
INNOVATIVES ERZÄHLEN IM WECHSELSPIEL ZWISCHEN BUCH UND BILDSCHIRM CHANCEN UND GRENZEN MULTIMODALER NARRATIVER TEXTLOSER BILDERBÜCHER

Maren Conrad

Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen | maren.conrad@fau.de

Magdalena Michalak

Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen | magdalena.michalak@fau.de

ABSTRACT

Das innovative textlose Bilderbuch *Was ist denn hier passiert?* (Neuhaus / Penzek 2015) findet eine neue Form des multimodalen Erzählens, indem es seine Bilder über einen QR-Code mit einem Animationsfilm kausal verknüpft. Anhand dieses Beispiels werden literaturwissenschaftliche Überlegungen zu multimodalen textlosen Bilderbüchern kombiniert mit der Reflexion deutsch- und literatur-/mediendidaktischer Chancen und Grenzen multimodalen Erzählens. Dies geschieht aus der Perspektive migrationsbedingt sprachlich und kulturell heterogener Lerngruppen. In dem Beitrag werden erste Ergebnisse einer explorativen Studie mit GrundschülerInnen mit und ohne Deutsch als Zweitsprache präsentiert. Neben den verschiedenen Zugangsweisen zum Bilderbuch wird ebenfalls der Effekt des anschließenden Medienwechsels auf die Rezeption untersucht. So zeigt sich, dass nicht die sprachlichen, sondern die medialen Erfahrungen der Kinder den Umgang mit multimodalen narrativen textlosen Bilderbüchern beeinflussen. Anhand dieser ersten Analyseergebnisse wird deren Potenzial für inklusive Lernsettings zur Diskussion gestellt.

SCHLAGWÖRTER

— MULTIMODALE NARRATIVE TEXTLOSE BILDERBÜCHER — DEUTSCH ALS ZWEIT-
SPRACHE — INKLUSIVER DEUTSCHUNTERRICHT

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

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

ABSTRACT (ENGLISH)

Innovative interplays. On opportunities and challenges of multimodal narration in silent books.

The paper focuses on the innovative picture book *Was ist denn hier passiert?* (Neuhaus / Penzek 2015), which may be categorized as a new way of multimodal storytelling within children's literature, as it combines elements of a traditional silent book with the interactive take of a film which can be activated via QR-code. The article reflects on the potential of innovative picture books in the field of silent books and aims at combining these findings with results of an exploratory qualitative study on *Was ist denn hier passiert?*. After that, the potential and challenges of switching from one medium to another when dealing with multimodal silent picture books are discussed. The article also reflects upon the potential of their use in German lessons in an inclusive learning environment, i.e. with learners who have different media competences and linguistic and cultural backgrounds.

KEYWORDS

— SILENT BOOKS — MULTIMODAL STORYTELLING — PICTURE BOOKS — GERMAN AS A SECOND LANGUAGE — INCLUSION

1 — EINLEITUNG

Das textlose Bilderbuch *Was ist denn hier passiert?* (Neuhaus / Penzek 2015) arbeitet mit einem multimodalen Medienwechsel, indem über einen QR-Code auf einen Animationsfilm verlinkt wird. Dieser Wechsel vom Buch zum Bildschirm regt in einem ersten Schritt zur Spurensuche und kreativen Erschließung der Vorgeschichte des Bildes an und verspricht in einem zweiten Schritt eine audiovisuelle Geschichte in Form eines ebenfalls textlosen Animationsfilms als Auflösung des Rätsels und ‚Belohnung‘ für die Buch- und Bildrezeption. *Was ist denn hier passiert?* ist damit eine experimentelle Bilderbuchinnovation und eine neue Form des multimodalen Erzählens in textlosen Bilderbüchern. In ihrer Hybridität kann dieses multimodale Erzählen an den Schnittstellen zwischen Bild, Bewegtbild, Narration, Musik und Medienwechsel verortet werden, denn es realisiert ein vielschichtiges, grenzüberschreitendes und ästhetisch transformiertes Narrativ. Die Rezeption derartiger Bilderbücher setzt bestimmte multimodale und kulturelle Kompetenzen für die Erschließung des komplexen Verhältnisses von Bild und Trickfilm voraus. Denn Multimodalität bedeutet hier, erst durch Wechsel des Modus und des damit verbundenen medialen Codes können die Bildkonventionen beider Medien klar entschlüsselt werden, die beispielsweise das Wiedererkennen bestimmter visueller und kultureller Symbole und Codes erfordern (vgl. Kümmerling-Meibauer 2012, 61) und um statische visuelle Reize erweitern (vgl. Danner 2009, 87). Damit knüpfen multimodale textlose Bilderbücher auch an die digitalen Erfahrungen und interkulturellen wie literarisch-ästhetischen Kompetenzen der RezipientInnen an. Dies liegt nicht zuletzt darin begründet, dass die zentralen Informationen nicht durch die Sprache geliefert werden. Die Realisierung des Geschehens durch Bilder und audiovisuelle Bewegtbilder lässt mehr Ebenen der Interpretation zu als bei einem statischen Narrativ, das durch einen schriftsprachlichen Text fixiert ist, und eröffnet verschiedene Wege der Erschließung und der sprachlichen Entfaltung (vgl. Dammann-Thedens / Michalak 2012, 130). Damit bieten multimodale Bilderbücher wie *Was ist denn hier passiert?* – so die Annahme – gewinnbringende Einsatzmöglichkeiten in inklusiven Lernsettings, insbesondere in kulturell und sprachlich heterogenen Lerngruppen, indem sie medientypische Rang- und Bedeutungshierarchien auflösen und auf den Text als dominanten Bedeutungsträger verzichten.

Der vorliegende Beitrag fokussiert multimodale textlose Bildnarrationen als ein Fundament für die Vermittlung von literarisch-ästhetischen und sprachlichen Kompetenzen in mehrsprachigen Klassen aus Sicht der Deutschdidaktik, insbesondere des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) einerseits und als Gegenstand der Literaturwissenschaft andererseits. Die Grundlage hierfür bildet eine literaturwissenschaftliche Analyse der bisher kaum erforschten Gattungsinnovation im textlosen Bilderbuch: Vorgestellt werden dafür Kernkonzepte zur Systematisierung von innovativen Erzählformaten in textlosen Bilderbüchern. Die Entgrenzung bzw. die Auflösung der traditionellen Erzählform wird am Beispiel des Bilderbuches *Was ist denn hier passiert?* aufgezeigt. An die theoretischen Ausführungen knüpft unsere Fragestellung an, nämlich zum einen, wie die multimodale Narration im Bilderbuch über eine komplexe Verschränkung verschiedener Zeichensysteme bestimmte Inhalte sowie Sprach- und Handlungsformen im Rezeptionsprozess aktiviert und zum anderen, welche Effekte

der hierfür notwendige Medienwechsel auf die Rezeption erzeugt. Von besonderem Interesse sind hier die literarisch-ästhetischen und sprachlichen Zugänge zu dem multimodalen Erzählkomplex von *Was ist denn hier passiert?* von GrundschülerInnen mit und ohne DaZ. Hierfür wurden in einer explorativ-qualitativen Studie Gruppengespräche bei der Erstrezeption sowie bei der Verschriftlichung der Erzählungen von SchülerInnen (n=23) mit unterschiedlichen sprachlichen und (literar-) ästhetischen Vorerfahrungen im kooperativen Verstehensprozess videographiert und anschließend transkribiert. Da der Austausch der Lernenden in der Erst- sowie Zweitsprache stattfand, können zudem Annahmen gemacht werden, wie die Zugänge zu dem Bilderbuch in der Erst- und Zweitsprache variieren. Anhand von exemplarischen Fallanalysen werden erste Thesen formuliert und Vorschläge gemacht, inwiefern die multimodale Erweiterung des Bilderbuches eine alternative Kompetenzorientierung eröffnet und welche didaktischen Konsequenzen für die Arbeit an textlosen Bilderbüchern mit ähnlich innovativen Formaten in migrationsbedingt heterogenen Lerngruppen formuliert werden können.

