

BEATE LINGNAU / ULRIKE PREUßER

Literarische und sprachliche Lernmöglichkeiten im Vorlesegespräch am Beispiel von Mario Ramos' *König sein*

Abstract

In diesem Beitrag werden das Elizitieren größerer Diskurseinheiten (Quasthoff et al. 2021) sowie eher beiläufig einfließende sprachförderliche Verhaltensweisen im Sinne von Motherese (Ruberg/Rothweiler 2012; Snow 1972) in Vorlesegesprächen zu Bilderbüchern (Merklinger/Preußner 2014) in einer Grundschulklasse fokussiert. Um den Zusammenhang von sprachförderlichem Verhalten und literarischen Gesprächen näher zu beleuchten, wird die Begleitkommunikation in einem exemplarisch herausgegriffenen Vorlesegespräch analysiert. Es kann gezeigt werden, dass die Kinder in dem ausgewählten Gespräch zum einen größerer Diskurseinheiten produzieren, indem sie ihre Gedanken zu dem Vorgelesenen begründen. Zum anderen ist eine Reihe von sprachförderlichen Verhaltensweisen seitens der Vorleserin zu beobachten.

1 | Einleitung

Wir gehen davon aus, dass literarisches Lernen von Kindern zunächst in einer inneren Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand vollzogen wird und durch das Sprechen (oder Schreiben) intersubjektiv teilbar und insofern sichtbar gemacht werden kann (Dehn et al. 2011, 71). Die Interaktion spielt in diesem Zusammenhang aus zwei unterschiedlichen Perspektiven eine sehr große Rolle. Einerseits lernen Kinder in Gesprächen sowohl durch das Wahrnehmen der Perspektiven anderer Kinder als auch durch eine planvolle interaktive Unterstützung durch die erwachsene Person im Sinne von Scaffolding (Gibbons/Cummins 2002) neu und kontrovers über literarische Texte nachzudenken, andererseits ist die Fähigkeit, sich über solche Texte austauschen zu können, auch ein Lerngegenstand. Kinder sollen mit dem „Reden über Literatur“ (Spinner 2018, 63) vertraut werden.

Um die „innere Sprache“ in eine andere verständliche, äußere transformieren (Vygotskij 2002, 431–437) und sich in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand positionieren zu können, sind häufig komplexe Äußerungseinheiten nötig. So ist es beispielsweise schwer vorstellbar, wie die von einem Kind wahrgenommene Perspektive einer literarischen Figur in einem Zweiwortsatz verständlich gemacht werden könnte. Die Kinder müssen solche Äußerungen einerseits verstehen und andererseits eigenständig produzieren, um an den Gesprächen teilnehmen zu können. Es ist davon auszugehen, dass weder das Rezipieren noch das Produzieren solcher Äußerungen allen Kindern leichtfällt.

Es werden daher im Folgenden vor allem diskursive Praktiken, also die Etablierung globaler Zugzwänge seitens der Lehrkraft ebenso wie die gemeinsame Erzeugung äußerungsübergreifender Einheiten (Heller et al. 2017, 140), in den Blick genommen. Diese Beobachtungen sollen dabei helfen, solche Praktiken zu identifizieren, die die Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu eigenen komplexen Äußerungen anregen, in denen sie über Literatur sprechen. Weiterhin interessieren uns solche Praktiken, mit denen die Kinder bei der Produktion komplexer Äußerungen sowohl inhaltlich als auch bezüglich der grammatischen Struktur unterstützt werden.

2 | Zur Bedeutung sprachlichen und literarischen Lernens im Vorlesegespräch

Die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen zu produzieren und zu verstehen, ist essenziell für jeglichen Bildungserfolg. Dies kann mittlerweile als eine weithin akzeptierte Einsicht in den Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken gelten (Quasthoff et al. 2021, 1). Dabei geht es nicht nur um die Größe des Wortschatzes und die Fähigkeit, grammatisch korrekte Sätze zu äußern, sondern auch um die Fähigkeit zum Verständnis und zur Produktion größerer Diskurseinheiten, welche sich auf Aspekte beziehen, die nicht im Hier und Jetzt verortet sind. Vor allem die Fähigkeit der Kinder, Sachverhalte zu erklären, zu argumentieren und gelernte Sachverhalte zusammenzufassen, ist in schulischen Kontexten nicht nur im Literaturunterricht von großer Bedeutung und wird in Lehrplänen explizit eingefordert (z. B. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2008). Allerdings gibt es bisher wenig Ideen, wie den Kindern diese Fähigkeit systematisch vermittelt werden könnte. Leßmann (2020) macht darüber hinaus darauf aufmerksam, dass die Beteiligung von Schüler*innen an kommunikativen Gattungen wie Erzählen, Argumentieren oder Erklären zwar regelmäßig und auf eine bestimmte Art und Weise erwartet, aber selten explizit vermittelt wird.

In der Praxis ist es essenziell, dass die Kinder die komplexen Diskurseinheiten der Lehrer*innen rezipieren und verstehen, um sich die erforderlichen Inhalte aneignen zu können. Die mündliche (oder schriftliche) Darstellung von Sachverhalten durch die Kinder bietet zudem häufig die einzige Möglichkeit, um zu überprüfen, ob selbige verstanden wurden. Besteht hier also eine mangelnde Passung zwischen den sprachlichen Anforderungen im Unterricht und den entsprechenden Ressourcen der Kinder, kann dies zu Bildungsbenachteiligungen führen.

Unabhängig davon, ob sie auf größere oder kleinere sprachliche Einheiten abzielen, konnten die Effekte von sprachförderlichen Maßnahmen bei Kindern bisher nur schwer nachgewiesen werden (Alt 2019). So untersuchten beispielsweise Hofmann und Kolleg*innen die Wirksamkeit von drei unterschiedlichen, aber jeweils sehr spezifisch ausgerichteten Sprachförderprogrammen im Elementarbereich und konnten keinen Vorteil gegenüber weniger spezifischeren Maßnahmen belegen (Hofmann et al. 2008). Es haben sich aber solche Konzepte bewährt, in denen die Kinder aktiv in Gespräche über literarische Texte im weiteren Sinne oder philosophische Themen eingebunden werden. Für solche Gespräche existieren unterschiedliche Ansätze, von denen im Folgenden einige vorgestellt, miteinander verglichen und voneinander differenziert werden sollen: Das dialogische Lesen (Whitehurst et al. 1988), philosophische Gespräche mit Kindern (Alt 2019) und Vorlesegespräche (Merklinger/Preußner 2014).

2.1 | Dialogisches Lesen

Im Elementarbereich hat sich das Konzept des dialogischen Lesens als eine erfolgversprechende Methode etabliert (Ennemoser et al. 2013; Baldaeus et al. 2021). Dies geht ursprünglich auf Überlegungen aus dem englischsprachigen Raum von Whitehurst und Kolleg*innen zurück (Whitehurst et al. 1988). Beim dialogischen Lesen wird zunächst durch das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuchs die Möglichkeit eines geteilten Aufmerksamkeitsfokus (joint at-

tion) geschaffen, welcher auch in der Spracherwerbsforschung immer wieder als ein zentrales Element des kindlichen Sprachlernens hervorgehoben wird (z. B. Tomasello 2003). Zudem werden systematisch sprachförderliche Verhaltensweisen zur Gestaltung der Gesprächssituation angewendet. Dies sind vor allem offene und geschlossene Fragen, die die Sprachproduktion der Kinder anregen sollen, aber auch den kindlichen Äußerungen folgende, verstärkende, modellierende und das Sprachverständnis unterstützende Äußerungen sowie korrekatives Feedback durch die erwachsenen Personen. Das jeweilige Buch wird in diesen Gesprächen vor allem als Gesprächsanlass bzw. Ausgangspunkt für sprachliche Interaktionen verwendet. Es konnte gezeigt werden, dass es Sprachförderkräften in Vorlesesituationen deutlich leichter fiel, sprachförderliche Strategien anzuwenden als in anderen Alltagssituationen (Beckerle et al. 2018).

