

DILARA DEMIRDÖGEN

Wie rezipieren Kinder Bilderbuch-Apps? Beobachtungen zu literarästhetischen Erfahrungen mit digitalen Kinderbüchern

Abstract

Entgegen dem Umstand, dass Literatur längst nicht mehr nur rein schrifttextbasierte Printmedien umfasst, haben verschiedene mediale und multimodale Formen bisher nur marginal Eingang in den Deutschunterricht gefunden. Neben der Herausforderung, die mediale Realität der Kinder im Klassenzimmer abzubilden und den Umgang mit den unterschiedlichen Medien im Unterricht zu schulen, sind für die Literaturdidaktik besonders medienspezifische Potenziale für literarische Lernprozesse von Interesse. Der Beitrag versucht daher am Beispiel der Bilderbuch-App *Die große Wörterfabrik* zunächst theoretisch Potenziale für das literarästhetische Lernen abzuleiten. Die darauf aufbauende Rezeptionsstudie soll Aufschluss darüber geben, inwieweit sich der Rezeptionsprozess von Grundschüler:innen einer vierten Klasse aufgrund des Mediums unterscheidet und welche Differenzen in der literarästhetischen Auseinandersetzung zu beobachten sind.

1 | Einführung

Kinder kommen mit vielfältigen literalen Praktiken in die Schule, die sie längst nicht mehr nur durch rein schrifttextbasierte Printmedien erworben haben (vgl. Winko 2016, 2; Büker/Vorst 2019, 21). Für den Literaturunterricht hat diese Entwicklung zur Folge, dass der Einbezug (audio)visueller Medien in den Unterricht nicht nur die mediale Realität der Kinder abbilden und multimodale Tendenzen der Literatur aufgreifen kann, sondern auch den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Medien fördern sollte. Ist man sich der unterschiedlichen medien-spezifischen Potenziale bewusst, können diese gleichzeitig zur differenzierten Förderung literarischer Kompetenzen und Initiierung ästhetischer Erfahrungen genutzt werden. In Bezug auf das literarästhetische Lernen in der Primarstufe ergeben sich dadurch vielfältige Lernanlässe, die auch das Loslösen von Lese- und Schreibfertigkeiten ermöglichen und noch vor der vollständigen Alphabetisierung etabliert werden können.

Eine neue Form digitaler Literatur bilden interaktive Bilderbuch-Apps, die die Möglichkeiten des multimodalen Printmediums Bilderbuch für literarische Lernprozesse aufgreifen und um akustische, visuelle und interaktive Dimensionen erweitern. Der didaktische Diskurs um Bilderbuch-Apps beschäftigt sich seit dem Aufkommen der ersten Anwendungen mit der Frage, worin konkret die erweiterten Potenziale für das literarische Lernen bestehen (vgl. z. B.

Knopf/Spinner 2016; Ritter/Ritter 2016). Gleichzeitig wird vermehrt auf medienspezifische Risiken hingewiesen, etwa, dass Interaktionsangebote von der zugrundeliegenden Narration ablenken könnten oder dass die Notwendigkeit zur eigenen Vorstellungsbildung durch die audiovisuellen Inhalte eingeschränkt werden würde (vgl. Knopf/Spinner 2016, 8). Erstaunlich erscheint jedoch, dass trotz der Anerkennung des Bilderbuchs als ein für das literarische und ästhetische Lernen geeignetes Medium (vgl. Thiele 2000, 11, 47; Hurrelmann 2010, 9; Vach 2020, 35 f.) und des Umstands, dass Lesen immer multimedialer wird (vgl. Stiftung Lesen 2020, 17), nur wenige empirische Untersuchungen zum literarästhetischen Potenzial von Bilderbuch-Apps existieren (z. B. Ritter/Ritter 2020; Dube et al. 2023).

Der vorliegende Beitrag soll daher der Frage nachgehen, inwieweit sich Bilderbuch-Apps zur Förderung literarästhetischen Lernens eignen, indem eine auf das Erfassen literarästhetischer Erfahrungen ausgelegte qualitativ-explorative Studie durchgeführt wird, die Erkenntnisse für weitere vertiefende Untersuchungen hervorbringen soll. Damit fokussiert dieser Beitrag zunächst das medienspezifische Potenzial für sinnlich-emotionale Zugänge zum literarischen Gegenstand, die dann Grundlage kognitiver Auseinandersetzungen und literarischer Reflexionsprozesse im Deutschunterricht sein können (vgl. Winko 2019, 398 f.; Mayer 2023, 107 f.). Der Untersuchung gehen eine kurze Ausführung zum Konstrukt literarästhetischen Lernens sowie die Analyse des literarästhetischen Potenzials der Bilderbuch-App *Die große Wörterfabrik* voraus. Die vorgestellte Studie nimmt anschließend die Rezeption der Bilderbuch-App in den Blick, indem Schüler:innen einer vierten Klasse sowohl beim Rezeptionsprozess videographiert als auch daran anschließend zu ihren Eindrücken befragt werden. Anhand dieser halbstrukturierten Interviewgespräche sollen durch eine qualitative Inhaltsanalyse Indikatoren gefunden werden, die auf literarästhetische Erfahrungen hindeuten und somit Potenziale für literarästhetische Lernprozesse bilden. Um Rückschlüsse auf medienspezifische Rezeptionsgewohnheiten und gegenstandsbezogene Potenziale literarästhetischen Lernens zu ziehen, erfolgt die gleiche Untersuchung mit einer das Printmedium rezipierenden Vergleichsgruppe. Die Ergebnisse können somit medienspezifische Rezeptionsarten aufdecken, aber auch und vor allem einen Hinweis darauf geben, inwieweit der Einbezug von Bilderbuch-Apps für den Deutschunterricht sinnvoll erscheint.

2 | Literarisch – ästhetisch – literarästhetisch?

Während das Einführen in die Schriftkultur als zentrale Aufgabe der Schuleingangsphase gesehen wird, ist nicht hinreichend geklärt, welchen Stellenwert die Auseinandersetzung mit Literatur künftig einnehmen soll. Entgegen lange vorherrschender Vorstellungen, Schüler:innen seien vor der vollständigen Alphabetisierung nicht in der Lage, literarische Kompetenzen zu entwickeln, zeigen aktuelle Untersuchungen immer wieder auf, dass es Kindern bereits im frühen Alter gelingt, literarische Vorgänge zu vollziehen (vgl. Spinner 2003; Schilcher 2011, 6; Stiller 2017, 18). Trennt man das literarästhetische Lernen also zunächst von elaborierten Schreib- und Lesefertigkeiten, kommen gleichzeitig gegenwärtige Tendenzen und Formen von Literatur in den Blick, die das Loslösen von einer reinen Buchkultur erfordern (vgl. Eggert/Garbe 2003, 3; Kepser/Abraham 2016, 41; Büker/Vorst 2019, 22) und im Sinne eines erweiterten Literaturbegriffs audiovisuelle Erscheinungsformen wie Inszenierungen, Hörspiele, Filme und narrative Apps und Games einschließen.

Neben der Frage, welchen Stellenwert literarische Auseinandersetzungen in der Primarstufe einnehmen (können), sieht sich der Literaturunterricht mit der Aufgabe konfrontiert, Prozessen der Sinnkonstruktion das erforderliche Maß an Subjektivität zuzusprechen und gleichzeitig kompetenzorientierten Lehrplänen und Bildungsstandards gerecht zu werden, die mess- und quantifizierbare Inhalte fokussieren. Denn betrachtet man unterschiedliche Zieldimensionen literarischen Lernens, machen diese durchaus auf die Relevanz emotional-sinnlicher Zugänge zu literarischen Gegenständen aufmerksam (vgl. Spinner 2006, 11), die sich zunächst nur schwer skalieren lassen (vgl. dazu Schilcher/Pissarek 2018; Boelmann/König 2021). Die

vorliegende Untersuchung sieht sich ebenfalls mit der Herausforderung konfrontiert, individuelle ästhetische Erfahrungen und damit emotionale, affektive und imaginative Prozesse im Unterricht sichtbar und erfassbar zu machen.