2 — INNOVATIVES ERZÄHLEN: MULTIMODALITÄT IM TEXTLOSEN BILDERBUCH

Bilderbücher als eine Form der Kinder- und Jugendliteratur haben insbesondere mit den sich stetig verbessernden printmedialen Möglichkeiten in den letzten 20 Jahren „tiefgreifende Entwicklungen in ästhetischer, narrativer und buchgestalterischer Hinsicht durchlaufen“ (Kurwinkel 2017, 13). Da sie inhaltlich-thematisch sowie gestalterisch-künstlerisch immer komplexer werden (Krichel 2020, 38), zählen zu ihrem RezipientInnenkreis zunehmend nicht nur Kinder, sondern immer mehr auch Jugendliche und Erwachsene (Kurwinkel 2017, 14).

2.1 — SILENT BOOKS – TEXTLOSE NARRATIVE BILDERBÜCHER

In Bilderbüchern gelten die Bilder als selbständige Bedeutungsträger, die eine Handlung entfalten und dem Text tendenziell nicht zugeordnet sind (Thiele 2003a, 37; Weinkauff / Glasenapp 2014, 164). Diese Text-Bild-Relationen variieren jedoch in den Bilderbüchern stark. Eine besondere Rolle nehmen sogenannte ‚Silent Books‘ bzw. ‚textlose Bilderbücher‘ ein, denn diese

erzählen ihre Geschichten ohne begleitenden Text allein anhand einer bildnerischen Darstellung. Hieraus resultiert eine ganz eigene Beschaffenheit des Erzählens, die durch die jeweilige Art der Bildzeichen sowie deren Zusammenspiel in Einzelbildern und Bildfolge entsteht (Dammann-Thedens 2011, 29).

Die textlosen Narrationsstrukturen ermöglichen eine Auseinandersetzung mit dem Visuellen, die die RezipientInnen sukzessive in eine kohärente Erzählung transferieren (vgl. Dammann-Thedens / Michalak 2011, 92). Zwar können in textlosen Bilderbüchern einzelne Wörter, auch Sätze vorkommen; diese sind aber für das Verständnis der Narration kein notwendiges Element (vgl. Krichel 2020, 40; Bosch 2018, 191); vorhandene Paratexte wie Titel, Untertitel, Nachworte oder Klappertexte (vgl. Genette 2014) dienen als Textrahmung und damit der Strukturierung der dargestellten Erzählung (vgl. Kurwinkel 2017, 62). Die Perzeption der visuellen Narration und eine ers-

te Orientierung in der dargestellten Welt werden somit wesentlich durch die Bilder im Buch erzeugt, die die RezipientInnen – eine Decodierung ist dabei abhängig von ihren sprachlichen Ressourcen und kulturellen Erfahrungen – im Erschließungsprozess als Stütze nutzen. Denn die

Chance dieses Mediums besteht darin, dass seine narrativ und ästhetisch komplexen Strukturen ohne schriftlichen Text sprachlich differenziert entfaltet werden können. Damit wird die Basis für eine Auseinandersetzung mit bildnerisch-literarischen Kunstformen geschaffen, die mehrsprachige Lerner inhaltlich nicht unter- und sprachlich nicht überfordert (Dammann-Thedens / Michalak 2011, 84).

Textlose Bilderbücher können zur ersten Strukturierung in narrative und nicht-narrative Bilderbücher untergliedert werden (vgl. Bosch 2014). Nichtnarrative Bilderbücher bilden Zustände ab, ohne über mehrere Seiten hinweg eine durchgehende Geschichte zu erzählen (vgl. Krichel 2020, 35; Kurwinkel 2017, 26; Bosch 2018, 193). Narrative Bilderbücher hingegen ergeben sich üblicherweise durch die Reihung der Zeitpunkte t1 bis t3, wobei t1 eine Ausgangssituation inszeniert, t2 eine Transformation und t3 einen Endzustand, womit die Minimalsequenz für eine narrative Ereignisstruktur gewährleistet ist. Die in dem Zeichensystem der Bilder und der Reihenfolge realisierte Handlungsstruktur muss im Verlauf der Rezeption ohne lenkenden Text aus dem Bild heraus konstruiert werden. Multimodalität, die durch mediale Erweiterungen über die statische Bildebene hinausgehen, erweitert diese klassische Rezeptionssituation und auch die narrative Minimalsequenz nun zusätzlich, indem die narrative Struktur nicht mehr auf ausschließlich visueller Ebene durch das stringente Durchblättern des Buches (re-)konstruiert werden kann, sondern zusätzlich auch auf anderen perzeptiven Ebenen erfahrbar wird. RezipientInnen werden dadurch nicht zuletzt auch performativ bzw. interaktiv und spielerisch in die Entstehung der Erzählung eingebunden.

2.2 — MULTIMODALE BILDERBÜCHER

In Anlehnung an Ulrich Schmitz (2011, 24) lässt sich die multimodale Kommunikation als „Verständigung über parallele Kanäle und mit mehreren Sinnen“ verstehen. Dabei stellt die Multimodalität als semiotisches Phänomen in der Kultur des Digitalen im 20. Jahrhundert (vgl. Stalder 2016) zunehmend das Bildliche in das Zentrum ihrer Leitmedien und gegenwärtigen Kommunikationspraxis. Multimodale Erzählungen arbeiten daher aktuell primär visuell, aber immer verbunden mit impliziten oder expliziten Zeichencode- und damit verbundenen Medienwechseln. Das Multimodale weist in diesem Zusammenhang zahlreiche Schnittpunkte mit dem Begriffsfeld des Intermedialen in der Literaturwissenschaft auf, das im Sinne Irina Rajewskys (2002, 12) eine Bezugnahme zwischen mindestens zwei als distinkt wahrgenommenen Medien bzw. Zeichensystemen markiert, insofern diese innerhalb des eigenen Mediums/Zeichensystems ein anderes Zeichensystem abbilden, integrieren oder zitieren. Diesem Programm entsprechend erzählen multimodale Bilderbücher zumeist auf mehreren Darstellungsebenen und nutzen dafür vielfältige semiotische Ressourcen. Sie stellen damit auch die Frage nach dem *discours*, dem ‚Wie wird erzählt‘ neu und das ‚Was‘ der Erzählung wird über mehrere mediale und modale Ebenen neu strukturiert. Wenn Erzählungen digital, visuell oder materiell erweitert werden, erwei-

tert sich ebenfalls die Ebene des Lesens als Zeichendekodierung jenseits des Textes. Dieses findet nun auch visuell, akustisch, interaktiv, ja sogar haptisch oder olfaktorisch statt. Solche multimodalen Bilderbücher markieren einen klaren Trend in der Kinder- und Jugendliteratur, denn mit dem Wechsel des Leitmediums vom Buch zum audiovisuellen und zunehmend auch digitalen und interaktiven Medium (vgl. Niklas 2012, 193) ist das Bilderbuch heute immer mehr „Teil einer veränderten, vor allem durch audiovisuelle Medien geprägten Kultur. Es ist eingebunden in die kulturellen Entwicklungen und [...] reagiert auf neue mediale Bildsprachen und offenere Erzählkonzepte“ (Thiele 2003b, 71). Dementsprechend kann von einer Emanzipation und damit einhergehenden Aktualisierung des Bilderbuches hin zur Multimodalität gesprochen werden, da moderne digitale und printmediale Gestaltungsmöglichkeiten die traditionelle Bilderbuchform zunehmend erweitern (vgl. Lieber / Flügel 2009, 31).

Multimodale Bilderbücher, die für die eigentliche Narration auf Text vollständig verzichten, erlauben den RezipientInnen über die Buchseiten und den Akt des Lesens hinaus Modus und/oder Medium zu wechseln und so die textlose Lektüre etwa um Ton und/oder Bewegtbild zu erweitern. Dies kann etwa über eine beigefügte (Musik-) CD, einen Digitalstift, Mal-/Bastel- oder andere Interaktionsangebote (vgl. Sternbaum 2017; Tullet 2019), eine zugehörige App oder eben einen QR-Code geschehen, der unmittelbar auf eine audiovisuelle Erweiterung des im Buch Dargestellten verweist. Die Grenzen der Erzählwelt werden durch Interaktivität überschritten, indem das Medium Buch an eine Erweiterung des Modus in Form von Virtualität und Materialität gekoppelt wird (vgl. Hopp / Lieber 2013, 299).