2.2 | Philosophieren mit Kindern

Auch Alt (2019) kann zeigen, dass sich Gespräche über Bilderbücher förderlich auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auswirken. Sie kann mit ihrer Studie jedoch belegen, dass philosophische Gespräche weitaus wirkungsvoller sind als dialogisches Lesen.

Das Philosophieren mit Kindern [...] zielt darauf ab, Nachdenklichkeit als eine Haltung zu entwickeln und das eigene selbständige Denken sowie das gemeinsame Denken im Austausch mit anderen zu fördern. (Michalik 2015)

In solchen Gesprächen werden philosophische Fragen wie „Wieso bin ich auf der Welt?“ oder „Was wird nach dem Tod sein?“ (Ritz-Fröhlich 1992, 34) besprochen, die nicht „richtig oder falsch“ beantwortet werden können und die mithin offen sind. Philosophische Gespräche können, müssen aber nicht zwingend, im Zusammenhang mit literarischen Texten geführt werden. Wichtig ist, dass die Kinder ihre Gedanken untereinander austauschen und sich diese gegenseitig gut begründen (Alt 2019, 56 f.). Solche Gespräche können daher auch im Rahmen von dialogischen Lesesituationen stattfinden. Allerdings stehen hier in der Regel vor allem die über die Einzelsituation hinaus verweisenden philosophischen Themen und nicht sprachförderliche Maßnahmen wie das Modellieren oder implizite Korrigieren von Äußerungen im Vordergrund.

Alt konnte in einer Studie mit Vorschulkindern dennoch zeigen, dass die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in diesen Situationen sogar noch besser gefördert werden konnten als mit dem dialogischen Lesen. Dies zeigt sich zum Beispiel daran, dass die Kinder in den philosophischen Gesprächen signifikant häufiger als in anderen Gesprächssituationen Redebeiträge einbringen, mit denen sie sich positionieren, argumentieren oder Begriffe klären und damit einhergehend auch mehr grammatisch komplexe Äußerungen produzieren.

Eine Begründungshypothese für diesen Erfolg ist die prinzipielle Offenheit der behandelten Fragestellungen und die Notwendigkeit, den eigenen Standpunkt argumentativ zu vertreten. Alt verweist in diesem Zusammenhang auf die Geschichte der Herausbildung philosophischer Gesprächskonzepte mit Kindern, die auf dem COI-Konzept (Community of Inquiry), das sich im US-amerikanischen Raum herausgebildet hat, basieren. Als philosophische Gesprächs- oder auch Forschungsgemeinschaft orientieren sich die Teilnehmer*innen an speziellen „Gesprächs- und Verhaltensweisen“ (Alt 2019, 56), die von Kerstin Michalik und Helmut Schreier zusammengefasst und in die pädagogische Öffentlichkeit des deutschsprachigen Raums geholt wurden (Michalik/Schreier 2006, 28-48). In philosophischen Gesprächen geht es noch viel weniger als beim dialogischen Lesen darum, auf eine bestimmte feststehende Lösung zu kommen. Vielmehr müssen unterschiedliche Sichtweisen einander gegenübergestellt und miteinander verhandelt werden.

2.3 | Vorlesegespräche

In Vorlesegesprächen werden vor allem die literarästhetische Spezifik und die mit ihr verbundenen Lernmöglichkeiten fokussiert. Ähnlich wie in philosophischen Gesprächen stehen

sprachförderliche Modellierungstechniken hier nicht explizit im Vordergrund. Durch die kognitiven und motivationalen Herausforderungen bei der Verarbeitung des Gegenstands erweist sich die sprachliche Gestaltung der Vorlesegespräche sowohl für die erwachsene Person als auch für die Kinder als herausfordernd und anspruchsvoll. Literarische Kompetenz und ihre Anbahnung durch literarische Lernprozesse setzen voraus, dass literarische Gegenstände (Boelmann/König 2020, 16 ff.) eine besondere Rezeptionsweise herausfordern, die durch ihre spezifische Beschaffenheit ausgelöst wird. Der Umgang mit literarischen Gegenständen ist daher auf der Makroebene durch die Ästhetik- und die Polyvalenzkonvention geprägt. Während die Ästhetik-Konvention dazu auffordert, den literarischen Gegenstand nicht an gängigen Wahrheitszuschreibungen eines den Kommunikationsteilnehmer*innen geläufigen Wahrheitsmodells zu messen, sondern vielmehr an seiner Poetizität (z. B. Erhabenheit, Schönheit, Innovation etc.), hat die Polyvalenz-Konvention zur Folge, dass eine mehrdeutige Rezeption und Verarbeitung nicht als Ausnahme, sondern als Regelfall betrachtet wird, der in nicht-literarischer Kommunikation zugunsten von Eindeutigkeit vermieden wird. Zu unterschiedlichen Zeiten und von unterschiedlichen Rezipierenden wird also ein literarischer Gegenstand auf voneinander abweichende Weise verarbeitet und vergegenwärtigt und führt so zu variierenden Sinnzuschreibungen (Schmidt 1980; Müller 1998, 732). Literarische Gegenstände legen insofern ein Rezeptionsverhalten nahe, das Möglichkeiten eruiert und vergegenwärtigt und das daher als genuin imaginierend bezeichnet werden könnte; Aspekte literarischen Lernens sind z. B. von Kaspar H. Spinner auf besonders prägnante Weise als Eckpfeiler solcher Rezeptionsanforderungen auf- und ausgeführt worden (Spinner 2006). Vor dem Hintergrund der hier kurz skizzierten Grundannahmen liegt es nahe, dass das individuelle Erproben von Möglichkeitsräumen zumindest partiell begleitet werden sollte, um Orientierung dabei zu anzubieten, diesen Vorgang verstehend und genießend individuell durchspielen zu können. Außerdem zeigt sich, dass diese Form der individuellen Bedeutungserzeugung, die nach anderen Konventionen als denen, die in der außerliterarischen Wirklichkeit Geltung besitzen, abläuft, ein großes Potenzial für die intersubjektive Kommunikation eröffnet. Gerade dann, wenn unterschiedliche kognitive Realisierungen und individuelle Sinnzuschreibungen ein- und desselben Gegenstands denkbar bzw. sogar wünschenswert sind, kommen Aushandlungs- und Positionierungsprozesse in Gang, die im literarischen Gespräch (vgl. Härle 2014) thematisiert werden können.

Aus den oben angeführten Gründen gehen wir zunächst davon aus, dass auch der Umgang mit Literatur häufig und in variierenden Kontexten erprobt werden sollte. Darüber hinaus liegt aber vor allem nahe, dass gerade das Sprechen über literarische Gegenstände mit elaborierten sprachlichen Äußerungen einhergeht, wie dies auch bei philosophischen Gesprächen mit Kindern der Fall ist (vgl. Alt 2019). Insbesondere das Vorlesegespräch zum Bilderbuch bietet hier eine gute Grundlage: Als Medienkombination (Rajewsky 2002, 15 f.) von Text und Bild erzählt das Bilderbuch mit Hilfe zweier semiotischer Systeme, die auf verschiedene Weise miteinander verschränkt sein können. Die Zeichensysteme, die Text und Bild nutzen, erzeugen wiederum auf unterschiedliche Weise Leerstellen, die von den Leser*innen gefüllt werden müssen bzw. gefüllt werden können. Das Bilderbuch zeigt und verbirgt insofern gleichermaßen und kann dadurch zum Nachdenken anregen. Die Einleitung zu dem Sammelband *Die Welt im Bild erfassen. Multidisziplinäre Perspektiven auf das Bilderbuch* (2020) wird von den Herausgeber*innen wie folgt eröffnet: „Bilderbücher sind Laboratorien des erzählerisch-ästhetischen Ausdrucks von Welterfahrung und spiegeln auch die aktuellen, rasanten Medieumbrüche wider“ (Kurwinkel et al. 2020, 7) Diese metaphorische Umschreibung führt einige zentrale Eigenschaften des Bilderbuchs treffend zusammen. Es handelt sich dabei um einen Erprobungsraum für die Künstler*innen, die es gestalten. Sie realisieren in ihm ihre Lebens- und Welterfahrung und ihre Rezeption verschiedener medialer und künstlerischer Einflüsse. Es ist zum anderen aber auch ein Erprobungsraum für die Leser*innen, die sich zu dem Dargestellten und zu der Art und Weise des Darstellens in Beziehung setzen können, während sie aufmerksam beobachten, kombinieren und assoziieren. Dieses Potenzial in einer gemeinsamen Rezeptionssituation zu nutzen, ermöglicht vor allem ein ergebnisoffen gestaltetes, kontextsensitiv an den Kin-

