

„UND DADURCH FÜHLT MAN, SAG ICH JETZT MAL, DIE GESCHICHTE DAZU“. ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN IM UMGANG MIT BILDERBUCH-APPS

Juliane Dube

Justus-Liebig-Universität Gießen | juliane.dube@germanistik.uni-giessen.de

Gerrit Helm

Friedrich-Schiller-Universität Jena | gerrit.helm@uni-jena.de

ABSTRACT

Bilderbuch-Apps zählen zu den meistverbreiteten und bekanntesten Formaten digitaler Bilderbücher, sodass die literaturdidaktische Forschung und die Schulpraxis aufgerufen sind, sich Formen der schulischen Umsetzung und Kriterien der Anwendbarkeit zu überlegen (vgl. Schiefele 2018, 2). Um diesen Schritt zu gehen, bedarf es jedoch zunächst empirisch geprüfter Erkenntnisse zum konkreten Umgang mit Bilderbuch-Apps, die Potenziale, aber auch Herausforderungen in der Rezeptionssituation aufzeigen. Vor diesem Hintergrund berichtet der vorliegende Beitrag exemplarische Ergebnisse einer Rezeptionsstudie mit Grundschüler:innen. Dabei zeigt sich, dass das vielerorts theoretisch angenommene Potenzial von Bilderbuch-Apps für ein ästhetisches Erleben, Wahrnehmen und Reflektieren sowohl in Einzel- als auch in Tandemsettings nicht im vollen Umfang ausgeschöpft wird. Ursächlich hierfür scheint eine noch ungeschulte Rezeptionshaltung zu sein, die sich stark von involvierenden und affizierenden Elementen der Apps einfangen lässt. Dies lässt den Schluss zu, dass die Fertigkeiten und Fähigkeiten von Schüler:innen im Umgang mit multimodalen Texten in Überlegungen zum Einsatz von Bilderbuch-Apps zwingend mitgedacht werden müssen.

SCHLAGWÖRTER

— DIGITALE MEDIEN — DIGITALE LESEKOMPETENZ — BILDERBUCH-APPS
— ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN — LITERARISCHES LERNEN

ABSTRACT (ENGLISH)

Picture book apps are among the most widespread and best-known formats of digital picture books (Schiefele 2018, 2). Therefore, educational research and teachers are called upon to develop forms of implementation and criteria for application. To be able to take this step, however, empirically based evidence on the specific use of picture book apps is required first. This is necessary to become aware of potentials and challenges in reception situations. In this context, this article reports first results of a reception study with primary school pupils. In this, it turns out that the theoretical potential of picture book apps for aesthetic experience, aesthetic perception and reflection is not fully exploited, neither in individual nor in tandem settings. It seems that the reason for this is a yet untrained approach to reception, which is strongly influenced by the involving and stimulating elements of the apps. This leads to the general conclusion that the skills and abilities of primary school pupils in dealing with multimodal texts must always be taken into account when considering the use of picture book apps.

KEYWORDS

— DIGITAL MEDIA — DIGITAL MEDIA LITERACY — PICTURE BOOK APPS
— AESTHETIC READING — LITERARY LEARNING

1 — EINLEITUNG

Die stetig zunehmende Präsenz digitaler Medien in Schulalltag und Lebenswelt der Kinder (vgl. KIM-Studie 2022, 5) auf der einen Seite und die zuletzt rasanten Entwicklungen im Feld digitaler Technologien (Stichwort: ChatBots wie *ChatGPT*) auf der anderen fordern auch die deutschsprachige Literatur- und Mediendidaktik auf, den Einsatz digitaler Medien im Deutschunterricht und vor allem deren Funktion bzw. deren Anforderungen in Bezug auf die Rezeption multimodaler Texte in den Blick zu nehmen (vgl. Anders 2023).

Mit Blick auf die aktuellen Zahlen des Vorlesemonitors, wonach ca. 30% der Eltern digitale Texte in Vorlesesituationen nutzen (vgl. 2023, 20), konzentriert sich der vorliegende Beitrag auf die Medienerscheinungsform der Bilderbuch-Apps. Diese werden hier als eine „Brückenliteratur“ (Kurwinkel 2017, 180) im zweifachen Sinn funktionalisiert: einerseits als ersten Schritt hin zum kompetenten Umgang mit digitalen multimodalen Texten und andererseits als Vorbereitung zu selbstständigen qualitativen Leseprozessen. Möglich machen dies die spezifischen Eigenschaften von Bilderbuch-Apps als digitale multimodale Geflechterzählungen.

Ausgehend von diesen Annahmen wird eine qualitativ-rekonstruktive Studie vorgestellt, in deren Rahmen Kinder ausgewählte und ästhetisch hochwertige narrative Bilderbuch-Apps sowohl in Individual- als auch Tandemsituationen (gemeinsam) rezipieren sollten. Im Zentrum des Interesses stand einerseits die Frage, wie die jungen Proband:innen in den unterschiedlichen Rezeptionssettings mit der Bilderbuch-App umgehen und welche Praktiken des Ausprobierens, Erkundens und Suchens zu beobachten sind. Andererseits welche ästhetischen Erlebens-, Wahrnehmens- und Reflexionsprozesse sich rekonstruieren lassen. Gerahmt werden die Studienvorstellung und kritische Reflexion der Ergebnisse von theoretischen Überlegungen zu Bilderbuch-Apps sowie zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen mit diesen und der Fortführung der Diskussion zu Potenzialen und Grenzen von Bilderbuch-Apps für die Initiierung literar-ästhetischer Lernprozesse.

2 — BILDERBÜCHER UND BILDERBUCH-APPS IM MEDIENINTEGRATIVEN DEUTSCHUNTERRICHT – EIN SYSTEMATISIERUNGSVERSUCH

Jeder Versuch, Bilderbuch-Apps in ihrem Verhältnis zu Bilderbüchern zu beschreiben, läuft auf der einen Seite Gefahr, Bilderbuch-Apps ‚nur‘ als eine digitalisierte Form von Bilderbüchern anzusehen und ihnen somit den Status einer autonomen Medienerscheinung abzusprechen, oder umgekehrt, Bilderbuch-Apps und Bilderbücher als grundverschiedene Erscheinungen anzusehen und ausschließlich deren Differenzen zu fokussieren. Beide Wege haben das Potenzial, empirisch-experimentelle Zugriffe auf Bilderbuch-Apps bereits im Vorfeld zu verstellen. Um der im Rahmen des Beitrags vorliegenden Auffassung von Bilderbuch-Apps als digitale multimodale Geflechterzählungen gegenüber Bilderbüchern als analoge (prototypisch) monomodale Geflechterzählungen folgen zu können, wird das Feld der Bilderbücher und deren digitalen Erweiterungen zunächst systematisch aufgearbeitet.

Zunächst eine Bestandsaufnahme: Schiefele (2019) unterscheidet ein breites Feld an medialen Subtypen von Bilderbüchern und seinen digitalen Erweiterungen. Dieses Feld beginnt bei analogen Bilderbüchern, die auf unterschiedliche Weisen digital ergänzt werden. Möglich wird dies etwa durch Hörstifte (z.B. von TipToi© oder TING©), die, auf markierte Stellen der Buchseiten platziert, Geräusche abspielen oder aufgezeichnete Textpassagen wiedergeben (Dube 2020, 46; Rothstein 2015). Ähnlich operiert der ‚Lesebär‘ SAMi©, der die vollständigen Buchseiten ausgewählter Bilderbücher vorliest. Apps wie *tigerbooks* (tiger.media) und die darin enthaltenen Superbücher sowie die 2016 eingestellte *LEYO!*-App des Carlsen Verlags markieren den Versuch, analoge Bilderbücher durch *augmented reality* auf den Bildschirm und die Lautsprecher des Smartphones oder Tablets zu erweitern. Hier kann etwa ein Tablet mit eingeschalteter Kamera über die Buchseiten eines Bilderbuches bewegt werden, wodurch sowohl eine Erzählerstimme hörbar und einzelne Elemente des Bilderbuches animiert und vermeintlich dreidimensional im Raum sichtbar werden (z.B. Emmerberger 2020, 5ff.).

Gleichermaßen im Feld der Subtypen finden sich Umsetzungen von Bilderbüchern, die ganz eigene, neue Medienformate bilden. Zu diesen zählen z.B. Hörspiel- und Filmproduktionen wie zum Bilderbuch *Der Grüffelo* (Scheffler / Donaldson 2019) oder in Erweiterung des Modells auch Bilderbuch-Computerspiele wie sie u.a. zum Bilderbuch-Klassiker *Wo die Wilden Kerle wohnen* vorliegen (Griptonite Games 2009): Neben diesen führt Schiefele in seiner Übersicht auch das digitale Bilderbuch ein, das sich vorrangig anhand des Grades der Interaktivität in *E-Books*, *enhanced E-Books* und *Bilderbuch-Apps* unterscheidet, wobei die Grenzen zwischen diesen Erscheinungsformen je nach Blickwinkel fließend scheinen (dazu auch Helm / Dube 2024).

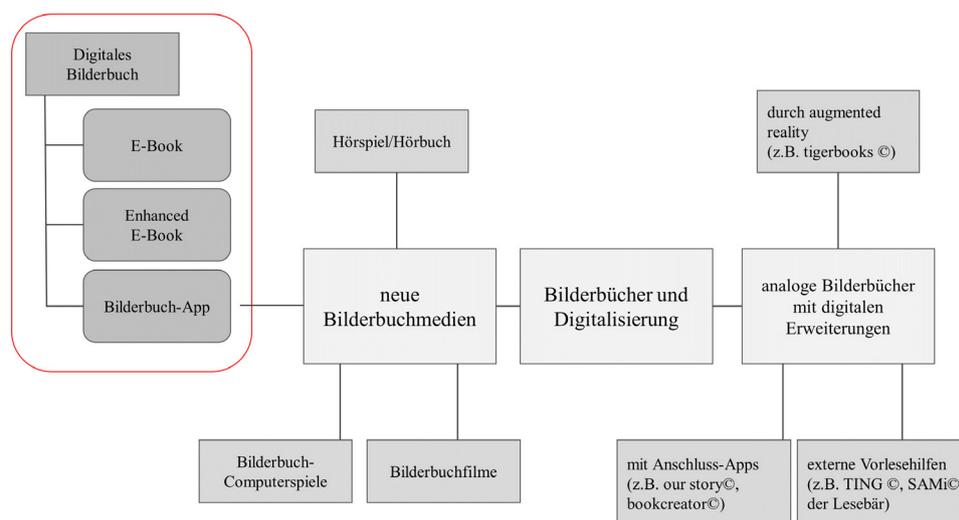


Abb. 1: Überarbeitete Übersicht zu digitalen Erweiterungen rund um Bilderbücher nach Schiefele (2018, 13)

Auf Ebene der *Form* spannen Bilderbuchmedien dabei einen zweidimensionalen Raum auf, in welchem diese in Anlehnung an die Ausführungen des Medienpsychologen Bernd Weidenmann (u.a. 1997; 2002) nach *Materialität* und (*Sinnes-*)*Modalität* unterschieden werden können.

