei sie sich auf allen Ebenen bewegen: *deskriptiv-relativierend, kognitiv-perspektivierend* und *imaginativ-generierend*. Die Grundschul Kinder verwenden vereinzelt auch den Konjunktiv und spielen mit dem imaginierenden „sieht aus wie“. Wenn auch ihre Sprache im Bilderbuchkinogespräch überwiegend der konzeptionellen Mündlichkeit verhaftet bleibt, so klingen bereits hier vereinzelt *konzeptionell schriftsprachliche Wendungen* wie „Gewand“ oder „sich wundern“ an. In ihrer Aneignung der narrativen Bilder gehen sie sowohl auf die *Landschaften der Handlung* ein („sagen“, „gehen“, „zeichnen“, „bauen“, „Hände halten“, „anfassen“, „hin- und hergucken“) als auch auf die *Landschaften des Bewusstseins* der Figuren: auf ihre körperliche Empfindungen („sich anfühlen“), ihre emotionalen Ausdrücke („jubeln“), ihre Intentionen („greifen wollen“, „aufessen wollen“, „reparieren wollen“), ihre Kognitionen („nicht wissen“, „sich wundern“, „sich ausdenken“) oder ihre sozialen Interaktionen „sich (nicht) verstehen“, „sich anfreunden“, „sich ärgern“. Transformationsprozesse werden sichtbar sowohl in der Versprachlichung von Deutungen als auch in der *szenischen Interpretation* von narrativen Bildern (Sprechblasen vertonen: „bla bla blub“, Kopf schütteln: „hö hö hö hö hö“, melodisch singen: „bä bä bä bä bä“, Dialoge gestalten: „greif uns nicht an“, „bYE (-) katze“). Letztere hilft insbesondere den mehrsprachigen Kindern, der Atmosphäre der grafisch erzählten Geschichte Ausdruck auf einer anderen Ebene zu verleihen (vgl. zu multimodalen Ausdrucksformen beim szenischen Erzählen auch Naujok 2018, 2f.). Im Vergleich zu den Vorschulkindern, deren szenische Interpretation stärker auf der körperlichen Ebene ausgedrückt wurde, spielen die Grundschul Kinder szenisch insbesondere mit Sprache.

6.3 Entschleunigung und Partizipation

Schließlich ist die Fokussierung von Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit der Entschleunigung des Rezeptionsprozesses und der Eröffnung von Partizipationsspielräumen hervorzuheben, wobei Entschleunigung und Partizipation sich gegenseitig bedingen. Auch wenn das Bilderbuch digital als Kino und somit eher flüchtig inszeniert wird, so zeichnet sich dessen Rezeption aus durch *Entschleunigung*, durch die Verlangsamung des Rezeptionsprozesses (die einzelnen Bilder im Bilderbuchkino werden mitunter mehrere Minuten gezeigt), durch die Muße des Sehens (nach einem Bildwechsel kommt es in der Regel zu mehreren Sekunden Pause, bevor das Gespräch beginnt) und die Achtsamkeit des sprachlichen Deutens (die Kinder suchen nach und ringen um passende Formulierungen). Bei ihren Imaginationsprozessen begleitet die literarisch erfahrenere Studentin die Kinder im Gespräch und unterstützt sie dabei, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren, ihre Gedanken zu versprachlichen und auf die erzählenden Bilder zu beziehen sowie interaktiv ihre Deutungen zu entfalten. Dass das Bilderbuchkinogespräch *Partizipations-spielräume* für alle Kinder in einer sprachlich-kulturell und auch sozial heterogenen Lerngruppe eröffnet,

lässt sich daran erkennen, dass Teilhabemöglichkeiten auf unterschiedlichen Ebenen angeboten werden: Räume, Gegenstände und Figuren benennen, vermutete Handlungen beschreiben, Intentionen und Gefühle der Figuren deuten. In dieser Form literarischer Anschlusskommunikation kann grafische Literatur individuell, sozial und kulturell bedeutsam werden (vgl. Kepser / Abraham 2016, 19f.). Von den 20 in dieser Klasse anwesenden Kindern beteiligten sich alle am insgesamt 37-minütigen, intensiven Gespräch, die meisten davon wiederholt, und trugen damit zur gemeinsamen Deutungsentfaltung bei. Nicht zuletzt ist die vergnügliche Atmosphäre bedeutsam für Gespräche, in denen Unbestimmtheiten und Ungewissheiten zur Sprache kommen, sie trägt zu einer gelungenen narrativen und imaginativen Bildrezeption bei.