deräußerungen orientiertes Vorlesegespräch (Merklinger/Preußer 2014). Darunter soll im Folgenden eine Gruppengesprächssituation zu einem Bilderbuch verstanden werden, in der zwischen dem Vorlesen der Textelemente durch eine*n erwachsene*n Vorleser*in, der gemeinsamen Betrachtung der Bilder und gezielten Gesprächsimpulsen des*der Vorlesenden zu dem literarischen Gegenstand entlang seiner narrativen Grundstruktur gewechselt wird (Spinner 2004; Merklinger 2015, 145). Während einer solchen Gesprächssituation sollte das Vorlesen so gestaltet sein, dass es die Imagination der Kinder anregt und das emotionale In-Bezug-Setzen zur Erzählung ermöglicht. Die Gesprächsimpulse dienen der genauen Wahrnehmung von Text *und* Bild und ihrer Kombination, regen zur Wahrnehmung von äquivalenten wie auch oppositionellen Strukturen in beiden semiotischen Systemen an und eröffnen Raum für Assoziationen.

2.4 | Abgrenzung zu philosophischen Gesprächen

Philosophische Gespräche und Vorlesegespräche gleichen und überschneiden sich in einigen Aspekten. Zum einen werden in Vorlesegesprächen regelmäßig auch philosophische Fragen besprochen. Zum anderen unterscheiden sie sich häufig sehr von anderen Gesprächen, die im schulischen Kontext zu beobachten sind. Die Interaktion zu einer Frage endet in diesen Gesprächen nicht automatisch, wenn die vermeintlich „richtige“ Antwort gefunden worden ist. Sie können von dem sogenannten „fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch“ abgegrenzt werden, in dem „die Lehrperson durch geschickte Nutzung der Vorkenntnisse der Lernenden sowie ihres logischen und psychologischen Argumentationsvermögens einen Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhang aus der Sicht und in der Sprache der Lernenden fragend entwickelt“ (Leisen 2010, 124) Diese Strategie führt zwar im Idealfall dazu, dass die Lernenden einen komplexen Sachverhalt eigenständig erklären oder beschreiben können, es wird aber zumeist nicht forciert, dass die Kinder darüber miteinander diskutieren. Dies erscheint nicht nötig, denn allen Beteiligten ist bewusst, dass die Kinder fast immer etwas äußern, was die Lehrkraft bereits weiß. Diese weiß schon relativ genau, wie die Äußerung der Kinder gestaltet werden sollte und kann das, was gesagt wird, am Ende akzeptieren oder ablehnen. Mehan (1979) hat dies als IRE-Schema beschrieben, welches nahelegt, dass Äußerungen von Schüler*innen im Unterricht nahezu immer durch eine initiiierende und eine evaluierende Äußerung der Lehrkraft eingebettet sind. Dieses Vorgehen führt häufig dazu, dass Kinder nur so lange sprechen, bis sie eine positive Evaluation durch die Lehrkraft erfahren.

Als zentralen Unterschied zwischen philosophischem und Vorlesegespräch halten Heike de Boer und Catarina Fuhrmann fest, dass „beim Philosophieren das Bilderbuch lediglich als Themen- und Impulsgeber dient“ (de Boer/Fuhrmann 2015, 168), während im Vorlesegespräch das Bilderbuch und seine gemeinsame Erschließung im Mittelpunkt steht

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sowohl das dialogische Lesen als auch philosophische und Vorlesegespräche zu Bilderbüchern die Produktion größerer sprachlicher Einheiten seitens der Kinder herausfordern. Beim dialogischen Lesen stehen hierbei vor allem sprachförderliche Aspekte im Vordergrund, während in den beiden anderen Gesprächstypen philosophisch-allgemeine oder literarästhetisch relevante Aspekte fokussiert werden.

3 | Ein Vorlesegespräch aus sprach- und literaturdidaktischer Perspektive: *König sein* von Mario Ramos

Eingangs haben wir bereits Mechthild Dehns auf Lev S. Vygotskij basierenden Ansatz, dass innere Sprache in äußere transformiert werden muss, um intersubjektiv kommunizierbar zu werden, erwähnt. Auf dieser Basis gehen wir davon aus, dass die Prozesse des literarischen Lernens bzw. der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text anhand schriftlicher oder mündlicher sprachlicher Äußerungen der Kinder gut beobachtet bzw. rekonstruiert werden können. Gleiches gilt selbstverständlich für die Beobachtung sprachsystematischer Aspekte.

Beobachtungen zu der Produktion komplexer grammatischer Strukturen, größerer Diskurseinheiten oder zu der Verwendung bestimmter Lexeme können nur gemacht werden, wenn diese auch produziert werden. Hinzu kommt, dass bestimmte Techniken sprachförderlichen Verhaltens der erwachsenen Personen wie korrekatives Feedback oder Modellierungstechniken eine generelle Sprechbereitschaft der Kinder voraussetzen (Lingnau 2009, 240).

Das der Analyse zugrunde gelegte Gespräch wurde aus literaturdidaktischer Perspektive geführt. Dennoch gehen wir davon aus, dass sich sprachförderliche Verhaltensweisen in einer solchen Situation gewissermaßen von selbst einstellen. In unserer Analyse fokussieren wir daher zum einen, welche kommunikativen Praktiken in der Interaktion verwendet werden, um die Kinder zur Produktion komplexer Diskurseinheiten zu motivieren und wie solche Diskurseinheiten interaktiv ko-konstruiert werden. Anhand dessen soll gezeigt werden, welche sprachförderlichen Verhaltensweisen in dem Gespräch beobachtbar sind. Zum anderen betrachten wir, inwieweit die Kinder in diesem Gespräch dazu in der Lage sind, sich auf die prinzipielle Offenheit dieses literarisch geprägten Bild-Text-Gefüges (Charlton/Sutter 2007) bzw. die Unabschließbarkeit von Sinnbildungsprozessen (Spinner 2006, 12) einzulassen und „auf welche Weise sie Deutungshypothesen aufstellen, modifizieren, weiterführen oder verwerfen“ (Preußner 2017, 113).

An dem Vorlesegespräch zu dem Bilderbuch *König sein* von Mario Ramos (2017) sind 18 Kinder einer jahrgangsgemischten 1. und 2. Klasse beteiligt. Sie sitzen zusammen mit der Vorleserin und der Lehrerin in einem Stuhlkreis. Dies ermöglicht aufgrund der räumlichen Nähe und der Anordnung der Sitzgelegenheiten eine gute wechselseitige Wahrnehmung der Äußerungen, aber auch der Gestik und Mimik der am Gespräch beteiligten Personen. Auch der gemeinsame Aufmerksamkeitsfokus (*joint attention*, Tomasello 2003) bzw. die gemeinsame Wahrnehmungswahrnehmung (Hausendorf 2008) bestimmter Bilderbuchseiten oder Bildausschnitte kann im Sitzkreis ermöglicht werden.

Das Gespräch wurde auditiv aufgezeichnet und nach GAT (Selting et al. 2009) transkribiert. Zunächst wurden die Äußerungen der Kinder ähnlich wie bei Alt (2019) auf der Grundlage der verwendeten grammatischen Strukturen erfasst. Im Vordergrund steht aber eine sich anschließende qualitative Analyse des Gesprächs. Diese erfolgt gesprächsanalytisch (Deppermann 2008) und es werden zusätzlich sprachliche sowie literarische Lerngelegenheiten identifiziert. Letztere werden unter Anwendung des ethnographischen Beobachtens (Breidenstein 2012) abgeleitet.

Aus Platzgründen können wir leider keine ausführliche Bilderbuchanalyse vornehmen, auch wenn diese sich als ausgesprochen ergiebig erweisen würde. Wir fügen in eine Zusammenfassung des Handlungsverlaufs aber einige Bild und Text betreffende Beobachtungen ein, die die Orientierung erleichtern.