2.3 — WAS IST DENN HIER PASSIERT?

Was ist denn hier passiert? (Neuhaus / Penzek 2015) transformiert die klassische Abfolge einer stringenten narrativen Ereignisstruktur. Entsprechend ungewöhnlich ist das Prinzip des Buches, das auf seinem Cover angibt, es sei „Ein Bilderbuch mit zwölf Trickfilmen“ (Abb. 1, links). Im Paratext erscheint das Buch damit paradox, indem es behauptet, einen Trickfilm zu beinhalten, der nicht Teil eines Bilderbuches sein kann. Diesem Erzählkonzept des Bilderbuches entsprechend gibt es auf je einer Doppelseite je ein Bild mit einer fantastisch-absurden Szene zu sehen.¹ Das Format des Buches ist dabei insofern eher unkonventionell für ein Bilderbuch, als es mit den Maßen 23,4 cm x 25,5 cm konzipiert ist und daher ein einzelnes Bild mit einer Bildlänge von beinahe einem halben Meter bei aufgeschlagenem Buch ergibt; das Betrachten der Bildfläche gestaltet sich dementsprechend als etwas langwieriger. Neben dem Bild findet sich ein Freiraum, in dem ein QR-Code abgebildet ist (Abb. 1, rechts oben). Auskunft über die Funktionsweise des Buches gibt die Comic-Bedienungsanweisung auf Seite 1 (Abb.1, rechts).

¹ Für einen Eindruck siehe: <http://www.julianeuhau.de/kinderbuch/was-ist-denn-hier-passiert/>



Abb. 1: Buchumschlag sowie Auskunft über die Funktionsweise auf dem Cover (Neuhaus / Penzek 2015)

Die kindlichen LeserInnen sollten entsprechend der titelgebenden Leitfrage des Buches bei jedem Bild in kreativer Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen oder anderen Kindern überlegen: ‚Was ist denn hier passiert?‘. Anschließend kann der neben dem Bild stehende QR-Code durch einen begleitenden Erwachsenen über ein technisches Gerät ‚aktiviert‘ werden. Das Gerät zeigt nun einen animierten, mit Musik unterlegten Zeichentrickfilm, der das Bildrätsel auflöst, indem er die Vorgeschichte zu der abgebildeten Szene erzählt. Multimodalität ist damit mehrfach gegeben: Zum einen in dem durch den QR-Code angekündigten Wechsel vom Buch zum Bildschirm, also über den Medienwechsel, der die Narration erst ‚freischaltet‘. Der Erzählanlass liegt zum anderen in der Spannung zwischen dem „missing opening frame“ (Wolf 2006, 315) des erst als zweites rezipierten Trickfilms und dem im Bilderbuch abgebildeten, aber als erstes rezipierten Endzustands. Denn das dargestellte Bild entpuppt sich damit spätestens bei der zweiten Rezeption als ‚Still‘ – also als Standbild der Abschlusszene eines Trickfilms, das es zu interpretieren gilt. Die LeserInnen werden zur aktiven Rezeption und kollaborativen Kreativität eingeladen und füllen diese kognitive Dissonanz der fehlenden Information entsprechend der Anleitung vorab mit eigenem Erzählen. Spätestens ab der zweiten Rezeption liegt eine Erwartung an den Medienwechsel vor, da die RezipientInnen nun wissen, dass die Vorgeschichte durch einen Trickfilm vermittelt wird und versuchen zu imaginieren, was es mit der finalen Momentaufnahme auf sich hat und wie es zu bestimmten Indizien und Bildelementen kommen konnte. Die lesenden Kinder werden durch diese Kombination des Medienwechsels als ‚aufsteigende Metalepse‘ (Klimek 2010) für die verschiedenen Trägermedien der Narration und ihre Relation zueinander sensibilisiert. Diese aufsteigende Metalepse führt die Rezeption aus dem Buch heraus und zu einem technischen Gerät, das die audiovisuelle Narration realisiert. Buch- und Bildrezeption führen so nur in Kombination zur Entschlüsselung einer anfänglichen Irritation der Lesenden: Einerseits muss dafür ein Bewusstsein für die eigene Mediensozialisation und eine Sensibilität für das Erfassen von Bedeutung entstehen; andererseits werden insbesondere in der Lektüre des Buches Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ver-

schiedenen (Lese-/Medien-/Buch- und Erzähl-) Kulturen deutlich. Ein Beispiel hierfür ist die Szene der ‚fliegenden Oma‘ – eine alte Dame, mit ihrem Pudel auf dem Beifahrersitz, fliegt mit ihrem pinken Auto durch den Himmel und sieht dabei überrascht bis verängstigt aus (Abb. 2).

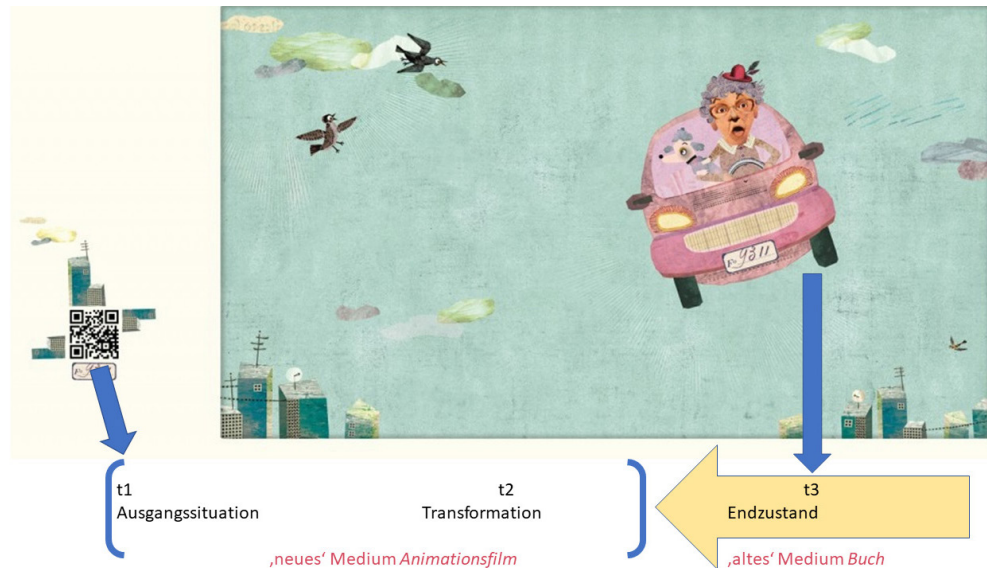


Abb. 2: Szene ‚fliegende Oma‘ (Neuhaus / Penzek 2015)

Diese exemplarische Szene markiert eine explizite Uneindeutigkeit des Zeichensystems und der Erzählstruktur, mit der das gesamte Buch arbeitet. Denn das Bild ist semiotisch und semantisch überdeterminiert und erzeugt eine entsprechende Ambivalenz. Diese semiotische Überdeterminierung ist – nicht zuletzt durch den Collagestil der Bilder, der durch seine Schnipsel-Ästhetik eine weitere materielle Tiefendimension von Bild und Bewegtbild eröffnet, da der Trickfilm damit als ein aus Papierschnipseln gebautes haptisches Bild offenbar wird, wodurch er zusätzlich multimodal wirkt – ein Kerngestaltungselement des gesamten Buches. Das Moment des Multimodalen liegt auf diese Weise sowohl in der Materialität und Ambivalenz der Bildelemente und des Zeichensystems als auch in dem fehlenden Text und in der – über den QR-Code geleisteten – Ankündigung eines Medienwechsels auf den Trickfilm, der dann t1 und t2 audiovisuell erzählt und damit ‚auflöst‘. Das Buch verstößt so offenkundig gegen gängige Konventionen der Bilderbuchrezeption, indem es nur t3 – den Endzustand der Geschichte – abbildet und damit nicht einfach durchgeblättert werden kann, um einen Sinn zu konstruieren. Verstärkt wird dieser Effekt durch die Aneinanderreihung mehrerer Einzelgeschichten, die narrativ disparat stehen und eine Linearität des Durchblätterns ebenfalls unterlaufen. Die Vorgeschichte jeder abgebildeten Szene bleibt im Medium Buch eine Leerstelle; die Fähigkeit, ein Buch zu lesen, wird nur bedingt zur Erschließung benötigt, bis der QR-Code aktiviert wird. *Was ist denn hier passiert?* macht damit die Reflexion über den eigenen Umgang mit vorhandenen Medien und deren Modalitäten zu seiner Ausgangsbedingung. Die Narration fordert so spielerisch eine Meta-Kompetenz der LeserInnen heraus, die in der kreativen Interaktion mit dem Medienwechsel erkennen müssen, dass jeweils die einzelnen Bild-Film-Komplexe eines paradox-rückwärtsgewandten ‚Lesens‘ als Interpretationsleistung bedürfen.