In der Dimension der (*Sinnes-*)*Modalität* wird differenziert, dass Bilderbuchmedien unterschiedliche physiologische Rezeptionssysteme bzw. -kanäle ansprechen können, wobei hier vor allem das Sehen, Hören, Fühlen und Riechen die zentralen Rezeptionssysteme darstellen.¹ In Abhängigkeit von der Anzahl und des Umfangs angesprochener Sinnesmodi kann hierbei, erneut in Anlehnung an Weidenmann, zwischen monomodalen und multimodalen Texten unterschieden werden (Weidenmann 1997, 200). Dabei ist zusätzlich zu berücksichtigen, dass innerhalb einer Sinnesmodalität gegebenenfalls unterschiedliche Informationen (z.B. piktoral, verbal, olfaktorisch, taktil, etc.) parallel auftreten können²: Auf einer sehend wahrnehmbaren Buchseite etwa können Bilder und Schrifttext nebeneinanderstehen, eine hörend wahrgenommene Tonspur kann sowohl gesprochene Sprache wie auch eine begleitende Musik aufweisen usw.

Ein analoges Bilderbuch, welches sich sowohl textlos oder aber auch mit Text präsentiert, ist in Anlehnung an Weidenmann damit als eine monomodale (Geflecht-) Erzählung zu bezeichnen, die einen Endpunkt eines Kontinuums bildet: Die im Bilderbuch auftretenden Symbolsysteme auf Bild- und Textebene werden exklusiv sehend wahrgenommen. Es soll dennoch von einem ‚Geflecht‘ in der monomodalen Erzählung ausgegangen werden, da die Verbindung von Farben, Formen, Symbolen etc. auch in textlosen Bilderbüchern durchaus als ein solches zu bezeichnen sind. Im Fachdiskurs werden analoge Bilderbücher neben einer Benennung als „Bild-Text-Symbiosen“ (Knopf / Abraham 2019, 4) stellenweise auch als „multimodale Texte, die im Zusammenspiel von Bildsprache, Text und Typografie das Erzählte vorbringen“ (Vach 2019, 185) bezeichnet. In Anlehnung an die vorgeschlagene Übernahme der Terminologie von Weidenmann würde trotz der Verwendung von verbalen und piktoralen Symbolsystemen hier allein die Modalität des Sehens bedient werden, womit die Erzählung (nach wie vor) als monomodal zu bezeichnen wäre.

Als multimodale Geflechterzählungen am anderen Ende des Kontinuums sind jene zu bezeichnen, die auf eine Vielzahl von Sinnesmodalitäten für das Erzählen zurückgreifen. Möglich wird dies beispielsweise durch ertastbare Bereiche auf einer Buchseite, die nicht nur zum Sehen, sondern auch zum Fühlen der Geschichte einladen. Exemplarisch sei hier auf die Bilderbücher *Kuschlig oder rau? Fühl genau* (Edwards / Elliot 2021) oder *Babys erstes Fühlbuch* (Baggot / Fearn 2023) verwiesen. Alternativ sei auch an Bilderbücher gedacht, die auditive Elemente einbinden wie die Bilderbuchreihe *Klassik für Kinder* vom Ullmann Verlag oder auch an die Kombination aus drei Sinnesmodi wie im Bilderbuch *Maulwurf Max* (Rhyner 2018), das, zusätzlich zur Bild- /Textebene, Fühl- und Riechelemente für blinde und sehende Kinder anbietet.

In der Dimension der *Materialität* ist zu unterscheiden, ob digitale Subtypen in erster Linie papiergebunden, also z.B. in Form eines Druckwerks umgesetzt wurden, oder ob diese in erster Linie bildschirmgebunden sind und demnach in Form von Software vorliegen. Bilderbücher und Bilderbuch-Medien sind damit stets in beiden Dimensio-

¹ Weidenmann verweist in seinem Beitrag darauf, dass „Lesen und Sehen keine getrennten Kategorien sind; Lesen ist Sehen (visuelle Modalität)“ (Weidenmann 1997, 200).

² Informationen beschreiben in der Theorie der Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie bedeutsame Reize. Informationen gelten demnach als „Selektionsmenge aus der Menge aller Reize“ (Früh 2013, 135).

nen zu kategorisieren, bewegen sich jedoch in Abhängigkeit von ihrer Materialität und ihren intendierten Rezeptionsmodi in unterschiedlichen Bereichen des Modells. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die dem Medium intendierte Handlungsaufforderung in Abhängigkeit von den in der Gestaltung des Mediums angelegten Rezeptionsmodi entwickelt. Während sich der Aufforderungsgrad zur Partizipation an der Narration, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, bei einem textlosen Bilderbuch eher als gering erweist, fordern Bilderbücher mit Tast- und Fühlelementen oder digitale Bilderbücher mit integriertem digitalem Wörterbuch und Hotspots mit klanglichen Elementen stärker zum handelnden Umgang mit diesen auf.

Mit Blick auf den von Schiefele angedachten Einsatz von Bilderbüchern und ihren digitalen Erweiterungen im schulischen Kontext wird bisher zu wenig berücksichtigt, dass sowohl audio-visuelle Medientexte im Allgemeinen wie auch Bilderbuch-Apps im Besonderen durch das gleichzeitige Anbieten von Informationen und damit einhergehend durch die parallele Einbindung weiterer Sinnesmodalitäten das Verstehen entlasten, aber auch erschweren können. Demnach empfiehlt z.B. das Modalitätsprinzip der *cognitive theory of multimedia learning* (Mayer 2005) die Verwendung gesprochener anstatt geschriebener Texte als Begleitung für bildhafte Darstellungen. Hintergrund ist die vielfach in Studien nachgewiesene Gefahr der Überlastung des visuell-bildhaften Verarbeitungskanals bei der gleichzeitigen Verarbeitung visueller Texte und bildhafter Darstellungen (vgl. u.a. Kalyuga / Sweller 2014). Die Verwendung auditiven Textes ermöglicht hingegen die Verteilung der Verarbeitungsanforderungen auf beide Kanäle (Anforderungen der Informationsverarbeitung).

In der materiellen Dimension weisen bereits Frederking und Krommer (2019, 1) darauf hin, dass die „besondere Beschaffenheit digitaler Texte [...] spezifische Rezeptions-, Kommunikations- und Produktionsanforderungen“ gegenüber analogen Texten stellt. Zwar basieren ihre Aussagen auf der ggf. hinterfragbaren Grundannahme, dass digitale Texte *per se* multimodal sind (vgl. ebd., 2), doch arbeiten sie mit Verweis auf Delgado et al. (2018) heraus, dass dies zumindest anteilig auch durch eine medien- und damit materialspezifische Komponente bedingt ist. Gemeint ist hiermit vor allem die im internationalen Diskurs als *screen inferiority hypothesis* (Lauterman / Ackerman 2014; z.B. Sidi et al. 2017) bezeichnete Annahme einer generellen Bildschirmunterlegenheit: Angenommen wird, dass die Nutzungsgewohnheiten im Umgang mit digitalen Medien dazu führen, dass der *Default-Modus* beim Lesen/Rezipieren auf dem Bildschirm eine lediglich oberflächliche Lektüre (*shallow reading*) ist, womit der Übergang in einen vertiefenden Lesemodus (*deep reading*) herausforderungsreicher wird (Anforderungen der Digitalisierung). Zusammengefasst finden sich die vorangegangenen Ausführungen in folgender Abbildung.

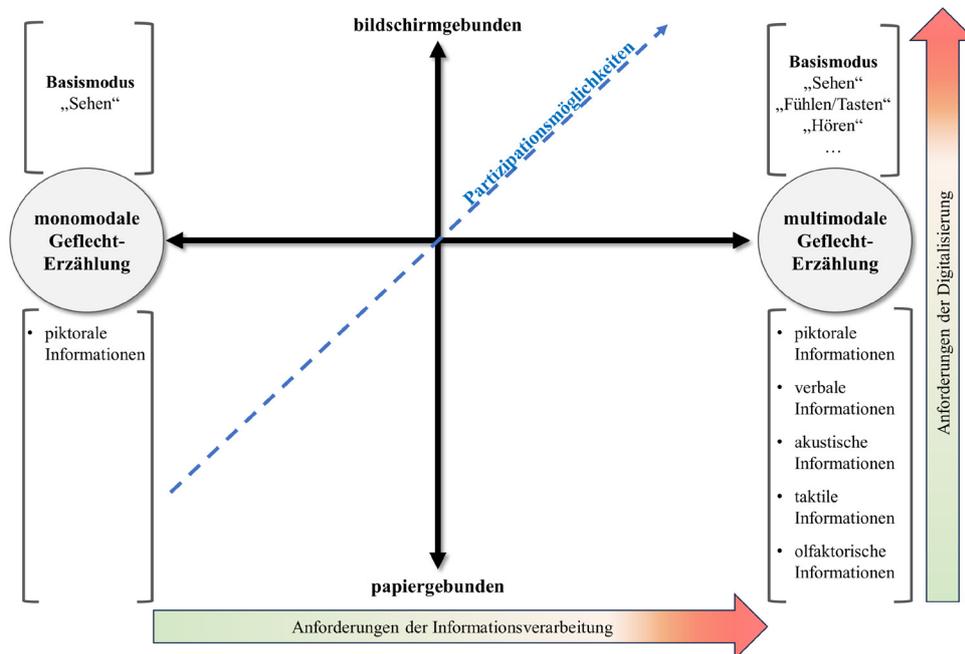


Abb. 2: Zweidimensionaler Raum von Bilderbüchern und ihren (digitalen) Erweiterungen

Folgt man den bis hierhin skizzierten Ausführungen zur Modalität und Materialität, fällt auf, dass die in diesem Beitrag vorrangig fokussierten Bilderbuch-Apps im Forschungsdiskurs nicht selten als *genuin* multimodale Medienerscheinungen analogen Bilderbüchern als stets monomodale Formen gegenübergestellt werden: „*In contrast to print-based picture books, picture-book apps contain visual and audio animations (visual movements, images or sounds)*“ (Müller-Brauers et al. 2020a, 2; Betonung J.D / G.H.). Zwar soll nicht in Abrede gestellt werden, dass die prototypische Vorstellung einer Bilderbuch-App eine multimodale Geflechterzählung ist und damit der prototypischen Vorstellung eines analogen monomodalen Bilderbuchs aus (lediglich) Bild- und Text-Elementen diametral gegenübersteht, doch greift dieser pauschalisierende Vergleich angesichts der Darstellung (in Abb. 2) zu kurz. In einem weniger auf Prototypen abzielenden Vergleich müssten den Bilderbuch-Apps in Forschungsarbeiten auch ‚gestalterische Sondertypen‘, wie die zahlreichen vorzufindenden Spielbilderbücher oder Pop-up-Bilderbücher mit „Elementen zum Aufklappen, Ziehen oder Drehen“ (Knopf 2018, 24), gegenübergestellt werden, die ebenfalls zusätzliche taktile/haptische Informationen bereitstellen und damit ebenso die Monomodalität überwinden.