König sein erzählt eine Geschichte von der Wirkung grenzenloser Macht auf das über sie verfügende Individuum und den damit in Verbindung stehenden Konsequenzen für diejenigen, die eine solche Form der Machtausübung erdulden müssen. Im Zentrum des ersten, nullfokalierten Handlungsstrangs der Erzählung steht zunächst der noch junge Löwe Leo, der, so heißt es die Text-Bildverknüpfung auf der ersten inhaltlichen Doppelseite, vielleicht etwas großmäulig, aber gutmütig zu sein scheint. Bereits auf der zweiten Doppelseite des Bilderbuchs wird Leo zum König gekrönt und nutzt sofort seine damit verbundene Macht dazu, alle anderen Tiere entweder zu instrumentalisieren oder zu unterdrücken. Er geht dabei so weit, dass er sich aus purer Willkür Gesetze einfallen lässt, die jeglicher Grundlage entbehren. So verlangt er, dass Vogeleltern „ihren eigenen Kindern schon bei der Geburt die Flügel brechen“ (Ramos 2017)¹ sollen. Schließlich lässt Leo Kriege führen, damit seine Untertanen beschäftigt sind und er selbst unterhalten wird. An diesem Punkt der Erzählung wird der erste Erzählstrang verlassen und ein zweiter eröffnet. Auch dieser Handlungsstrang ist zunächst nullfokalisiert, wird aber zunehmend durch externe und interne Fokalisierungen durchbrochen, was die dargestellten Figuren und Geschehensmomente näher an die Rezipierenden heranrücken lässt. Dieser zweite Handlungsstrang erzählt von der Vogelmutter Marie, die ihren Mann im Krieg verloren hat und

¹ Hier und im Folgenden wird aus dem nicht paginierten Bilderbuch ohne weitere Titelangabe zitiert.

nun „ein Kind erwartet“. Dieses Kind erfährt nach seinem Schlüpfen alle Liebe, derer Marie fähig ist und sie vergisst darüber, wie der Text expliziert, „ihm die Flügel zu brechen“. Dem Kind, das Marie Gilli nennt, bringt sie alles Lebensnotwendige bei, so z. B. auch „wie man auf einer Leiter auf Bäume klettert und was man tun muss, um nicht herunterzufallen“. Dieses Zitat sagt bereits viel über die sprachliche Gestaltung des Bilderbuches aus, indem es auf das Erzeugen von Konnotationen und Leerstellen aufmerksam macht: Wenn die Mutter vergisst, ihrem Kind die Flügel zu brechen, scheint es sich um ein beabsichtigtes Vergessen aus Liebe zu handeln. Aus derselben Liebe heraus versucht sie aber auch, ihr Kind für das Leben unter dem grausamen König Leo wappnen, indem sie ihm beibringt, so zu tun, als könne es nicht fliegen. Diese Zusammenhänge müssen allerdings selbsttätig aus den zitierten Textelementen geschlossen werden, da der Text selbst keine Erklärungen anbietet. Gilli, um den zweiten Handlungsstrang wiederaufzunehmen, wird es aber nicht bei einem Leben in Unterdrückung belassen. Vielmehr stellt er die Macht des Königs Leo während eines großen Umzugs in Frage: „Wenn er so böse ist, warum ist er dann König?“ Auch diese Frage regt zum Weiterdenken an, denn Gilli hat offensichtlich eine feste Vorstellung davon, wer Macht beanspruchen darf und wozu. Er expliziert seine Gedanken dazu zwar nicht, bekommt aber tatsächlich eine Antwort von den herumstehenden Tieren „Weil er die Krone trägt“. Diese ist offensichtlich denotativ gemeint und in dieser Form wird sie auch von Gilli aufgegriffen und mit den Worten „Das ist ja lächerlich“ (Ramos 2017) scharf kritisiert. Im unmittelbaren Anschluss widersetzt sich Gilli den Gesetzen des Königreichs, fliegt los und stiehlt Leo die Krone vom Kopf. In Folge setzt Gilli die Krone zunächst einem Schwein auf und muss dabei erfahren, dass auch dieses von seltsamen Anwandlungen befallen wird, indem es plötzlich verkündet, dass sich alle von nun an nur noch einmal im Jahr waschen, sich dafür aber vegetarisch ernähren müssten. Gilli versucht in Folge noch Krokodil, Esel, Elefant, Hund, Fuchs und Gorilla zu krönen, doch stets mit demselben Ergebnis: Alle Tiere nehmen mit Besitz der Krone eine rein auf den eigenen Vorteil bezogene Perspektive ein. Gilli zieht die Konsequenz, nimmt die Krone und wirft sie ins Meer. Während Gilli selbst sich „auf den Weg in neue Welten“ (Ramos 2017) macht, versinkt die Krone im Meer, wo sie von einem kleinen Fisch gefunden wird, der beginnt, „den Meeresbewohnern viele große Versprechungen“ (Ramos 2017) zu machen. Die Illustrationen in *König sein* weisen viel Weißraum auf, wodurch der Fokus auf die dargestellten Elemente und vor allem auf die Figuren gelenkt wird. Die Text-Bild-Verschränkungen sind überwiegend komplementär und anreichernd gestaltet.

In unserer Analyse möchten wir Praktiken herausarbeiten, die sich potenziell auch in anderen Bilderbuchgesprächen wiederfinden. Unseren bisherigen Beobachtungen nach sind die genaue Wahrnehmung von Sprache und Bild häufig Ausgangspunkt für weitere Aspekte des literarischen Lernens und bieten somit auch eine gute Basis für die Beobachtung und Förderung sprachsystematischer Fähigkeiten der Kinder.

Abbildung 1 zeigt die Verteilung der Äußerungen in dem analysierten Vorlesegespräch. Insgesamt wurden in der Interaktion 99 Äußerungen aus dem Buch (Buch) vorgelesen. Weiterhin konnten 501 Äußerungen von den beiden erwachsenen Personen (Erw) und 330 kindliche Äußerungen (Kind) beobachtet werden. In dieser Zählung wurden alle satzwertigen (Haupt- oder Nebensatz) Äußerungen mitberücksichtigt. Die Äußerungen wurden in Anlehnung an Griebhabers Profilanalyse (Griebhaber 2005) in solche mit dem finiten Verb an zweiter Stelle, der Separierung finiter und infiniter Verbteile sowie Nebensätzen mit Verbendstellung unterteilt. Interessanterweise zeigte sich dabei eine Angleichung der Anteile bei den erwachsenen Sprecher*innen und den Kindern.

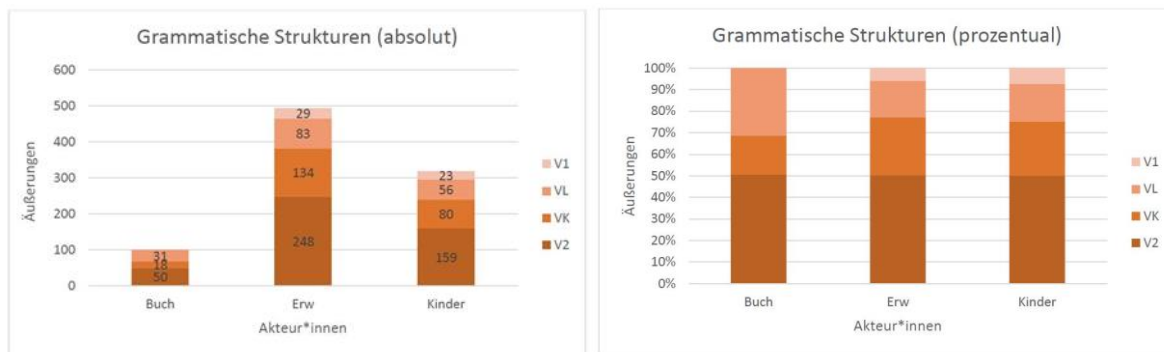


Abbildung 1: Grammatische Strukturen

Anmerkung: V2 = Verbzweitstellung, VK = Verbkammer, VL = Verbletzstellung, V1 = Verberststellung

Wenn im Folgenden kleine Gesprächssequenzen genauer in den Blick genommen werden, geschieht das vor allem, um die Aspekte herausarbeiten zu können, die sich möglicherweise sprachfördernd auswirken. Für eine umfassendere Beurteilung der literarischen Lernaktivitäten müsste neben der Mikroebene auch die Meso- und Makroebene des Gesprächs genauer in den Blick genommen werden.

