

DIALOGISCHES LESEN MIT BILDERBUCH-APPS REKONSTRUKTIONEN KINDLICHER NARRATIVER VERSTEHENSPROZESSE

Claudia Müller-Brauers

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

Christiane Miosga

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

Fabian Buchmeier

Leibniz Universität Hannover | fabian.buchmeier@ifs.uni-hannover.de

Hannah Quidsinski

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung |
hannah@quidsinski.de

ABSTRACT

Digitale Bilderbücher spielen in der frühen Lesesozialisation von Kindern eine immer größere Rolle. Studien weisen jedoch darauf hin, dass das kindliche Verstehen von digitalen Geschichten v.a. von der Materialität des Mediums abhängt. In diesem Beitrag wird daher explorativ untersucht, welche kindlichen narrativen Verstehensprozesse sich im Vorschulalter beim dialogischen Lesen einer Bilderbuch-App mit hohem narrativen Lernpotential rekonstruieren lassen. Dazu werden Videodaten aus einem Lehr-/Praxisprojekt herangezogen, bei dem Kindern im Alter von 4-6 Jahren (N=16) im Anschluss an eine Vorleseinteraktion mit einer zuvor ausgewerteten Bilderbuch-App (*Paul und seine Freunde*) Impulsfragen zur Geschichte gestellt wurden. Die Interaktionen wurden videographiert, transkribiert sowie konversations- und inhaltsbezogen analysiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich in den Interaktionen eine inhaltsbasierte Auseinandersetzung der Kinder mit der Geschichte rekonstruieren lässt, diese aber unterschiedlich in Bezug auf das Erzählschema der Geschichte ausfällt. Die Befunde werden mit Blick auf die materielle Beschaffenheit der App, entwicklungsbezogene Aspekte und bestehende Forschungsdesiderate in diesem Feld diskutiert.

SCHLAGWÖRTER

— BILDERBUCH-APPS — NARRATIVES VERSTEHEN — FRÜHE LITERALITÄT —
DIALOGISCHES LESEN

ABSTRACT (ENGLISH)

Dialogic reading with picture book apps – exploring children`s narrative comprehension

Digital picture books are a growing component of early reading socialization. Studies indicate that children's comprehension of digital stories depends on certain features of the medium. We explore children's narrative comprehension in dialogical reading situations based on a picture book app with high narrative learning potential ("Paul and his friends"). We present results from a teaching project in which students conducted dialogic reading sessions with children aged 4-6 years in German kindergartens (N=16) followed by asking impulse questions about story comprehension. Interactions were videographed, transcribed and analyzed in terms of children's narrative comprehension. Results show that children engage with the content of the story. However, the degree of engagement appears to depend on the story's narrative scheme. Results are discussed with regard to the features of the medium, children's narrative development and future research questions.

KEYWORDS

— PICTURE BOOK-APPS — NARRATIVE COMPREHENSION — EARLY LITERACY —
DIALOGIC READING

1 — EINLEITUNG

Narrative Bilderbücher haben in der kindlichen Literalitätsentwicklung ein großes Gewicht (vgl. Kümmerling-Meibauer / Meibauer 2015). Ihre Rezeption und interaktive Aufbereitung in frühen Kindheitsjahren fördert das Verstehen narrativer Texte und das Vertrautwerden mit literarisch-ästhetischen Texten (vgl. Kruse 2013), unterstützt die Entwicklung von Erzählfähigkeit (vgl. z. B. Müller 2012) und bereitet das literale Lernen in der Grundschule vor (vgl. Kümmerling-Meibauer / Meibauer 2015; Kümmerling-Meibauer 2012). Mit den technischen Mitteln digitaler Medien haben sich indes die Rezeptionsformen von Kinderliteratur nicht nur grundlegend verändert, sondern auch in ihren Möglichkeiten potenziert. Durch Medien wie z.B. Hörspiele, Filme, Computerspiele, aber auch digitale Kinderliteratur können Kinder, wenn eine entsprechende Praxis gegeben ist, Narrationen medienübergreifend rezipieren (vgl. Saupe / Leubner 2017). Deutschdidaktisch sind damit Chancen existent, die Medienpraktiken und -kompetenzen von Kindern mit Lernerfahrungen an unterschiedlichen „[...] geschichtenerzählenden Gegenständen“ (Boelmann / König 2021, 16) zu verknüpfen. Die Frage, wie Kinder im Vorschulalter Geschichten beim dialogischen Lesen mit digitalen Bilderbüchern verstehen, ist in der deutschsprachigen Forschung gleichwohl noch wenig geklärt. Mit Blick auf das Medium sind v.a. Unterschiede in den Steuerungs- und Anwendungsmöglichkeiten zu nennen, von denen verschiedene potentielle Einflüsse auf das kindliche Geschichtenverständnis anzunehmen sind (vgl. z.B. Kucirkova 2019; Müller-Brauers / Miosga 2022; Takacs / Bus 2016). In diesem Beitrag wollen wir untersuchen, welche narrativen Verstehensprozesse sich bei vorschulischen Kindern beim dialogischen Lesen mit Bilderbuch-Apps rekonstruieren lassen. Wir ziehen hierfür videografierte Anschlusskommunikationen aus dem Lehr-Praxisprojekt *KIM - Kindgerechte Medienbildung: Potentiale von Bilderbuch-Apps für die sprachliche Bildung* heran, in denen ein- und mehrsprachige Kinder zu der Geschichte einer Bilderbuch-App („Paul und seine Freunde“, vgl. Hahn 2015), die ihnen zuvor in der Kita durch Studierende vorgelesen wurde, befragt wurden. Bevor wir aber auf Methodik und Ergebnisse näher eingehen (Kapitel 5, 6), stellen wir die theoretischen Grundlagen zum narrativen Verstehen im Kontext digitaler Bilderbücher dar (Kapitel 2, 3) und skizzieren in Kapitel 4 unsere Fragestellung.

2 — ZUR ENTWICKLUNG DES NARRATIVEN VERSTEHENS

Die Entwicklung des narrativen Verstehens¹ und der Erwerb von Erzählfähigkeit sind ein wichtiger Bestandteil der vorschulischen Literalitätsentwicklung (vgl. Becker 2017) und fungieren als zentrale Ressourcen für das Leseverstehen (vgl. Altun 2018; Babayiğit / Roulstone / Wren 2020; Oakhill / Cain 2007), die narrative Textproduktion (vgl. Ohlhus 2011; Ohlhus / Quasthoff 2005) oder das literarische Lernen (vgl. Boelmann / König 2021; Spinner 2020). Durch die frühe Rezeption von narrativen Texten über unterschiedliche Medienangebote und literale Praktiken (z.B. in Form des dialogischen Lesens von narrativen Bilderbüchern, dem Hören von Hörspielen, der Rezeption von Filmen oder mündlichen Erzählungen (vgl. Kümmerling-Meibauer / Meibauer 2015; Lynch et al. 2008)) bilden Kinder nicht nur „[...] ein narratives Repertoire (z.B. im Sinne der Verfügbarkeit formelhafter Strukturmarkierungen) [...]“

¹ hier verstanden als das Verstehen von narrativen multimodalen Texten, die über verschiedene Sinne (auditiv, visuell, haptisch) in Gesprächszusammenhängen wie dem Vorlesen oder dem Erzählen von Geschichten, aber auch über digitale Medien wie etwa dem Hören von Hörbüchern oder Hörspielen rezipiert werden.