Grundlegend für das dieser Untersuchung zugrundeliegende Konzept literarästhetischen Lernens ist die Rezeptionsästhetische Annahme, dass Literatur stets in der Interaktion zwischen Subjekt und Gegenstand entsteht, wobei letzterer aufgrund seiner Mehrdeutigkeit, Bedeutungsoffenheit und Fiktionalität das Füllen von Leerstellen, die Sinnkonstruktion und somit die Interaktion dezidiert einfordert (vgl. Rosenblatt 1988, 6; Mitterer/Wintersteiner 2015, 101). In Hinblick auf die kognitiv-analytische Auseinandersetzung sind die in der Interaktion erlebten Gedanken und Gefühle, die sich in Zu- oder Abneigung, Mitgefühl, Irritation oder Wut ausdrücken können, von zentraler Bedeutung, da sie eine bedeutsame Rolle beim Verstehen von Literatur einnehmen (vgl. Winko 2019, 398 f.). Schafft man es, diese zum Ausgangspunkt des literarästhetischen Lernprozesses zu machen, entsteht ein Zugang zum literarischen Gegenstand, der „selber erlebt worden ist“, der sich „mit den eigenen Sinnen vollziehen [...] kann“ (Haas/Menzel/Spinner 1994, 17) und dessen Sinn „immer vom Leser mitgeschaffen wird“ (ebd., 18). Solche ästhetischen Erlebnisse sind nicht nur für Prozesse der literarischen Sinnkonstruktion entscheidend, sondern auch Grundlage jeglicher Wahrnehmungs- und Deutungsprozesse (vgl. Liebau/Zirfas 2008, 7; Brandstätter 2013, 179; Abraham 2021). Nicht alles, was wir sinnlich wahrnehmen, und nicht jedes im Alltag oder in der literarischen Begegnung vollzogene Erlebnis, kommt einem ästhetischen Erlebnis gleich. Wichtig ist die Trennung zwischen Erlebnissen, die in pragmatischen Zweckzusammenhängen entstehen, und solchen, die uns von diesen losgelöst widerfahren (vgl. Spinner 2020, 46). Sie sind demnach frei von Bindungen an äußere Ziele oder Aufgaben, treffen uns überraschend, unvorbereitet und erfüllen dennoch eine Funktion, die durch die Erfahrung selbst beschrieben werden kann (vgl. Brandstätter 2013, 174 f.). Ästhetische Erlebnisse führen zu einer selbstgenerierten Erkenntnis über den Gegenstand und ermöglichen die Erziehung zur Literatur (vgl. Zabka et al. 2022, 35 f.), sofern sie als Ausgangspunkt des Lernprozesses gesehen und durch literarische Gespräche (vgl. z. B. Steinbrenner/Wiprächtiger-Geppert 2010) oder akustische, (audio-)visuell-gestalterische oder szenisch-performative Verfahren (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994) zu bewussten ästhetischen Erfahrungen gemacht werden. Sie beinhalten gleichzeitig aber eine reflexive Dimension, indem sie Erkenntnisse über die Rezipierenden und ihre eigene Wahrnehmung offenbaren und tragen damit auch zur Erziehung durch Literatur bei (vgl. Demirdögen/Staiger 2025, 9).

Dem Ansatz von Mitterer und Wintersteiner folgend, soll dabei von einem „literarästhetischen Modus“ (Mitterer/Wintersteiner 2015, 101) als Voraussetzung für literarästhetische Erlebnisse ausgegangen werden. Diese ästhetische Haltung, die das immer wieder im Kontext literarischen Lernens angesprochene Wechselspiel zwischen genauer Wahrnehmung und subjektiver Involviertheit (vgl. Spinner 2006, 8; Winkler 2015, 157), Momente der Irritation oder Verwunderung (vgl. Lessing-Sattari/Wieser 2016; Freudenberg/Lessing-Sattari 2020, 8) und eine raum-zeitliche Isolation (Modus des Verweilens) umfasst, ist „eine unverzichtbare Rahmenbedingung literarischen Lesens“ (Mitterer/Wintersteiner 2015, 101). Unverzichtbar deshalb, weil der vollständige Sinn eines literarischen Gegenstandes erst durch die Lektüre, die Interaktion und somit auch nur durch die eigene Vorstellungsbildung generiert werden kann.

Für den Literaturunterricht bedeutet diese Annahme, dass der Rezeptionsprozess eine ebenso relevante Rolle einnehmen muss wie die darauffolgenden Anschlusshandlungen, durch die das Wahrgenommene verarbeitet, reflektiert und sichtbar gemacht wird (vgl. Abraham 2021).

Damit sind es in der Rezeptionsphase die ästhetischen Erlebnisse und in der Anschlussphase die literarästhetische Reflexion, die angebahnt und gefördert werden müssen. So können Lernprozesse angeregt werden, die nicht auf deklaratives Wissen, sondern auf das Wechselspiel zwischen der Sinnlichkeit der Wahrnehmung und ihrer reflexiven Verarbeitung ausgelegt sind (vgl. Brandstätter 2013, 179). In Bezug auf die häufig synonyme Verwendung von literarästhetischem und literarischem Lernen sei Folgendes anzumerken: Literarästhetisches Lernen ist literarisches Lernen. Es zeichnet sich jedoch dadurch aus, dass literarischen Lernprozessen

eine ästhetische Haltung und durch sie ein ästhetisches Erlebnis zugrunde liegt, welches im literarischen Lernprozess reflektiert werden kann und somit die Qualität der so entstandenen literarästhetischen Erfahrung steigert (vgl. Mitterer/Wintersteiner 2015, 106). Ein Deutschunterricht mit dieser Grundhaltung ist erstens dem literarischen Gegenstand und zweitens der ästhetischen Bildung verpflichtet und regt individuelle und nachhaltige Lernprozesse an, die die Art und Weise formen, wie Schüler:innen künftig Literatur wahrnehmen und mit ihrer Umwelt interagieren.

3 | Literarästhetische Potenziale multimodaler Literatur

Literarische und visuelle Räume bilden als Zusammenspiel von Schrifttext und Bild das wichtigste medienspezifische Merkmal von Bilderbüchern (vgl. Staiger 2022, 4). Die Kombination der Zeichenmodalitäten führt zur „Potenzierung der semiotischen Leistung“ (Staiger 2014, 12), indem sich durch ihr Zusammenspiel die jeweils für sich gesehene Funktion oder Form ändern kann (vgl. ebd.). Oittinen, Ketola und Garavini (2018) sprechen daher im Zusammenhang der Bild-Text-Relationen von „new meanings – meanings not present in either mode alone“ (18) und Iakushevich (2017, 148) betont, dass genau in dieser Multimodalität das entscheidende literarästhetische Potenzial von Bilderbüchern liegt. Der aufgrund der Multimodalität nicht vorgegebene Lesepfad fordert Rezipierende beim Betrachten eines Bilderbuchs auf, „die auf einer Seite enthaltenen bildlichen und verbalen Codes in Beziehung zueinander zu setzen und die dabei entstehenden Leerstellen zu füllen“ (Staiger 2022, 5), sodass sich das Gesamtbild, der Gesamteindruck je nach Anordnung der einzelnen Teile unterscheiden kann. Das erweiterte sinnliche Angebot birgt vielfältige Möglichkeiten literarästhetischen Lernens. Unterrichtsbeobachtungen zu ästhetischen Erfahrungen mit Bilderbüchern in einer klassenübergreifenden Jahrgangsstufe 3/4 zeigen, dass Bilderbücher im Vergleich zu anderen Medien und Texten mehr emotionale Beteiligung anregen und einen Lernprozess mit vergleichsweise wenigen Ablenkungen und einer langen Dauer ermöglichen (vgl. Vach 2020, 35–38).

Die didaktischen Potenziale des Printmediums Bilderbuch können in Bezug auf die Text-Bild-Verhältnisse und die visuellen Narrationsstrukturen auf Bilderbuch-Apps übertragen werden (vgl. Al-Yagout/Nikolajeva 2017, 270). Die digitalen Anwendungen weisen aufgrund der Kombination von gesprochener Sprache und Schrift sowie Musik und Sound ein erweitertes sinnliches Rezeptionsangebot auf und eröffnen damit weitere Möglichkeiten für literarästhetische Lernprozesse. Obgleich die Förderung des Medialitätsbewusstseins wie auch die Erweiterung der Möglichkeiten literarästhetischer Auseinandersetzung mit Bilderbuch-Apps immer wieder betont werden, fehlt es an gesicherten empirischen Erkenntnissen zum Potenzial der digitalen Anwendungen im Deutschunterricht (vgl. Knopf 2019, 149). Vergangene Studien konzentrieren sich vor allem auf die Struktur literarischer Kommunikationssituationen im Klassenzimmer (vgl. z. B. Ritter/Ritter 2020) oder außerschulische Vorlesesituationen, wie die zwischen Eltern und Kind (vgl. z. B. Müller-Brauers et al. 2020). Neuere Beobachtungen, wie die von Dube et al. (2023) greifen das auch für diesen Beitrag formulierte Desiderat auf und nehmen stärker die individuellen ästhetischen Erfahrungen in der Interaktion mit den Medien in den Blick. An die Untersuchung solcher ästhetischer Erfahrungsprozesse soll die vorliegende explorative Studie anknüpfen. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich dabei auf folgende Fragestellungen:

- 1| Welche Potenziale für literarästhetische Erfahrungen mit Bilderbuch-Apps deuten sich durch die Rezeption der App *Die große Wörterfabrik* an?
- 2| Inwieweit sind diese Potenziale auf medienspezifische Eigenschaften der Bilderbuch-App zurückzuführen?

Die große Wörterfabrik

Auf fünfzehn (digitalen) Seiten erzählen und illustrieren Agnès de Lestrade und Valeria Docompo (2015) die Geschichte des Protagonisten Paul und seines Antagonisten Oskar, die im Land der großen Wörterfabrik leben und um die Aufmerksamkeit von Marie buhlen, in die Paul

verliebt ist. Im Land der großen Wörterfabrik können Menschen nur sprechen, wenn sie besonders wertvolle Wörter vorher teuer eingekauft haben. Wertlose Wörter hingegen können im Sonderangebot erworben werden oder finden sich zwischen Abfalltüten und Mülltonnen. Während der wohlhabende Oskar zum Umwerben von Marie eine breite Palette an Wörtern nutzen kann, ist Paul auf seine Fundstücke angewiesen, kann aber am Ende trotz seiner dadurch eingeschränkten Sprachmächtigkeit Maries Herz für sich gewinnen.