Der erste Transkriptausschnitt ist zu Beginn des Vorlesegesprächs zu verorten. Bevor die eigentliche Lektüre des Bilderbuches beginnt, zeigt die Vorleserin (V) den Kindern die Titelillustration und fordert sie auf zu beschreiben, was sie sehen können. Die Kinder operationalisieren die Frage in einem ersten Schritt für sich so, dass sie unmittelbar Assoziationen zu einem abgebildeten Detail (dem Löwenkopf) abrufen und Walt Disneys *Der König der Löwen* in das Gespräch einbringen. Die Vorleserin interveniert, indem sie ihrerseits darauf hinweist, dass Details von dieser Darstellung doch deutlich abweichen. Die intertextuelle Assoziation des Kindes vermittelt offensichtlich ein sehr spezifisches und vor allem sehr positiv besetztes Bild vom König, mit dem die Vorleserin die aktuelle Geschichte augenscheinlich nicht gleich in Verbindung gebracht sehen will, was angesichts des machtkritischen Inhalts von *König sein* durchaus nachvollziehbar erscheint.

3.1 | Genaue Wahrnehmung von Bildern

099	V:	aber ansonsten? (-) mh, (1,0) was könnt ihr denn noch
100		!SEHEN! erstmal?
101	S03:	<<aufgeregt> ^h>
102	V:	das sieht ja nicht GANZ so aus wie beim
103		[könig der löwen,] hm?
104	?:	[[quengelt)]
105	S03:	ähm, ich seh eine KRONE, und einen löwe der einen vogel
106		auf <<amüsiert> die NASE hat.> (---) und
107		[die sieht bockig] aus.
108	V:	[[unverständlich]]
109	?:	((räuspert sich))
110	V:	WER sieht bockig aus?
111	S08:	der LÖwe.
112	V:	sieht bockig aus, m_hm. [WARUM meinst du] der sieht
113	S08:	[[lacht)) die krone.]
114	V:	bockig aus? (1,0) ja?
115		(-)
116	S02:	weil_n VOGel drauf sitzt?
117	V:	((lacht)) vielleicht desWEGen, das könnte sein, das ist
118		[ERSTmal] eine !IDEE!.
119	?:	[ey lass.]
120		((Gemurmel, ca. 1,5 sek))
121	V:	wer möchte NOCH was sagen?
122	?:	((hustet))
123	V:	zu dem bild?
124	?:	ja.

125		((Flüstern, ca. 2,5 sek))
126	V:	<<flüsternd> ja.>
127	S09:	der guckt da so grimmig und Böse.
128		(--)
129	V:	m_hm. GRIMmig und böse, ((unverständlich, ca. 2 sek)).
130		ja.
131	S04:	ALso ich seh nur, irgendwie so ((unverständlich))
132		auf seinem gesicht und meinte AUCh nur gesicht.
133		(1,8)
134	V:	[mit nem PAUsengesicht?]
135	L:	[mit seinem PAUsengesicht?] ja ja, das stimmt.
136	V:	((lacht))
137	L:	<<lachend> so sahst du heute aus.>
138	V:	((lacht)) <<lachend> dein HEUtiges pausengesicht oder
139		immer pausengesicht?> ((lacht))
140	S04:	fast immer das so.
141	V:	<<erstaunt> o:h,> m_hm.
142		(1,5)
143	S03:	ä:h, dei- der=s GANZ böse auf- weil glaub ich (--) de:r,
144		vogel auf ((unverständlich)) liegt. fast.
145	?:	((seufzt))
146	V:	h:m. [weil der vogel-]

Abbildung 2: Transkriptauszug 1

3.1.1 Eine Grundlage für literarisches Lernen am Bilderbuch durch genaue Bildwahrnehmung schaffen

Der gewählte Transkriptausschnitt beginnt mit der Aufforderung der Vorleserin „was könnt ihr denn noch !SEHEN! erstmal?“ (099–100). Es folgt der Hinweis, dass die vorliegende Titelillustration auch Abweichungen von Der König der Löwen erkennen lässt (102–103). Sie fordert die Kinder insofern explizit (Aufforderung) und implizit (Hinweis) dazu auf, sich auf das Sichtbare zu konzentrieren und insofern die Titelillustration jenseits der ersten Assoziation zu betrachten. Bereits diese Impulse fokussieren die Kinder auf eine genaue Bildwahrnehmung, die S03 in 105 bis 107 dann auch verspricht. „ähm, ich seh eine KRone, und einen löwe der einen vogel auf <<amüsiert> die NAs e hat.> (--) und [die sieht bockig] aus.“ Die Antwort zeigt zunächst deutlich, wie die Sprecherin das Bild visuell abtastet und zwar von oben (Krone) zum Bildmittelpunkt (Löwe) nach rechts (Vogel). Darüber hinaus folgt die Äußerung einem erkennbaren Aufbau: Zunächst werden einzelne Elemente genannt (Krone, Löwe, Vogel), wobei auffällt, dass S03 offensichtlich eine Vorstellung davon hat, was erwartbar ist und was nicht bzw. was sie als etablierte Norm wahrnimmt (die Krone auf dem Kopf) und was als Verfremdung (der Vogel auf der Nase), denn sie nennt die Krone, ohne ihre Position wiederzugeben, stellt aber fest, dass der „vogel auf <<amüsiert> die Nase“ des Löwen sitzt. Erst im Anschluss an diese Reihung nimmt sie mit „und [die sieht bockig] aus“ eine Deutung vor. Diese Deutung wird auf Nachfrage der Vorleserin von den Kindern vertieft, indem neue Ausdrücke für die Miene des Löwen gefunden werden. So wird er von S09 als „grimmig und Böse“ (127) bezeichnet, eine Paarformel, die die Vorleserin wiederholend aufgreift. Nachdem die Miene des Löwen mit dem „Pausengesicht“ (131–140) eines Schülers verglichen worden ist (der offensichtlich in den großen Pausen häufig „grimmig und böse“ guckt) und insofern die visualisierte Mimik eine Assoziation zur aktuellen Situation erzeugt hat, auf die mehrere Gesprächsteilnehmer*innen (vor allem die Vorleserin und die Lehrerin) einsteigen, schaltet sich erneut S03 ein und bringt die Mimik des Löwen mit dem Vogel auf seiner Nase in Verbindung: „ä:h, dei- ders GANZ böse auf- weil glaub ich (--) de:r, vogel auf ((unverständlich)) liegt. fast“ (143-144). S03 schließt sogar noch eine Begründung für die zuvor geäußerte Vermutung an, indem sie „oder weil der lö]we de:n (-) vogel <<lachend> essen möchte.>“ (147). In diesem Transkriptausschnitt zeigt sich deutlich, wie eine wiederholt eingeforderte genaue Bildwahrnehmung zu einer differenzierten Wahrnehmung der einzelnen Bildelemente, aber auch ihres Zusammenspiels führen kann, auf deren Basis begründete Hypothesen aufgestellt werden können. Dieses Vorgehen kann im Ide-

allfall dreierlei bewirken: Zum einen ein Wecken des Interesses an der genauen Bildwahrnehmung und ihre Stabilisierung für den Verlauf des Gesprächs, des Weiteren das Aktivieren von Vorwissen und das Vergegenwärtigen einer Erwartungshaltung, was die Neugier auf die Geschichte zu befördern vermag und schließlich einen Anlass zum elaborierten und argumentierenden Sprechen zu schaffen.