(Becker 2017, 342) aus, sondern auch narrative Schemata (vgl. Becker / Stude 2017; Boueke / Schüle 1991), die für das Verstehen von narrativen Texten eine wichtige Funktion haben (vgl. Bohnacker / Gagarina 2020; Lynch et al. 2008).

„To fully comprehend a narrative, children must not only understand and encode the individual events in the story but also conceptually connect different parts of the narrative. This requires, among other skills, sensitivity to the structure of narratives, the ability to make inferences, and the ability to access background knowledge about a great variety of situations and facts.“ (Lynch et al. 2008, 328)

Im Gegensatz zum Erzählerwerb sind Entwicklungsprozesse des narrativen Verstehens bei vorschulischen Kindern bislang wenig beforscht,² gleichwohl das narrative Verstehen als wichtige Voraussetzung für den Erwerb von Erzählfähigkeit gilt (vgl. Bohnacker / Gagarina 2020). Internationale Studien berichten für ein- und mehrsprachige Kinder im Alter von 4-6 Jahren, vergleichbar mit dem produktiven Erzählen, eine graduelle Entwicklung der narrativen Verstehensleistungen mit einer zunehmenden Sensibilität gegenüber kausalen und narrativen Strukturen und beobachtbaren Zuwächsen im Bereich der Identifikation und Wiedergabe von Kernereignissen von Erzählungen und des inhaltlichen Schlussfolgerns, etwa in Bezug auf die Handlungsabsichten der Figuren, Ursache-Wirkungs-Relationen oder abstraktere Stoffe und Themen (vgl. Bohnacker / Lindgren 2021; Bohnacker / Gagarina 2020; Kendeou et al. 2007; Lynch et al. 2008, 348). Dabei spielt v.a. das anwachsende Welt- und Pragmatikwissen der Kinder, die Internalisierung von narrativen Schemata wie auch die fortschreitende Kognitionsentwicklung eine zentrale Rolle (vgl. Bohnacker / Gagarina 2020, 5; Lynch et al. 2008). In Bezug auf Letzteres wird die Entfaltung der *Theory of Mind* (ToM) als bedeutsam angesehen (vgl. Bohnacker / Gagarina 2020, 5), „[...] that is, coming to view other persons as mental agents who can have beliefs (including false beliefs) about the world“ (Tomasello 2003, 277). Der Initialpunkt dieser Fähigkeit wird zumeist für das Alter von 3;5/4 Jahren angegeben (vgl. z.B. Wege 2017; Weinert 2020), zeigt sich aber in den ersten zwei Lebensjahren bereits in Vorläuferfähigkeiten wie der gemeinsamen Aufmerksamkeit („joint attention“) oder dem So-tun-als-ob-Spiel („pretend play“) (vgl. Tomasello 2003). Auf den Erwerb der Erzählfähigkeit und das narrative Verstehen wirkt dieser kognitive Entwicklungsprozess unmittelbar ein. So liefert die ToM nicht nur eine kognitive Grundlage, damit Kinder beim Erzählen zunehmend interaktiv auf das Vorwissen ihrer Zuhörer:innen abgestimmt sprachlich handeln und ihre Vorstellungen vorausschauen können (vgl. Becker / Stude 2017), sondern auch um sich in die Emotionen und Gedanken der Protagonist:innen einer Geschichte eindenken, daraus Schlussfolgerungen ziehen und diese interpretieren zu können (vgl. Bohnacker / Gagarina 2020). Entsprechend kann erst auf der Basis dieser kognitiven Voraussetzungen die Protagonist:innenperspektive mit der Darstellung der Innensicht der Figuren innerhalb einer Narration etabliert werden (vgl. Drepper 2022).

² Umfangreichere Erkenntnisse liegen stattdessen zum Leseverstehen und literarischen Verstehen narrativer Texte von Kindern im Schulalter vor (vgl. z.B. Bay 2022; Boelmann 2018).

3 — DIGITALE BILDERBÜCHER UND NARRATIVES LERNEN

Für die Entwicklung des narrativen Verstehens sind frühe Begegnungen mit narrativen Bilderbüchern wesentlich (vgl. Kümmerling-Meibauer / Meibauer 2015). Mit dem Aufwuchs digitaler Medien haben aber auch Bilderbuch-Apps als „multimodale Literatur“ (Standke 2020, 41) in der kindlichen Lebenswelt wachsende Bedeutung erlangt (vgl. Schiefele 2018; Stiftung Lesen 2022). Spezifisch für diese sind aktivierbare Zusatzfunktionen (z.B. auditive, visuelle Animationen, 3D-Perspektive, Kamera, Zoom, Aktivierbarkeit verschiedener Sprecher:innen, Augmented Reality-Effekte etc. (vgl. Knopf 2016; Müller 2022; Sargeant 2015)), mit denen Kinder über unterschiedliche Sinne (visuell, auditiv, haptisch) Narrationen rezipieren, sich in diese emotional und imaginär involvieren (vgl. Fahrer 2019) und sich teils aktiv mit Hilfe von Steuerungselementen, z.B. zur Bewegung von Figuren oder Objekten (vgl. Dube / Helm / Ronge 2023), an dieser beteiligen können. Durch die Breite ihrer Funktionen und deren Anwendung in der „Interaktivität“ (Müller 2022, 140; hierzu auch Kerres 1995) zwischen Medium und Nutzer:in ergeben sich für die Rezeption kinderliterarischer Texte einerseits erzählerische Möglichkeiten und Bedeutungskontexte (vgl. Knopf 2018; Standke 2020), die ein besonderes „[...] Potenzial für die Initiierung medienästhetischer Lernprozesse“ (Dube / Helm / Ronge 2023, 180) in sich tragen, andererseits auch potentielle Herausforderungen: Studien wie Miosga (2020) oder Parish-Morris et al. (2013) berichten, dass gerade die für Bilderbuch-Apps typischen interaktiven Komponenten die Aufmerksamkeit von Kind und erwachsenem/-r Interaktionspartner:in im starken Maße auf sich ziehen, was zu Lasten einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Geschichte und kindlicher Verstehensprozesse gehen kann (vgl. auch Hoel / Jernes 2023; Müller-Brauers et al. 2020b). V.a. Hotspots, die keine narrative Funktion haben, d.h. nicht mit der Erzählung verknüpft sind, wird ein hohes Ablenkungspotential zugeschrieben (z.B. Bus / Takacs / Kegel 2015; Smeets / Bus 2015; Takacs / Swart / Bus 2015; Yokota / Teale 2014). Wiederum hat sich in Studien gezeigt, dass die Komplexität des multimodalen Verstehensprozesses in Relation zur materiellen Beschaffenheit des Mediums zu betrachten ist und diese auch das Verstehen von Geschichten unterstützen kann (vgl. hierzu Egert / Cordes / Hartig 2022). Dabei wird v.a. ein kongruentes Verhältnis zwischen der Animations- und der narrativen Textebene als förderliche Bedingung berichtet (vgl. z.B. Bus / Takacs / Kegel 2015; Kucirkova 2019; Takacs / Bus 2016).