3 — EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE REZEPTION VON WAS IST DENN HIER PASSIERT?

Was ist denn hier passiert? ist mit seiner nicht-linearen und multimodalen und damit komplexen Erzählsituation ein innovatives Bilderbuch, das explizit eine ungewöhnliche Rezeptionshaltung und die multimodalen bzw. digitalen Kompetenzen seiner LeserInnen einfordert. Dies ist für die RezipientInnen zwar eine Herausforderung, kann jedoch zugleich den Weg zu neuen ästhetischen Erlebnismöglichkeiten bzw. zur (literar-) ästhetischen Bildung eröffnen. An diese Annahme schließt unser Projekt an, das im Folgenden vorgestellt wird. Ausgehend von den Forschungsfragen (3.1) und der methodischen Vorgehensweise (3.2) präsentieren wir ausgewählte Ergebnisse der Studie (3.3), die sich auf die Zugänge und sprachliche Einflüsse bei der Rezeption des Buches beziehen.

3.1 — FRAGESTELLUNGEN

Es lässt sich annehmen, dass das Buch an die Vorlieben, Interessen und an die durch die mediale Vielfalt geprägten Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen anknüpft und ausgehend von eigenen Erfahrungen und verschiedenen Mediensozialisierungen zu differenzierten Interpretationen anregt. So kann beispielsweise die Vertrautheit der Kinder mit dem QR-Code und digitalen sowie audiovisuellen Formaten die Herangehensweise an die Bildnarration beeinflussen und eine dadurch veränderte Deutungshoheit zwischen der eigenen Medien- und der Lesekompetenz erzeugen, indem mithin das Buch als Teil eines digitalen oder filmischen Artefakts wahrgenommen wird. Das Aufgreifen der kulturellen Erfahrungen zur Decodierung der Zeichensysteme ist zudem aus der Perspektive des Deutschen als Zweitsprache essentiell: Entsprechen die Erzählungen den Interessen, der Erlebniswelt sowie den kulturellen Voraussetzungen der RezipientInnen, so motivieren sie dadurch zum Lesen und Sprechen in der Zweitsprache (vgl. Glaap / Rück 2007). Durch die oben bereits ausgeführte mediale Erweiterung des Bildes um Interaktion, Ton und Bewegung wird zudem nachträglich eine Orientierung bzw. ein Pfad für die Erschließung der Narration angeboten, was als Potenzial in inklusiven² Lernsettings insbesondere mit sprachlich weniger versierten Lernenden genutzt werden kann. Da ein Gespräch über Literatur allgemein und Bilderbücher im Besonderen in einer Zweitsprache einen umfangreichen Wortschatz voraussetzt, werden die LernerInnen eventuell durch ihre unzureichenden Kenntnisse darin gehemmt, bei der Auseinandersetzung mit Literatur in der Zielsprache eigene Kreativität zu nutzen, diese in ihrer kulturellen Ausprägung zu erschließen oder die Feinheiten eigener Interpretation sprachlich präzise auszudifferenzieren (vgl. Dammann-Thedens / Michalak 2011b, 656). Durch die Verbindung von Medienwechsel und Bild-Ton-Sprache in interaktiven multimodalen Bilderbüchern könnten Lernende mit DaZ hingegen die Narration inhaltlich (von detaillierter Betrachtung eines Bildes bis hin zu einer kohärenten Narration) und zugleich sprachlich in einer ihnen vertrauten Sprachvariante (z.B. in der Erst- oder Zweitsprache, in der Alltags- oder Bildungssprache) schrittweise aufbauen.

² Wir gehen von einem weiten Inklusionsbegriff aus, der jegliche Form von Diversität einbezieht. Der Beitrag fokussiert allerdings ausschließlich migrationsbedingte kulturelle und sprachliche Heterogenität.

Vor diesem Hintergrund ist es zu überprüfen, inwiefern die mediale Vielschichtigkeit sowie die vielfältigen Zugangsmöglichkeiten multimodaler narrativer textloser Bilderbücher für die Anschlusskommunikation bzw. die Aushandlungsprozesse in inklusiven Lernsettings sowohl kognitiv als auch kooperativ anregend wirken. Damit ergeben sich aus der Sicht der zwei Disziplinen folgende Leitfragen für unsere Fallanalysen:

— Welche Zugänge werden zur multimodalen Narration in der Erst- und Zweitsprache gewählt und wovon sind diese beeinflusst?

— Wie wird der Medienwechsel wahrgenommen?

3.2 — FORSCHUNGSDESIGN UND STICHPROBE

Für die Beantwortung der hier ausgearbeiteten Fragestellungen werden Daten aus einer explorativ-qualitativen Studie ausgewertet, die im Sommercamp 2018 an der Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt wurde. In deren Rahmen wurden SchülerInnen in dialogischen Rezeptionssituationen zu dem Bilderbuch *Was ist denn hier passiert?* videographiert und die Aufnahmen anschließend in Anlehnung an GAT (Selting et al. 2009) transkribiert. Des Weiteren wurden vorab die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen der Kinder in der deutschen Sprache mit einem C-Test erfasst. Mittels eines halbstandardisierten Fragebogens konnten auch sprachbiographische Daten der SchülerInnen erhoben werden, um u.a. Rückschlüsse auf die Schulerfahrungen, Leseerfahrungen sowie die Lernzeit des Deutschen zu ziehen. Zudem haben die Kinder zu jeder rezipierten Narration einen schriftlichen Text im kooperativen Setting verfasst.

Die Fallauswahl erfolgte gezielt in Bezug auf das Alter (sieben bis 14 Jahre) und die Erstsprache (Deutsch, Rumänisch, Russisch und Arabisch). Für die dialogisch angelegte Rezeption wurden drei Geschichten aus dem Bilderbuch *Was ist denn hier passiert?* ausgewählt. Gruppen von je drei SchülerInnen wurden dazu aufgefordert, ein vorgegebenes Bild zu sichten, eine gemeinsame Narration zu dem Bild mündlich auszuhandeln und daraufhin die Narration in einem Text zu verschriftlichen. Die gewählten Aufgabestellungen orientierten sich an einem der Prinzipien der Arbeit im Kontext DaZ, sodass in dem Forschungsdesign der Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit fokussiert wurde. Zum Vergleich schauten sich die SchülerInnen anschließend gemeinsam den dazugehörigen Zeichentrickfilm an. Die eigene Geschichte und die des Films wurden dann mündlich abgeglichen, wobei spätestens hier auch der Medienwechsel durch die SchülerInnen thematisiert wurde. Dieser Ablauf wurde dreimal wiederholt, wobei die Zusammensetzung der RezipientInnengruppen variierte. Für den ersten Durchgang wurden je drei SchülerInnen in Gruppen nach ihren Erstsprachen eingeteilt, sodass die gemeinsame Erstsprache eine Kommunikationsbasis bilden konnte. Die Gruppen wurden zunächst darum gebeten, das erste Bild gemeinsam auf Deutsch zu erschließen. Beim zweiten Mal blieb die Zusammensetzung der Gruppen bestehen, die Kinder sollten aber die Narrationen nun in ihren Erstsprachen bearbeiten. Beim dritten Durchgang wurden die SchülerInnen neu eingeteilt, sodass heterogene Gruppen bezüglich der Erstsprachen entstanden und Deutsch als die einzig mögliche Kommunikationssprache in der jeweiligen RezipientInnengruppe genutzt werden konnte.