Final allumfassende Definitionen bereitzustellen, wie im Rahmen dieses Beitrags ein Bilderbuch bzw. im Speziellen eine Bilderbuch-App *formal* gefasst werden soll – wie es zahlreiche hier zitierte Beiträge versuchen – fällt angesichts der mehrdimensionalen Darstellung schwer. Wird der Terminus ‚Bilderbücher‘ als Sammelbegriff für alle Subtypen aufgefasst, so ließe sich formulieren: Als Bilderbücher werden analoge oder digitale Geflechterzählungen bezeichnet, die eine Narration unter Rückgriff auf einzelne oder mehrere Sinnesmodalitäten mit unterschiedlichen Partizipationsgra-

den inszenieren. Dabei entfaltet sich der Bedeutungsaufbau und die Narration i.d.R. intratextuell. Bilderbuch-Apps stellen hierin einen Sondertypus dar, bei dem die Erzählung ausschließlich digital präsentiert wird und dabei mindestens auf eine Kombination zweier Sinnesmodalitäten (vgl. auch Anders 2023, 5) zurückgreift, was mit einem üblicherweise gesteigerten Grad der Partizipation einhergeht.

In die Perspektive der *Funktion* wechselnd, schreibt Kurwinkel (2017) (analogen) Bilderbüchern die Rolle einer „Brückenliteratur“ (ebd., 180) hin zu sprachlich-literarischen Kompetenzen zu. Angesichts der Mehrdimensionalität des Raumes, in welchem Bilderbuch-Apps zu verorten sind, bieten Bilderbuch-Apps jedoch nicht nur eine Brücke zu sprachlich-literarischen Kompetenzen, sondern auch zu einer multimodal literacy. So weisen Bilderbuch-Apps potenziell zahlreiche und prototypische Merkmale multimodaler Texte auf, die mit entsprechenden Herausforderungen in der Rezeption einhergehen, bieten mit ihrer verbleibenden Orientierung am Leitmedium Bilderbuch aber auch ein vorentlastetes Umfeld zur ‚Erprobung‘ des Umgangs mit Multimodalität.

Gemeinsame Vorlesesituationen, beispielsweise mit Erziehungsberechtigten oder Lehrkräften, sind hingegen *per se* multimodal aufzufassen: „In Vorlesegesprächen zu Bilderbüchern hört das Kind die Stimme des Vorlesenden mitsamt der Prosodie und der Rhythmik [...], es nimmt die Gestik und Mimik des Vorlesenden wahr“ (Anders 2023, 4). Bilderbuch-Apps besitzen hier das Potenzial, dies auch orts- und personenunabhängig zu initiieren. Dazu schaffen Bilderbuch-Apps, ähnlich den analogen Bilderbüchern, gemeinsame, geteilte Vorlesesituationen. Während beim analogen Vorlesen die kompetenten Vorlesenden als Lesemodelle eine multimodale Rezeptionssituation ermöglichen und auch als Partner:innen in der Anschlusskommunikation dienen, dessen „Impulsgeber“ (Thiele 2003, 176) das (Bilder-)Buch ist, tragen digital aufbereitete Texte in der Bilderbuch-App das Potenzial, diese Funktion(en) zumindest teilweise zu übernehmen. Bilderbuch-Apps können demnach eine Brücke zu selbstständigen qualitativen Leseprozessen schlagen, wenn Vorlesefunktion, visuelle Marker und interaktive Elemente die Rezeptionssituation entlasten. Takacs et al. halten demnach fest: „Storybook reading is not necessarily a social activity with an adult present to support story comprehension. Multimedia stories proved to be more beneficial than encounters with traditional story materials that did not include the help of an adult“ (Takacs et al. 2014, 10).

3 — ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGEN MIT BILDERBUCH-APPS

Bilderbuch-Apps stehen als digitale Erscheinungsformen inmitten einer digital-technologisierten Welt, die aktuell größten Transformationen unterliegt, deren Einfluss weit über das Digitale hinauswirkt. Durch künstliche Intelligenz (KI) gestützte Anwendungen, wie z.B. OpenAIs *ChatGPT*, erweisen sich nicht nur zunehmend als fähige Schreibpartner (z.B. Haverkamp / Schindler 2023) und Dialogpartner (z.B. Wurst 2023), sondern auch als Partner für die literarische Interpretation (Magirius / Scherf 2023). Dies lenkt den Fokus zunehmend auf die Frage, welche ‚Rollen‘ (vorrangig im Schreiben (dazu Steinhoff 2023) aber ebenso im Rezeptionsprozess) zukünftig von Maschinen übernommen werden und welche Rollen in der Hand des Menschen bleiben sollten. Vor diesem Hintergrund überlegt Odendahl: „Da Chatbots wie *ChatGPT*

die von den Lernenden geforderten sprachlichen Kompetenzen mittlerweile in der Regel übertreffen, [sollte] statt mit der aufgabenbearbeitenden Maschine zu wetteifern, [...] ein lustvoll-genießender Umgang mit Literatur und Sprache, beim Verfassen von Texten ebenso wie bei deren Lektüre, kultiviert werden" (Odendahl 2023). Anders ausgedrückt: Durch die Präsenz von KI als potenzielle Unterstützung im Rezeptionsprozess erfahren vor allem individuelle, subjektive ästhetische Erfahrungsprozesse eine Bedeutungsaufwertung. Diese, so lässt es das Original-Zitat in der Beitragsüberschrift vermuten und so behaupten es auch die Autor:innen des Beitrags, lassen sich durch Bilderbuch-Apps und deren Einbindung zahlreicher ludischer, wie auch audiovisuell ästhetischer Elemente in besonderer Weise anbahnen.

Die Verlagerung auf ästhetische Erfahrungsprozesse steht vermeintlich im Widerspruch zu einem pragmatischen Bildungsverständnis und der zunehmenden Standardisierung von Bildungsinhalten, durch welche im gegenwärtigen Deutschunterricht eindeutig rationale Denkprozesse mit Blick auf empirisch überprüfbare Kompetenzen im Fokus stehen. Wenngleich ästhetische Erfahrungen im Umgang mit Literatur im aktuellen Deutschunterricht der Grundschule zunehmend marginalisiert sind, werden zahlreiche Vertreter:innen der Literaturdidaktik nicht müde, deren Bedeutung für literarische Lernprozesse zu betonen (Bräuer / Wiprächtiger-Geppert 2019; Maiwald 2015; Nickel-Bacon / Ronge 2018; vgl. u.a. Spinner 2006; Spinner 2007), wohl wissend, dass ästhetisches Lernen stets in einem „Spannungsverhältnis zu einem kompetenzorientierten Bildungsbegriff“ (Spinner 2008, 22) steht.

Denn, so Spinner weiter, „der Irritationscharakter des Ästhetischen entzieht sich der Normierung, ästhetisches Genießen ist keine Kompetenz und das Geltenlassen subjektiver Zugänge lässt sich nicht standardisieren“ (ebd.). Dies begründet sich darin, dass ästhetische Erfahrung als *zweckfreier Akt der sinnlichen Wahrnehmung* verstanden wird, d.h. als Akt, der seinen Ausgang in den Sinnen findet und zudem außeralltätlich, zweckentlastet und genussvoll ist (vgl. Trebeß 2006, 35). Ästhetische Erfahrungen können dabei durch negative Irritation oder der Freude an der harmonischen Komposition in Bezug auf spezifische Objekte (Werkästhetik) wie Kunst, Literatur, Film etc. oder auch objektübergreifend initiiert werden. Trebeß verweist mit Dewey darauf, dass ästhetische Erfahrungen im Gegensatz zur stumpfen ›banalen Erfahrung‹ ein besonders aktives, intensives und bewusstes Erleben von hoher Genussqualität beschreiben (ebd., 36).

In Anlehnung an Nickel-Bacon / Ronge (2018) wird unter ästhetischen Erfahrungen im Folgenden das Zusammenspiel aus ästhetischem Erleben / Affizierung einerseits (die positiv wie negativ gerichtet sein kann) und der ästhetischen Wahrnehmung digitaler multimodaler Strukturen andererseits verstanden.³ Die Heranwachsenden lassen sich demnach von der Bildgestaltung, der Hintergrundmusik oder den Interaktionsmöglichkeiten der Bilderbuch-App affizieren. Entdecken sie in der Bilderbuch-App jedoch sprachliche, klangliche oder narrative Eigenschaften, die zur Ästhetik der Bilderbuch-App beitragen, sprechen Nickel-Bacon / Ronge (2018) von *ästhetischer Wahrnehmung*. Gemeinsam beschreiben sie ästhetische Erfahrungen demnach als eine komplexe Interaktion zwischen einem ästhetischen Gegenstand und einem Rezipierenden, die sowohl rational als auch emotional fundiert ist. Auf

³ Den Autor:innen ist bewusst, dass ästhetische Erfahrungen ein weites Feld sind, zu denen nach langen und traditionsreichen Debatten (vgl. u.a. Maag 2010) unterschiedliche Definitionsansätze vorliegen, die in diesem Beitrag jedoch nicht vertieft werden können.

die so definierte ästhetische Erfahrung aufbauend und diese zugleich übersteigend, schließt sich das *ästhetische Verstehen*, welches „Integrationsleistungen im Hinblick auf einen genuin ästhetischen Sinn von Texteigenschaften erfordert“ (Nickel-Bacon / Ronge 2018, 21) sowie das *ästhetische Werten/Urteilen*. Letzteres beschreibt das spontane, aber begründete Beurteilen der multimodalen Geflechterzählung, sowohl en passant als auch auf Nachfrage (vgl. Dube / Helm / Ronge 2023, 158):

In Bezug auf die hier thematisierten Bilderbuch-Apps fragte Ritter bereits vor zehn Jahren, inwiefern sich mit ebendiesen Lernprozesse ästhetischer Bildung initiieren lassen (Ritter 2013). Hagen (2020) liefert eine umfassende Analyse des Potenzials für ästhetische Erfahrungen (resp. *aesthetic experience*) in Bilderbuch-Apps am Beispiel von *The Fantastic Flying Books of Mr. Morris Lessmore*, die sie eine ‚Literarische App‘ (resp. *literary app*) nennen möchte: „I identify ‚literary apps‘ as apps that possess literary qualities in the sense that they are narrative, fictional, and present aesthetic expressions through different modes and the interplay between them“ (Hagen 2020, 2). In ihrer Analyse gelangt sie zu dem Schluss, dass (literarische) Bilderbuch-Apps als ‚reiche multimodale Texte‘ (resp. *rich multimodal texts*) durch den visuellen Modus, Touch-Funktionen, Musik und Geräusche sowie das Zusammenspiel der Modalitäten potenziell auch reichhaltige Anlässe für ästhetische Erfahrungen bieten. Zu einem vergleichbaren Fazit kommt Järvenpää (2021, 154) nach der detaillierten Betrachtung gleich mehrerer Bilderbuch-Apps (darunter *Heston Hogs: The way home* und *Women Who Changed the World*). Hagen schränkt jedoch ein (und dies ist einer ihrer zentralen Punkte), dass keine Garantie besteht, dass unterschiedliche Lesende diese ästhetischen Potenziale der Apps in ähnlicher Weise oder überhaupt wahrnehmen (vgl. Hagen 2020, 8). Voraussetzung ist hierzu eine spezifische Fokussierung und ggf. Verlagerung von Aufmerksamkeit und Imagination durch die Lesenden. Nicht bei jeder Bilderbuch-App scheint ein Zugriff in dieser Weise herausforderungsarm: Yokota kritisiert, dass (einige) Bilderbuch-Apps durch ihre Multimodalität zwar gestaltet sind, um zu unterhalten, nicht jedoch um multimodal-kohärent eine Geschichte zu erzeugen und zu erzählen (Yokota 2015, 83).