4 — FRAGESTELLUNG

Im Gegensatz zum internationalen Forschungskontext wurde das Verstehen digitaler Geschichten im deutschsprachigen Raum noch wenig empirisch beleuchtet. In diesem Beitrag wollen wir daher explorativ untersuchen, welche narrativen Verstehensprozesse sich in dialogischen Vorlesesituationen mit einer Bilderbuch-App mit hohem narrativen Lernpotential bei Kindern im Vorschulalter rekonstruieren lassen. Dabei nehmen wir Ergebnisse internationaler Studien in Betracht, die die Rolle der materiellen Beschaffenheit der App für die kindlichen Verstehensprozesse als ausschlaggebend hervorheben (hierzu Kapitel 3), aber auch auf die Bedeutung der situativen interaktiven Gestaltung, die verwendeten Scaffoldingstrategien der erwachse-

nen Bezugsperson und die Involviertheit des Kindes hinweisen (vgl. Kucirkova 2019; Muratović 2014). Ähnlich wie Boelmann / König (2021) gehen wir zugleich davon aus, dass Verstehen, das auf kognitiven und affektiven Prozessen, welche während der Rezeption von Geschichten ablaufen, beruht, nur durch produktive sprachliche Äußerungen sichtbar gemacht werden kann und sich hierbei ein „[...] komplexes Gefüge aus Rezeptions- und Produktionsprozessen [...]“ (ebd., 12) ergibt.

5 — UNTERSUCHUNGSDESIGN UND METHODIK

Der oben genannten Fragestellung sind wir in insgesamt zwei Lehr-/Praxisprojekten nachgegangen:

1. im Projekt *Kinderleicht Sprechen mit Bilderbuch-Apps*³
2. im Projekt *KIM – Kindgerechte Medienbildung: Potentiale von Bilderbuch-Apps für die sprachliche Bildung*.⁴

An den Projekten nahmen pädagogische Fachkräfte, Sprachberater:innen und Studierende der Sprechwissenschaft und Sonderpädagogik teil und gestalteten mit ein- und mehrsprachigen Kindern im Alter von 4-6 Jahren dialogische Vorlesesituationen, Anschlusskommunikationen und Nacherzählungen (vgl. Müller-Brauers / Miosga 2023) zur Bilderbuch-App „*Paul und seine Freunde*“ (vgl. Hahn 2015), die zuvor mit Hilfe des ViSAR-Modells (Müller-Brauers et al. 2021; 2020a) als eine Bilderbuch-App mit hohem narrativen Lernpotential ermittelt wurde (vgl. Kap. 5.2.1). Im Folgenden beziehen wir uns auf die Daten der Anschlusskommunikationen aus dem *KIM-Projekt*, an dem ausschließlich Studierende mitwirkten und zu dem ein umfassenderes Datenset vorliegt.

5.1 — DATENERHEBUNG UND -AUFBEREITUNG

Die dialogischen Vorlesesituationen (N=21) wie auch die Anschlusskommunikationen (N=16)⁵ zur Rekonstruktion der kindlichen narrativen Verstehensprozesse wurden in Dyaden in Kooperations-Kitas des KIM-Projekts durchgeführt und videographiert. Zuvor erhielten die Studierenden (N=19) (nachfolgend bezeichnet als elp) im Rahmen eines Seminars theoretischen Input zum dialogischen Vorlesen von Bilderbuch-Apps. Für die Gestaltung der Anschlusskommunikation (im KIM-Projekt in etwa 1 Tag nach dem Vorlesen) hatten die Studierenden Bilder zentraler Szenen der Geschichte und Impulsfragen zur Verfügung gestellt bekommen, die das Erzählschema der Geschichte abbildeten und welche entweder auf die Benennung von Einzelereignissen, der Verknüpfung von Ereignissen der Geschichte oder der emotionalen Zustände und Handlungsabsichten der Figuren abzielten.⁶ Insgesamt nahmen 16 Kinder im Alter von 4-6 Jahren teil. Im Vorfeld wurde über eine Befragung der pädagogischen Fachkräfte vor Ort sichergestellt, dass die Kinder über einen hinreichenden Stand im Sprachverständnis verfügten. Eine Testung der rezeptiven Sprachfähigkeiten der Kinder wurde aufgrund des Praxischarakters des Projekts nicht vorgenommen.

³ eine Kooperation mit der MLU Halle-Wittenberg (S. Kurtenbach) und dem Praxispartner Eigenbetrieb Kindertagesstätten Halle (F. Kreutzer)

⁴ ein Kooperationsprojekt mit der Stadt Hannover, gefördert durch das niedersächsische Kultusministerium

⁵ Nicht mit allen Kindern, die an den Vorleseinteraktionen teilgenommen hatten, konnten Anschlusskommunikationen durchgeführt werden. Zudem führten einzelne Studierende mehrere Vorlesesituationen durch.

⁶ z.B. Um wen geht es denn in der Geschichte? Was findet Paul auf einer seiner Reisen? Warum sind die Tiere unglücklich? Was macht Paul, als er die Tiere trifft? Warum ist Paul am Ende der Geschichte traurig? Was hat Paul auf seiner Abenteuerreise gelernt?

5.2 — DATENANALYSE

Um die kindlichen narrativen Verstehensprozesse rekonstruieren zu können, wurden zwei methodische Zugänge kombiniert:

- a. eine App-Analyse nach dem ViSAR-Modell zur Identifikation des narrativen Potentials der App
- b. eine inhaltsbezogene Analyse der Videodaten auf der Basis einer vorherigen konversationsanalytischen Sichtung des Datenmaterials

5.2.1 — APP-ANALYSE

Die App-Analyse erfolgte auf der Basis des ViSAR-Modells (vgl. ausführlich Müller-Brauers et al. 2021, 2020a). Das Modell ist in Anlehnung nach Ewers (2000) und Gansel (2010) in ein „Symbol-“ und „Handlungssystem“ unterteilt. Im „Symbolsystem“ unterscheidet es vier Bereiche, die miteinander in einer wechselseitigen Beziehung stehen. Das *visuelle Level*, der *Sprecher* und *Erzähler* und das *animative Level*.⁷ Mit dem *animativen Level* können Animationen der App einerseits nach ihrer technischen Gestalt differenziert werden: *Form* (auditiv/visuell), *Aktivierungsform* bzw. *Affordanz* und *Frequenz* der Animationen. Andererseits werden Animationen auch in ihrer theoretischen Funktion für das Geschichtenverstehen und das produktive Erzählen modelliert. So wird in Bezugnahme auf Thiele (2000, 78f.) unterschieden,

- in welcher Relation sie zur Erzählebene stehen,
- ob sie das Erzählschemata hervorheben oder
- losgelöst von der Geschichte sind und eine rein atmosphärische oder illustrative Funktion haben.

Auf der Basis dieses Modells wurde ein deduktives Kategoriensystem und ein Kodierleitfaden entwickelt und auf die App *Paul und seine Freunde* angewendet (vgl. Müller-Brauers / Miosga 2022; Müller-Brauers et al. 2021).

5.2.2 — ANALYSE DER VIDEODATEN

Die Videodaten wurden zunächst dahingehend analysiert, wie Verstehensprozesse in der Interaktion zwischen Kind und elp ko-konstruiert und beidseitig multimodal markiert wurden (vgl. Deppermann / Schmitt 2008). Dazu wurde zunächst eine Videoanalyse durchgeführt und ein Teil des Materials konversationsanalytisch mit Hilfe der Transkriptionskonvention GAT2 (vgl. Selting et al. 2009) aufbereitet. Daraufhin wurde das Videomaterial vollständig inhaltsbezogen transkribiert und danach ausgewertet, welche einzelnen Komponenten des Erzählschemas in den gemeinsamen Interaktionen beidseitig (elp, Kind) inhaltlich bearbeitet und inwiefern dabei die emotionalen Zustände und Handlungsabsichten der Figuren aufgegriffen wurden, z.B. über W-Fragen oder narrative globale Zugzwänge⁸ der elp, die sich inhaltlich auf die verschiedenen Komponenten des Erzählschemas oder die Innensicht der Figuren bezogen, oder kindseitige inhaltliche Bezugnahmen z.B. in Form narrativer Elaborierungen. Demgemäß wurde die inhaltliche Bearbeitung der Geschichte in der Interaktion

⁷ Aus Platzgründen beschränken wir uns hier darstellend auf das animative Level.