Abb. 1: Fortführen der Narration durch Wischbewegung im Textfeld.

Für die Bilderbuch-App wurden die Doppelseiten des gleichnamigen Printmediums übernommen und in jeweils einer digitalen Szene dargestellt. Anders als im gedruckten Buch erscheint der Schrifttext in der Sekundärverarbeitung in einem wischbaren Textfeld (vgl. Abb. 1). Dieser erinnert beim Wischen der Seiten durch den Sound des materiellen Umblätterns an ein Printexemplar (vgl. Demirdögen/Trapp 2023, 78). Jede der fünfzehn Szenen bietet mindestens eine Möglichkeit zur Interaktion, die durch die Rezipierenden aktiviert werden muss. Insgesamt weist die App vier Spiele, zwölf Hot Spots¹, von denen sieben als Animation und fünf als Überleitung in die nächste Szene fungieren, sowie sieben Textfelder zum Wischen auf. Die Animationen sind durchgehend in die Narration eingebunden, etwa, wenn Paul in der achten Szene seine drei gefangenen Wörter aus dem Kescher holt, die dann im Schrifttext aufgenommen werden (vgl. Abb. 2). Text, Bild und Sound interagieren also meist in einem komplementären Verhältnis (vgl. Staiger 2022, 14) miteinander und ergänzen sich auf mehreren Sinnesebenen.



Abb. 2: Narrative Interaktivität.

Als weiteres interaktives Element erinnert die Möglichkeit zur farblichen Gestaltung von Maries Kleid im zweiten Abschnitt (vgl. Abb. 3) an die Avatargestaltung in Videospiele. Das Kleid, das die gewählte Farbe bis zum Ende beibehält, ermöglicht den Rezipierenden den Eingriff in die Geschichte und fördert so möglicherweise die subjektive Involviertheit. Gleichzeitig fallen die Farben aus dem Raster der bisherigen Gestaltung und stehen im Kontrast zu der tristen Gestaltung der Wörterfabrik. Das scheinbar ludische Element macht demnach gleichzeitig implizit und symbolisch auf die Distinktion aufmerksam.

¹ Als Hot Spots werden jene Bereiche auf dem Bildschirm bezeichnet, auf die getippt, über die gestrichen oder mit denen interagiert werden kann. Sie erzeugen Sounds, Animationen oder zeigen neue Inhalte an (vgl. Serafini et al. 2016, 511).



Abb. 3: Gestaltung von Maries Kleid.

Die vier eingebauten Spiele weisen eine Nähe zur Narration auf, steuern diese aber nicht (vgl. Müller 2022, 141). So können Rezipierende im Laden der Wörterfabrik einzelne Wortkategorien in den Regalen anklicken und Reime verbinden, Wortfetzen im Müll suchen und zu Komposita zusammensetzen, Wörter auf dem Laufband der Fabrik zerschneiden und den in der App angebotenen Sprachen zuordnen oder Paul helfen, die umherfliegenden Wörter mit dem Kescher einzufangen (vgl. Abb. 4). Die Spiele fördern damit potenziell die genaue Wahrnehmung zentraler Elemente der Geschichte und vertiefen womöglich das Verständnis für die Abläufe im Land der großen Wörterfabrik.



Abb. 4: Ludische Elemente: Reime, Sprachen, Komposita, Wörter fangen.

Die farbliche Ton-in-Ton-Gestaltung differenziert durch helle und düstere Farben die zwei Welten der fiktiven Geschichte. Bereits in der ersten Szene wird deutlich, dass der schwarze Dunst der Wörterfabrik über die Stadt zieht, während die von der Fabrik entfernten Häuser in Rot- und Beige-Tönen gehalten sind (vgl. Abb. 5).



Abb. 5: Farbgestaltung: Dunst über der Wörterfabrik (l.) und Oskars Bedrohlichkeit (r.).

Die einheitlich helle Kleidung der Figuren der armen Welt ist mit dünnen Querstreifen versehen, die an unbeschriebenes liniertes Papier erinnern. Im Kontrast dazu stehen die in dunkler Bekleidung dargestellten wohlhabenden Bewohner:innen, die mit verschlossenen Gesichtsausdrücken illustriert sind (vgl. Abb. 4, oben links). Die von Paul wahrgenommene Bedrohlichkeit des Antagonisten Oskar zeigt sich nicht nur durch die düsteren Farben, sondern ebenfalls in seiner überproportionalen Darstellung und seinem unkenntlichen Gesicht sowie der Typografie (vgl. Abb. 5 und 6). In der Wahrnehmung der Bildästhetik und ihrer symbolischen Bedeutung liegt daher ein besonderes literarästhetisches Potenzial, das visuell erfahrbar gemacht wird und gegensätzliche Gefühle bei den Rezipierenden auslösen kann.



Abb. 6: Typographie von Oskar (l.) und Paul (r.).

Die Bilder werden durch Sound und Musik, die bereits beim Starten der App beginnen, gestützt. Neben einer Erzählerin können zwei Sprecher durch Figurenrede das Perspektivverstehen erleichtern und tragen implizit zur Figurencharakterisierung bei (vgl. Müller 2018, 225). Durch verschiedene Soundeffekte, die zum Teil durch Hot Spots aktiviert werden müssen (z. B. Windgeräusche oder das Durchschneiden von Blättern in der Fabrik), entsteht ein lebhafter Gesamteindruck, der das Hineinversetzen in das Land der großen Wörterfabrik ermöglicht. Das Rezipieren durch eigenständiges Lesen oder die Möglichkeit, den Text vorgelesen zu bekommen, stellen dabei „two entirely different modes of experience“ (Nagel 2017, 8) dar und ermöglichen durch die mit ihnen verbundene Art der Partizipation auch unterschiedliche ästhetische Erlebnisse (vgl. ebd.).





Die Gegebenheiten der fiktiven Welt, der hohe symbolische Gehalt, der sich zum einen auf die Kluft zwischen Arm und Reich, auf das Distinktionsmerkmal Sprache, aber auch auf die Bedeutsamkeit von Wörtern beziehen lässt, können zwar eine Herausforderung für den Rezeptionsprozess darstellen, bieten jedoch auch vielfältige Impulse zur eigenständigen Sinnkonstruktion in Printausgabe und Bilderbuch-App. Bezieht man die vielen Möglichkeiten zum Wischen, Tippen, Malen, Drehen oder Hören in die Rezeption der digitalen Variante ein, könnten diese nicht nur durch das Ansprechen aller Sinne „the reader’s affective engagement with the text“ (Al-Yagout/Nikolajeva 2017, 275) fördern. Sie laden potenziell auch zum mehrmaligen Rezipieren, Entdecken und genauen Hinschauen ein (vgl. Fahrer 2014, 122) und ermöglichen

„eine handelnde Auseinandersetzung mit Text und Bild“ (Schrenker/Beyer 2014, 143), die dazu führt, dass Lernende im Sinne des ästhetischen Modus „nicht nur völlig in die Geschichte versinken [...], sondern sich sogar als Teil des Bilderbuchs fühlen“ (ebd., 149). Gleichzeitig merken Knopf/Spinner (2016) an, dass die genaue Wahrnehmung der bildlichen und verbalen Dimension durch den Fokus auf die Betrachtung der Animationen erschwert werden kann (vgl. ebd., 8 f.). Einschränkungen der kreativen Eigenbeteiligung sehen sie vor allem in den vielen Animationen, die durch lebendige Bilder das vorwegnehmen, was im Kopf der Lesenden entstehen soll (vgl. ebd.).

Insgesamt zeigt die Analyse der Bilderbuch-App *Die große Wörterfabrik* unterschiedliche Wirkungspotenziale für literarästhetische Erfahrungen, die sich zusammenfassend in dem symbolischen Gehalt der Narration, der Figurendarstellung, der Farbgestaltung, der Fiktionalität und der durch Sound und (bewegtem) Bild lebhaft gestalteten erzählten Welt begründen lassen und die Bilderbuch-App zunächst ausgehend von den gegenstandsspezifischen Potenzialen zu einem für literarästhetische Lernprozesse geeigneten Medium machen. Inwieweit diese in der subjektiven Auseinandersetzung aufgenommen und durch die Interaktion mit dem Gegenstand gefüllt, erweitert und konkretisiert werden, soll durch die Ergebnisse der folgend dargestellten explorativen Studie genauer betrachtet werden.

4 | Studiendesign

Mit dem Ziel, Erkenntnisse über das Potenzial von Bilderbuch-Apps für individuelle ästhetische Erfahrungen im Rezeptionsprozess zu gewinnen, wurde die explorative Studie im November 2021 in einer vierten Klasse einer Grundschule in Köln durchgeführt. Zur Untersuchung der Forschungsfrage, welche medienspezifischen Potenziale für literarästhetische Erfahrungen mit Bilderbuch-Apps sich durch die Rezeption der App *Die große Wörterfabrik* zeigen, wurden jeweils zwei Schüler:innen-Tandems bei der Rezeption der Bilderbuch-App (B1-B4) *Die große Wörterfabrik* und des dazugehörigen Printmediums (B5-B8) als Vergleichsgruppe videografiert und anschließend anhand eines halbstrukturierten Interviewleitfadens befragt. Die nicht-zufällig ausgewählte Gruppe sollte durchschnittlich gut ausgeprägte Lesekompetenzen aufweisen, um die negative Auswirkung mangelnder Lesefähigkeiten auf die literarischen Rezeptionskompetenzen zu minimieren. Dafür wurden die basalen Lesefertigkeiten im Rahmen der Erhebung durch das Salzburger Lese-Screening 2-9 gemessen (vgl. Tab. 1). Damit die Wirkungspotenziale der beiden Medien und nicht die Auswirkung der Mediennutzung und des Leseverhaltens gemessen werden, sollten die Proband:innen aufgrund der geringen Stichprobengröße ähnlich ausgeprägte Lesegewohnheiten und Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien aufweisen.