Zusammenfassend lässt sich demnach festhalten, dass die ‚neuen‘ multimodalen Elemente in Bilderbuch-Apps das Potenzial haben, ästhetische Erfahrungen zu initiieren und jene Lücken zu schließen, die ‚schwache‘ Lesende zuvor von einem Zugang zum Text abhielten (vgl. u.a. Turrión 2014, 6), aber umgekehrt auch die Gefahr besteht, dass die Multimodalität des Textes (auch) dazu führt, dass komplexere Rezeptionsprozesse des ästhetischen Wahrnehmens, Verstehens und Bewertens seltener zu beobachten sind bzw. voraussetzungsreicher werden.

4 — FORSCHUNGSFRAGEN

Um also die Gesamtkomposition einer Bilderbuch-App sowohl auf Inhaltsebene als auch auf Ebene der Darstellung (Sprache, Bild, Ton und Interaktion) ästhetisch erfassen zu können, benötigen Rezipierende neben selbstregulativen, metakognitiven Fähigkeiten und einem Grad an Vorwissen und Motivation vor allem Literary-, Visual-, Verbal-, Media- und Digital Media-Literacy (Kümmerling-Meibauer 2012). Voraussetzung hierfür ist eine differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit aufseiten der Rezipieren-

den, die die „Wiederentdeckung und Schulung einer verweilenden oder verlangsamten Aufmerksamkeit, die [...] Entschleunigung der Wahrnehmung“ (Badstübner-Kizik 2014, 298) einfordert. Auf diese Weise kann die von Hagen (2020) als Voraussetzung der ästhetischen Rezeption vermutete Umverteilung (resp. *redistribution*) von Fokus und Aufmerksamkeit erfolgen.

Vor diesem Hintergrund war es Ziel der vorliegenden Studie, zu beobachten, welche ästhetischen Rezeptionsprozesse sich bei Rezipierenden im Grundschulalter im Umgang mit Bilderbuch-Apps sowohl im Einzel- als auch im Tandemsetting erkennen bzw. differenzieren lassen. Eine besondere Aufmerksamkeit kommt hierbei den Momenten der Irritation, der Freude aber auch des Innehaltens (im Sinne einer Entschleunigung) zu. Erhofft wurde, aus diesen Beobachtungen erste fachdidaktische Prinzipien für die Gestaltung lernförderlicher Rezeptionssettings für Bilderbuch-Apps ableiten zu können. Konkret standen also folgende Fragen im Fokus der Studie:

- Wie gehen die Proband:innen mit der App um? Welche kulturellen Praktiken, verstanden als wiederkehrende Handlungsmuster des Erkundens, Probierens und Suchens im Umgang mit der Bilderbuch-App, lassen sich beobachten? Welche Handlungsprozesse im Umgang mit der Bilderbuch-App lassen sich demnach rekonstruieren und differenzieren?
- Wie lassen sie sich von dem Gegenstand affizieren und welche ästhetischen Erlebens-, Wahrnehmens- und Reflexionsprozesse sind im Umgang mit den Bilderbuch-Apps nachweisbar?
- Gibt es rezeptionsunterbrechende Momente/Reaktionen auf eine kognitive Dissonanz? Wodurch werden sie ausgelöst und wie werden sie bewältigt?

Demnach werden in erster Linie individuelle und interaktive Prozesse im Umgang mit Bilderbuch-Apps fokussiert und weniger Verstehensresultate zentral gestellt.

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde ein Korpus von sechs Bilderbuch-Apps zusammengestellt, die durch die theoriegeleitete Einschätzung des Projektteams als ‚hochwertig‘ galten. Grundlage für die Auswahl bot das Bewertungsraster zur Qualität narrativer Bilderbuch-Apps für den inklusiven Kontext (vgl. Helm / Dube 2024), in dem nicht nur die Qualität der narrativen Begleitelemente begutachtet, sondern auch ihre sinnvolle Orchestrierung reflektiert wird, um einer Überforderung der Sinne vorzubeugen. Am Ende des Auswahlprozesses umfasste das Medienkorpus sowohl Bilderbuch-Apps, die genuin als App konzipiert wurden (z.B. *Wuwu und Co* 2021) wie auch klassische digitale Erweiterungen zu analogen Bilderbüchern (z.B. *Die große Wörterfabrik* 2015).

5 — STUDIENDESIGN

Unterschiedliche Studien zeigen, dass in unterrichtsnahen Situationen Lehrpersonen ästhetische Erfahrungsprozesse häufig nicht zulassen, ihnen nur wenig Raum geben oder entstandene Irritationen selbst auflösen bzw. bereits vorwegnehmen (u.a. Pflugmacher 2011). Um diese Problematik zu vermeiden, wurden die Daten außerunterrichtlich z.B. im Anschluss an den Unterricht mit vorab geschulten student:

schen Beobachter:innen erhoben. Um den Schüler:innen eine gewohnte Umgebung anzubieten, fanden alle Interviews in der Schule des jeweiligen Kindes statt. Zudem sollte berücksichtigt werden, dass in formellen und informellen Kontexten für die Wissensvermittlung unterschiedliche Interaktionsformate genutzt werden, sodass sowohl individuelle als auch kooperative Rezeptionsprozesse aufgezeichnet wurden. Neben der Berücksichtigung unterschiedlicher Sozialformen war es Ziel des Tandemsettings, natürliche Kommunikationssituationen zu schaffen, in denen individuelle Schwerpunktsetzungen des ästhetischen Urteilens und Wertens sowie des technischen Umgangs mit der App deutlich werden sollten.⁴

Insgesamt wurden im Rahmen einer Pilotierungsstudie 12 Grundschüler:innen bei der Rezeption von Bilderbuch-Apps sowohl in Einzel- als auch in Tandemsettings videografiert und anschließend in problemzentrierten Interviews zur Rezeptionssituation befragt. Die Sitzungen dauerten zwischen 20 und 45 Minuten. Alle sieben Jungen und fünf Mädchen besuchten zum Erhebungszeitpunkt die 3. und 4. Klasse an verschiedenen Grundschulen in NRW und wurden über eine öffentliche Vorstellung des Projektes in der Klasse für die Studienteilnahme gewonnen. Keines der Kinder hatte einen Migrationshintergrund.

6 — DATENERHEBUNG

Da die ästhetischen Erfahrungen der Rezipierenden im Sinne des kognitiven Konstruktivismus von den textseitigen Eigenschaften abhängig sind, aber auch von den subjektiven Voraussetzungen des Einzelnen, wurden die Proband:innen im Vorfeld zunächst mithilfe eines Fragebogens zu ihrer Lese- und Mediensozialisation befragt. Erst im Anschluss daran wurden der/die Lernende in das *Laute Denken* eingeführt, das genutzt wurde, um die kindlichen Wahrnehmungsprozesse besser greifen zu können. Wie bereits erwähnt, wurden zur Erfassung ästhetischer Erfahrungen im Umgang mit Bilderbuch-Apps Einzel- und Tandemsettings gewählt. Während am ersten Tag die individuellen ästhetischen Erfahrungsprozesse im Umgang mit einer bereitgestellten Bilderbuch-App im Vordergrund standen, wurde für den zweiten Tag das gemeinsame Erkunden einer App über die Impulsfrage: „*xy kennt deine Bilderbuch-App noch nicht. Kannst du sie ihr/ihm vorstellen?*“ angeregt. In beiden Settings waren die Interviewer:innen dazu angehalten, nicht in die Rezeption der App einzugreifen, um möglichst eigene Handlungsweisen ggf. auch im Umgang mit auftretenden Problemen sowie spontane Äußerungen zu erfassen. Im Anschluss an die Betrachtung(en) der App(s) folgte ein kurzes Interview, in dem sowohl ästhetische Erfahrungen, als auch Textverständnis und Usability der App reflektiert werden sollten.

Alle bisher im Rahmen der Pilotierungsstudie gewonnenen Daten wurden von fünf Studierenden in der BA-Abschlussphase erhoben. In gemeinsamen Projektsitzungen erhielten diese eine Einführung zu theoretischen Grundlagen, zum Forschungsstand im Umgang mit Bilderbuch-Apps, zum literar-ästhetischen Lernen sowie zur empirischen Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung. Die von ihnen anschließend erhobenen Daten bildeten den Kern ihrer anschließenden Qualifikationsarbeiten.

⁴ Einschränkung sei vermerkt, dass im Tandemsetting tendenziell weniger ästhetische Erfahrungen rekonstruiert werden könnten, da die App zumindest für eines der Kinder bereits bekannt ist. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Zielstellung, Reflexionsprozesse anzuregen, wird diese Einschränkung durch die Erhebungssituation jedoch wesentlich in Kauf genommen.

7 — DATENAUSWERTUNG

Die videografischen Daten wurden für die Rekonstruktion der kindlichen Rezeptionsprozesse anschließend multicodal aufbereitet. Hierzu wurden die Verbaldaten und nonverbalen Handlungen der Einzelsettings nach Clausen et al. (2020) und in den Tandemsettings nach Vorgaben zu Minimaltranskripten nach GAT-II transkribiert. Vor dem Hintergrund der Multimodalität der Ausgangstexte wurden in allen Transkripten jedoch Markierungen unterschiedlicher Sprecher:innen(haltungen) (Kind (sprechend) vs. Kind (vorlesend) vs. Off-Sprecher:in) sowie Screenshots aus den Apps innerhalb des Protokolls ergänzt. Basierend auf den entstandenen multicodalen Transkripten und den theoretischen Grundlagen (s. oben) wurde im Projektteam ein deduktiv-induktives Kategoriensystem entwickelt und zyklisch für ein Rating und eine sich anschließende Reflexion und Überarbeitung des Systems herangezogen.