⁸ Zum Begriff „globale Zugzwänge“ siehe im Überblick Martínez (2017).

in Orientierung an Hausendorf / Quasthoff (2005) als ko-konstruiert zwischen beiden Gesprächspartner:innen (Kind, elp) definiert. Außerdem wurden die kindlichen narrativen Verstehensprozesse rekonstruiert, indem analysiert wurde, inwieweit die Kinder in ihren sprachlichen Äußerungen auf das Erzählschema der Geschichte und die Emotionen und Handlungsabsichten der Figuren inhaltlich Bezug nahmen. Dazu wurde das Videomaterial auf der Basis eines deduktiven, aus den Ergebnissen der App-Analyse abgeleiteten Kategoriensystems (siehe Anhang) in Orientierung an Mayring (2010) mittels festgelegter Kodierregeln ausgewertet (Berechnung der Interrater-Reliabilität mit Krippendorffs Alpha ($\alpha=.79$)). Dabei wurde unterschieden zwischen

- a. *kindseitiger inhaltsabweichender/-ausweichender interaktiver Bearbeitung*: Inhaltlich grundlegendes Modifizieren oder keine inhaltliche Darstellung des Erzählschemas und der Emotionen/Handlungsabsichten der Figuren in der Interaktion (z.B. keine diesbezügliche sprachliche Äußerung des Kindes auf Nachfragen der elp)
- b. *kindseitiger inhaltskonformer interaktiver Bearbeitung*: sinngemäße Wiedergabe des Erzählschemas der Geschichte der App und der Emotionen/Handlungsabsichten der Figuren.

Unter Einbezug der Ergebnisse der konversationsanalytischen Sichtung des Videomaterials wurde zudem danach differenziert, ob die sinngemäßen Bezugnahmen durch das Kind mittels der interaktiven Hilfe der elp (Zeigen auf das Bild oder unterstützendes Frageverhalten, z.B.: elp: „Was hat er am Ende daraus gelernt?“ Kind: „Er war traurig und es war vorbei“) oder ohne erfolgten. Als „uneindeutig“ wurden inhaltliche Äußerungen klassifiziert, bei denen das Frageverhalten der elp in sehr hohem Maße suggestiv war, so dass das kindliche narrative Verstehen nicht eindeutig rekonstruiert werden konnte, z.B. „Die brauchten doch alle Hilfe, oder?“. Zweifelsfälle wurden in einem Team von 3 Forscher:innen diskutiert.

6 — ERGEBNISSE

Im Folgenden werden die Ergebnisse unterteilt nach dem kinderliterarischen „Symbol“- und „Handlungssystem“ (vgl. Ewers 2000) berichtet. Dabei wird im „Symbolsystem“ vorrangig darauf eingegangen, wie die Animationen der App mit dem Erzählschema der Geschichte korrespondieren.

6.1 — PAUL UND SEINE FREUNDE

Im Fokus der Geschichte steht die Maus Paul, die eines Tages in einem Wald einen Rucksack findet, der nach Schätzen duftet (vgl. Hahn 2015). Die Maus begibt sich auf eine Reise, um die Schätze zu finden. Auf ihrer Reise trifft sie verschiedene Tiere, die sich in einer Notsituation (z.B. Krokodil hat Zahnschmerzen) befinden und denen die Maus hilft. Die Geschichte beginnt mit der Vorstellung des Protagonisten Pauls (Exposition) über Hotspots, die für den Fortschritt in der Erzählung zwingend zu betätigen sind, parallel zum Text präsentiert werden und bei Aktivierung Paul näher charakterisieren. Hotspots leiten ebenso den Fund des Rucksacks ein, der die narrative Komplikation nach sich zieht, und markieren diesen durch ein visuell plötzlich dargestelltes Ereignis. Die sich daran anknüpfenden Ereignissequenzen, in denen

das Aufeinandertreffen zwischen Paul und den Tieren in ihren Notlagen im Mittelpunkt steht, folgen einer sich wiederholenden Struktur: Ein Hotspot löst jeweils Pauls helfende Handlungen (z.B. Ziehen des kranken Krokodilzahns) aus, bei denen die Befreiungsaktion des Tieres auditiv und visuell animiert dargestellt wird. Zur Elaborierung der Not der Tiere, aber auch ihrer Dankbarkeit nach ihrer Befreiung sind Töne und visuelle Animationen eingesetzt, die ihre jeweiligen Emotionen widerspiegeln. Es kommt zur *Komplikation*, untermalt durch eine visuelle Animation, die den leeren Rucksack zeigt, als Paul feststellt, keine Schätze gesammelt zu haben. Paul erfasst daraufhin eine Traurigkeit, die durch visuelle Animationen (laufende Tränen) herausgestellt wird. Die *Auflösung* der Handlung wird durch eine Ereignissequenz eingeleitet, in der auf der Grundlage eines zu aktivierenden Hotspots die Tiere, denen Paul geholfen hat, als mehrgliedrige, sehr schnell dargebotene auditiv-visuelle Animationen erscheinen. Im Vergleich zur Exposition und den einzelnen Episoden ist die Auflösung weniger stark animativ hervorgehoben. Dies gilt auch für die *Moral* (ideelle Werte sind mehr wert als materielle), die in einer Abschlusszene, in der die Tiere mit Paul ein Fest feiern, v.a. mit illustrativen Animationen (z.B. Radiomusik, anklickbare Lampions) umgesetzt ist.

6.2 — VIDEODATEN

Im „Handlungssystem“ (vgl. Ewers 2000) werden die Ergebnisse zunächst in Bezug auf die beidseitige inhaltliche interaktive Bearbeitung des Erzählschemas und der Handlungsabsichten und Emotionen der Figuren berichtet und danach die kindseitigen inhaltlichen Bezugnahmen dargestellt.

6.2.1 — BEIDSEITIGE INHALTLICHE INTERAKTIVE BEARBEITUNG DES ERZÄHLSCHEMAS UND DER EMOTIONEN/ INNENSICHT DER FIGUREN (ELP, KIND)

Wie in Tabelle 1 zu erkennen ist, werden die unterschiedlichen Komponenten des Erzählschemas und der Innensicht der Figuren (Emotionen, Handlungsabsichten) in unterschiedlicher Intensität zwischen elp und Kind interaktiv im gemeinsamen Gespräch bearbeitet. So liegt der Gesprächsfokus zunächst als Opening auf der Benennung des Protagonisten Pauls (93,75%), der aber nur in 18,75% der Interaktionen weiter charakterisiert wird. Das zur Komplikation hinführende Ereignis, der Rucksackfund, wird in 56,25% der Interaktionen aufgegriffen. Ein stärkerer Fokus liegt auf den Episoden: In 75% der Interaktionen werden die einzelnen Tiere, die Paul auf seine Reise trifft, benannt, allerdings wird nur in ungefähr der Hälfte der Interaktionen näher auf diese und die subordinierte Komplikation und Auflösung eingegangen: Nennung, dass

- die Tiere Hilfe brauchen (50,00%)
- Paul den Tieren hilft (43,75%)

Die Komplikation der Handlung, Paul stellt fest, er hat keine Schätze gesammelt, wird in 56,25% der Interaktionen aufgegriffen, dabei wird nur in 43,75% der Interaktionen inhaltlich bearbeitet, warum Paul keine Schätze gesammelt hat. Die Auflösung der

Handlung, Paul hat anstelle von Schätzen neue Freunde gefunden, wird v.a. ereignisbezogen interaktiv bearbeitet. So wird in 50% der Interaktionen aufgegriffen, dass Paul neue Freunde auf seiner Reise gefunden hat, dies aber nur in 31,25% der Interaktionen in Relation zu den Episoden gesetzt („Paul hat zwar keine Schätze, aber neue Freunde gefunden“). Die Moral wird hingegen nur in 37,50% der Interaktionen bearbeitet. Damit liegt der Fokus der Interaktionen stärker auf der Benennung von einzelnen Ereignissen und Handlungsfiguren und weniger auf dem schlussfolgernden Verknüpfen der Ereignisse und der inhaltlichen Auseinandersetzung mit komplexeren narrativen Strukturelementen wie der Auflösung und Moral.