Primärtexte

Wiesner, David (2014): Herr Schnuffels. Hamburg: Aladin.

Sekundärtexte

Abel, Julia / Klein, Christian (Hg.) (2016): Comics und Graphic Novels. Eine Einführung. Stuttgart: J.B. Metzler.

Arizpe, Evelyn / Teresa Colomer / Carmen Martínez-Roldán (2014): Visual Journeys through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and *The Arrival*. London / New York: Bloomsbury.

Artelt, Cordula et al. (2001): Lesekompetenz. Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, Jürgen et al. (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-137.

Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA / London: Harvard University Press.

Bruner, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.

Dammann-Thedens, Katrin (2013): Sprechen über Sichtbares und Unsichtbares in Bilderbüchern. Bildnerische Handlungsausgestaltung als narrative Herausforderung? In: Kruse, Iris / Sabisch, Andrea (Hg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed, S. 151-166.

Dehn, Mechthild (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, Mechthild / Hüttis-Graff, Petra (Hg.): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 8-32.

Dehn, Mechthild (2014): Visual literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. Theorie*. Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider, S. 125-134.

Dehn, Mechthild (2016): Bildverstehen. Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit. In: Glas, Alexander et al. (Hg.): *Sprechende Bilder. Besprochene Bilder. Bild, Begriff und Sprachhandeln in der deiktisch-imaginativen Verständigungspraxis*. München: kopaed, S. 385-402.

Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung*, H. 1, S. 96-124. www.gespraechsforschung-ozs.de [11.09.2019]

Dolle-Weinkauff, Bernd (2015): Die ‚Graphic Novel‘. Phänomen oder Phantom? In: *kj&m*, H. 3, S. 3-15.

Evans, Janet (Hg.) (2015): *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. London / New York: Routledge.

Führer, Carolin (2017): Reading Panels. Zum performativen Potential multimodaler Texte. In: *ide*, H. 3, S. 66-74.

Giesa, Felix (2014): Comic, Graphic Novel & Co. als bildbasierte Erzählliteratur. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. Bd. 1 Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 66-77.

Groeben, Norbert / Ursula Christmann (2013): Literalität im kulturellen Wandel. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Rosebrock, Cornelia (Hg.): *Literalität erfassen: bildungspolitisch, kulturell, individuell*. Weinheim / München: Beltz Juventa, S. 86-96.

Grünewald, Dietrich (2014): Die Kraft der narrativen Bilder. In: Hochreiter, Susanne / Klingeböck, Ursula (Hg.): *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: transcript, S. 17-51.

Hintz, Ingrid (2006): Das Auge hört mit. Vorlesen mit dem Bilderbuchkino. In: *Praxis Deutsch*, H. 199, S. 16-18.