Tandem	Proband:in (Alter, Geschlecht)	LQ SLS	Bedeutung von Lesen	(Vor-)Lesen in der Freizeit	Bevorzugtes Lesegenre	Mediennutzung (häufig)	Lesen mit digitalen Medien
T1 	B1: 9, w	107	Entspannung Unterhaltung	täglich	Krimi Abenteuer Tiere	Tablet Fernseher	Nie
	B2: 9, m	127,5	Unterhaltung Zeitvertreib	täglich	Sachbuch Abenteuer Fußball	Tablet Fernseher	Nie
T2 	B3: 9, w	109	viel Spaß	täglich	Zeitschriften Krimi Fantasy	Handy Computer Fernseher	Computer (gelegentlich)
	B4: 9, m	110,5	Entspannung	täglich	Krimi Fantasy	Tablet Fernseher	E-Reader (selten)
T3 	B5: 9, w	98,5	Zeitvertreib	täglich	Abenteuer	Handy Fernseher	Nie
	B6: 9, m	107	Unterhaltung Zeitvertreib	täglich	Comics Abenteuer Fußball	Tablet Computer Fernseher	Computer (selten)
T4 	B7: 9, w	90	Spaß	täglich	Fantasy	Fernseher	Tablet (selten)
	B8: 9, m	116	Unterhaltung	täglich	Abenteuer Fantasy	Tablet Fernseher	Tablet (gelegentlich)

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung.

Um den individuellen Rezeptionsprozess mit dem jeweiligen Medium genau beobachten zu können, wurde die Erhebungssituation nicht in den regulären Unterricht eingebunden, sondern im benachbarten Klassenzimmer durchgeführt. Die Laborsituation sollte somit einen für literarästhetische Erfahrungen potenziell geeigneten Rahmen schaffen, der eine raum-zeitliche Isolation, das genaue Wahrnehmen und Verweilen und das individuelle Sichtbarmachen der ästhetischen Erlebnisse ermöglicht, die häufig in dieser Form im Klassenunterricht nur schwer umzusetzen sind (vgl. Dube et al. 2023, 163). Die Erhebung gliederte sich in eine nicht strukturierte Beobachtung des Rezeptionsprozesses, indem die Schüler:innen in Tandems dazu angeleitet waren, sich über die Geschichte auszutauschen, und in ein halbstrukturiertes Interview, das die zuvor analysierten literarästhetischen Potenziale der Erzählung in den Blick nahm. Das inszenierte Peergespräch sollte die Erhebungssituation möglichst natürlich halten und die Forscherin als potenzielle Störungsquelle ausblenden. Deshalb wurde das Gespräch zwischen den Schüler:innen mittels Diktiergerät und Videokamera aufgenommen. Die Bilder dienten dabei der Ergänzung des Tonmaterials, um Informationen zur Seitenzahl oder Bedienung der Textfelder und Schaltflächen in der App und über die Interaktion im Rezeptionsprozess zu bekommen. Die Verzahnung von strukturierten und offenen Messungen führte zu einer Möglichkeit, unerwartete Aspekte zu erheben, gleichzeitig aber eine Vergleichbarkeit der Gruppen zu gewährleisten, indem im Anschlussgespräch zentrale Themen der Erzählung sowie die zuvor abgeleiteten literarästhetischen Potenziale thematisiert wurden. Die Erhebung startete mit der Aufforderung zur Rezeption des jeweiligen Mediums und der Anweisung, sich während des Rezeptionsprozesses über die Geschichte zu unterhalten. Die erste Phase unterlag keiner zeitlichen Restriktion. Sobald die Schüler:innen das Ende der Rezeptionsphase eigenständig festlegten, schloss sich ein Interview mit dem jeweiligen Tandem an. Der Interviewleitfaden enthielt neben einer offenen Einstiegsfrage zehn Fragen und Erzählimpulse zur globalen Kohärenzbildung und zu Teilaspekten der Narration, die zuvor (siehe Kapitel 3) herausgearbeitet wurden.

Die verbalen Daten wurden in Form eines Volltranskripts entsprechend des semantisch-inhaltlichen Transkriptionssystems von Dresing und Pehl (2018) mit der Daten- und Textanalysesoftware MAXQDA aufbereitet. Das Verbaltranskript wurde in Bezug auf die Interaktion mit dem jeweiligen Medium (umblättern, tippen, spielen, zeigen o. Ä.) um die visuellen Daten ergänzt. Um das Datenmaterial systematisch auf Indikatoren durchsuchen zu können, die auf medienspezifische Potenziale für literarästhetische Erfahrungen hindeuten, wurden die Transkripte entsprechend einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz/Rädiker 2022) ausgewertet. Die Operationalisierung ästhetischer Erfahrungen sieht sich hier mit der gleichen Herausforderung konfrontiert, der sie auch im Kontext der Kompetenz- und Outputorientierung begegnet. Wissend um den Umstand, dass sich „die besonderen Qualitäten solcher Erfahrungen nicht in das Raster standardisierter Instrumente einfügen lassen“ (Zill 2015, 4), stellt sich die Frage, wie aus den subjektiven Äußerungen der Proband:innen intersubjektive Erkenntnisse zu ästhetischen Erfahrungen abgeleitet werden können. Die deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien orientieren sich daher zunächst an den Kriterien der für literarästhetische Erfahrungen notwendigen ästhetischen Haltung (s. Kapitel 2) und den Wirkungspotenzialen des literarischen Gegenstands *Die große Wörterfabrik* (s. Kapitel 3):

- 1| Genaue Wahrnehmung
- 2| Imagination
- 3| Perspektivnachvollzug und -übernahme
- 4| Persönliche Involviertheit
- 5| Symbolisches Verstehen

Das Kategoriensystem wurde durch Kodierregeln und Ankerbeispiele (siehe Anhang) erweitert, um die Daten anschließend systematisch einer strukturierenden Inhaltsanalyse zu unterziehen. Dabei wurde zunächst mit Sinnabschnitten gearbeitet, die jedoch mehrfach kodiert wurden, wenn die Teilaussagen verschiedenen Kategorien zugeordnet werden konnten. Aufgrund der ökonomischen Rahmenbedingungen der Untersuchung wurde die Kodierung von nur einer Person durchgeführt. Um die Nachvollziehbarkeit der Codierung dennoch zu gewährleisten, wurde

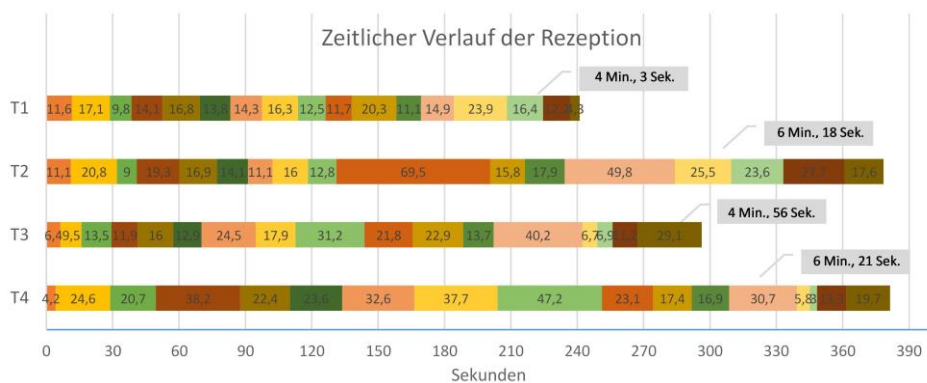
das Kategoriensystem durch mehrere Ankerbeispiele und klare Kategoriendefinitionen expliziert. Die anschließende Analyse der kodierten Segmente erfolgte kategorienbasiert entlang der Hauptkategorien sowie als qualitativer und quantifizierender Gruppenvergleich (vgl. ebd., 150). Der Vergleich der Subgruppen (Bilderbuch-App und Printbilderbuch) sollte auf zwei Ebenen stattfinden:

- 1| Finden sich in den Daten der Subgruppen unterschiedliche Kategorien, die auf literarästhetische Erfahrungen hindeuten? (Qualität)
- 2| Sind die Kategorien unterschiedlich ausgeprägt? (Quantität)

5 | Ergebnisse

Die Auswertung der einzelnen Kategorien soll im Folgenden zusammenfassend vorgestellt werden. Neben den Ergebnissen, die sich aus der qualitativen Inhaltsanalyse ergeben, sollen zunächst globale Beobachtungen zum Umgang mit dem Medium in der Rezeptions- und Interviewphase zusammengefasst werden, die später zur Ergebnisinterpretation erneut herangezogen werden.

5.1 | Rezeptionsprozess und Medienumgang



Tab. 2: Rezeptionsdauer pro Szene/Doppelseite (farblich markiert).