Kategorie	Definition	Beidseitige inhaltliche interaktive Bearbeitung in %
P1	Nennung des zentralen Protagonisten	93,75%
P2	Nähere Charakterisierung des zentralen Protagonisten	18,75%
HK	Nennung des Rucksackfunds	56,25%
E1	Nennung der einzelnen Tiere, die Paul trifft.	75,00%
E2-SK	Nennung der Notlage der Tiere	50,00%
E3-SUA	Nennung, dass Paul den Tieren hilft.	43,75%
K1	Nennung, dass Paul keine Schätze gesammelt hat.	56,25%
K2	Nennung, warum Paul keine Schätze gesammelt hat.	43,75%
A1	Nennung, dass Paul neue Freunde gefunden hat	50,00%
A2	Nennung, dass Paul zwar keine Schätze, aber neue Freunde gefunden hat.	31,25%
M	Nennung, dass Freundschaft mehr wert ist als Schätze.	37,50%

Tab. 1: Beidseitige inhaltliche Bearbeitung des Erzählschemas der Geschichte in der Interaktion⁹

Eine vergleichsweise geringe inhaltliche Rolle spielen in der Interaktion auch die emotionalen Zustände der Figuren (Tab. 2). So werden nur in 37,50% bzw. 12,50% der Interaktionen die Gefühle Pauls aufgegriffen, während die Handlungsabsichten der Figuren, die mit einzelnen Ereignissen in Relation stehen (z.B. Fund des Rucksacks), im stärkeren Maße inhaltlich thematisiert werden.

Kategorie	Definition	Beidseitige inhaltliche interaktive Bearbeitung in %
I1	Nennung der Handlungsabsichten Pauls: Abenteuerreise	68,75%
I2	Nennung der Handlungsabsichten Pauls: Schätze suchen	75,00%
I3	Nennung der Emotionen der Tiere in der Not	18,75%
I4	Nennung der Emotionen der Tiere nach ihrer Errettung	31,25%
I5	Nennung, dass Paul traurig ist.	37,50%
I6	Nennung, dass Paul nicht mehr traurig ist.	12,50%

Tab. 2: Beidseitige Bearbeitung der Handlungsabsichten und Emotionen der Figuren in der Interaktion

⁹ Abkürzungen: Protagonist (P), Innensicht (I), Hinführung Komplikation (HK), Episode (E), Subordinierte Komplikation (SUK), Subordinierte Auflösung (SUA), Komplikation (K), Auflösung (A), Moral (M)

6.2.2 — KINDSEITIGE INHALTLICHE INTERAKTIVE BEARBEITUNG DES ERZÄHLSCHEMAS UND DER EMOTIONEN/HANDLUNGSABSICHTEN DER FIGUREN

In den inhaltlichen Bezugnahmen der Kinder sind ebenfalls Differenzen festzustellen. So zeigt Tabelle 4, dass die Komplikation (K1: Paul hat keine Schätze gesammelt), das zu ihr hinführende Ereignis (HK: Rucksackfund), die Auflösung (A2: Paul hat keine Schätze, aber neue Freunde gewonnen), aber auch zentrale Bestandteile der Episoden (E3-SUA: Paul hilft den Tieren), wenn diese zwischen elp und Kind interaktiv bearbeitet wurden, durch die Kinder zu 100% inhaltskonform zur Geschichte wiedergegeben werden konnten, wohingegen der Protagonist zu 33,33% abweichend oder nicht benannt wurde (siehe Tab. 3).¹⁰ Allerdings benötigten die Kinder v.a. bei der Auflösung (A2) noch im starken Maße der interaktiven Unterstützung der elp (60%). Ferner fiel es ihnen leichter, die Komplikation als einzelne Ereignisse zu benennen (K1) als diese mit den Episoden kausal zu verknüpfen (K2). Die Moral (M), die in den Interaktionen nur wenig bearbeitet wurde, bereitete den Kindern in den inhaltlichen Bezugnahmen die meisten Schwierigkeiten.

Kategorie	Definition	inhaltskonform	mit Hilfe der elp	inhaltsab/-abweichend	uneindeutig
P1	Nennung des zentralen Protagonisten	66,66%	13,33%	33,33%	0,00%
P2	Nähere Charakterisierung des zentralen Protagonisten	66,66%	33,33%	33,33%	0,00%
HK	Nennung des Rucksackfonds	100,00%	44,44%	0,00%	0,00%
E1	Nennung der einzelnen Tiere, die Paul trifft.	75,00%	25,00%	25,00%	0,00%
E2-SK	Nennung der Notlage der Tiere	50,00%	00,00%	0,00%	50,00%
E3-SUA	Nennung, dass Paul hilft.	100,00%	28,57%	0,00%	0,00%
K1	Nennung, dass Paul keine Schätze gesammelt hat.	100,00%	44,44%	0,00%	0,00%
K2	Nennung, warum Paul keine Schätze gesammelt hat.	57,14%	14,29%	42,86%	0,00%
A1	Nennung, dass Paul neue Freunde gefunden hat.	75,00%	60,00%	0,00%	25,00%
A2	Nennung, dass Paul zwar keine Schätze, aber neue Freunde gefunden hat.	100,00%	60,00%	0,00%	0,00%
M	Nennung, dass Freundschaft mehr wert ist als Schätze.	16,66%	0,00%	83,33%	0,00%

Tab. 3: Kindseitige inhaltliche Bearbeitung des Erzählschemas in der Interaktion

Wie oben dargestellt, sind die emotionalen Zustände der Figuren kaum inhaltlicher Gegenstand der Interaktionen. Wurden diese aber im gemeinsamen Gespräch zwischen elp und Kind inhaltlich bearbeitet, so zeigt sich (siehe Tab. 4), dass die Kinder diese durchaus inhaltskonform wiedergeben konnten, z.B. mit der Nennung der Gefühle der Tiere nach ihrer Rettung und Pauls emotionaler Zustände (I4-I6).

¹⁰ Dieses Ergebnis ist überraschend, kann aber womöglich auf die anfängliche Schüchternheit der Kinder zu Beginn der Interaktionen zurückgeführt werden, die in der konversationsanalytischen Sichtung des Datenmaterials beobachtbar war.