Konkret wurden hierzu vier Kategorien gebildet (ästhetisches Erleben, ästhetisches Wahrnehmen, ästhetisches Erfahren und ästhetisches Verstehen) und diese mit Beschreibungen und Ankerbeispielen versehen (vgl. Tab. 1). Für eine ausführliche Beschreibung zur Erstellung des Kategoriensystems sowie der Herleitung der verwendeten Kategorien sei auf den Beitrag von Dube et al. (2023) verwiesen:

| Kategorie | Beschreibung | Ankerbeispiel |
|--|--|--|
| Ästhetisches Erleben/ emotionale Affizierung (gegenstandsseitig intendiert) (pos./neg.) | Wohlgefallen, Vergnügen, Staunen, Begeisterung, <i>aber auch</i> Missfallen und Irritation; eher beiläufig und unreflektiert; punktuell und flüchtig; hohes Maß an Emotionen und Involviertheit | Jetzt bin ich gespannt ((lacht)) <i>Das macht Spaß</i> |
| Ästhetisches Wahrnehmen | Gezielte Wahrnehmung, Überprüfung oder Reflexion von ästhetischen Eigenschaften des Gegenstands (z.B. Sprache oder Semantik) | die Wörter reimen sich. hier ist das Kleid rot Mir ist aufgefallen, dass hier so Lücken sind |
| Ästhetisches Erfahren | Zusammenspiel von subjektivem Erleben (als eher emotionaler Komponente) und gegenstandsbezogenem Wahrnehmen (als kognitiv-reflexiver Komponente) sowie einem reflexiven Moment, das sich z.B. in der Verbalisierung/Erklärung des ästhetischen Erlebens zeigt (Nickel-Bacon 2018, 19). | <i>„Also für mich wäre das jetzt sehr schlimm (ästhet. Erleben) wenn ich die jetzt erst einmal essen müsste, um zu reden (Ästhetisches Wahrnehmen) (Erleben + Wahrnehmen = Erfahrung) „Das ist cool (Erleben), dass die dann sagen wenn man hier so draufdrückt (Wahrnehmen) (Erleben + Wahrnehmen = Erfahrung)“</i> |
| Ästhetisches Verstehen (Reflektieren) | Strukturieren sinnlicher Wahrnehmung; Reflexion von ästhetischem Erleben und Wahrnehmen; Deutung/Begründung ästhetischer Eigenschaften (Erkenntnis über die bewusste Gestaltung des Textes) | <i>Die Geschichte ist jetzt zu Ende. Die Wörter, Buchstaben kaufen, okay (17 Sek.) (Aktiviert versch. Hotspots) (10. Sek.) das ist wie ein kleines Spiel.</i> |
| Ästhetisches Werten/ Urteilen | (Begründetes) Beurteilen des poly-modalen Gegenstands bzw. seiner Stilmittel, das neben der Lektüre und dem Bedeutungsverstehen (sozusagen en passant) oder auf Nachfrage geäußert wird. | „Das war toll. Kann ich mir das noch einmal anschauen.“ „Das waren WIRKLICH lustige Wörter“ |

Tab. 1: Kategoriensystem zur Analyse der multicodalen Transkripte

Folgend werden mit Schwerpunkt auf die Rekonstruktion von ästhetischen Lernprozessen Ergebnisse aus dem Einzel- und Tandemsetting zur Bilderbuch-App *Oh, wie schön ist Panama* (Janosch 2015) kontrastierend gegenübergestellt, welche die Reichhaltigkeit der ästhetischen Erfahrungen in Abhängigkeit von der Rezeptionssituation besonders gut verdeutlichen. Zum besseren Verständnis der Transkriptionsdaten sei an dieser Stelle die App in Kürze vorgestellt. Aufgrund dessen, dass die 2015 im Mixtvision Verlag erschienene zweisprachige Kinderbuch-App *Oh, wie schön ist Panama* (Deutsch/Englisch) auf dem gleichnamigen mit dem Deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichneten Werk von Horst Ecker alias Janosch (1978) und seinen Illustrationen basiert, konzentriert sich die Vorstellung vor allem auf die mediale Inszenierung des Textes.

Sowohl die deutsche als auch englische Fassung von *Oh, wie schön ist Panama* wird von einem männlichen Sprecher vorgelesen. Das Vortragstempo ist angemessen, die Aussprache fehlerfrei und die variationsreiche Stimmmodulation unterstützt die Darstellung der unterschiedlichen Charaktere. Während des Vorlesens werden Hintergrundgeräusche eingesetzt, die das Erzählte klanglich untermalen, aber die Vorlesestimme nicht überlagern. Neben der Erweiterung um akustische Elemente bietet die Bilderbuch-App auf jeder Seite zahlreiche Hotspots, welche überwiegend Geräusch- und Bewegungseffekte auslösen, z.B. zerfallen die Wolken nach Antippen in die Form von Pilzen oder Meerestieren etc. Hotspots, welche die Handlungslogik der Erzählung beeinflussen, werden nicht angeboten. Ergänzt werden die Hotspots jedoch durch fakultative Spiele am Ende jedes Kapitels, welche in die Narration eingebettet sind und die Rezeption stützen und damit als narrativ-ludische Elemente bezeichnet werden können (vgl. Müller 2022).

Mit Blick auf die Heterogenität der Leser:innen sei darauf verwiesen, dass die App sich an der Nutzung des Grundwortschatzes und einfachen Satzstrukturen orientiert. Zudem lockern zahlreiche Dialoge und rhetorische Fragen den Vorleseprozess auf. Darüber hinaus bietet die App unterschiedliche Sprachen und Schriftgrößen, eine lesefreundliche Typografie mit unverbundener Serifenschrift sowie ein übersichtliches und nutzerfreundliches Front-End. Auch kann der Text individuell ein- und ausgeblendet werden. Einen Wow-Effekt bietet die Gestaltung des Storyboards, das in Form einer dreidimensionalen Weltkugel umgesetzt wurde. Die Weltkugel stellt eine mehrperspektivische Visualisierung der Reise des kleinen Tigers und Bären dar, die am Ende der Rezeption für Anschlusskommunikation genutzt werden kann. Zudem enthält diese einen Spielcharakter, da sie nach jedem gelesenen Kapitel um weitere bildliche Elemente und Hotspots ergänzt wird.

Zusammenfassend bietet die App demnach durch ein überwiegend ausgewogenes Angebot an medialen Erweiterungen zahlreiche Möglichkeiten für literar-ästhetische Erfahrungen, die jedoch aufgrund eines Überangebots an Hotspots auch die Gefahr bergen, zu stark von der Narration wegzuführen. Daher soll im Folgenden nun ein Blick auf die einzelnen Rezeptionsprozesse geworfen werden.

8 — ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGSPROZESSE IM EINZELSETTING IM UMGANG MIT DER BILDERBUCH-APP *OH, WIE SCHÖN IST PANAMA* (MILA)

8.1 VORSTELLUNG DER PROBANDIN

Mila (Pseudonym) ist zum Zeitpunkt der Erhebung acht Jahre alt und besucht die dritte Klasse im zweiten Schulhalbjahr einer Grundschule in NRW. Im Interview über ihr Lese- und Medienverhalten berichtet sie, dass sie in ihrer Freizeit ihr Handy, ihr Tablet und den Fernseher nutzt, primär um Spiele zu spielen, Informationen zu recherchieren oder YouTube bzw. Netflix zu schauen. Darüber hinaus gibt Mila an, dass ihr je nach Elternteil keine bzw. eine begrenzte Medienzeit von bis zu zwei Stunden am Tag zur Verfügung stehe. Zudem erzählt Mila, dass sie gerne lese. Hierfür kann sie zu Hause aus einem Buchfundus wählen, der zwei Regalböden umfasst. Ein Lieblingsbuch kann sie jedoch nicht benennen. Während Vorlesesituationen am Abend früher mit ihren Eltern stattfanden, liest sie heute allein, mal leise, mal laut, vor dem Einschlafen. Gespräche über das Gelesene finden allerdings nicht statt. Außerdem schaue sie sich ebenfalls gerne Bilderbücher an, vor allem dann, wenn sie traurig sei. Erfahrungen mit Bilderbuch-Apps kann die Drittklässlerin nicht vorweisen, zeigt sich aber sehr interessiert und aufgeschlossen bei der Nachfrage, diese einmal auszuprobieren. Die Geschichte von Janosch ist ihr, mit Ausnahme von der Figur der Tigereute, vor der Rezeptionssituation nicht bekannt.

8.2 INTERVIEWSITUATION

Während der gesamten Rezeption wirkt Mila aufmerksam, konzentriert und entspannt. Selbst Nebengeräusche wie u.a. das Läuten der Schulglocke werden von ihr ausgeblendet. Sie scheint zu keinem Zeitpunkt gestresst, sondern nimmt sich viel Zeit, jeden einzelnen Screen in Ruhe zu betrachten. Dabei scheint sie Wert auf Details der Geschichte zu legen, was sich vor allem in abundanten Kommentaren zur ästhetischen Gestaltung äußert. Auffällig ist allerdings der zunächst zögerliche Umgang mit der App, der vermutlich in ihrer Unerfahrenheit im Umgang mit dem Medium begründet ist. Infolgedessen entdeckt und nutzt sie nur wenige der eingebetteten Hotspots. Vielmehr müssen direkte Einladungen zu Interaktionen wie z.B. zu Spielsequenzen erfolgen, damit sie in diese einsteigt.

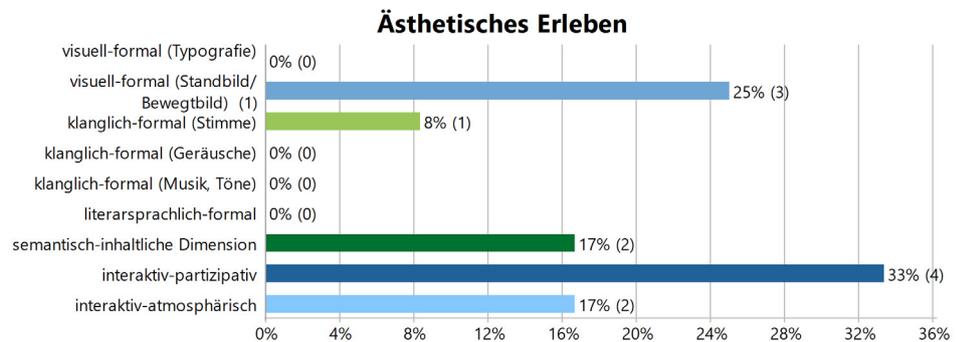
Im gesamten Rezeptionsprozess deutet sich an, dass die ästhetischen Erlebens- und Wahrnehmungsprozesse, die Mila macht, vielfältig und komplex sind und auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Der Großteil ihrer Äußerungen in diesen Kategorien bezieht sich auf die *visuell-formale* Gestaltungsebene der App oder auf deren *interaktive Spielelemente* (vgl. Bsp. 1):



(Ende der Geschichte)
 (öffnet auf der Weltkugel die Belohnung)
 [Feuerwerk] #47:09#
 Mila: (schaut staunend mit weit offenem Mund das Feuerwerk an)

Bsp. 1: Transkription Mila_Panama, (Z: 376-378)

Emotionale Reaktionen zu den Geräuschen, der Musik oder der sprachlichen Gestaltung werden hingegen nicht von ihr im Prozess des Lauten Denken formuliert.