Beide App-Gruppen (T1 und T2) beginnen nach kurzer Betrachtung des Startbildschirms mit der Rezeption der Geschichte (vgl. Tab. 2). Die Modifikationsoptionen werden zwar wahrgenommen, jedoch nicht weiter beachtet. Somit bleiben in beiden Durchgängen die voreingestellte Erzählerin, die Musik und der Text bestehen. Die Gruppen weisen im Rezeptionsprozess Schwierigkeiten beim Erkennen der interaktiven Elemente auf. T1 bezieht in den Rezeptionsprozess keine der Hot Spots ein und gelangt somit weder zu den mit der Narration verknüpften Spielen noch bemerkt es die Slide-Funktion des Textfeldes, weshalb beide Schüler:innen insgesamt sieben Textfelder aus fünf Szenen übersehen. Beim Bedienen der App wechseln sie sich ohne verbale Kommunikation ab und tauschen sich trotz vorheriger Instruktion nicht über den Gegenstand aus. Sie beenden daher bereits nach vier Minuten den Rezeptionsprozess am schnellsten. T2 bezieht die interaktiven Hot Spots zunächst ebenfalls nicht in seinen Rezeptionsprozess ein. Das ändert sich beim Erreichen der neunten Szene, als die Kinder durch das Wischen des Textfeldes die Bewegung auf Maries Kleid wahrnehmen und nachfolgend das interaktive Element zur Gestaltung des Kleides bedienen. Während sich bis dahin die Rezeptionszeit der jeweiligen Szenen nahezu identisch zu derjenigen von T1 verhält, da sich beide Gruppen an der Erzählzeit der Erzählerin orientieren, nimmt die Rezeptionsdauer von T2 mit der Beachtung aller weiteren interaktiven Elemente zu. Auffällig ist, dass die Vergleichsgruppe (T3 und T4) im Bilderbuch just jene Elemente genau fixiert, die im digitalen Medium mit Hot Spots und interaktiven Flächen versehen sind. B8 erkennt beispielsweise „ganz viele Wörtergeschäfte“

und B7 liest im selben Moment die Aufschrift „böse Wörter“. Gemeinsam versuchen sie, weitere Wörter zu entdecken:

B8: Hier steht „Sonnen-des“. Die zerschneiden da die Wörter.

B7: „Les-re-gi-on“,

B8: „Region“!

Während des Anschlussgesprächs zeigen die Gruppen unterschiedliches Verhalten im Umgang mit dem jeweiligen Medium. Während T2 die Bilderbuch-App nur einmal in das Gespräch einbezieht, thematisieren die Buchrezipierenden das Medium im Schnitt in vierzehn Antworten:

B5: Und der Arme zum Beispiel und sie waren halt schöner angezogen und farbenfroher. Und zum Beispiel (*fängt an im Buch zu blättern*) auf dem ersten Bild (*stoppt auf Doppelseite 1*), da ist auch hier alles eher so dunkel also eher etwas trauriger und hier (*zeigt auf linke Seite*) alles so ein bisschen heller und farbenfroh und hier so.

B6: Also, dass die Menschen so Papier an hatten mit so Bildern/

B5: Das fand ich sehr kreativ. Der das gemalt hat, war sehr kreativ. Der hatte bestimmt viel Spaß dabei, das zu malen.

B6: Die haben, glaube ich, fast alle, Bilder drauf (*fängt an im Buch zu blättern*).

B5: Ja, haben alle Bilder drauf. Sowas finde ich halt/

B6: Nee, ich glaube nur/ (*stoppt auf Doppelseite 2*) der hier hat halt Streifen drauf. Nee, doch nicht alle (*klappt das Buch wieder zu*).

5.2 | Genaue Wahrnehmung

Alle App-Rezipierenden zeigen in ihren Antworten über den Plot hinausgehende Beobachtungen und Wahrnehmungen weiterer Details. Fragen nach den Figurenkonstellationen werden mit Rückbezug auf den Text und die bildliche Wahrnehmung beantwortet und auch die Farbästhetik und ihre symbolische Bedeutung wurde von den Schüler:innen wahrgenommen. T2 gelingt dies im Gegensatz zu ihrer Parallelgruppe detailreicher:

B3: Auf jeden Fall waren die Bilder manchmal auch ein bisschen dunkel. Als die so, ich glaube, in der Stadt waren, da war es düster und grau. Als der Paul dachte, dass die den nicht mehr so mag und den Oskar lieber mag, war auch ein bisschen dunkler. Ja und sonst halt bei dem Paul, nee bei dem Oskar eher dunkler.

Die Tandems zum Printmedium weisen eine knapp fünfmal höhere Häufigkeit der genauen Wahrnehmung auf. Die Kategorie bildet darüber hinaus die höchste Verteilung für die Codes innerhalb der Vergleichsgruppe ab. Insgesamt nehmen sich T3 und T4 mehr Zeit zur Betrachtung der Bilder, nehmen dabei viele Details, wie die Beschriftung der Regale im Wörterladen, die Buchstaben in Maries Buchstabensuppe und die Illustration der Figuren wahr. Auffällig sind einige Segmente, die eine Verknüpfung der genauen Wahrnehmung und eigener Vorstellungsbildung aufzeigen oder mit eigenen Erklärungsansätzen einhergehen. So entwickelt B5 aus der Beobachtung „Nur die haben alle (*fängt an, das Buch aufzublättern*), habe ich hier gesehen, dunkle Haare“ die Annahme, „dass das bestimmt in einem anderen Land spielt oder so“. Zu Beginn führt ebenfalls eine weitere genaue Beobachtung der Figuren zu der Annahme, die „als reicher Mann gekleidete Figur“ könnte Oskars Vater sein:

B5: Sieht halt nicht genau gleich aus, aber ein bisschen. Ich glaube wirklich, das ist der Vater, weil der (*Blätter auf Doppelseite 2*) auch so dunkel ist.

Gleichzeitig führt die genaue Wahrnehmung zur eigenen Interpretation und Vorstellungsbildung:

B8: Vielleicht macht ja diese Wörterfabrik alles dunkel, weil alles ist hier eigentlich heller gemalt (*zeigt auf die Häuser links im Bild*), nur die Wörterfabrik ist ganz dunkel.

Neben der Farbgestaltung der Illustrationen nehmen die Tandems zum Printmedium auch die Gestik und Mimik der Figuren deutlicher wahr. Auf die Frage, was Paul Marie gesagt hätte, wenn

er sprechen könnte, entgegnet B8: „Vielleicht auch so, ‚Ich liebe dich von ganzem Herzen‘, weil er die Hände hier so hat (*verschränkt die Hände an seinem Herz*).“ B5 begründet ihre Antwort auf die Frage, wieso Marie denn weiß, dass Paul sie gernhat, obwohl er es ihr nicht sagen kann, damit, dass „er sie ja auch immer anlächelt“.

5.3 | Imagination

Kategorie	T1	T2	T3	T4
Genaue Wahrnehmung	5	7	22	31
Imagination	6	4	11	32
Perspektivübernahme	6	3	3	6
Persönliche Involviertheit	1	1	3	1
Symbolverstehen	5	8	5	6

Tab. 3: Quantitative Verteilung der Kategorien.

Die Kategorie Imagination ist in den Antworten von T3 und T4 insgesamt vierfach höher ausgeprägt als bei den App-Rezipierenden (vgl. Tab. 3). Insgesamt gelingt es T1 und T2, die Leerstellen in Anbindung an die fiktive Welt zu füllen und kohärente Ideen zu entwickeln. In Bezug auf die von de Lestrad nicht explizit angesprochene Bepreisung der einzelnen Wörter überlegt B1 beispielsweise:

B1: Sie haben gar kein Mal gesagt, wie teuer sie sind, aber billig sind vielleicht [...] „das“, „sein“ und so. Das sind glaube ich, so billige, diese/ also vielleicht sind Wörter teuer wie [...] „Auto“ oder so, ich weiß es nicht.

T1 zeigt in seinem Gespräch nicht nur, dass es in der Lage ist, tiefer in die literarische Welt einzutauchen, auch gelingt es den Schüler:innen anhand ihrer Vorstellungsbildung, mögliche Leerstellen durch ihr Weltwissen zu füllen und ihre Erkenntnisse auf die reale Welt zu übertragen. T2 versucht darüber, die Regeln und Strukturen der erzählten Welt zu legitimieren und ihnen eine Bedeutung zuzuschreiben:

B4: Es kann auch sein, dass die vielleicht wollen, dass man mehr irgendwie mit Gesten macht. Also vielleicht mehr lächelt und nicht mehr so sagt „Ich bin froh“, sondern einfach mehr Gesichtsausdruck und Mimik.

Neben inhaltlichen Übereinstimmungen zeichnen sich die Aussagen der Vergleichsgruppe (T3 und T4) durch detailreichere Gedanken mit klarem Rückbezug zur erzählten Welt aus. So hinterfragen B5 und B6 zum Beispiel das Gesehene, indem sie sich über die umherfliegenden Wörter wundern:

B5: Ja, ich glaube da fliegen immer die Wörter, die man sich dann einsammelt, oder/

B6: Ja, aber eigentlich sollen die Wörter ja verkauft werden.