3.1.2 Initiierung und Ko-Konstruktion einer äußerungsübergreifenden Diskurseinheit

Die Initiierung der gemeinsamen Beschreibung und Deutung der Titelillustration wird in Zeile 099 mit der thematisch wie grammatisch offenen Frage: V: „aber ansonsten? (-- mh, (1,0) was könnt ihr denn noch! SEHEN! erstmal?“ eingeleitet, auf die eine einfacher Aufzählung oder Nennung von Bildelementen, aber auch komplexere Äußerungen folgen könnten. S03 reagiert darauf ab Zeile 105 mit einer äußerungsübergreifenden Diskurseinheit, in der sie einen Satz mit Verbzweitstellung, einen Relativsatz mit Verbendstellung und ein getrenntes Präfixverb verwendet: „ähm, ich seh eine KRone, und einen löwe der einen vogel auf <<amüsiert> die NAs hat.> (---) und die sieht bockig] aus.“ Die Frage nach den visuell wahrnehmbaren Elementen scheint damit hinreichend beantwortet zu sein. Allerdings greift die Vorleserin die abschließende interpretierende Äußerung noch einmal auf und schließt diesmal ab Zeile 113 die sowohl inhaltlich als auch grammatisch spezifischere Frage: „[WARum meinst du] der sieht bockig aus?“ an. Damit fordert sie inhaltlich eine Argumentation und grammatisch eine Nebensatzkonstruktion mit weil und einer Verbletzstellung an. Diese Anforderung wird von S02 in Zeile 116 mit: „weil_n VOgel drauf sitzt?“ sowohl inhaltlich als auch grammatisch eingelöst. Auf die weiterführende Frage der Vorleserin in Zeile 121: „wer möchte NOCH was sagen?“ folgen weitere begründete Interpretationen.

Auffällig an dieser Sequenz ist, dass die Vorleserin die Interaktion zu dem Bild nicht direkt abschließt, nachdem ihre erste Frage danach, was auf dem Bild zu sehen ist, nicht mit einer positiven Evaluation beendet. Das in schulischen Interaktionen vielbeschriebene IRE-Schema kommt hier also nicht zum Einsatz. Vielmehr greift die Vorleserin eine Äußerung auf, indem sie eine Warum-Frage stellt und im Anschluss daran noch weiteren Kindern die Möglichkeit gibt, etwas zu dem Bild zu sagen.

So entsteht eine ko-konstruierte längere Diskurseinheit, in der auf der inhaltlichen Ebene nicht nur das Bild beschrieben, sondern auch Deutungen vorgenommen werden, die unterschiedlich begründet werden. Die sprachlichen Handlungen des Beschreibens, Deutens und Begründens werden von den Kindern mithilfe unterschiedlicher grammatischer Konstruktionen realisiert.

3.1.3 Sprachförderliche Handlungen

S03 sagt in Zeile 117 „und die sieht bockig] aus“ und verwendet, sich auf den Löwen beziehend, das falsche Pronomen (die statt der). Dies wird von der Vorleserin wie folgt aufgegriffen: Zunächst fragt sie – vielleicht auch, weil sich das Pronomen die aus grammatischer Sicht auf die Krone beziehen müsste, was inhaltlich aber unwahrscheinlich erscheint – „WER sieht bockig aus?“ (110). Woraufhin S03 in Zeile 111 den Löwen als Referenten nennt und ihn auch diesmal direkt mit dem richtigen Artikel verknüpft (der Löwe). Die Vorleserin stellt im Anschluss (112) die bereits beschriebene weiterführende Frage: „[WARum meinst du] der sieht bockig aus?“. Sie verwendet hier nicht den eher erwartbaren Nebensatz (...dass der bockig aussieht), sondern die gleiche Satzstruktur, die S03 in Zeile 117 mit dem falschen Pronomen genutzt hatte. Ob die Angleichung der grammatischen Struktur und das damit eingebundene korrektive Feedback absichtsvoll oder intuitiv erfolgt ist, kann hier nicht ermittelt werden. Die Sequenz soll aber als Beispiel dafür dienen, wie sprachförderliche Handlungen in die Interaktion eingebunden werden, ohne dass die Interaktion auf inhaltlicher Ebene unterbrochen wird.

3.2 | Genaueres Wahrnehmen des Textes

746	V:	<<liest> marie>
747	?:	(xxx [xxx])
748	V:	[<<liest> lieb]te ihren sohn SO sehr,>
749	?:	<<hochstimmig> ((lacht))>
750	V:	<<liest> dass sie verGAß
751	751	(-) ihm (-) die FLÜgel zu brechen.>
752	S02:	pick pick pick, pick pick pick.
753	S04:	hä warum die=FLÜgel brechen.
754		(1,0)
755	S15:	wegen dem geSE:hetz.
756		(-)
757	V:	erZÄHL nochmal, wie war das? was [hat der leo gesagt?]
758	S15:	[wegen dem gesetz,]
759	V:	[m_mh.]
760	S15:	[e:-] leo hatte- leo hatte SO=n dummes gesetz gemacht,
761		*h dass- (-) dass die f- (-) dass die f- (-) VÖgel (-)
762		schon (-) bei der geBURT die- dass die eltern schon die
763		FLÜgel brechen sollen,
764		*h weil die (.) ähm FLUGverbot haben.

Abbildung 3: Transkriptauszug 2

Während im ersten Handlungsstrang Leo als Perspektivfigur fungiert, stehen im zweiten zunächst Marie und schließlich ihr Sohn Gilli im Mittelpunkt. Der Übergang vom einen zum anderen Handlungsstrang erfolgt dabei plötzlich und mit nur minimaler erzählerischer Integrationsstrategie, wenn der zweite mit „Am Rande des Königreichs“ (Ramos 2017) eingeleitet wird. Im lauten Nachvollzug des Vorgelesenen ab Zeile 750 („dass sie verGAß (-) ihm (-) die FLÜgel zu brechen.>“) und in unmittelbarer Reaktion auf die Nachfrage von S04 („hä warum die=FLÜgel brechen.“), bemerkt S15 in Zeile 755 „wegen dem geSE:hetz“ und integriert damit explizit eine wichtige Informationen aus Handlungsstrang 1 (und zwar, dass Leo ein Gesetz erlässt, das Vögeln das Fliegen verbietet und die Vogeleltern dazu zwingt, ihrem Nachwuchs die Flügel zu brechen) in Handlungsstrang 2. Offensichtlich um die Bedeutsamkeit der nebenbei getätigten Bemerkung des Kindes herauszustellen und damit diese Integration einer vorangegangenen Information in den aktuellen Handlungsstrang für alle Kinder wahrnehmbar wird, fragt die Vorleserin nach und fordert das Kind in Zeile 757 dazu auf, seine Bemerkung auszuführen („erZÄHL nochmal, wie war das? was [hat der leo gesagt?“). Diese Vorgehensweise führt zum einen dazu, dass das Kind persönlich wertend („dummes gesetz“) und mit erkennbar eigenen Formulierungen (z. B. das Kompositum *Flugverbot*) den Teil von Leos Gesetzgebung wiedergibt, der den aktuellen Handlungsstrang betrifft. Insofern gewährt das Kind Einblick in sein Verständnis der aktuell relevanten Elemente des ersten Handlungsstrangs. Zum anderen vergegenwärtigen Nachfrage und Antwort allen Kindern den herzustellenden Zusammenhang – auch denen, die die wichtige Information zu Leos Gesetzgebung vielleicht überhört haben. Insofern macht das gemeinsame Gespräch die Auswertung und Verknüpfung von Informationen, die zum Nachvollziehen der Narration wichtig sind, für alle Gesprächsbeteiligten transparent und kann dabei behilflich sein, einen eigenen Standpunkt zum Dargestellten zu gewinnen.

3.3 | Genaues Wahrnehmen von Bild und Textbezügen

1810	V:	*h <<liest> gilli (-) flog (.) !SEHR! lange, (1,0) *hhh
1811		bis er eine RIEsige blaue fäche entdeckte.>
1812		[ja WIR sehen-] WIR sehen ihn,
1813	?:	[((hustet))]
1814	V:	siehst du noch irgend=n ANderes tier?
1815		das ihn sehen könnte?
1816	S05:	[nein.]
1817	V:	[j: ja:. (1,4) fliegt !GANZ! hoch und ganz ganz ganz
1818		hoch, *h bis er eine riesige blaue fläche entdeckte,
1819		=was is die RIEsige blaue fläche?