Tab. 2: Quantitative Übersicht zur Kodierung zum ästhetischen Erleben (Mila)

Die Kategorie ästhetische Wahrnehmung offenbart die kognitiven Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse von Mila und ihre aufmerksame Rezeptionshaltung, insbesondere an jenen Stellen der Erzählung, an denen Text- und Bildebene konträr zueinanderstehen (Bsp. 2) bzw. die mit sprachlichen Gestaltungsmitteln arbeiten (Bsp. 3):

App: *[Bald fing es auch noch an zu regnen und das Wasser tropfte vom Himmel und tropfte und tropfte und tropfte. „Wenn bloß meine Tiger-Ente nicht nass wird“, sagte der kleine Tiger, „dann fürchte ich mich vor nichts.“ Wo habt ihr denn euren schönen Regenschirm, kleiner Bär und kleiner Tiger? Hängt zu Haus an der Tür. Ja, ja! (10 Sek.) Abends baute der kleine Bär aus zwei Blechtonnen eine Regenhütte. Sie zündeten ein Feuer an und wärmten sich. „Wie gut“, sagte der kleine Tiger, „wenn man einen Freund hat, der eine Regenhütte bauen kann. Dann braucht man sich vor nichts zu fürchten.“] #26:42# (Transkript_K5_Oh wie schön ist Panama, Pos. 144)*

I: Was denkst du gerade? #26:44#

Mila: Dass er am Anfang gesagt hat, dass ähm: dass er sich vor nichts fürchtet, obwohl er sich gerade vor etwas gefürchtet hat. #27:09#

Bsp. 2: Transkription Mila_Panama, (Z: 228-231)

App: *[... „Wie gut“, sagte der kleine Tiger, „wenn man einen Freund hat, der ein Floß bauen kann. Dann braucht man sich vor nichts zu fürchten.“] #37:10#*

Mila: Das sagen die schon zum dritten Mal. 37:18#

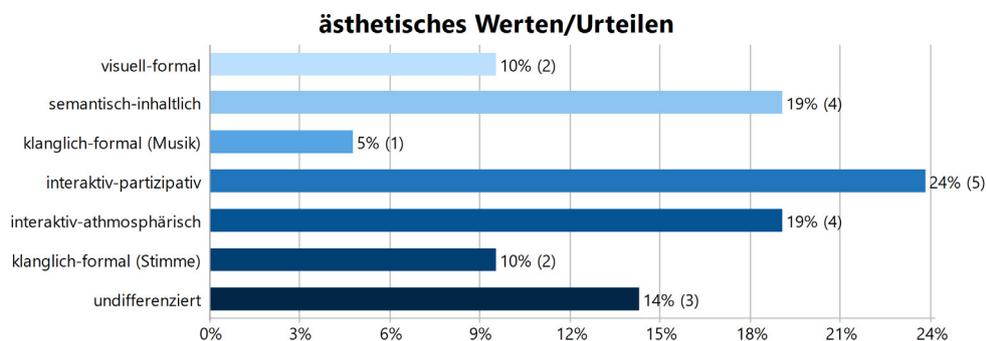
Bsp. 3: Transkription Mila_Panama, (Z: 301-303)

Während sich in der Transkription keine Momente ästhetischen Verstehens rekonstruieren lassen, finden sich hingegen wiederholt *Werturteile* sowohl zur App (vgl. Bsp. 4) im Gesamten als auch zu einzelnen Elementen im Datenset.

Mila: Ich finde die App richtig geil. #17:23#

Bsp. 4: Transkription Mila_Panama, (Z: 172)

Dabei fügen sich nach Auskunft von Mila sowohl die wahrgenommenen interaktiv-ludischen Elemente als auch die ausgewählten Geräusche sowie die Hintergrundmusik überwiegend harmonisch in die Narration ein, was sich auch in Milas umfassenden, differenzierten Textverständnis bestätigt. Es verwundert daher nicht, dass Mila angibt, sich gern noch eine weitere Bilderbuch-App anzuschauen. Die folgende Übersicht zeigt, dass dieser Wunsch vor allem durch den interaktiven Charakter der Bilderbuch-App begründet scheint. Demnach können fast 50% der ästhetischen Wertungsprozesse Milas dieser Kategorie zugeordnet werden (vgl. Tab. 3).



Tab. 3: Quantitative Übersicht zur Kodierung zum ästhetischen Werten/Urteilen (Mila)

Mit Blick auf die kulturellen Praktiken im Umgang mit der App zeigt die Probandin durch den schematisierten Aufbau der Kapitel einen zunehmend sichereren Umgang. Pausenzeiten zwischen den einzelnen Aktionen verkürzen sich deutlich. In den abschließenden Mini-Spielen wird zudem das Vorlesen des Erzählers übersprungen, dem während der Rezeption der Narration zunächst noch aufmerksam zugehört wurde.

9 — ÄSTHETISCHE ERFAHRUNGSPROZESSE IM TANDEMSETTING IM UMGANG MIT DER BILDERBUCH-APP *OH, WIE SCHÖN IST PANAMA* (MILA UND THEO)

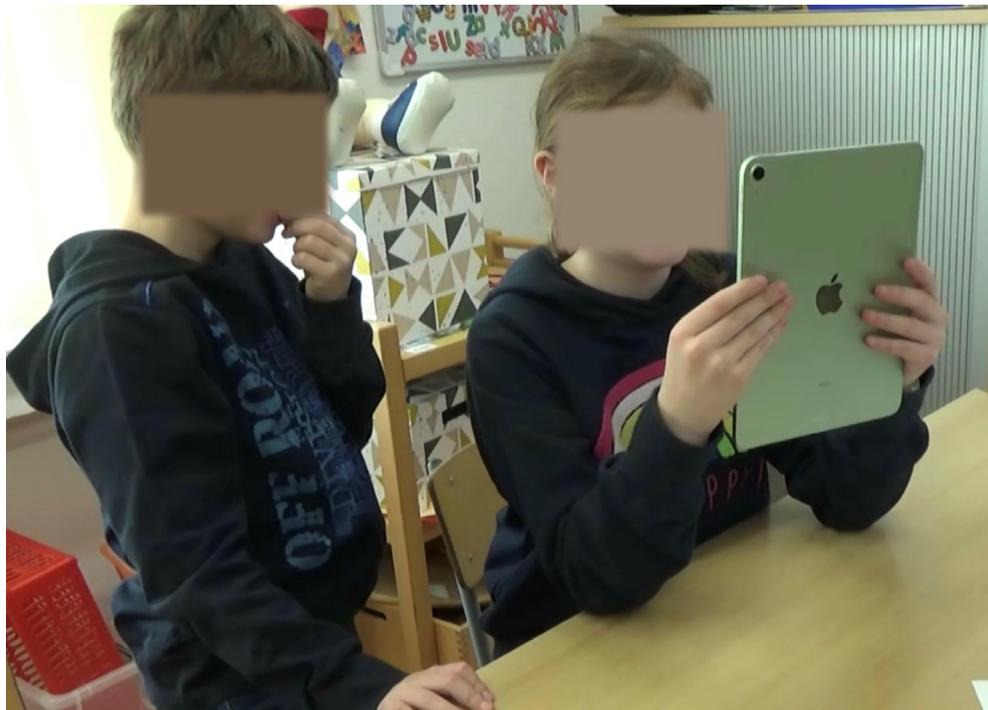


Abb. 4: Mila und Theo während der App-Rezeption

Theo, der die Geschichte bereits aus dem analogen Bilderbuch kennt, zeigt sich im Tandemsetting zunächst gelangweilt als Mila ihm die Bilderbuch-App präsentiert. Dieser Gemütszustand ist jedoch nicht von Dauer, wie ein Freudenausruf Theos nach dem ersten Spiel belegt, der den echten Start einer gemeinsamen App-Rezeption einleitet.

Während sowohl Mila als auch Theo in der jeweiligen Einzelrezeption ihrer App die Hotspots entweder kaum oder gar nicht entdeckten bzw. nutzten, wird die gemeinsame Rezeption im Tandemsetting von der Suche nach und dem Auslösen dieser dominiert. So lernt Theo nach dem ersten Spiel, dass das Antippen von Gegenständen Geräusche und Bewegungen erzeugt, was ihn zu einer intensiven Exploration der interaktiven Seitengestaltung motiviert. Die Präsentation der Erzählung über die Vorlesestimme rückt dadurch in den Hintergrund (vgl. Bsp. 5):

[„Damit du mir jeden Tag etwas Gutes kochen kannst, Bär. Mir schmeckt doch alles so gut, was du kochst. Hmmmm.“] #11:05#

Theo: ((begeistert)) AH ((Ausruf))
 das sind steine ne ((fragend))
 Ah (Ausruf) die- ((tippt auf die Steine))
 ((tippt auf eine Wolke))
 ((tippt das Feld an)) #11:11#

Mila: ((lacht)) #11:12#

Theo: ((lacht)) ((tippt das Feld an)) #11:11#

Mila: oh oh ((quietscht laut auf)) #11:26#

Theo: ((tippt eine Wolke an)) #11:26#

Bsp. 5: Transkription Tandemsetting (Z: 233-240)

Während im Einzelsetting die Narration noch im Vordergrund stand, zeigt sich nun im Tandemsetting deutlich die Überlagerung dieser durch die eingebetteten Hotspots. Im gesamten Transkript zum Tandemsetting finden sich 80 Textstellen, die mit der Kategorie *ästhetisches Erleben* kodiert werden. Sie werden überwiegend durch interaktive Elemente ausgelöst, die wiederholt auch zu immersiven Momenten führen (vgl. Bsp. 6):

[Musik, Tiger und Bär tanzen] #31:38#

Mila und Theo: (bewegen sich tanzend hin und her, klopfen auf den Tisch und stampfen im Takt zur Musik)) #31:38#

Bsp. 6: Transkription Tandemsetting, (Z: 770-772)

Während es Mila allerdings im weiteren Verlauf gelingt, sich durch meta-reflexive Strategien immer wieder auch auf die Geschichte zu konzentrieren, verharrt Theo bei der oberflächlichen Rezeption der Hotspots.

[*Der kleine Bär und der kleine Tiger durften auf dem gemütlichen Sofa sitzen.*]
#19:49#

Theo: JA((begeistert))

Alles anklicken ((klickt alles an, durch das Antippen öffnet und schließt er mehrfach die Vorhänge und lässt die Birne an der Decke durch die Luft gleiten)) #19:49#

Bsp. 7: Transkription Tandemsetting, (Z: 468-470)

Während ästhetisches Erleben zu Beginn der App-Rezeption bei beiden Kindern auch durch klanglich- oder sprachlich-formale Elemente ausgelöst wird, beschränken sich diese nach den ersten Spielen überwiegend nur noch auf interaktive Elemente. Sie sind es demnach auch überwiegend, die Gegenstand ästhetischer Wertungsprozesse werden. Nichtsdestotrotz lassen sich auch wiederholt ästhetische Erfahrungen auf jeweils verschiedenen Dimensionen verzeichnen, durch die die gezielte Reflexion der App in Kombination mit emotionaler Affizierung deutlich wird, und die neben der Involviertheit durch die interaktiven und ludischen Elemente auch zu bewussten Wahrnehmungsprozessen, insbesondere bei Mila, führen.

Allerdings zeigt sich im weiteren Verlauf der Tandemrezeption, dass die Vielzahl an Hotspots die Narration nicht nur überlagern, sondern zunehmend auch zu Konflikten zwischen den Tandempartner:innen führen, weil jedes Mal neu ausgehandelt werden muss, wer die Interaktionen auslöst. Am Ende des Rezeptionsprozesses steht allein die Interaktion mit den Hotspots im Mittelpunkt, sodass nicht einmal mehr die ausgelösten Effekte wie das eindrucksvolle Feuerwerk am Ende der Geschichte wahrgenommen werden.