Die Überlegungen von T3 und T4 beschränken sich nicht nur auf den Wert einzelner Wörter, auch reflektieren sie eigenständig über die Frage, wieso die Wörter Geld kosten könnten:

B6: Also ich glaube, dass vielleicht dieser Erfinder von dem, dass man Wörter kaufen muss, dass der vielleicht reich ist und dass man besser die Mädchen beeindrucken kann, dass die Armen die nicht beeindrucken können. Deswegen man dann eine bessere Chance hat.

B8: Dass vielleicht will irgendjemand, dass halt Reichere mehr reden können und Arme weniger.

I: Ah. Wer könnte so etwas wollen?

B8: Vielleicht der Chef von dieser Wörterfabrik.

B7: Und damit kriegt man ja auch sehr viel Geld. Weil Wörter will man ja kaufen. Weil ich kann das jetzt auch nicht so aushalten, den ganzen Tag lang, ohne etwas zu sagen. Dass es Wörter braucht.

B8: Dann brauchen ja auch wahrscheinlich ganz viele Leute die Wörter.

Aus dem erkannten Problem gelingt es beiden Tandems der Vergleichsgruppe, Handlungsalternativen abzuleiten, die sie zum einen durch die genaue Wahrnehmung der fiktiven Gegebenheiten legitimieren, aber gleichzeitig auf eigene Erfahrungen beziehen.

5.4 | Perspektivübernahme

Bezogen auf das Verstehen und Übernehmen von Figurenperspektiven ist das quantitative Verhältnis zwischen den Rezipierenden des Printmediums und der Bilderbuch-App ausgeglichen. Alle Tandems sind in der Lage, die Perspektiven einzelner Figuren beschreibend oder durch wörtliche Rede nachvollziehbar wiederzugeben. Die Rezipierenden des Printmediums ergänzen ihre Aussage häufig durch den narrativen Kontext:

B5: „Ich hab dich“ vielleicht/ oder „ich mag“ oder „ich bin in dich verliebt“ oder „ich mag dich“. „Alles Gute zum Geburtstag“, weil sie hat ja am nächsten Tag Geburtstag.

An weiteren Stellen gelingt es T4 im Gespräch, Figurenperspektiven zu ergänzen, die in einzelnen Szenen fehlen. Dafür ziehen sie Rückschlüsse aus den vorausgegangenen Handlungen der Figuren.

5.5 | Persönliche Involviertheit

Die persönliche Involviertheit bildet in der quantitativen Auswertung die Kategorie mit der geringsten Ausprägung ab. T1 und T2 führen im Anschlussgespräch einige ihrer Beobachtungen mit persönlichen Empfindungen zusammen und versuchen, die Emotionen der Figuren durch eigene Gefühle zu erläutern. Oftmals geht die subjektive Bewertung der Situation, wie in dem Beispiel von B3, mit einem Rückbezug auf bestimmte Textstellen oder Bilder einher, der die in diesem Fall beschriebene Abneigung legitimieren soll:

B1: Weil, ich könnte mir halt nicht vorstellen, in so einer grauen Welt zu wohnen. Ohne Wiesen und so. Ich mag halt auch kein Grau und so. Ich mag lieber bunte Farben.

B3: Der mag den bestimmt nicht so gerne, weil der, das stand hier auch, der lächelt nie und der guckt auch nie wirklich fröhlich, aber kann so viel sagen, weil er reich ist. Und das ist einfach nicht wirklich fair, weil der Oskar ist so unfreundlich, aber er kann so viel sagen und der Paul ist so freundlich, aber Oskar kann so viel sagen.

T3 und T4 zeigen bereits im Rezeptionsprozess erste Anzeichen der persönlichen Involviertheit. Die Rezipierenden äußern vordergründig persönliche Empfindungen gegenüber den Regeln im Land der großen Wörterfabrik und den damit einhergehenden Konsequenzen für die Figuren Oskar und Paul. Nicht nur denken sie sich mit ihren Aussagen in die erzählte Welt hinein, auch versuchen sie, sich in diese zu integrieren und ihre Empfindungen vor diesem Hintergrund zu reflektieren:

B6: Ich, das wäre für mich nicht gut, weil wenn man jetzt zum Beispiel in einer armen Familie lebt und dann ein Typ aus einer reichen Familie lebt und dann mit seinen Wörtern angibt.

5.6 | Symbolisches Verstehen

Das Symbolverstehen bildet im quantitativen Vergleich die einzige Kategorie mit einer größeren Ausprägung bei den App-Rezipierenden. Sowohl T1 als auch T2 erkennen die symbolische Bedeutung der Wörter, die Paul für Marie aufhebt. Gleichzeitig erkennen die Tandems auch die Bedeutung der Wörter im unterschiedlichen Kontext und bemerken, dass diese für Paul und Oskar unterschiedliche Relevanz haben:

B2: Weil Paul /. Weil sie weiß, dass Paul eben nicht so viel Geld hat und für ihn Wörter etwas BESONDERES sind, aber für OSKAR sind Wörter nichts Besonderes, weil er so viele hat.

B3: Und weil es auch immer etwas Besonderes ist, wenn einer nicht ganz so viele Wörter hat, die Wörter für sie ausgibt, als wenn jemand, der tausend Worte und als wenn der die ganzen Wörter ausgibt.

B1 bezieht die unterschiedliche Bedeutung der Wörter nicht nur auf die Figuren, sondern überträgt sie ferner auf die reale Welt.

Die Wirkung der Farbgestaltung wird von allen Proband:innen ähnlich beschrieben und interpretiert. In ihren Ausführungen gehen T1 und T2 vor allem auf die dunklen Farben und Emotionen der Figuren ein und versuchen ihre Bedeutung zu interpretieren:

B3: Weil alles so dunkel war, und wenn man dunkle Kleidung trägt, ist man meistens eher traurig. Und wenn man Buntes trägt, ist man meistens eher fröhlich. Auch wenn die Bilder bunter sind, sind die Menschen darauf meist eher fröhlich.

Es gelingt allen Tandems, eine globale Bedeutung aus der Narration abzuleiten, indem sie schlussfolgern, „dass Wörter viel bedeuten, dass es besonders ist, dass wir sprechen können“ (B7). Während sich die App-Rezipierenden im Begründungsprozess von dem Medium lösen (B4) und globalere Rückschlüsse wie „vielleicht [...] dass man zum Beispiel auch mit Sachen kostbar umgehen oder sparsam umgehen muss“ (B4) ziehen, ist in den Antworten von T3 und T4 (B6) erneut ein stärkerer Einbezug des Mediums und der Narration zu beobachten:

B6: Das ist eher für mich glücklich (*zeigt erneut auf linke Seite*) und das ist eher für mich traurig (*zeigt auf rechte Seite*). Dass welche traurig sind und trotzdem viel Geld haben, dann muss man ja nicht immer glücklich sein. Und zum Beispiel (*fängt an zu blättern*) der hier (*stoppt auf Doppelseite 11 und zeigt auf Oskar*), der hat auch traurigere Sachen an, dunkle. Und sie hat halt schöne und farbenfrohe. Da merkt man das halt, dass er traurig ist und sie eher glücklich. (*Blättert auf Doppelseite 10*) Und der da (*zeigt auf Paul*) hat farbenfrohe Sachen an.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse und der Vergleich mit den Rezipierenden des Printmediums, dass die vor allem für die Kategorien genaue Wahrnehmung und Imagination in der Theorie herausgearbeiteten Potenziale der App nicht voll ausgeschöpft werden. Es zeichnet sich ab, dass die App-Rezipierenden durchaus in der Lage sind, Bezüge zu konkreten Text- und Bildelementen herzustellen, Figurenperspektiven einzunehmen, eigene Vorstellungen zu entwickeln und den Symbolgehalt der Geschichte wahrzunehmen. Im Vergleich zu den Tandems des Printmediums fiel jedoch nicht nur quantitativ eine geringe Verteilung aus, auch waren die Antworten der Vergleichsgruppe des Öfteren elaborierter, detailreicher und vielfältiger.

6 | Ergebnisinterpretation und -reflexion

Die ausgewerteten Daten zeigen vor allem differente Ergebnisse in den Kategorien der Vorstellungsbildung und genauen Wahrnehmung. Die genaue Wahrnehmung von T1 wurde insbesondere durch das Auslassen relevanter Textpassagen beeinflusst. So ist hier jene Gefahr aufgetreten, vor der Fahrer (2014) in Bezug auf die für die Erzählung wichtigen interaktiven Elemente gewarnt hatte (vgl., 122). Das Auslassen von sieben Textfeldern kann daher durchaus als Begründung dafür angesehen werden, wieso T1 nicht in der Lage war, konkrete Vorstellungen und innere Bilder zum Gelesenen zu entwickeln, die mit der genauen Wahrnehmung des literarischen Gegenstandes einhergehen. Interessant erscheint in dem Zusammenhang, dass den kodierten Segmenten zur Vorstellungsbildung oftmals die genaue Wahrnehmung einzelner Aspekte des Bilderbuchs vorausging oder die Vorstellungen mit im Detail wahrgenommenen Beobachtungen verknüpft wurden. Es zeigt sich also, dass ästhetische Erfahrungen stets im Zusammenspiel von Wahrnehmung und Vorstellungsbildung entstehen und somit eng miteinander verknüpft sind.