1820	?:	<<aufgereg> 'hh>
1821	?:	e-
1822	V:	ja.
1823	S08:	ein MEER.
1824	V:	ein meer, (-) wahr[schein]lich is das so.
1825	S12:	[hm-]
1826		(---)
1827	V:	<<liest> !HIER! (-) ließ er die krone fallen.> (3,7) hm,
1828		und was passiert jetzt?
1829		(1,6)
1830	S12:	ah.
1831		(---)
1832	V:	ja?
1833	S01:	jetzt hat KEIner die krone mehr.
1834	V:	jetzt hat keiner die krone mehr.
1835	S01:	der MEER hat jetzt die krone wieder.
1836	V:	das meer hat die krone, [ja.]
1837	S03:	[jetzt] ist der meer 'hh der
1838		könig. ich hab das (xxx xxx).
1839	V:	is das [MEER] der könig; ja:.
1840	S05:	[a:h.]
1841	S03:	[ich hätt] bestimmt, [das] meer weil NIE: wieder fuchse
1842	L:	[schö:n.]
1843	V:	[ja:.]
1844	S03:	[essen darf.]
1845	?:	[[((summt))] ((summt))
1846	V:	m_hm.
1847	S05:	der HAI wird der könig.
1848	V:	ja.
1849	S05:	vielleicht is=er auch- nee der- der delFIN ne krone, hat
1850		der (-) [der delFIN] ne krone.
1851	S03:	[ja::]
1852	?:	flan-
1853	S03:	ja_a_a_a, [(unverständlich)) COOL,] das sind BABYkönige.
1854	S01:	[dann is ER der könig.]
1855	V:	von der KRONE hören wir !ERST!mal (.) NICHTS. es steht
1856		hier sie fiel und verSANK im meer.
1857		((Poltern))
1858	V:	und gilli is [jetzt] ganz erleichtert, 'h
1859	?:	[[((seufzt))]

Abbildung 4: Transkriptausschnitt 3

Der hier zitierte Gesprächsausschnitt zeigt exemplarisch, wie im gemeinsamen literarischen Vorlesegespräch Bild und Text zusammengeführt werden und welche nicht ausgeschöpften Potenziale die Kinderäußerungen in sich bergen. In Zeile 1810 reagiert S08 auf das Vorgelesene („V: <<liest> nahm die krone in den SCHNabel 'h und FLOG ganz hoch in den himmel hinauf, 'h bis man ihn nicht mehr sehen konnte.>“ [1807–1809]), indem er mit „wir sehen den aber“ eine Diskrepanz zwischen Bild und Text wahrnimmt. Die Vorleserin liest den Absatz zu Ende, bestätigt im unmittelbaren Anschluss die Äußerung des Kindes (vgl. auch Dehn 2008, 1) und fragt nach, ob noch ein anderes Tier zu sehen sei, das Gilli sehen könne (1812–1815), vermutlich mit dem Hintergedanken, das Kind indirekt darauf hinzuweisen, dass ein Bild durchaus etwas zeigen kann, das innerfiktionalen Charakteren verschlossen bleibt. Ohne diese Beobachtung weiter zu vertiefen, was sicherlich sinnvoll gewesen wäre, um die Diskrepanz zwischen der innerfiktionalen und der Betrachter*innenperspektive im Sinne von visual literacy (Dehn 2008) und der Wahrnehmung von Fiktionalität aufzudecken und nachvollziehbar zu machen, stellt die Vorleserin gleich eine nächste Frage, die die Kinder in eine Bild-Text-Verknüpfung führt: „hoch, 'h bis er eine riesige blaue fläche entdeckte, =was is die RIEsige blaue fläche?“ (1818–1819). Die Kinder erkennen, dass die „weite blaue Fläche“, die auch auf dem Bild zu sehen ist, das Meer darstellen soll. Dies zu vergegenwärtigen, ist für die nächste, Hypothesen generierende Frage wichtig, denn das Meer als Behbergungsort der Krone lässt im Wesentlichen nur zwei Möglichkeiten der weiteren Handlungsentwicklung zu: Entweder versinkt der

Machtanspruch in Gestalt der Krone im Meer oder es finden sich Meeresbewohner, die ihrerseits Anspruch auf die Krone erheben. Beide Hypothesen werden von den Kindern zu der Frage assoziiert und entfaltet. In Zeile 1833 stellt S01 fest „jetzt hat KEIner die krone mehr.“ und bezieht sich damit auf die vorangegangene Sequenz des Bilderbuchs, in der Gilli nach und nach versucht, verschiedene Tiere zu krönen. S03 zieht daraus den vielleicht wörtlich, vielleicht metaphorisch gemeinten Schluss, dass „[jetzt] [...] der meer °hh der könig“ (1837–1838) sei. S05 erwägt jedoch noch eine andere Möglichkeit und zwar die, dass ein Meeresbewohner (Bezugnahme auf den in Bild und Text vertretenden Handlungsort Meer), genauer ein Hai oder ein Delfin König werden könnten. Mit Hai und Delfin werden zwei Tiere benannt, die eine ähnliche Größe haben, aber durch unterschiedliche Eigenschaften gekennzeichnet sind. Während dem Delfin ein freundlich-verspieltes Wesen zugeschrieben wird, werden dem Hai zumeist Gefräßigkeit (mehrreihige Zähne) und Angriffslust nachgesagt. Auch an dieser Stelle hätte eine Nachfrage, z. B. welche Herrscher die jeweiligen Tiere wohl werden würden, Klärung darüber gebracht, mit welchen Vorstellungen das Kind die Nennung gerade dieser Meerestiere verbindet. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Kinder auch in dieser Sequenz zeigen, dass sie der Geschichte aufmerksam gefolgt sind und die einzelnen narrativen Elemente der Geschichte auch für die Hypothesenbildung über den möglichen Fortlauf der Geschichte explizit nutzen können. Dies ist ein Hinweis darauf, dass komplexe Sachverhalte verstanden und über einen längeren Zeitraum memoriert wurden.

3.3.1 Sprachförderliche Handlungen

Mit der Frage „fliegt !GANZ! hoch und ganz ganz ganz hoch, °h bis er eine riesige blaue fläche entdeckte, =was is die RIEsige blaue fläche?“ (1817-1819) zielt die Vorleserin auf das Wortkonzept *Meer* ab. Das dazugehörige Bild zeigt eine blaue Fläche am unteren Bildrand, auf der eine Krone abgebildet ist. Der obere Teil des Bildes wurde weiß belassen. Das abgebildete Meer ist hier also nicht naturalistisch dargestellt, sondern auf die Merkmale *blau* und *flächig* reduziert. Weiterhin ist ein sehr kleiner Vogel in der rechten oberen Ecke zu sehen. Um das Lexem *Meer* abzurufen, muss also bekannt sein, dass dieses häufig blau dargestellt ist und dass man es von ganz weit oben sehen kann. Diese Art des Umgangs mit komplexen Wortkonzepten ist hier nur exemplarisch dargestellt. Sie geht aber weit über die reinen Benennaufgaben hinaus und bietet das Potenzial diese im Gespräch noch weiter zu explizieren und zu vertiefen. Auch wenn das in dem vorliegenden Gespräch nicht geschieht, bleiben die Kinder im semantischen Feld *Meer*, indem sie überlegen, welche ihnen bekannten Tiere ihren Lebensraum im Meer haben und die Krone daher finden könnten. In 1847 wird in diesem Kontext der Hai und in 1850 der Delfin erwähnt. Beide haben die gemeinsamen semantischen Merkmale *Tier* und *lebt im Meer*. In Beispiel drei sind zudem klassische sprachförderliche Verhaltensweisen zu beobachten. Äußerungen der Kinder werden, wenn nötig, mit korrekтивem Feedback versehen (1835 „S01: der MEER hat jetzt die krone wieder. V: das meer hat die krone, [ja.]“). Die korrekativen Äußerungen scheinen das Gespräch inhaltlich nicht zu unterbrechen oder zu stören.