Die Auswertung der transkribierten Interviews sowie der SchülerInnentexte erfolgt mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010). Angewendet werden die zusammenfassende Inhaltsanalyse sowie teilweise die Explikation, bei der zur Erklärung neben Gesprächstranskripten und Schreibproben die Ergebnisse der sprachbiographischen Daten und Sprachtests herangezogen werden.

Die Stichprobe umfasst 23 GrundschülerInnen im Durchschnittsalter von 10.08 Jahren (SD = 1.98). Zwölf Kinder definierten Deutsch als ihre Zweitsprache. Sieben gaben an, Arabisch, zwei Rumänisch und drei Russisch als ihre Erstsprache zu sprechen. Die Spannweite der Lernzeit der deutschen Sprache lag zwischen null und drei Jahren. Die Sprachkompetenz der Kinder zeigte eine deutliche Streuung zwischen den Lernenden mit DaZ und DaE (Deutsch als Erstsprache). Alle SchülerInnen erreichten im Durchschnitt 39.34 (SD = 18.33), diejenigen mit DaZ im Durchschnitt 36.27 (SD = 14.47) von 100 möglichen Punkten im C-Test.

3.3 — ERGEBNISSE

Die inhaltsanalytische Auswertung, die in dem vorliegenden Beitrag dargelegt wird, bezieht sich ausschließlich auf Gespräche der SchülerInnen vor dem Anschauen des Zeichentrickfilms (zu weiteren Auswertungen s. Conrad / Michalak / Winter, i.D.). Diese führte zu drei Kategorien: Die zwei ersten (Kap. 3.3.1, 3.3.2) beziehen sich auf die Zugänge und fokussieren insbesondere die ersten Phasen der Gespräche, wenn die Kinder versuchen, eine erste ‚Antwort‘ auf die Frage ‚Was ist denn hier passiert?‘ zu finden bzw. eine Geschichte zu erfinden. Hierbei nimmt die beständige und intensive Verhandlung des ‚Genres‘ der mit dem Bild potenziell verknüpften Narration große Teile der Kommunikation ein. Die dritte Kategorie (Kap. 3.3.3) erfasst die sprachlichen Einflüsse bei der Wahrnehmung des Medienwechsels.

3.3.1 — LESE- UND SCHREIBSOZIALISATION BESTIMMT DIE REZEPTION

In den Gesprächen wird deutlich, dass die meisten Kinder für das Erfinden einer Geschichte zum Bild einen konventionellen und aus dem Schul- bzw. Lesekontext bekannten Zugang wählen. Dies belegt der folgende Transkriptausschnitt aus dem ersten Durchgang; die Kinder betrachten das Bild vor dem Medienwechsel:

07	Blau2:	Es kann doch (-) der der Auto fliegt kann auch sein.
08	Blau3:	Nein (-) ´n Auto kann nich fliegen.
09	Blau2:	Ja, aber des kann sein.
10	Blau1:	Nein kann nicht sein.
11	Blau3:	Nein vielleicht hat des (-) auf der Straße zum Beispiel (-) e:h zu schnell gefahrn (-) es ist zu schnell gefahrn (-) und dann so
12	Blau2:	Ja.
13	Blau3:	[und dann] fliegt es kurz fürn Moment und dann geht´s wieder nach untn
14	Blau2:	Ja (-) des kann des so (-) ganz schnell fliegen dann nach un:ten.

Abb. 3: Gruppe A1 (L1 Russisch, Alter: 7/8/8, C-Test: 14/44/23; Deutschlernzeit: 18/24 Monate/in Deutschland geboren), erster Durchgang, vor dem Medienwechsel

Mit der Aushandlung von „kann sein“ und „kann nicht sein“ wird intensiv besprochen, um was für eine Art Geschichte es sich handelt, die ihnen das Bild andeutet. Blau2 als Jüngste der Gruppe ist zu Beginn als Einzige der Meinung, das Auto könne fliegen. Sie orientiert sich dabei an dem Bild: Das Auto schwebt in der Luft. Die beiden anderen Gruppenmitglieder weisen diese Lesart des Bildes als fantastisches Ereignis ab, woraus sich schließen lässt, dass sie von einer realistischen Situation ausgehen.

Die Verhandlung von faktuellem versus fantastisch-fiktionalem Text stellt die Hauptunterscheidung zwischen den einzelnen Gruppen dar. So kann Gruppe C3 als Gegenbeispiel dienen (Abb. 4), die das erwartete Genre der erarbeiteten Geschichte zum Bild als Mischform aus realistisch und fantastisch erkennt und sich an vertrauten Erzählmustern orientiert:

15	Gelb1:	Eine Oma sitzt mit ihrem Hund im Auto (-) sie fährt (-) die Straße entlang (-) Plötzlich hebt sich ihr Auto (-) Langsam und langsamer (-) sie weiß nicht, was los ist. Plö:, äh (-) es ist ein Tornado (-) äh:::Es kann doch (-) der der Auto fliegt kann auch sein.
16	Gelb2:	Sie fliegt in der Luft.
17	Gelb1:	Sie schreit. Und der Hund sieht aus, sieht komisch aus, sieht aus dem Fenster.

Abb. 4: Gruppe C3 (L1 Deutsch, Alter: 10/11, C-Test: 59/59), erster Durchgang, vor dem Medienwechsel

Während Gelb1 die Erzählperspektive und die zeitliche Sichtweise (Präsens) auf das Erzählte festlegt, greift Gelb2 diese Ideen auf, sodass sich die beiden Kinder ergänzen. Fiktive Erzählungen scheinen den Kindern vertraut zu sein und sind vermutlich auf ihre literalen und auch schulischen³ Erfahrungen sowie den Altersunterschied im Vergleich zu Gruppe B1 zurückzuführen. Denn ohne überflüssige Diskussionen entfalten sie ihre Kreativität, erzählen die Geschehnisse in einer chronologischen Reihenfolge und versuchen durch gezielt gewählte Stilmittel („plötzlich“, Z. 15; kurze Sätze, Z. 16f.) einen Spannungsbogen aufzubauen.

Die Verhandlung des Genres wird in allen Gruppen zu Beginn der Verschriftlichung dann erneut intensiviert und systematisch stringent, da die Verhandlung von fantastisch-fiktionalem vs. faktuellem Text nun an konkreten Begriffen und einem damit erzeugten Erzählstil festgemacht wird. Unterschieden wird etwa zwischen den sehr konkreten Formen ‚Zukunft‘, ‚Märchen‘ und ‚Fantasie‘ einerseits für eine fantastische Diegese und ‚in echt‘ und ‚real‘ andererseits für einen faktualen narrativen Modus der sich an dem eigenen Möglichkeitsdenken orientiert:

12	Grün1:	Das gehört zu Zukunft.
13	Grün3:	Ist das ein Märchen?
14	Grün1:	glaub schon.
15	Grün2:	nein das ist kein Märchen das ist in ECHT passiert.
16	Grün1:	in ECHT:?
17	Grün2:	Ja es gibt kein fliegende Auto.

Abb. 5: Gruppe B1 (L1: Arabisch; Alter: 10/11/14, Deutschlernzeit: in Deutschland geboren/18/36 Monate; C-Test: 44/21/41), erster Durchgang, vor dem Medienwechsel

³ Gemeint sind u.a. Erfahrungen aus dem Erstspracheunterricht im Heimatland wie z.B. die Auseinandersetzung mit Bilder-geschichten und die damit verbundenen, kulturell geprägten Erwartungen der Lehrkräfte.