Kategorie	Definition	inhalts- konform	mit Hilfe der elp	inhaltsab/- ausweichend	uneindeutig
I1	Nennung der Handlungsabsichten Pauls: Abenteuerreise	90,91%	27,27%	09,09%	0,00%
I2	Nennung der Handlungsabsichten Pauls: Schätze suchen	58,33%	33,33%	33,33%	08,33%
I3	Nennung der Emotionen der Tiere in der Not	66,66%	33,00%	0,00%	33,00%
I4	Nennung der Emotionen der Tiere nach ihrer Errettung	100,00%	40,00%	0,00%	0,00%
I5	Nennung, dass Paul traurig ist.	100,00%	16,67%	0,00%	0,00%
I6	Nennung, dass Paul nicht mehr traurig ist.	100,00%	00,00%	0,00%	0,00%

Tab. 4: Kindseitige Bearbeitung der Emotionen und Innensichten

7 — DISKUSSION

Ziel dieses Forschungsprojekts war es, explorativ zu untersuchen, welche narrativen Verstehensprozesse sich bei vorschulischen Kindern beim dialogischen Lesen einer Bilderbuch-App mit hohem narrativen Lernpotential rekonstruieren lassen. In Orientierung an internationalen Studien (z.B. Kurcikova 2019; Takacs / Bus 2016) wurde angenommen (siehe auch Kapitel 3), dass eine nach den Kriterien des ViSAR-Modells vorgenommene App-Auswahl die narrativen Verstehensprozesse der Kinder begünstigen würde. Die obigen Analyseergebnisse, auch wenn diese als explorativ einzustufen sind, unterstützen diese Annahme. So zeigte sich, dass die Kinder die Komplikation, wenn diese in den Interaktionen inhaltlich bearbeitet wurde, deren Hinführung über den Rucksackfund wie auch die Auflösung inhaltskonform darstellen konnten, auch wenn sie hier zum großen Teil noch auf interaktive Hilfestellungen der Studierenden angewiesen waren. Dabei fiel ihnen die Nennung von einzelnen Ereignissen leichter als die Verknüpfung von mehreren Ereignissen oder die Herstellung kausaler Beziehungen. Es gelang den Kindern zudem in großen Teilen bereits die Handlungsabsichten des Protagonisten Paul und die emotionalen Zustände der Figuren inhaltskonform wiederzugeben. Es ist zu vermuten, dass die Materialität der App den kindlichen narrativen Verstehensprozessen dabei entgegengekommen sein kann. So etwa im Falle der gleichförmigen, strukturell angelegten und iterativen animativen Gestaltung der Episoden, in denen die Kinder über einen Hotspot die subordinierte Auflösung selbst aktivieren konnten, des plötzlich visuell einfliegenden Rucksacks, der die Hinführung zur Komplikation markiert oder der animativ herausgestellten Emotionen der Tiere.¹¹ Damit schließen die Befunde an Studien an, die berichten, dass Kinder, sprachübergreifend, bereits im Alter von 4-6 Jahren einzelne Ereignisse einer Narration identifizieren können, sukzessive beginnen, Beziehungen zwischen Ereignissen herzustellen und auch zunehmend die Handlungsabsichten der Figuren und deren Emotionen antizipieren können (vgl. Bohnacker / Lindgren 2021; Kendeou et al. 2007; Lynch et al. 2008; Lindgren / Bohnacker 2020).

¹¹ Allerdings ist dies nur als vorsichtige Annahme zu formulieren, die erst über einen App-Vergleich weiter untersucht werden kann.

Gleichsam sind aber auch methodische Grenzen zu nennen, die die Aussagekraft der hier vorgestellten Ergebnisse einschränken und weiterführende Untersuchungen notwendig machen. Dazu zählen z.B. die Größe als kleine Untersuchungsgruppe oder die fehlende Einbindung von Kontrollvariablen, wie z.B. Alter, Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, rezeptive Sprachfähigkeiten, Lesesozialisation, Weltwissen, „Digital media Literacy“ (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012) etc. Kritisch zu diskutieren ist zudem die hier vorgenommene Kategorisierung der kindlichen Äußerungen nach „inhaltskonform“/„inhaltsabweichend/-ausweichend“. Dieses dichotome Vorgehen, wie es in Studien zur Erfassung des Geschichtenverständnisses häufig methodisch realisiert wird (vgl. z.B. Bohnacker / Sürmeli 2020; Lynch et al. 2008), lässt außer Acht, dass gerade bei der Rezeption von digitalen Bilderbüchern die Imagination der Kinder in besonderer Weise angeregt wird (vgl. Fahrer 2019), was den beim dialogischen Lesen mit Bilderbuch-Apps stattfindenden literarisch-ästhetischen Rezeptionsprozessen womöglich nicht hinreichend gerecht werden kann. Die Analysen zeigen darüber hinaus, dass komplexere narrative Strukturmerkmale sowie die Emotionen der Figuren in den Interaktionen vergleichsweise wenig inhaltlich bearbeitet wurden und der Fokus stärker auf dem Benennen einzelner Ereignisse und Handlungsfiguren als auf der Verknüpfung der Ereignisse und kausaler Schlussfolgerungen lag, obwohl gerade in Bezug auf die Innensicht der Figuren durch die App animative Anregungen bestehen. Zudem konnte festgestellt werden, dass nur in 50% der Interaktionen tiefgehend auf die Episoden eingegangen wurde, was darauf schließen lässt, dass die Studierenden unterschiedliche Schwerpunkte in der Anregung des kindlichen narrativen Verstehens setzten. Entsprechend lassen die Ergebnisse annehmen, dass für die Kinder eher wenige interaktive Anreize in den Anschlusskommunikationen bestanden, um sich in die Emotionen und Handlungsabsichten der Figuren einzudenken, diese wiedergeben und die einzelnen Handlungsfolgen und Ereignisse der Geschichte miteinander verknüpfend darstellen zu können, was bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen ist.

Resümierend lässt sich dennoch festhalten, dass gerade aufgrund der genannten methodischen Grenzen die Ergebnisse als impulsgebend für weitere deutschdidaktische Arbeiten betrachtet werden können, die die Bilderbuch-App-Auswahl für die Förderung narrativer Verstehensprozesse in Gesprächssituationen in Kita und Grundschule fokussieren und darauf abzielen, die Rolle der Materialität für kindliche Rezeptionsprozesse weiter zu untersuchen. Ferner lassen sich erste Implikationen für die Gestaltung von Professionalisierungsangeboten für Studierende, pädagogische Fachkräfte und Lehrer:innen in der Praxis formulieren, die an der narrationsförderlichen Gestaltung von Vorlese- und Gesprächssituationen mit Bilderbuch-Apps ansetzen.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Hahn, Anika E. (2015):** *Paul und seine Freunde*. Version 1.0.1, 03.04.2015 (nudge GmbH). <https://apps.apple.com/de/app/paul-und-seine-freunde/id978656512> [21.10.2024].