4 | Fazit

Auch wenn die Vorleserin das Gespräch sichtlich leitet und steuert, gibt es Anhaltspunkte dafür, dass das klassische IRE-Schema im Vorlesegespräch weniger häufig vorkommt als in anderen Unterrichtskontexten. Spontane Einwüfe von Kindern werden nicht sanktioniert, sondern häufig aufgegriffen und weiterverfolgt und die abschließende Evaluation würdigt zwar in den meisten Fällen die Äußerung der Kinder, lädt aber häufig zu weiteren und differenten Vermutungen ein. So entsteht eine Gesprächskultur, in der die Kinder nicht aufgefordert sind, Inhalte zu formulieren, die die erwachsene Person bereits kennt. Vielmehr ist es erwünscht, diese mit eigenen Gedanken zu „überraschen“. Es gelingt in diesem Kontext sehr gut, Kinder zur Äußerung längerer Diskurseinheiten zu ermutigen. Wiederholungen und korrekatives Feedback durch

die Vorleserin erzeugen keine wahrnehmbaren Störungen des Gesprächsflusses, sondern scheinen sich sehr natürlich in den Gesprächsverlauf zu integrieren. Und das alles, obwohl sprachförderliche Handlungen nicht explizit im Fokus standen. Dies lässt vermuten, dass es durchaus möglich ist, sprachförderliches Handeln bei Bedarf noch deutlich systematischer und frequenter in die literarischen Gespräche zu integrieren.

5 | Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf (2015): Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 2, S. 6–15.
- Alt, Katrin (2019): Sprachbildung im philosophischen Gespräch mit Kindern. Eine empirische Untersuchung in der Vorschule. Opladen: Budrich.
- Baldaeus, Annika / Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika / Nickel, Sven (2021): Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen. Münster: Waxmann.
- Beckerle, Christine / Mackowiak, Katja / Koch, Katja / Löffler, Cordula / Heil, Julian / Pauer, Ina / von Dapper-Saalfels, Tina (2018): Der Einsatz von Sprachförderstechniken in unterschiedlichen Settings in Kindertageseinrichtungen. In: *Frühe Bildung*, 7, H. 4, S. 215–222.
- Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2020): Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike / Reh, Sabine (Hg.): *Beobachtung in der Schule. Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 27–44.
- Charlton, Michael / Sutter, Tilmann (2007): Lese-Kommunikation. Mediensozialisation in Gesprächen über mehrdeutige Texte. Bielefeld: transcript.
- de Boer, Heike / Fuhrmann, Catharina (2015): Mit Bilderbüchern philosophieren. In: Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela (Hg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 165–176.
- Dehn, Mechthild (2008): Unsichtbare Bilder. Visual Literacy als Aufgabe im Deutschunterricht? In: Plath, Monika / Mannhaupt, Gerd (Hg.): *Kinder – Lesen – Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 1–32.
- Dehn, Mechthild / Merklinger, Daniela / Schüler, Lis (2011): *Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren: Eine Einführung. Qualitative Sozialforschung. Band 3*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ennemoser, Marco / Kuhl, Jan / Pepouna, Soulemanou (2013): Evaluation des dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, H. 4, S. 229–239.
- Gibbons, Pauline / Cummins, Jim (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Grießhaber, Wilhelm (2005): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. Publikationsserver des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache. Online unter <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:mh39-103883>> (Letzter Aufruf 13.08.2021).
- Härle, Gerhard (2014): „...und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt“. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus / Mayer, Johannes / Rank, Bernhard / Heizmann, Felix (Hg.): *„Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“*. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2. korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 29–66.
- Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hg.): *Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2*. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften, S. 931–957.
- Heller, Vivien / Quasthoff, Uta / Vogler, Anna / Prediger, Susanne (2017): Bildungssprachliche Praktiken aus professioneller Sicht: Wie deuten Lehrkräfte Erklärungen und Begründungen von Kindern. In: Ahrenholz, Bernt / Hövelbrinks, Britta / Schmellentin Britz, Claudia (Hg.): *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 139–160.
- Hofmann, Nicole / Polotzek, Silvana / Roos, Jeanette / Schöler, Hermann (2008): Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research*, 3, H. 3, S. 291–300.
- Kurwinkel, Tobias / Norrick-Rühl, Corinna / Schmerheim, Philipp (Hg.) (2020): *Die Welt im Bild erfassen. Multidisziplinäre Perspektiven auf das Bilderbuch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Leisen, Josef (2010): Unterrichtsgespräch: Vom fragend-entwickelnden Unterricht, dem sokratischen Dialog und Schülergesprächen. In: Mikelskis-Seifert, Silke / Rabe, Thorid (Hg.): *Physik-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen: S. 115–132.

- Leßmann, Ann-Christin (2020): Diskursive Anforderungen in der Grundschule. In: Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (Hg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Berlin: de Gruyter, S. 279–302.
- Lingnau, Beate (2009): „Da sind gar kein grün“. Dyadische Kommunikation sprachentwicklungsgestörter Kinder. Saarbrücken: Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften.
- Mehan, Hugh (1979): Learning lessons. Social organization in the classroom. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Merklinger, Daniela (2015): Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit: Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In: Gressnich, Eva / Müller, Claudia / Stark, Linda (Hg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempto, S. 143–159.
- Merklinger, Daniela / Preußner, Ulrike (2014): Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen: „Steinsuppe“ von Anais Vaugelade. In: Scherer, Gabriela / Volz, Steffen / Wiprächtinger-Geppert, Maja (Hg.): Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 155–174.
- Michalik, Kerstin (2015): Philosophieren mit Kindern Sinnkonstitution im Gespräch: Sinnkonstitution im Gespräch. In: Gebhard, Ulrich (Hg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse Im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 179–199.
- Michalik, Kerstin; Schreier, Helmut (2006): Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht. Braunschweig: Westermann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.) (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre. Nordrhein-Westfalen. Frechen: Ritterbach.
- Müller, Gabriele (1998): Literarische Texte lesen oder Texte literarisch lesen? In: Informationen Deutsch als Fremdsprache, 25, H. 6, S. 727–737.
- Preußner, Ulrike (2017): „Boah, geil-ist das ab 18?“ Aspekte literarischen Lernens im Vorlesegespräch am Beispiel des Bilderbuchs *Der kleine Fischer Tong*. In: Dietz, Florian / Wind, Gerd Peter (Hg.): Zwischen Büchern und Bildschirmen. Lesen und Schreiben in verschiedenen Medien. Herzogenrath: DGLS, S. 95–115.
- Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (2021): Zur Einführung in den Band. In: Quasthoff, Uta / Heller, Vivien / Morek, Miriam (Hg.): Diskurserwerb in Familie, Peergroup und Unterricht. Berlin: de Gruyter, S. 1–10.
- Rajewsky, Irina O. (2002): Intermedialität. Tübingen: Francke.
- Ramos, Mario (2017): König sein. Aus dem Französischen von Alexander Potyka. Wien: Picus.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmidt, Siegfried J. (1980): Grundriß der empirischen Literaturwissenschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ruberg, Tobias / Rothweiler, Monika (2012): Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa. Stuttgart: Kohlhammer.
- Selting, Margret u. a. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, 10, S. 353–402. Online unter <<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>> (Letzter Aufruf am 22.11.2021)
- Snow, Catherine E. (1972): Mothers' speech to children learning language. Child Development, 43, S. 549–565.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Härle, Gerhard / Steinbrenner, Marcus (Hg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Unter Mitarbeit von Johannes Mayer. 3., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 291–308.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 34, H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2018): Gespräch über Literatur: Was Schülerinnen und Schüler lernen sollen. In: Kirschenmann, Johannes / Richter, Christoph / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: Kopaed, S. 63–72.
- Tomasello, Michael (2003): Constructing a language. A usage based theory of language acquisition. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Vygotskij, Lev Semenovič (2002): Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen. Herausgegeben und übersetzt aus dem Russischen von Lompscher, Joachim / Rückriem, Georg. Weinheim, Basel: Beltz.

Whitehurst, Grover J. / Falco, Francine L. / Lonigan, Christopher J. / Fischel, Janet E. / De Baryshe, Barbara D. / Valdez-Menchaca, Marta C. / Caulfield, M. (1988): Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, S. 552–559.

Beate Lingnau

Universität Bielefeld
beate.lingnau@uni-bielefeld.de

Ulrike Preußner

Universität Bielefeld
ulrike.preusser@uni-bielefeld.de