An diese Unterscheidung von fantastisch („Fantasie“) vs. faktual („real“) ebenfalls gekoppelt ist der im Rahmen der Verschriftlichung erfolgende Wechsel in ein episches Präteritum (fliegt > flog):

201	Lila1:	Und fliegt (-) in der Luft
202	Lila2:	Nein. Des is (-)
203	Lila3:	Soll des eine (-) nein, egal
204	Lila2:	Soll des eine F(-) Fantasie oder real?
205	Lila1:	Fantasie? (-) Ja.
206	Lila2:	Ok.
207	Lila1:	Und fliegt in der Luft
208	Lila2:	Und sie (-) und jetzt kann sie (-)
209	Lila1:	Und dann (-) [fliegt sie. Und] fliegt sie Luft. (-) Schreibs einfach
210	Lila3:	[Nein.]
211	Lila2:	Und (-) jetzt (-) flog sie in der Luft

Abb. 6: Gruppe C1 (L1 Arabisch; Alter: 10/11/13; Deutschlernzeit: 10 Monate/8 Jahre/36 Monate; C-Test: 39/54/47), erster Durchgang, beim Verschriftlichen eigener Narration vor dem Medienwechsel

Deutlich wird dabei auch, dass das eigentliche Zeichensystem und die Komplexität oder Materialität des Bildes im ersten Durchgang so gut wie keine Rolle spielen, nicht das Bild, die Merkmale des Trägermediums Buch oder seine Details, sondern das Ereignis im Bild ist Anlass der Verhandlung der Erzählung, über deren Erzähl- und Stilkonventionen ein intensiver Austausch erfolgt.

3.3.2 — MEDIALE ERFAHRUNGEN BESTIMMEN DIE REZEPTION

Der (angekündigte) Medienwechsel bringt einen zentralen Einschnitt mit sich, wie dies exemplarisch im weiteren Verlauf der Diskussion von A1 zu beobachten ist:

34	Blau3:	Die Frau ist für ein k (-) die Frau ist zu schnell gefahrn und dann ist sie für ein kurzen Moment geflogen (-) geht doch. ((Schulterzucken))
35	Blau1:	Nein wieso (-) soll sie fliegen wenn sie (-) zu schnell gefahren ist ist doch unlogisch
36	Blau3:	[ja sie] doch sie is vielleicht (-) doch es ist ja (-) keine wirkliche Geschichte.
37	Blau1:	Ja aber
38	Blau3:	[es is ja] Zeichentrick (-) Zeichentrick in Zeichentrickfilm kann ALLES passiern (-) sogar dass 'n Hund Flügel hat kann passieren (-) schau ((blättert im Buch zurück)) das ist dann auch unlo:gisch ((zeigt auf das Bild mit dem fliegenden Hund)) is das da nicht auch unlogisch?
39	Blau1:	((lacht)) naja (-) vielleicht
41	Blau1:	[muss sie] zur Arbeit und (-) fährt zu schnell.
42	Blau3:	Die Frau kann nich mehr arbeiten (-) die ist schon zu alt (-) die ist mindestens sechzig.

Abb. 7: Gruppe A1 – weiterer Verlauf des Gesprächs

Blau3 sucht nach einer logischen Begründung für die fliegende Oma (Z. 34), was Blau1 jedoch ‚unlogisch‘ findet, womit hier eine Rückkehr zur früheren Genverhandlung stattfindet, die abermals die Diegese der Erzählung in Frage stellt. Blau3 verwendet daraufhin als Argumentationsgrundlage, dass die Geschichte nicht ‚wirklich‘ sei, weil sie nach Trickfilmkonventionen erzählt, was gleichzeitig für eine fantastisch-fiktionale Geschichte spricht. Weiterhin geht Blau3 sehr geschickt vor, indem sie auf die anderen Geschichten in dem Bilderbuch verweist und daraus Konventionen einer Fiktionalität ableitet (Z. 38). So verändert sie ihre Meinung zu vorher (Abb. 4, Z. 7,9) und argumentiert interessanterweise mit ‚Zeichentrick‘ (Abb. 7, Z. 38). Die Fiktions-signale deutet sie also auf der Ebene der Darstellung. Da es das erste Bild und die erste zu erschließende Erzählung ist und die Kinder noch nicht wissen konnten, dass die Vorgeschichte ein Trickfilm ist, wäre es möglich, dass sich Blau3 auf den Verweis im Paratext auf 12 Trickfilme bezieht. Blau1 lässt sich von der Argumentation überzeugen und führt die Idee von Blau3 weiter aus (Z. 41).

In anderen Gruppen wird der Aspekt der Multimodalität offenbar insofern erkannt, als dass ein Medienwechsel bereits in der Suche nach einer passenden Erzählung antizipiert und aktiv angewendet wird:

115	Lila1:	Eines Tages (-)
116	Lila2:	Nein.
117	Lila3:	Was für eines Tages?
118	Lila1:	Eines Tages war ein Oma (-)
119	Lila3:	Du schreibst ne Hälfte und ich schreib ne Hälfte
120	Lila2:	Ok. (-) Warte nein. Die d d d d (-) die Oma heißt, die Geschichte heißt Agent Oma 007.

Abb. 8: Gruppe C1 zu Medialitätsaspekten bei der Verschriftlichung ihrer Narration

So stellt Gruppe C1 das Bild in den Kontext der eigenen Filmsozialisation und zieht die Film-/Buchreihe *James Bond* als intertextuelles Erzähl- und Erklärungsmuster für die offensichtlich actionreiche Bildkomposition und das Inventar des Bildes (Auto/ Stadt) zu Rate. Gruppe C3 stellt hingegen das Bild in einen aktuellen, popkulturellen und musikalischen Kontext und zieht aus der Vokabel des ‚Abhebens‘ den auch 2018 im Radio noch omnipräsenten Musiktext zu *Astronaut* von Sido feat. Andreas Bourani als Assoziation für die dargestellte Flugszene heran:

09	Gelb1:	Ich heb ab, wie geht das gleich nochmal?
10	Gelb3:	Nichts hält mich am Boden, alles was du brauchst.
11	Gelb1:	Ich bin so lange nicht geflogen.
12	Gelb3:	Wie ein Astronaut.
13	Gelb1:	Das passt doch.
14	Gelb4:	Ok.

Abb. 9: Gruppe C3 zu Modalitätsaspekten

3.3.3 — SPRACHLICHE EINFLÜSSE AUF DIE REZEPTION

Betrachtet man die Zugänge der Kinder zur multimodalen Narration in Abhängigkeit von der Erst- und Zweitsprache, lassen sich keine Unterschiede in der Wahrnehmung des Medienwechsels feststellen. Alle Gruppen – auch diejenigen, die den Auftrag bekommen haben, ihre Erzählungen in der Erstsprache auszugestalten – wählen Deutsch als Kommunikationssprache für die Aushandlungsprozesse. Erst bei der Verschriftlichung der Ergebnisse wird die Erstsprache relevant. Hier zeigt sich jedoch, dass die SchülerInnen bei den Ausformulierungen häufig lange nach einzelnen Wörtern in ihrer Erstsprache suchen, um die Geschehnisse präzise zu beschreiben. Sprachwechsel und Wechsel des Modus von Sprache zu Schrift in der Bearbeitung eines Bildes als Geschichte stellen damit eine für die Bearbeitung problematische Komplexitätssteigerung dar.

Bei der Erschließung der Narrationen orientieren sich alle Gruppen an den Erzähl- und Genrekonventionen. Aus der Entscheidung für einen Erzählstil, d.h. aus der literarischen Form heraus wird zum einen die Deutung gelenkt. Zum anderen werden die mündlichen und schriftlichen Textproduktionen durch die für Märchen typischen sprachlichen Routinen geprägt, wie ‚Es war einmal.../eines Tages‘ oder insbesondere im Schriftlichen die bewusste Verwendung des Präteritums. Die Markierung der zeitlichen Reihenfolge der Ereignisse variiert abhängig von Alter und Deutschlernzeit der Kinder. Jüngere SchülerInnen und auch diejenigen, die weniger als ein Jahr Deutsch lernen, tendieren zu den typischen ‚und dann‘ bzw. ‚dann‘-Verknüpfungen.