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Altun, Dilek (2018):** The Efficacy of Multimedia Stories in Preschoolers' Explicit and Implicit Story Comprehension. In: *Early Childhood Education Journal*, H. 6 (2018), 629-642. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0916-8>. — **Babayiğit, Selma / Roulstone, Sue / Wren, Yvonne (2020):** Linguistic comprehension and narrative skills predict reading ability. A 9-year longitudinal study. In: *British Journal of Educational Psychology*, H. 1 (2020), 148-168. DOI: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/bjep.12353> [21.10.2024]. — **Bay, Wolfgang A. (2022):** *Geschichten verstehen. Konzeption, Implementation und Evaluation eines Lesestrategiesets für narrative Texte*. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.247>. — **Becker, Tabea (2017):** Erzählkompetenz. In: Martínez, Matías (Hg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Springer, 335-346. — **Becker, Tabea / Stude, Juliane (2017):** *Erzählen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. — **Boelmann, Jan M. (2018):** Literarisches Verstehen. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 203-220. — **Boelmann, Jan / König, Lisa (2021):** *Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Bohnacker, Ute / Gagarina, Natalia (2020):** Cross-linguistic development of narrative comprehension from A to Z. In: Bohnacker, Ute / Gagarina, Natalia (Hg.): *Developing narrative comprehension. Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. Amsterdam: John Benjamins, 2-30. — **Bohnacker, Ute / Lindgren, Josefin (2021):** MAIN Story comprehension. What can be expect of a typically developing child? In: Armon-Lotem, Sharon / Grohmann, Kleanthes K. (Hg.): *Language Impairment in Multilingual Settings. LITMUS in action across Europe*. Amsterdam: John Benjamins, 14-46. DOI: <https://doi.org/10.1075/tilar.29.01boh>. — **Boueke, Dietrich / Schüle, Frieder (1991):** Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*. Weinheim: Beltz, 13-41. — **Bus, Adriana G. / Takacs, Zsófia K. / Kegel, Cornelia A.T. (2015):** Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. In: *Developmental Review*, (2015), 79-97. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>. — **Deppermann, Arnulf / Schmitt, Reinhold (2008):** Verstehensdokumentationen. Zur Phänomenologie von Verstehen in der Interaktion. In: *Deutsche Sprache*, H. 3 (2008), 220-245. — **Drepper, Laura (2022):** *Ebenen des Narrativen in Bildimpulsen und Erzähltexten: Eine empirische Studie über Wirkungspotentiale von Bildern auf schriftliche Erzählfähigkeiten in der Grundschule*. Tübingen: Narr Francke Attempto. — **Dube, Juliane / Helm, Gerrit / Ronge, Verena (2023):** Kindliches Spiel und ästhetische Erfahrungen mit polymedialen Texten am Beispiel von Bilderbuch-Apps. Erste Ergebnisse einer rekonstruktiven Fallstudie. In: Bernhard, Sebastian / Dichtl, Eva (Hg.): *Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption – Perspektiven der Kindheitspädagogik und der Literaturdidaktik*. Berlin: Frank & Timme, 153-193. — **Egert, Franziska / Cordes, Anne-Kristin / Hartig, Fabienne (2022):** Can e-books foster child language? Meta-analysis on the effectiveness of e-book interventions in early childhood education and care. In: *Educational Research Review*, H. 6 (2022). DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100472> [21.10.2024]. — **Ewers, Hans-Heino (2000):** *Literatur für Kinder und Jugendliche. Eine Einführung in grundlegende Aspekte des Handlungs- und Symbolsystems Kinder- und Jugendliteratur*. München: Fink. — **Fahrer, Sigrid (2019):** Bilderbuch und digitale Medien. E-Books, Apps & Co. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. 2. Aufl.* Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 117-124. — **Gansel, Carsten (2010):** *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen. — **Hausendorf, Heiko / Quasthoff, Uta (2005):** *Sprachentwicklung und Interaktion. Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/spracherwerb.pdf> [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 settings. In: *Early Years*. DOI: <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2172552>. — **Kendeou, Panayiota et al. (2007):** Comprehension in preschool and early elementary children. Skill development and strategy interventions. In: McNamara, Danielle S. (Hg.): *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York/London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 27-45. — **Kerres, Michael (1995):** Technische Aspekte multimedialer Lehr-Lernmedien. In: Issing, Ludwig J. / Klimsa, Paul (Hg.): *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: Beltz, 25-45. — **Knopf, Julia (2016):** Bilderbuch-Apps. Potential zur Förderung literarischen Lernens. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Deutsch digital. Theoretische Grundlagen und Implikationen für die Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 148-157. — **Knopf, Julia (2018):** Bilderbuch-Apps im Kindergarten und in der Primarstufe. Potential für das literarische Lernen?! In: Ladel, Simone / Knopf, Julia / Weinberger, Armin (Hg.): *Digitalisierung und Bildung*. 1. Aufl. Wiesbaden: Springer, 23-38. — **Kruse, Iris (2013):** ...aber das Buch mag ich jetzt auch! Der kleine Ritter Trenk im medienvergleichenden Zugriff von Vor- und Grundschulkindern. In: Josting, Petra (Hg.): *Kirsten Boie. Bielefelder Poet in Residence*. München: kopaed, 175-196. — **Kucirkova, Natalia (2019):** Children's Reading With Digital Books: Past Moving Quickly to the Future. In: *Child*