10 — DISKUSSION DER ERGEBNISSE

Der komparative Blick auf das Einzel- und auch Tandemsetting zur App *Oh wie schön ist Panama* zeigt, dass die Rezeption der Bilderbuch-App insgesamt ästhetische Erfahrungen auslösen kann, wie Järvenpää (2021) postuliert. Sichtbar wird dies darin, dass die Transkripte der Rezeptionssituationen final differenzierte Kodierungen hinsichtlich aller angelegten Kriterien zum ästhetischen Erleben, Wahrnehmen und Werten zuließen. Allerdings wird auch erkennbar, dass in der Rezeption der Fokus schnell von der inhaltlichen Ebene hin zur Ebene der Interaktivität wechselt. Dies wird in der Dominanz interaktiv-partizipatorischer und interaktiv-atmosphärischer Kodierungen deutlich (vgl. Abb. 2 und 3). Bei einem Wechsel vom Einzel- zum Tandemsetting verstärkt sich auch der Fokuswechsel hin zur Interaktionsebene, sodass zumindest die Thematisierung dieser Elemente die gemeinsame Rezeptionssituation dominiert. Die von Badstübner-Kizik (2014) als Voraussetzung einer differenzierten Wahrneh-

mungsfähigkeit angesetzte ‚Entschleunigung‘ findet sich demnach vorrangig in den Einzelsettings (etwa bei Mila in Bsp. 1). Hier wird die ästhetische Dimension der Bilderbuch-App verstärkt wahrgenommen und reflektiert, während im Tandemsetting ästhetische Erfahrungen vor allem durch das wechselseitige Auslösen interaktiver Elemente initiiert werden. Diese Beobachtungen stehen dabei prototypisch für viele weitere in den hier nicht-beschriebenen Datensets (vgl. Dube et al. 2023), in denen der Wechsel ins Tandemsetting ebenso mit einem Wechsel des Rezeptionsfokus einherging.

Folge der ausbleibenden Entschleunigung ist zumeist nicht nur, dass trotz vorherrschendem Wahrnehmungsfokus auf Elemente der Interaktivität zahlreiche interaktive Elemente unentdeckt und damit ungenutzt blieben, sondern weitere Quellen für ästhetische Erfahrungen wie z.B. Musik und Ton nicht wahrgenommen wurden. Darüber hinaus wird deutlich, dass sowohl in den Tandem- als auch in den Einzelsettings die Potenziale der Bilderbuch-Apps für ästhetisches Erleben fernab der Interaktivität selten durch die Kinder ausgeschöpft wurden. Da alle Proband:innen in Abhängigkeit von der Kontaktzeit zunehmend einen selbstbewussteren Umgang mit den Apps zeigten, ist jedoch davon auszugehen, dass eine kurze Einführung in den Umgang mit der jeweiligen App durch die Lehrperson die Qualität der individuellen Rezeptionssituationen bereits nachhaltig steigern könnte. Demnach wäre es verkürzt zu sagen, dass weiterführende Momente literar-ästhetischer Erfahrungen in den Tandemsettings nicht möglich sind.

11 — „BILDERBUCH-APPS SIND FÜR GROSS UND KLEIN“: POTENZIALE UND GRENZEN FÜR DIE GESTALTUNG VON LITERAR-ÄSTHETISCHE LERNPROZESSE. WEITERE ERKENNTNISSE

Bus et al. (2020, 1) konstatieren in ihrem Beitrag *Screens, Apps, and Digital Books for Young Children: The Promise of Multimedia*: „We are only beginning to understand what this digital shift might mean for young children’s language and early literacy development and what potentials these new technologies might bring to the learning environments of young children“. Dies gilt auch für Aussagen zu Potenzialen und Grenzen zum literarischen Lernen durch die Rezeption von Bilderbuch-Apps. Ausgehend von der Annahme, dass qualitativ hochwertige narrative Bilderbuch-Apps als bildschirmgebundene, multimodale Geflechtermöglichkeiten reichhaltige Möglichkeiten für ästhetische Erfahrungen bieten, war es Ziel der vorliegenden Studie, Schüler:innen der Grundschule in Einzel- und Tandemsettings im Umgang mit diesen zu beobachten.

Hierbei zeigte sich, wie auch in vorangegangenen Untersuchungen (Dube et al. 2023), dass die Einbindung weiterer Sinnesmodalitäten die Einbindung des Lesers/der Leserin in die Geschichte zwar verstärken, die dominante Gestaltung narrationsbegleitender, interaktiv-partizipativer Spielelemente allerdings auch Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse verhindern kann (ebd., 176). Diese Ergebnisse stehen damit im Einklang mit theoretischen Vorannahmen zu Anforderungen an die Rezeption multimodaler Texte und bestätigen Erkenntnisse vorangegangener empirischer Aus-

wertungen, im Übrigen auch in Eltern-Kind-Interaktionen (vgl. Krcmar / Cingel 2014). So konstatieren Hoel / Tønnesson ebenfalls im Anschluss an die Beobachtung von Kindergartenkindern während der Rezeption von Bilderbuch-Apps: „when sharing a digital book that enables hands-on exploration (tapping hotspots initiates sounds, simple animations, and dialogue/sounds from the characters), children may be occupied by the interactive elements in the book while the story is ignored“ (zitiert nach Bus et al. 2020, 2). Pädagog:innen aus einer Studie von Joel / Jernes (2023, 12) berichten gleichfalls:

This reading session became very chaotic and incoherent. There were many interruptions due to everyone wanting to tap the screen in turn. This made the storyline in the book difficult to follow. (JAapp101)

I think it was difficult to read the digital book with the children; there is a lot of clutter in the pictures. The children were more concerned with what was happening in the pictures and wanted to tap. The text disappears. [...]. (MUapp510)

Die in der vorliegenden Studie herausgearbeiteten Unterschiede in den Rezeptionshandlungen im Einzel- und Tandemsetting deuten darauf hin, dass die interaktive Rezeption der Bilderbuch-Apps *ohne kompetente Begleitung* dazu führen, dass das reichhaltige Potenzial für multimodale Lernprozesse unausgeschöpft bleibt. Im kooperativen Setting können zwar medientechnische Kompetenzen erweitert werden, allerdings verlagert sich der Gegenstand der Interaktion von der Narration zur ludischen Aufbereitung der digitalen Erzählung. Entgegen der vielfach verbreiteten Zuschreibung von digitalen Medien zur Unterstützung selbstständiger Lernprozesse gilt es demnach, das Kind nicht allein mit der Rezeption der Bilderbuch-Apps zu lassen, wenngleich die Anlage dieser die Gestaltung niedrigschwelliger eigenständiger Rezeptionsprozesse propagieren. So verweist auch Stichnothe bereits 2014 darauf, dass viele Apps angeben, die jungen Leser:innen über Elemente der Interaktivität zu Co-Autor:innen zu machen, dies tatsächlich jedoch nur selten erfüllen: „Many of these features can be used in a way that is, at best, distracting and may even be detrimental to the child user’s reading experience. Hotspots and additional games can easily disrupt the flow of a narrative and distract users“ (ebd., 3). Demnach kann die *individuelle* Interaktion mit dem E-Book oder der Bilderbuch-App die soziale Interaktion beim gemeinsamen Betrachten des analogen Bilderbuches mit den Eltern, welche ebenso die elterliche Führung des Leseprozesses inkludiert, nicht ersetzen (vgl. Gold 2023, 59). Wo allerdings kompetente Ansprechpersonen fehlen, können Bilderbuch-Apps, wie in den Auswertungen der Einzelsettings gezeigt, eine anregungsreiche Umgebung bieten.

Zukünftige deutschdidaktische Forschungsarbeiten müssen sich demnach neben der reflektierten Auswahl der Lesemedien auch mit der Gestaltung von kompetenten Begleitprozessen zu ‚Literarischen Apps‘ (resp. *literary apps*) beschäftigen. Hierbei muss neben einem ausgewogenen Verhältnis von inhalts- und technikbezogenen Anregungen (vgl. hierzu Zucker / Moody / McKenna 2009; Takacs / Swart / Bus 2014; Bus et al. 2020) auch auf die Sozialstruktur des Settings geachtet werden, damit

erwünschte dialogische-inhaltsbezogene Äußerungen, die vor allem im dialogischen Lesen mit dem analogen Buch evoziert werden (vgl. Überblick Gold 2023), auch in dialogischen Vorleesettings mit E-Books eine Umsetzung finden.

LITERATURVERZEICHNIS PRIMÄRQUELLEN

— **Baggot, Stella / Fearn, Katrina (2023)**: *Babys erstes Fühlbuch*. London: Usborne. — *Die große Wörterfabrik*. 2015 (Mixtvision Mediengesellschaft mbH). — **Edwards, Nicole / Elliot, Thomas (2021)**: *Deine-meine-unsere Welt—Kuschlig oder rau? Fühl genau!* (Sandra Grimm, Übers.). München: Penguin Junior. — *Janosch: Oh, wie schön ist Panama*. 2015 (Mixtvision Mediengesellschaft mbH). — *Wo die Wilden Kerle wohnen*. 2009 (Griptonite Games). — *Wuwu & Co*. 2021 (Step In Books).