In Bezug auf die häufig geäußerte Kritik, die Animation in Bilderbuch-Apps würde von der genauen Wahrnehmung ablenken und die Vorstellungsbildung einschränken (vgl. z. B. Knopf/Spinner 2016, 8), zeigt sich, dass T1 trotz aller übersprungenen Hot Spots, die zum Teil auch zum Auslassen einzelner Textpassagen geführt haben, nicht weniger Indikatoren für literarästhetischer Erfahrungen aufweist als T2. Es ist daher fraglich, wenn auch nicht auszuschlie-

ßen, inwieweit das Bedienen der Spiele und interaktiven Elemente tatsächlich die genaue Wahrnehmung von T2 eingeschränkt hat. Gleichzeitig hat sich die intensive Interaktion mit der App, anders als vermutet (vgl. ebd.), nicht signifikant auf die persönliche Involviertheit oder die Perspektivübernahme ausgewirkt: T2 zeigt trotz deutlich höherer Interaktion keine grundlegenden quantitativen und qualitativen Unterschiede in den kodierten Segmenten auf. Die Beobachtung deckt sich mit der Untersuchung von Takacs, Swart und Bus (2015), die in Bezug auf die Literacy-Förderung zwar keinen direkten Nachteil der interaktiven Elemente wie Hot Spots oder Spiele ermittelten, jedoch auch keinen Mehrwert für das Nachvollziehen der Narration feststellen konnten (vgl. ebd., 730). Lässt man die interaktiven Elemente abschließend außer Acht, bleiben dennoch die bereits in der Analyse herausgearbeiteten Animationen der Szenenübergänge und Hintergründe. Bezogen auf das visuelle Material werden dann zwar lediglich die Bilder aus dem Printmedium adaptiert, aber insofern konkretisiert, als Leerstellen und Interpretationsspielräume durch die Animationen und bewegten Bilder eingegrenzt werden. So kann daher trotz des Außerachtlassens der Interaktionen nicht ausgeschlossen werden, dass das zusätzliche visuelle Angebot die kreative Eigenbeteiligung eingeschränkt und somit zur mangelnden Vorstellungsbildung in den Antworten der App-Rezipierenden geführt hat. Der deutlich distanzierte Umgang mit dem Rezeptionsmedium, der sich im fehlenden Einbezug des Mediums in das Interview aber vor allem durch einen passiven Rezeptionsmodus (lineare Rezeption, wenig Interaktion mit Medium, Rezeptionszeit folgt Erzählzeit der Vorlesefunktion) zeigte, kann zu einer ebenfalls distanzierteren Haltung gegenüber der Narration geführt haben; denkbar ist, dass die Proband:innen womöglich Schwierigkeiten hatten, das mögliche Potenzial der Perspektivübernahme voll auszuschöpfen oder sich selber in die Geschichte zu involvieren. Ähnliche Erfahrungen haben Ritter und Ritter (2016) gemacht, als sie Schüler:innen sowohl bei der Rezeption von Bilderbuch-Apps als auch dem dazugehörigen Printmedium beobachteten. Sie bemerkten dabei nicht nur, dass der Rezeptionsprozess der interaktiven App passiver war als der des Printmediums (vgl. ebd., 350), auch stellten sie in Bezug auf das mehrmalige Lesen fest, dass die Lektüre der App „primär als ein technologisches, erst sekundär als ein literarisches“ (ebd., 351) Rezipieren verstanden werden kann. Diese vorläufigen Tendenzen gilt es, in weiterführenden Untersuchungen zu prüfen.

Der distanzierte Modus im Umgang mit dem digitalen Medium und die von der Länge der Vorlesefunktion und Animationen geprägte Rezeption haben womöglich dazu geführt, dass der für ästhetische Erfahrungen als besonders relevant herausgestellte Modus des Verweilens (vgl. Mitterer/Wintersteiner 2015) nicht aktiviert werden konnte. Gleichzeitig hat sich gezeigt, dass den Kindern das Medium Bilderbuch-App nicht vertraut war und deshalb auf keine habitualisierten Rezeptionsgewohnheiten zurückgegriffen werden konnte. So wurde die Mediengewohnheit der Proband:innen zwar vor der Studie erhoben, die mangelnde Erfahrung im Handling mit Bilderbuch-Apps hat sich jedoch deutlich als Störvariable herauskristallisiert, weshalb die Ergebnisse nicht losgelöst von den im Umgang mit der App beobachteten Erkenntnissen zu sehen sind. Die Hälfte der Proband:innen war also mit einem ihnen unbekanntem Rezeptionsgegenstand konfrontiert, während die andere Hälfte ihre bereits habitualisierten Rezeptionsformen auf das neue Bilderbuch übertragen konnte. Die Überlegung, den Rezeptionsprozess der App-Tandems durch vorherige Instruktionen und Erklärungen nicht künstlich steuern zu wollen, hat dazu geführt, dass die möglichen Funktionen und Potenziale der App nicht vollständig ausgeschöpft werden konnten. Für zukünftige Erhebungen ist daher von besonderer Bedeutung, dass der Umgang mit Bilderbuch-Apps vorher in den Unterricht eingebunden und eingeübt wird. Interessant erscheint, dass trotz der Angabe, dass die Tandems das digitale Medium in ihrer Freizeit nutzen, die meisten Schüler:innen medientypische Funktionen wie Wischen, Klicken, Zoomen oder Tippen nicht umfangreich ausprobiert und durch das Übersehen des interaktiven Charakters der Bilderbuch App zum Teil wichtige Textpassagen und letztlich auch die Pointe der Narration verpasst haben. Die Ergebnisse zeigen daher, dass das bloße Bedienen der Medien in der Freizeit nicht ausreicht, um die durch die Lesesozialisation erworbenen Gewohnheiten mit dem Printmedium aufzuwiegen. So bezieht die Schule zwar Tablets

in das schulische Lernen mit ein, doch werden sie bisher nicht zur literarischen Auseinandersetzung genutzt.

Der offene Arbeitsauftrag ohne zeitliche Begrenzung kann zusätzlich dazu geführt haben, dass das schnelle Fertigwerden im Unterrichtskontext als positiver Umstand angesehen wurde. Gleichzeitig deuten sich Mediengewohnheiten an, in denen mobile Geräte wie Tablets oder Smartphones mit Schnelligkeit oder Flüchtigkeit verbunden werden, während Bücher und Printmedien ausführlich erkundet und im Kindesalter sogar wiederholend rezipiert werden und somit zum Verweilen einladen. Der Versuch, durch eine ungesteuerte Rezeptionsphase literarästhetische Erfahrungen valide zu erheben, ist daher als wenig praktikabel zu bewerten. Stattdessen stellt sich die Frage, wie das Medium künftig in Lernprozesse eingebunden werden kann, die das Verweilen, mehrmalige Rezipieren und genaue Wahrnehmen dezidiert herausfordern und anbahnen.

Für die Untersuchung der Forschungsfrage zeigen sich zudem weitere Einschränkungen, die auf das Erhebungssetting zurückzuführen sind. Mit dem Ziel, die Proband:innen genau beobachten zu können, befanden sich die Schüler:innen in einer für sie ungewohnten Rezeptionssituation, die das Antwortverhalten, besonders in Hinblick auf die persönliche Involviertheit, beeinflusst haben kann.

7 | Fazit und Ausblick

Für das literarästhetische Lernen bedeuten die vorausgegangenen Ausführungen, dass zwar die Kombination aus (bewegtem) Bild, Schrifttext und Ton sowie der interaktive Charakter für ein erweitertes Sinnangebot und somit für ein ästhetisches Potenzial von Bilderbuch-Apps sprechen. Gleichzeitig hat sich abgezeichnet, dass ein vermehrtes sinnliches Angebot nicht zwangsläufig zur Ausbildung einer ästhetischen Haltung und mit ihr zu literarästhetischen Erfahrungen führt. Die Ergebnisse haben zunächst gezeigt, dass sich in den Antworten aller Rezipierenden Indikatoren finden lassen, die bedeutsam für literarästhetische Erfahrungen sind und im Sinne des literarästhetischen Lernens im Unterricht aufgegriffen und reflektiert werden können. Die das Printmedium rezipierende Vergleichsgruppe konnte jedoch nicht nur deutlich mehr Indikatoren aufweisen, auch waren ihre Beiträge häufig elaborierter und reflektierter. Die größten Unterschiede konnten für die Kategorien der Vorstellungsbildung und der genauen Wahrnehmung festgestellt werden. Die Tandems konnten trotz Vertrautheit mit dem Medium Tablet die medienspezifischen Features der App nur zum Teil erkennen und daher auch nicht in den Rezeptionsprozess einbeziehen. Die Rezeption der App-Inhalte und die Interaktion mit dem digitalen Medium vollzogen sich für beide Tandems weitestgehend passiv und distanziert und deuteten somit auf fehlende Digital Literacy Kompetenzen sowie Erfahrungen im Umgang mit digitaler Literatur hin.