Vergleicht man die mündlichen und schriftlichen Narrationen der einzelnen Gruppen, so führt auch hier der Medienwechsel zu einer Veränderung. Es wird zwischen mündlichen und schriftlichen Geschichten differenziert: In den schriftlichen Textproduktionen werden zum einen die textsortenspezifischen Formulierungen überlegter angewendet (Abb. 6). Zum anderen sind die schriftlichen Texte deutlich kürzer; teilweise münden sie in einen Satz. Beim zweiten Durchgang lässt sich die Tendenz erkennen, dass die Narrationen nach dem ersten Medienwechsel viel umfangreicher als bei den zwei übrigen beschrieben werden. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Kinder nach dem ersten Durchgang den Medienwechsel selbst ‚erlebt‘ und die Fiktionalität der Geschichten bzw. das fantastische Potenzial der dargestellten Welten entdeckt haben und eine Aktivierung stattgefunden hat. Durch die Anregungen des Zeichentrickfilms waren sie offensichtlich durchgängig stärker dazu motiviert, ihre eigenen Ideen phantasievoller und umfangreicher auszugestalten (vgl. Conrad / Michalak / Winter i.D.).

4 — CHANCEN UND GRENZEN INNOVATIVER MULTIMODALER NARRATIVER TEXTLOSER BILDERBÜCHER

Aus den Analysen geht hervor, dass der Umgang mit multimodalen textlosen Bilderbüchern wesentlich mit Lesesozialisation und medialen Erfahrungen der RezipientInnen zusammenhängt. Zum einen ist eine Orientierung an vertrauten literarischen Textformen hilfreich. Dadurch können sprachliche, textformenspezifische Strukturen als Unterstützung für die Erschließung der Narrationen effektiv genutzt werden. Zum

anderen kennen viele Kinder schon den QR-Code, was von Anfang an zur motivierten Auseinandersetzung mit dem Buch anregt. Zugleich zeigt sich, dass intertextuelle, medial geprägte Anschlüsse die kreativen Zugänge insofern erweitern, dass das Film- und Musikwissen der Kinder bei der Deutung der Bilder und dem Erfinden eigener Geschichten zur Anwendung kommt. Gerade diese Elemente können für den didaktischen Einsatz dieses wachsenden Feldes der Kinderliteratur als Potenzial genutzt werden. Allerdings sollten die altersspezifischen Medienkompetenzen berücksichtigt werden, da gerade jüngere Kinder durch die Innovation, das Konzept des Buches, die Form des ‚Rückwärtsdenkens‘ überfordert sind und dazu neigen, die Geschichte ‚weiterzuerzählen‘, selbst nachdem der Trickfilm rezipiert wurde. Dieser Effekt zeigte sich in Gruppen, in denen das jüngste Mitglied je erst sieben und acht Jahre alt war. Hier erleichtert die Wahrnehmung des Medienwechsels eindeutig das Fiktionalitätsverständnis, das im ersten Durchgang den zentralen Verhandlungsgegenstand aller Gruppen darstellt. Der Trickfilm bietet einen anderen Fiktionalitätsbegriff an, der für den Effekt der Komik u.a. auf Prinzipien der Cartoon-Tropen der Über- und Untertreibung sowie einer ‚unlogischen Logik‘ funktioniert (vgl. Wells 2007, 76) und öffnet die Möglichkeiten für eigene Geschichten, sodass die RezipientInnen nach dem ersten Beispiel das Konzept schnell verstehen und das ‚Unlogische‘, das mit dem Medienwechsel einhergeht, als fantastisches Potenzial neu entdecken. Hier liegt sicherlich auch eine zentrale Chance des gewählten Gegenstandes, der eine Reflektion über die eigene Mediensozialisation anregt und damit auch ein Verhandeln des eigenen Erzählens in der Gruppenkommunikation zum Gegenstand macht.

Daraus lässt sich schließen, dass der Umgang mit derartigen Büchern zwar einer Lenkung (z.B. durch einen Hinweis auf den Titel, durch geeignete Aufgabenstellungen oder durch kreative Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen) bedarf, um das Prinzip der Geschichte kennenzulernen, ihr Einsatz aber für inklusive Lernsettings gut geeignet ist. Denn selbst, wenn die Kinder ganz verschiedene Medienkompetenzen mitbringen, ist es erst der Medienwechsel, der auch einen Wechsel der gewählten Erzählkonventionen auslöst, da diese nun auf bekannte Tropen eines für den Zeichentrick konventionellen, komischen und fantastischen Erzählens zurückgreifen: Das literarisch-faktuale bis märchenhafte Erzählen wird dadurch mit Elementen der medialen Vorerfahrungen der Kinder angereichert. Der zweite Durchgang zeigte auch eine inhaltlich stärkere Gleichstellung zwischen den Kindern bei dem Versuch, eine gemeinsame Geschichte zu erfinden, da es nun nicht um Erzählkonventionen, sondern um Kreativität und Phantasie ging. Hier erzeugten Sprachbarrieren oder Lesesozialisierungen keine Hierarchie in der Ausgestaltung der Erzählung (vgl. Conrad / Michalak / Winter i.D.). Dieser Effekt war in dem ersten Durchgang noch offenkundig, wie die obigen Beispiele zeigen: Hier bestimmte die eigene Erzählung vor allem die Deutungshoheit eines Kindes, das auf ‚real‘ oder ‚nicht-real‘ besteht, und dies oft mit einer entsprechenden Lesesozialisation und Vorerfahrungen begründet werden kann.

Zudem wird deutlich, dass bei der Auseinandersetzung mit *Was ist denn hier passiert?* die Narration selbst bzw. die Handlung im Fokus der Betrachtung steht. So erfassen die Kinder das Ereignis im Bild, weniger aber die Details des Dargestellten. Dies evoziert spezifischen Wortschatz (Handlungsbeschreibung, Ausdifferenzierung

der Verben, chronologische Reihenfolge) und Beschreibung der Wenn-dann-Beziehungen. Diese Stärke des Bilderbuches kann aus der Perspektive DaZ für den Aufbau komplexer Zusammenhänge und das Verfassen kohärenter Erzählungen effektiv genutzt werden. Dabei spielt das kollaborative Setting eine entscheidende Rolle, indem Inhalte ausgehandelt, Wortschatz und Strukturen gemeinsam festgelegt werden. Wechseln die Kinder jedoch zwischen der medialen Mündlichkeit und Schriftlichkeit und verschriftlichen ihre Erzählungen, so benötigen sie eine gezielte Unterstützung, die ihnen den Medienwechsel erleichtert, auf dem Mündlichen aufbaut und die Auswahl angemessener Formulierungen und entsprechender Textstruktur ermöglicht.