SEKUNDÄRLITERATUR

— **Anders, Petra (2023)**: Multimodales Erzählen. In: *Praxis Deutsch*, H. 301 (2023), 4–11. — **Badstübner-Kizik, Camilla (2014)**: Text – Bild – Klang Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur–Theater–Bildende Kunst–Musik–Film*. Göttingen: Universitätsverlag, 297–312. — **Baggot, Stella / Fearn, Katrina (2023)**: *Babys erstes Fühlbuch*. London: Usborne. — **Bräuer, Christoph / Wiprächtinger-Geppert, Maja (2019)**: Literarische Erfahrung. In: Olsen, Ralph / Hochstadt, Christiane (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim u.a.: Beltz, 208–224. — **Bus, Adriana G. / Neuman, Susan B. / Roskos, Kathleen (2020)**: Screens, Apps, and Digital Books for Young Children: The Promise of Multimedia. In: *AERA Open*, H. 1 (2020). <https://doi.org/10.1177/2332858420901494> [21.10.2024] — **Büker, Petra (2002)**: Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hg.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, 120–133. — Clausen, Jens / Dawid, Florian / Jankowski, Dana (2020): *Aufnehmen, Abtippen, Analysieren, Wegweiser zur Durchführung von Interview & Transkription*. Norderstedt: BoD. — **Delgado, Pablo et al. (2018)**: Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. In: *Educational Research Review*, H. 25 (2018), 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003> [21.10.2024] — **Dobstadt, Michael / Riedner, Renate (2011)**: Fremdsprache Literatur. Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch*, H. 44 (2011), 5–14. — **Dube, Juliane (2020)**: Digitales mehrsprachiges Lernen bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schüler der Grundschule: Erste Ergebnisse aus einer empirischen Studie zum Einsatz audio-digitaler Stifte als Unterstützungsmedium in mehrsprachigen Rezeptionsprozessen. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 44–67. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2020.04.02.X> [21.10.2024] — **Dube, Juliane / Helm, Gerrit / Ronge, Verena (2023)**: Kindliches Spiel und ästhetische Erfahrungen mit poly-modalen Texten am Beispiel von Bilderbuch-Apps. In: Bernhard, Sebastian / Dichtl, Eva-Marie (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption*. Berlin: Frank & Timme, 153–188. — **Dube, Juliane / Helm, Gerrit (2024, im Erscheinen, blind-peer-review)**: Hingeschaut – Bilderbuch-Apps zum literarischen Lernen im inklusiven Deutschunterricht. In: *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*. — **Edwards, Nicole / Elliot, Thomas (2021)**: *Deine-meine-unsere Welt—Kuschlig oder rau? Fühl genau!* (Sandra Grimm, Übers.). München: Penguin Junior. — **Emmersberger, Stefan (2020)**: TigerBooks, SuperBuch und Co. Qualitäten und literaturdidaktische Potentiale interaktiv aufbereiteter Bilderbücher in digitalen Medienangeboten. In: *MIDU - Medien im Deutschunterricht*, H. 1 (2020), 1–18. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.1.5> [21.10.2024] — **Frederking, Volker / Krommer, Axel (2019)**: *Digitale Textkompetenz. Ein theoretisches wie empirisches Forschungsdesiderat im deutschdidaktischen Fokus*. <https://www.deutschdidaktik.phil.fau.de/files/2020/05/frederking-krommer-2019-digitale-textkompetenzpdf.pdf> [21.10.2024] — **Früh, Hannah (2013)**: Grundlagen: Informationsverarbeitung. In: Schweiger, Wolfgang / Fahr, Andreas (Hg.): *Handbuch Medienwirkungsforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 133–151. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18967-3_6 [21.10.2024] — **Giesecke, Michael (2000)**: Literatur als Produkt und Medium kultureller Informationsverarbeitung und Kommunikation. In: Huber, Martin / Lauer, Gerhard (Hg.): *Nach der Sozialgeschichte. Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie, Kulturgeschichte und Medientheorie*. Max Niemeyer, 259–383. — **Gold, Andreas (2023)**: *Digital lesen: Was sonst?* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. — **Hagen, Anette (2020)**: The Potential for Aesthetic Experience in a Literary App. In: *Barnelitterært forskningstidsskrift*, H. 1 (2020), 1–10. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-7493-2020-01-02> [21.10.2024] — **Haverkamp, Hendrik / Schindler, Kirsten (2023)**: Künstliche Intelligenz in der Schule – grundlegende Überlegungen und Praxisbeispiel. In: Smolka, Dieter (Hg.): *Schulleitung A-Z Nordrhein-Westfalen*. Kronach u.a.: Carl Link Verlag. — **Helm, Gerrit / Dube, Juliane (2024)**: Hingeschaut – Bilderbuch-Apps zum literarischen Lernen im inklusiven Deutschunterricht. In: *MedienPädagogik*. S.125-155. <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2024.03.16.X> — **Higgins, Norman / Hess, Laura (1999)**: Using Electronic Books to Promote Vocabulary Development. In: *Journal of Research on Computing in Education*, H. 4 (1999), 425–430. <https://doi.org/10.1080/08886504.1999.10782263> [21.10.2024] — **Hoel, Trude / Jernes, Margrethe (2023)**: Quality in children's digital picture books: seven key strands for educational reflections for shared dialogue-based reading in early childhood setting. In: *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2172552> [21.10.2024] — **Järvenpää, Hanna (2021)**: The Playful Affordances of Picture Book Apps for Children. In: *Eludamos: Journal for Computer Game Culture*, H. 1 (2021) 149–167. — **Kalyuga, Slava / Sweller, John (2014)**: The Redundancy Principle in Multimedia Learning. In: Mayer, Richard E. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 2. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 247–262. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139547369.013> [21.10.2024] — **Knopf, Julia (2018)**: Bilderbuch-Apps im Kindergarten und

in der Primarstufe Potential für das literarische Lernen?! In Ladel, Silke / Knopf, Julia / Weinberg, Armin (Hg.): *Digitalisierung und Bildung*. Wiesbaden: Springer VS, 23–39. — **Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.) (2019)**: *Bilderbücher. Band 1: Theorie / herausgegeben von Julia Knopf und Ulf Abraham*. 3., unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. — **Krcmar, Marina / Cingel, Drew P. (2014)**: Parent-Child Joint Reading in Traditional and Electronic Formats. In: *Media Psychology*, H. 3 (2014), 262–281. <https://doi.org/10.1080/15213269.2013.840243> [21.10.2024] — **Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012)**: Literacy. In: *KinderundJugendmedien.de*. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy> [21.10.2024] — **Kurwinkel, Tobias (2017)**: *Bilderbuchanalyse: Narrativik - Ästhetik - Didaktik*. Tübingen: A. Francke Verlag. — **Lauterman, Tirza / Ackerman, Rakefet (2014)**: Overcoming screen inferiority in learning and calibration. In: *Computers in Human Behavior*, H. 35 (2014), 455–463. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.046> [21.10.2024] — **Magirius, Marco / Scherf, Daniel (2023)**: *Interpretieren mit ChatGPT – Chancen und Herausforderungen von KI-Tools im Lehramtsstudium Deutsch*. DeutschGPT – Konferenz zum Deutschunterricht in Zeiten von Chatbots und KI, München. — **Maiwald, Klaus (2015)**: Literarisches Lernen als didaktischer Integrationsbegriff. Spinners „Elf Aspekte“ als Struktur- und Denkraum für weiterführende Modellierung(en): In: *Leseräume: Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, H. 2 (2015), 85–95. — **Mayer, Richard E. (2005)**: Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Mayer, Richard E. (Hg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. 1. Aufl. Cambridge: Cambridge University Press, 31–48. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004> [21.10.2024] — **Müller-Brauers, Claudia et al. (2020)**: Narrative Potential of Picture-Book Apps: A Media- and Interaction-Oriented Study. In: *Frontiers in Psychology*, H. 11 (2020). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593482> [21.10.2024] — **Müller-Brauers, Claudia et al. (2020b)**: Digital Children's Literature in the Interplay of Visuality and Animation - A Model to Analyze Picture Books 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: Routledge, 161–170. — **Nickel-Bacon, Irmgard / Ronge, Verena (2018)**: *Ästhetische Erfahrung mit Literatur. Textseitige Potenziale, rezeptionsseitige Prozesse, didaktische Schlussfolgerungen*. — **Odendahl, Johannes (2023)**: *Kein Grund, sich zu schämen, Prometheus! ChatGPT und die überholte Kompetenzorientierung*. DeutschGPT – Konferenz zum Deutschunterricht in Zeiten von Chatbots und KI, München. — **Pflugmacher, Thorsten (2011)**: Und vor allen Dingen an Euren Eindrücken auch ein bisschen arbeiten. Eine Fallrekonstruktion zu ästhetischer Erfahrung im Literaturunterricht. In: Kirschmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Reden über Kunst*. München: kopaed, 121–135. — **Rhyner, Roger (2018)**: *Maulwurf Max. Ein Buch zum Fühlen und Riechen für blinde und sehende Kinder*. Glarus: Baeschlin Verlag. — **Ritter, Michael (2013)**: *Innovative Grenzgänge oder oberflächliche Effekteiserei? Tendenzen der Transformation literarischer Welten in Kinderbuch-Apps*. <http://www.fb10.uni-bremen.de/ag-medien/abstracts/ritter.pdf> [21.10.2024] — **Rothstein, Björn (2015)**: Wenn der Stift nicht schreibt, sondern vorliest. Tiptoi-Bücher linguistisch und didaktisch betrachtet. In: *Wirkendes Wort*, H. 3 (2015), 447–465. — **Scheffler, Axel, / Donaldson, Julia (2019)**: *Der Gruffelo* (Reinhard Goltz / Peer-Marten Scheller, Übers.). Weinheim: Beltz & Gelberg. — **Schiefele, Christoph (2019)**: *Formen und Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien rund um Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht*. <https://doi.org/10.25656/01:15433> [21.10.2024] — **Sidi, Yael et al. (2017)**: Understanding metacognitive inferiority on screen by exposing cues for depth of processing. In: *Learning and Instruction*, H. 51 (2019), 61–73. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.01.002> [21.10.2024] — **Spinner, Kaspar H. (2006)**: Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, H. 33 (2006), 6–16. — **Spinner, Kaspar H. (2007)**: Literarisches Lernen in der Grundschule. In: *Kj&M*, H. 3 (2007), 3–10. — **Spinner, Kaspar H. (2008)**: Perspektiven ästhetischer Bildung: Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia et al. (Hg.): *Ästhetisches Lernen: Fachdidaktische Grundfragen und praxisorientierte Konzepte im interdisziplinären Kontext von Lehrerbildung und Schule*. Berlin: Peter Lang, 9–23. — **Staiger, Michael (2020)**: Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In: *Der Deutschunterricht*, H. 5 (2020), 65–74. — **Steinhoff, Torsten (2023)**: *Der Computer schreibt (mit): Digitales Schreiben mit Word, Whatsapp, ChatGPT & Co. als Koaktivität von Mensch und Maschine*. In: *MiDU - Medien im Deutschunterricht*, H. 1 (2023), 1–16. <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2023.1.4> [21.10.2024] — **Takacs, Zsafia K. / Swart, Elise K. / Bus, Adriana G. (2014)**: Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. In: *Frontiers in Psychology*, H. 5 (2014), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01366> [21.10.2024] — **Thiele, Jens (2003)**: *Das Bilderbuch: Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Oldenburg: Isensee. — **Trebeß, Achim (2006)**: *Ästhetische Erfahrung*. In: Trebeß, Achim (Hg.): *Metzler Lexikon Ästhetik*. Stuttgart: Metzler, 1–60. — **Turrión, Celia (2014)**: Multimedia book apps in contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture. In: *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, H. 5 (2014), 1–7. <https://doi.org/10.3402/blft.v5.24426> [21.10.2024] — **Vach, Karin (2019)**: Typografie – zwischen Sprache und Bild. Funktionen der Typografie in multimodalen kinderliterarischen Erzählungen. In: Uhlig, Bettina / Lieber, Gabriele / Pieper, Irene (Hg.): *Erzählen zwischen Text und Bild*. München: kopaed, 169–186. — **Weidenmann, Bernd (1997)**: „Multimedia“: Mehrere Medien, mehrere Codes, mehrere Sinneskanäle? In: *Unterrichtswissenschaft*, H. 3 (1997), 197–206. <https://doi.org/10.25656/01:7880> [21.10.2024] — **Weidenmann, Bernd (2002)**: Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Psychologie Verlag-Union, 45–62. — **Wurst, Alexander (2023)**: *Der eigene Text. KI-Systeme als Schreibbegleiter und Dialogpartner zur Verbesserung der eigenen Textkompetenz*. DeutschGPT – Konferenz zum Deutschunterricht in Zeiten von Chatbots und KI, München. — **Zucker, Tricia / Moody, Amelia / McKenna, Michael C. (2009)**: The Effects of Electronic Books on Pre-Kindergarten-to-Grade 5 Students' Literacy and Language Outcomes: A Research Synthesis. In: *Journal of Educational Computing Research*, H. 1 (2009), 47–87. <https://doi.org/10.2190/EC.40.1.c> [21.10.2024]

ÜBER DIE AUTOR:INNEN:

Dr. Juliane Dube ist Professorin für Germanistische Literatur- und Mediendidaktik an der Justus-Liebig-Universität Gießen. In Forschung und Lehre beschäftigt sie sich überwiegend mit der Gestaltung von literarischen Lernprozessen mit (interkultureller) (Kinder- und Jugend-)Literatur und Medien in der Grund- und Sekundarschule sowie mit der Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz und -motivation (im DaZ-Unterricht).

Gerrit Helm ist Postdoc an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Seine Forschungsinteressen sind Lesediagnostik und Leseförderung aus sprachdidaktischer Perspektive sowie die Lehrkräfteprofessionalisierung im Bereich Schreiben mit KI.