- Hoffmann, Jeanette (2013): „Vielleicht sehnt der sich nach Sonne ...“ – Entfaltung von Perspektiven im Gespräch zum Bilder(buch)kino einer vielstimmigen Geschichte. In: Jantzen, Christoph / Klenz, Stefanie (Hg.): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 37-72.
- Hoffmann, Jeanette (2014): Rezeptionsspuren von Graphic Novels in Lesetagebüchern. In: Scherer, Gabriela / Volz, Steffen / Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung – Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT, S. 123-139.
- Hoffmann, Jeanette (2015): Graphic Novels als Einladung zum Lesen, Sehen und Imaginieren. In: Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela (Hg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmöckern anregen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 209-222.
- Hoffmann, Jeanette (2018): *Detektiv John Chatterton* – Grundschulkindern reden, zeichnen und schreiben zu einem grafisch erzählten Katzenkrimi. In: Anders, Petra / Wieler, Petra (Hg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg, S. 205-225.
- Hoffmann, Jeanette (2019): „guck mal jetzt (-) jetzt hat die katze drei köpfe“. Aneignung narrativer Bilder im Kindergarten am Beispiel von David Wiesners *Herr Schnuffels*. In: Uhlig, Bettina / Lieber, Gabriele / Pieper, Irene (Hg.): Erzählen zwischen Bild und Text. München: kopaed, S. 165-180.
- Hurrelmann, Bettina (2009): Literalität und Bildung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea / Rosebrock, Cornelia (Hg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim / München: Beltz Juventa, S. 21-42.
- Jantzen, Christoph / Klenz, Stefanie (Hg.) (2013): Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Jenkins, Henry (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.) (2014): *BilderBücher*. Bd. 1 Theorie. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krichel, Anne (2018): Transmedialität im (fast) textlosen Bilderbuch. Das Potenzial visueller Narration für einen literarästhetischen Deutschunterricht in der Grundschule am Beispiel von David Wiesners *Herr Schnuffels* (2014). In: Anders, Petra / Wieler, Petra (Hg.): Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien. Tübingen: Stauffenburg, S. 167-189.
- Kroon, Sjaak / Sturm, Jan (2002): „Key Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, Clemens / Knapp, Werner (Hg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 96-114.
- Krummheuer, Götz / Naujok, Natalie (1999): *Grundlagen und Beispiele Interpretativer Unterrichtsforschung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kruse, Iris (2010): Das Vorlesen lernförderlich gestalten. Astrid Lindgrens Märchen „Sonnenau“ – Ein Unterrichtsbeispiel zum „Höreraktivierenden Vorlesen“. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, H. 57, S. 18-22.
- Kruse, Iris (2013): „...und hier ist dann das Bild.“ Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: Kruse, Iris / Sabisch, Andrea (Hg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed, S. 151-166.
- Kruse, Iris / Sabisch, Andrea (Hg.) (2013): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed.
- Lompscher, Joachim / Nickel, Horst (1997): *Entwicklung und Erziehung*. In: Lompscher, Joachim et al. (Hg.): *Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule*. Berlin: Luchterhand, S. 7-32.
- Merklinger, Daniela (2015): Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit: Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In: Gressnich, Eva / Müller, Claudia / Stark, Linda (Hg.): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 143-159.
- Mooren, Piet (2011): Das Bilderbuch als Schirmgattung. Gattungsmerkmale als Brückenbauer. In: Jost, Roland / Krommer, Axel (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 65-82.
- Näger, Sylvia (2013): Das Bilderbuchkino. In: *Kindergarten heute*, H. 1, S. 44-45.
- Naujok, Natascha (2018): *Erzählbrücken – Erzählen für neu zugewanderte Kinder in Berliner Willkommensklassen*. In: *leseforum.ch*, H. 2, 1-17 www.leseforum.ch [11.09.2019]
- Oziewicz, Marek (2016): *The invention of the Graphic Novel: Creating New Narrative Playspace through Format-Mashing*. Vortrag gehalten am 21.05.2016 auf der Internationalen Konferenz „Children’s literature and play“ an der Universität Wrocław, Polen.

- Preußner, Ulrike (2017): „Boah, geil – ist das ab 18?“ Aspekte literarischen Lernens im Vorlesegespräch am Beispiel des Bilderbuchs *Der kleine Fischer Tong*. In: Dietz, Florian / Wind, Gerd Peter (Hg.): Zwischen Büchern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben lernen in verschiedenen Medien. Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 95-115.
- Ritter, Michael (2009): Literarisierte Erfahrungswelten. Kindertexte als Ausdrucksform des Kinderlebens. In: BIOS, H.1, 143-151.
- Scherer, Gabriela / Volz, Steffen (2013): Zur Rezeption zeitgenössischer Bilderbücher durch Grundschul Kinder. (Erste) Überlegungen und Erkundungen. In: Kruse, Iris / Sabisch, Andrea (Hg.): Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale. München: kopaed, S. 109-123.
- Scherer, Gabriela / Volz, Steffen (Hg.) (2016): Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung. Trier: WVT.
- Schümer, Martin (2008): Wie Comics erzählen. Grundriss einer intermedialen Erzähltheorie der grafischen Literatur. Trier: WVT.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung, H. 10, 353-402. www.gespraechsforschung-ozs.de [11.09.2019]
- Sowa, Hubert (2015): Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. München: kopaed.
- Spinner, Kaspar (2005): Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, Petra (Hg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg i.Br.: Fillibach.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, H. 200, S. 6-16.
- Uhlig, Bettina (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela / Volz, Steffen / Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg.): Bilderbuch und literarästhetische Bildung – Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: WVT, S. 9-22.
- Uhlig, Bettina / Lieber, Gabriele / Pieper, Irene (Hg.) (2019): Erzählen zwischen Bild und Text. München: Kopaed.
- Wardetzky, Kristin (2015): Inkubationszeit des Mündlichen. Über das Zuhören beim Märchenerzählen. In: Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela (Hg.): Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 47-56.
- Wieler, Petra (2013a): Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Becker, Tabea / Wieler, Petra (Hg.): Erzählforschung und Erzähl didaktik heute – Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven. Tübingen: Stauffenburg Verlag, S. 255-278.
- Wieler, Petra (2013b): Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: Abraham, Ulf et al. (Hg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Neuaufl. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 47-68.
- Wieler, Petra (2015): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, Ulrike (Hg.): Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Wien: Praesens, S. 119-142.