Der Effekt des Einsatzes von *Was ist denn hier passiert?* kann stellvertretend für eine Gruppe von multimodalen Bilderbüchern gelesen werden, deren zentrale Innovation das unkonventionelle Erzählen und ein damit einhergehendes ‚Lesen gegen den Strich‘ ist. In diesem paradoxen Verstoß gegen etablierte Lese- und Mediensozialisierungen und entsprechende Erwartungen der Kinder lässt sich das zentrale Potenzial dieser Bilderbücher für inklusive Lernsettings benennen: Gemeinsam erwerben sie multimodale Kompetenzen. Das Erkennen eines nicht-konventionellen Erzählens, das innovative Multimodalität erzeugt, stellt dabei die wesentliche Herausforderung für die Rezeption dar. Im ersten Moment entsteht hier eine ‚kollektive Überforderung‘, die durch den Medienwechsel zum Trickfilm aber aufgehoben wird und einen positiven Effekt erzeugt. Die Komplexität des multimodalen Bilderbuches ist durch die Textlosigkeit dabei eine geringere Herausforderung als erwartet. Vielmehr scheint der Moment der Kreativität im Mittelpunkt einer kollaborativen, aktiven und explizit nicht-regelgebundenen Erschließung zu stehen. Kulturell bedingte bzw. sprachliche Unsicherheiten sind in der Aushandlung nicht zentral, denn die Unkonventionalität bzw. Regelverstöße sind entsprechend der Vorgabe des Mediums die Norm der gemeinsamen Kollaboration. Die Anforderung einer kompetenten Auseinandersetzung mit der komplex-paradoxen bildnerisch-literarischen Erzählform ist hier ein wesentliches, verbindendes Element. Es hat den Vorteil, ein- wie mehrsprachige Lernende inhaltlich nicht zu unter- und sprachlich nicht zu überfordern, da diese an einer offenen Erzählform arbeiten, die keine festgelegten narrativen oder sprachlichen Konventionen vorgibt. Diese formale, narrative und mediale Offenheit kann zu einer vor allem mündlich hochproduktiven Auseinandersetzung führen. Hier zeigt sich das Alter der Kinder als ein begrenzender Faktor, weshalb wir dringend für einen Einsatz frühestens ab der Sekundarstufe plädieren.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Neuhaus, Julia / Penzek, Till (2015):** *Was ist denn hier passiert? Ein Bilderbuch mit zwölf Trickfilmen.* München: Tulipan Verlag. — **Rhyner, Roger (2018):** *Maulwurf Max: Ein Buch zum Fühlen und Riechen für blinde und sehende Kinder.* Lachen: Wörterseh Verlag. — **Sternbaum, Nico (2017):** *Schüttel den Apfelbaum - Ein Mitmachbuch. Für Kinder von 2 bis 4 Jahren: Zum Schütteln, Schaukeln, Pusten, Klopfen und Sehen, was dann passiert.* München: Bassermann Verlag. — **Tullet, Hervé / Heber, Annalena (2019):** *Mitmach Buch.* Reihenfelden: Christophorus Verlag.

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Bosch, Emma (2014):** Texts and Peritexts in Wordless and Almost Wordless Picturebooks. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): *Picturebooks: Representation and Narration.* New York: Routledge, 71-90. — **Conrad, Maren / Michalak, Magdalena / Winter, Evelina (i.D.):** Textlose multimodale Bilderbücher. Potenziale und Grenzen für deren Einsatz in inklusivem Deutschunterricht. In: Pissarek, Markus / Krammer, Stefan / Leichtfried, Matthias (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht.* Innsbruck: Studienverlag. — **Dammann-Thedens, Katrin (2011):** »Jetzt sieht es doch wie ein Mann aus!«. Umgang mit der Darstellung einer textlosen Bildnarration im Eltern-Kind-Dialog. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, H. 2 (2011), 27-46. — **Dammann-Thedens, Katrin / Michalak, Magdalena (2011a):** Bildnarrationen als Fundament zur Vermittlung von sprachlich-literarischen Kompetenzen in mehrsprachigen Klassen. In: Jost, Roland / Krommer, Axel (Hg.): *Comics und Computerspiele im Deutschunterricht.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 84-102. — **Dammann-Thedens, Katrin / Michalak, Magdalena (2011b):** Interkulturelles Lernen anhand von Bildnarrationen. In: *Estudios Filológicos Alemánes* 22, 667-678. — **Dammann-Thedens, Katrin / Michalak, Magdalena (2012):** Bildnarrationen im Fremdsprachenunterricht – Vermittlung von Bildverstehensstrategien. In: *Zeitschrift für interkulturelle Fremdsprachendidaktik*, H. 2 (2012), 129-142. — **Danner, Antje (2009):** Geschichten sehen und hören. Wie unterschiedliche ästhetische Aufbereitungen von Kinderliteratur nachhaltiges Lernen fördern können. In: Lieber, Gabriele / Jahn, Ina Friederike / Danner, Antje (Hg.): *Durch Bilder bilden. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 84-92. — **Genette, Gérard (2014):** *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Hopp, Margarete / Lieber, Gabriele (2013):** Medienaffine Bilderbücher und ihre Potenziale zur Entwicklung von Medienkritik. In: Lieber, Gabriele (Hg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag. — **Klimek, Sonja (2010):** *Paradoxes Erzählen: Die Metalepse in der phantastischen Literatur.* Paderborn: mentis. — **Krichel, Anne (2020):** *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähl-didaktische Konzeptionen für die Grundschule.* Münster: Waxmann. — **Kümmerling-Meibauer, Bettina (2012):** Bilder intermedial. Visuelle Codes erfassen. In: Pompe, Anja (Hg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde.* Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 58-72. — **Kurwinkel, Tobias (2017):** *Bilderbuchanalyse. Narrativik, Ästhetik, Didaktik.* Tübingen: UTB. — **Lieber, Gabriele / Flügel, Birgit (2009):** Kindgemäß oder kindgerecht? – Über den (Un-)Sinn „kindgemäßer“ Auswahl und Gestaltung von Bildern und bildgestützten Medien. In: Lieber, Gabriele / Jahn, Ina Friederike / Danner, Antje (Hg.): *Durch Bilder bilden. Empirische Studien zur didaktischen Verwendung von Bildern im Vor- und Grundschulalter.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 28-38. — **Mayring, Philipp (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter / Mruck, Katja (Hg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 602-613. — **Niklas, Annemarie (2012):** (Trick)Filme und (Bilder)Bücher. Lesewelten öffnen. In: Pompe, Anja (Hg.): *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 192-204. — **Rajewsky, Irina O. (2002):** *Intermedialität.* Tübingen: Francke Verlag. — **Ritter, Alexandra (2017):** *Bilderbuchlesearten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag. — **Schmitz, Ulrich (2011):** Sehflächenforschung: Eine Einführung. In: Diekmannshenke, Hans-Joachim (Hg.): *Bildlinguistik: Theorien – Methoden – Fallbeispiele.* Berlin: Schmidt, 23-42. — **Schmitz-Emans, Monika (2007):** Intermedialität. In: Burdorf, Dieter / Fasbender, Christoph / Moennighoff, Burkhard (Hg.): *Metzler Lexikon Literatur.* 3., völlig neu bearbeitete Aufl. Stuttgart u.a.: Metzler, 355. — **Selting, Margret et al. (2009):** Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, H. 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> [09.11.2020]. — **Stalder, Felix (2016):** *Kultur der Digitalität.* Berlin: Edition Suhrkamp. — **Thiele, Jens (2003a):** *Das Bilderbuch. Ästhetik. Theorie. Analyse. Didaktik. Rezeption.* 2. Aufl. Oldenburg: Isensee Verlag IV. — **Thiele, Jens (2003b):** *Das Bilderbuch.* In: Thiele, Jens / Steitz-Kallenbach, Jörg (Hg.): *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis.* Freiburg: Herder Verlag, 70-98. — **Weinkauff, Gina / Glasenapp, Gabriele (2014):** *Kinder- und Jugendliteratur.* Paderborn u.a.: Schöningh. — **Wells, Paul (2007):** *Animation: Prinzipien, Praxis, Perspektiven.* München: Stiebner. — **Wolf, Werner (2006):** Defamiliarized Initial Framings in Fiction. In: Wolf, Werner / Bernhard, Walter (Hg.): *Framing Borders in Literature and Other Media.* Amsterdam u.a.: Brill, 295-328.

ÜBER DIE AUTORINNEN

Dr. Maren Conrad ist Juniorprofessorin für Neuere deutsche Literatur mit dem Schwerpunkt Kinder- und Jugendliteratur an der Universität Erlangen-Nürnberg. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen interaktive Erzählverfahren, multilineares, crossmediales und intermediales Erzählen in der Kinder- und Jugendliteratur und -medien sowie jugendkulturellen Formaten.

Dr. Magdalena Michalak ist Professorin für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg. Zu ihren Arbeitsfeldern gehören der Zweitsprachenerwerb und die Zweitsprachendidaktik. Ihren aktuellen Forschungsschwerpunkt bilden Sprachförderung von Lernenden mit DaZ, Lehr-Lernprozesse in der Zweitsprache, sprachbewusster Unterricht und insbesondere der Umgang mit Bildern bzw. nichtlinearen Darstellungsformen.