Development Perspectives, H. 4 (2019), 208-214. DOI: <https://doi.org/10.1111/cdep.12339> [21.10.2024]. — **Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012)**: Literacy. In: *KinderundJugendmedien.de*. <http://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy> [21.10.2024]. — **Kümmerling-Meibauer, Bettina / Meibauer, Jörg (2015)**: Picturebooks and Early Literacy. How Do Picturebooks Support Early Conceptual and Narrative Development? In: Kümmerling-Meibauer, Bettina et al. (Hg.): *Learning from Picturebooks. Perspectives from Child Development & Literacy Studies*. New York: Routledge, 13-32. — **Lindgren, Josefin / Bohnacker, Ute (2020)**: Inferential comprehension, age and language. How German-Swedish bilingual preschoolers understand picture-based stories. In: Bohnacker, Ute / Gagarina, Natalia (Hg.): *Developing narrative comprehension: Multilingual Assessment Instrument for Narratives*. Amsterdam: John Benjamins, 61-98. — **Lynch, Julie S. et al. (2008)**: The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. In: *Reading Psychology*, H. 4 (2008), 327-365. DOI: <https://doi.org/10.1080/02702710802165416> [21.10.2024]. — **Martínez, Matías (2017)**: Was ist Erzählen? In: Martínez, Matías (Hg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 2-6. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-05364-0_1 [21.10.2024]. — **Mayring, Philipp (2010)**: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa. — **Miosga, Christiane (2020)**: Cognitively activating and emotionally attuning interactions. Their relevance for language and literacy learning and teaching with digital media. In: Rohlfing, Katharina J. / Müller-Brauers, Claudia (Hg.): *International perspectives on digital media and early literacy. The impact of digital devices on learning, language acquisition and social interaction*. London u.a.: Routledge, 27-49. — **Müller, Christian (2022)**: Digitales Bilderbuch. In: Dammers, Ben / Krichel, Anne / Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Stuttgart: Metzler, 137-150. — **Müller, Claudia (2012)**: *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-)sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Müller-Brauers, Claudia et al. (2020a)**: Digital children's literature in the interplay between visuality and animation. A model for analyzing picture book apps and their potential for children's story comprehension. In: Rohlfing, Katharina J. / Müller-Brauers, Claudia (Hg.): *International perspectives on digital media and early literacy. The impact of digital devices on learning, language acquisition and social interaction*. London u.a.: Routledge, 161-179. — **Müller-Brauers, Claudia et al. (2020b)**: Narrative Potential of Picture-Book Apps: A Media- and Interaction-Oriented Study. In: *Frontiers in Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593482> [21.10.2024]. — **Müller-Brauers, Claudia / Miosga, Christiane / Herz, Cornelius (2021)**: Animationen in Bilderbuch-Apps – Überlegungen zur Förderung des literarischen Verstehens und Handelns im inklusiven Deutschunterricht. In: *MiDU*, H. 1 (2021). DOI: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.1.5> [21.10.2024]. — **Müller-Brauers, Claudia / Miosga, Christiane (2022)**: Bilderbuch-Apps im Vergleich. Geschichten verstehen und erzählen mit neuen Medien im Deutschunterricht. In: Müller-Brauers, Claudia / Bräuning, Kerstin / Schomaker, Claudia (Hg.): *Bilderbücher im Grundschulunterricht: Fachübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 171-143. — **Müller-Brauers, Claudia / Miosga, Christiane (2023)**: Digitale Kinderliteratur in der Kita. Erzählen zu Bilderbuch-Apps. In: Weltzien, Dörte et al. (Hg.): *Forschung in der Frühpädagogik XVI – Early Literacy*. Freiburg: FEL-Verlag, 233-257. — **Muratović, Bettina (2014)**: *Vorlesen digital. Interaktionsstrukturierung beim Vorlesen gedruckter und digitaler Bilderbücher*. Berlin u.a.: De Gruyter. — **Oakhill, Jane / Cain, Kate (2007)**: Introduction to comprehension development. In: Cain, Kate / Oakhill, Jane (Hg.): *Children's Comprehension Problems in Oral and Written Language: A cognitive perspective*. New York: The Guilford Press, 3-40. — **Ohlhus, Sören (2011)**: Kontextuelle und literarische Ressourcen im Erzählerwerb. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, H. 2 (2011), 231-249. — **Ohlhus, Sören / Quasthoff, Uta (2005)**: Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In: Wieler, Petra (Hg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl., 49-68. — **Parish-Morris, Julia et al. (2013)**: Once upon a Time: Parent-Child Dialogue and Storybook Reading in the Electronic Era. In: *Mind, Brain, and Education*, H. 3 (2013), 200-211. DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12028> [21.10.2024]. — **Saupe, Anja / Leubner, Martin (2017)**: Pädagogik. In: Martínez, Matías (Hg.): *Erzählen - ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 149-157. — **Sargeant, Betty (2015)**: What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. In: *Children's Literature in Education*, H. 2 (2015), 454-466. — **Schiefele, Christoph (2018)**: *Formen und Möglichkeiten des Einsatzes digitaler Medien rund um Bilderbücher im inklusiven Deutschunterricht*. DOI: 10.25656/01:15433. — **Selting, Margret et al. (2009)**: Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [21.10.2024]. — **Standke, Jan (2020)**: Multimodale Literatur. Medienverbund, Erzählen und Lesen im digitalen Zeitalter. *Der Deutschunterricht*, H. 72 (2020), 38-48. — **Stiftung Lesen (2022)**: *Frühe Impulse für das Lesen – Realitäten in den Familien. Vorlesemonitor 2022*. https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlestudie/Vorlesemonitor_2022.pdf [21.10.2024]. — **Smeets, Daisy J.H. / Bus, Adriana G. (2015)**: The interactive animated e-book as a word learning device for kindergartners. In: *Applied Psycholinguistics*, H. 4, 899-920. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0142716413000556> [21.10.2024]. — **Spinner, Kasper H. (2020)**: Literarisches Lernen. In: Kurwinkel, Tobias / Schmerheim, Phillip (Hg.): *Handbuch Kinder- und Jugendliteratur* München: J.B. Metzler, 405-407. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-04721-2_44 [21.10.2024]. — **Takacs, Zsafia K. / Swart, Elise K. / Bus, Adriana G. (2015)**: Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks a Meta-Analysis. In: *Review of Educational Research*, H. 4 (2015), 698-739. DOI: 10.3102/0034654314566989. — **Takacs, Zsafia K. / Bus, Adriana G. (2016)**: Benefits of Motion in Animated Storybooks for Children's Visual Attention and Story Comprehension. An Eye-Tracking Study. In: *Frontiers in Psychology*. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01591> [21.10.2024]. — **Thiele, Jens (2000)**: Das Bilderbuch. In: Thiele, Jens / Steitz-Kallenbach,

Jörg (Hg.): *Handbuch Kinderliteratur: Grundwissen für Ausbildung und Praxis*. Freiburg: Herder, 70-98. — **Tomasello, Michael (2003)**: *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press. — **Wege, Sophia (2017)**: Kognitive Aspekte des Erzählens. In: Martínez, Matías (Hg.): *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B. Metzler, 346-354. — **Weinert, Sabine (2020)**: Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In: Sachse, Steffi et al. (Hg.): *Sprachentwicklung: Entwicklung - Diagnostik - Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter*. Berlin: Springer, 131-162. — **Yokota, Junko / Teale, William H. (2014)**: Picture books and the digital world: educators making informed choices. In: *Read. Teach.*, H. 8, 577-585. DOI: <https://doi.org/10.1002/trtr.1262> [21.10.2024]

ANHANG – KATEGORIENSYSTEM ZUR REKONSTRUKTION DER KINDLICHEN NARRATIVEN VERSTEHENSPROZESSE

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel Kindseitige inhaltskonforme interaktive Bearbeitung	Ankerbeispiel Kindseitige inhaltsab-/auswei- chende interaktive Bearbeitung
P1	Der zentrale Protagonist, die Maus, wird genannt.	„Paul die Maus“	„Weiß nicht mehr“
P2	Der zentrale Protagonist, die Maus, wird näher charakterisiert.	„Das war eine Abenteuermaus“	Multimodal: Schulterzucken
HK	Es wird genannt, dass Paul einen Rucksack findet.	„Den Rucksack gefunden“	„Weiß ich nicht mehr“
E1	Es wird genannt, dass Paul Tiere auf ihrer Reise trifft.	„Und dann hat der ganz viele Tiere getroffen“	Multimodal: Schulterzucken
E2-SUK	Es wird genannt, dass die Tiere in einer Notlage sind.	„Die brauchten Hilfe“	. ¹²
E3-SUA	Es wird genannt, dass Paul den Tieren hilft.	„Und der hat denen dann geholfen?“	-
K1	Es wird genannt, dass Paul keine Schätze gesammelt hat.	„Hat er den abgenommen und der war leer“	-
K2	Es wird genannt, warum Paul keine Schätze gesammelt hat.	„Der hat die vergessen, wegen den Tieren“	-
A1	Es wird genannt, dass Paul neue Freunde gefunden hat.	„Wen hat Paul denn stattdessen gefunden?“ „Die Freunde“	-
A2	Es wird genannt, dass Pauls Rucksack leer ist, er aber dafür Freunde gefunden hat.	„Der hatte keine Schätze nur Freunde“	-
M	Es wird genannt, dass Freundschaft wichtiger ist als die Schätze	„Er hat das vergaß, weil die ihm wichtiger waren die Freunde“	„Er war traurig und es war vorbei“

¹² Hier liegen keine Ankerbeispiele vor, da die kindlichen Antworten ausschließlich in diesen Kategorien inhaltskonform waren.

ÜBER DIE AUTOR:INNEN:

Claudia Müller-Brauers ist Professorin am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover und leitet die Abteilung Inklusive Deutschdidaktik. Forschungsschwerpunkte umfassen u.a. die kindliche Erzähentwicklung im Kontext digitaler Bilderbücher und die Potentiale adaptiven dialogischen Lesens für die Grammatikförderung in Kita und Schule.

Christiane Miosga ist apl. Professorin in der Abteilung Inklusive Deutschdidaktik an der Leibniz Universität Hannover und leitet den Forschungsbereich „Sprache - Interaktion - Partizipation“ im Speech Lab. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Gesprächsanalyse und (inklusive) Didaktik der multimodalen Interaktion u.a. beim dialogischen Lesen in Schule, Kita und Sprachtherapie.

Fabian Buchmeier ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Abteilung Inklusive Deutschdidaktik am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte adressieren Vorleseinteraktionen mit digitalen und analogen Bilderbüchern, sowie die Förderung von Erzählfähigkeiten mit digitalen Bilderbüchern.

Hannah Quidsinski ist tätig am Niedersächsischen Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der inklusiven Deutschdidaktik, insbesondere in der Erzähförderung mit digitalen Medien.