Die Stichprobengröße macht es nicht möglich, aus den Beobachtungen generalisierbare Erkenntnisse abzuleiten. Die Ergebnisse sind zunächst geprägt von individuellen literarischen Kompetenzen und Rezeptionsgewohnheiten der Proband:innen, zeigen jedoch, an welchen Stellen weiterführende Untersuchungen nötig sind. Für weiterführende Studien lassen sich neben der Erweiterung der Stichprobengröße folgende Implikationen ableiten: Das nicht eingeübte Handling mit der Bilderbuch-App hat sich als Störvariable für den Rezeptionsprozess herauskristallisiert. Demnach muss die Rezeption von Bilderbuch-Apps stärker eingeübt und der Umgang mit dem digitalen Medium habitualisiert werden. Die Ergebnisse haben angedeutet, dass die Laborsituation negativen Einfluss auf den Lesemodus gehabt hat. Für weitere Studien bietet sich daher ein natürlicheres Erhebungssetting an, das in den regulären Unterricht eingebunden wird. Die ungeleitete Rezeption hat zwar medienspezifische Besonderheiten und potenzielle Schwierigkeiten im Umgang mit dem jeweiligen Medium offengelegt, für die Beantwortung der Forschungsfrage wäre jedoch wichtiger, das Verweilen und mehrmalige Rezipieren (z. B. durch Impulsfragen, Beobachtungsaufträge, Aufgabenstellungen) zu fördern. Das strukturierte Leitfadenterview hat mit Blick auf die Stichprobengröße zunächst eine Vergleichbar-

keit gewährleistet, individuelle (medienspezifische) Schwerpunktsetzungen durch die Schüler:innen jedoch nur in geringem Maße zugelassen. Für das Erheben ästhetischer Erfahrungen sollten daher ebenfalls offene Items oder Erzählstimuli genutzt werden.

8 | Literaturverzeichnis

Primärliteratur

De Lestrade, Agnès (2010): Die große Wörterfabrik. München: Mixtvision. [Bilderbuch]

De Lestrade, Agnès (2015): Die große Wörterfabrik. München: Mixtvision digital. [Bilderbuch-App]

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2021): Ästhetische Bildung. Online unter

<<https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/5593-aesthetische-bildung>> (Letzter Aufruf 21. September 2023).

Al-Yagout, Ghada / Nikolajeva, Maria (2017): Digital Picturebooks. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg.): The Routledge Companion to Picturebooks. London: Routledge (Routledge Literature Companions), S. 270–278.

Boelmann, Jan M. / König, Lisa (2021): Literarische Kompetenz messen, literarische Bildung fördern. Das BOLIVE-Modell. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Brandstätter, Ursula (2013): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard / Reinwand, Vanessa-Isabelle / Zacharias, Wolfgang (Hg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: Kopaed, S. 174–180.

Büker, Petra / Vorst, Claudia (2019): Kompetenzen und Unterrichtsziele im Lese- und Literaturunterricht der Grundschule. In: Kämper-van den Boogaart, Michael / Spinner, Kaspar H. (Hg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 21–48.

Demirdögen, Dilara / Trapp, Helena (2023): Was ist analog? Was digital? Ästhetische Entgrenzungen in Printbilderbüchern. In: Glasenapp, Gabriele von / Lötscher, Christine / O’Sullivan, Emer / Roeder, Caroline / Stemmann, Anna (Hg.): Genre(s). Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung, Frankfurt am Main, S. 77–91.

Demirdögen, Dilara / Staiger, Michael (2025): Literarästhetisches Lernen. Positionen – Begriffe – Perspektiven. In: Literarästhetisches Lernen. Themenheft der Zeitschrift Der Deutschunterricht, 1/2025, S. 2–13.

Dube, Juliane / Helm, Gerrit / Ronge, Verena (2023): Kindliches Spiel und ästhetische Erfahrungen mit polymodalen Texten am Beispiel von Bilderbuch-Apps. In: Bernhardt, Sebastian / Dichtl, Eva-Maria (Hg.): Frühkindliches Spiel und literarische Rezeption. Berlin: Frank & Timme, S. 153–189.

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2018): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag.

Eggert, Hartmut / Garbe, Christine (2003): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler.

Fahrer, Sigrid (2014): Bilderbuch und digitale Medien: E-Book, Apps & Co. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): BilderBücher. Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 117–140.

Freudenberg, Ricarda / Lessing-Sattari, Marie (2020): Zur Einführung. In: Freudenberg, Ricarda / Lessing-Sattari, Marie (Hg.): Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung. Berlin: Peter Lang, S. 7–14.

Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch Sonderheft, 21, H. 123, S. 17–25.

Hurrelmann, Bettina (2010): Bilder. Bücher. – Bilderbücher! Geistige Nahrung und Grundlegung literarischer Kompetenz. In: Grundschule. Bilder. Bücher. Lesen. Themenheft 11, S. 6-10.

Iakushevich, Marina (2017): Zum ästhetischen Erfahrungspotenzial von Bilderbüchern: Sprachliches Lernen im Kontext kulturell-ästhetischer Bildung. In: Grosser, Sabina / Köller, Katharina / Vorst, Claudia (Hg.): Ästhetische Erfahrungen – Theoretische Konzepte und empirische Befunde zur kulturellen Bildung. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 147–167.

Kepser, Matthis / Abraham, Ulf (2016): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt.

Knopf, Julia (2019): Bilderbuch-Apps. Potenzial zur Förderung des literarischen Lernens. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): BilderBücher. Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 149–161.

Knopf, Julia / Spinner, Kaspar H. (2016): Was bleibt? Literarisches Lernen im Medienverbund. Ein Dialog über den Nutzen von Bilderbuch-Apps. In: JuLit, 42, H. 2, S. 7–15.

Kuckartz, Udo / Rädiker, Stefan (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden. Weinheim: Beltz Juventa.

- Lessing-Sattari, Marie / Wieser, Dorothee (2016): Von der Schwierigkeit, sich irritieren zu lassen. Eine literaturdidaktische Herausforderung. In: *Literatur im Unterricht*, 17, H. 2, S. 127–142.
- Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (2008): Die Sinne, die Künste und die Bildung. Ein Vorwort. In: Liebau, Eckart / Zirfas, Jörg (Hg.): *Die Sinne und die Künste*, Bd. 2. Bielefeld: transcript, S. 7–16.
- Mayer, Johannes (2023): Emotionen in der Literaturbegegnung. Einblicke in praxeologische Grundlagen und empirische Rekonstruktionen. In: Frickel, Daniela A. / Zepter, Alexandra Z. (Hg.): *Textästhetik–Körper–Emotion. Sprachlich-literarisches Lernen mit Emotionen in inklusiven Settings*. Weinheim: Beltz, S. 107–131.
- Mitterer, Nicola / Wintersteiner, Werner (2015): Literarische Erfahrung. Ästhetischer Modus und literarisches Lernen. In: *Leseräume*, 2, H. 2, S. 96–108.
- Müller, Christian (2022): Digitales Bilderbuch. In: Dammers, Ben / Krichel, Anne / Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Berlin: J.B. Metzler, S. 137–150.
- Müller, Karla (2018): Auditive Medien im Deutschunterricht. In: Frederking, Volker / Krommer, Axel / Möbius, Thomas (Hg.): *Digitale Medien im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 213–235.
- Müller-Brauers, Claudia / Miosga, Christiane / Fischer, Silke / Maus, Alina / Potthast, Ines (2020): Narrative Potential of Picture-Book Apps: A Media- and Interaction-Oriented Study. In: *Frontiers in psychology* 11, DOI: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.593482>>.
- Nagel, Lisa (2017): The Picturebook App as Event: Interactivity and Immersion in Wuwu & Co. In: *Barnboken*, 40. DOI: <<https://doi.org/10.14811/clr.v40i0.290>>.
- Oittinen, Riitta / Ketola, Anne / Garavini, Melissa (2018): Translating picturebooks. Re-voicing the verbal, the visual and the aural for a child audience. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ritter Alexandra / Ritter, Michael (2016): Papierdenken im Datenstrom. Kindliche Lesarten von Bilderbüchern und ihren Apps. In: Scherer, Gabriela / Volz, Steffen (Hg.): *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: WVT, S. 339–352.
- Ritter, Alexandra / Ritter, Michael (2020): Lesepraxen im Medienzeitalter. Vorlesegespräche zu analogen und digitalen Bilderbüchern. Ein Projektbericht. München: Kopaed.
- Rosenblatt, Louise (1988): Technical Report No. 416. Writing and Reading: The transactional theory. Online unter <<https://core.ac.uk/download/4826479.pdf>> (Letzter Aufruf 12. November 2024).
- Schilcher, Anita (2011): Literarisches Lernen. Zur Bedeutung literarischer Kompetenz in der Grundschule. In: *Grundschule*, 7, H. 8, S. 6–8.
- Schilcher, Anita / Pissarek, Markus (2018) (Hg.): Auf dem Weg zur literarischen Kompetenz. Ein Modell literarischen Lernens auf semiotischer Grundlage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schrenker, Eva / Beyer, Martin (2014): Bilderbücher in den Bildungsstandards und im Deutschunterricht. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 141–151.
- Serafini, Frank / Kachorsky, Daniel / Aguilera, Earl (2016): Picture Books in the Digital Age. In: *The Reading Teacher*, 69, H. 5, S. 509–512.
- Spinner, Kaspar H. (2003): Ästhetische Bildung in der Grundschule. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 17, H. 170, S. 6–9.
- Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch*, 33, H. 200, S. 6–16.
- Spinner, Kaspar H. (2020): Irritation, Staunen, Resonanz und ästhetische Erfahrung. In: Freudenberg, Ricarda/Lessing-Sattari, Marie (Hg.): *Zur Rolle von Irritation und Staunen im Rahmen literarästhetischer Erfahrung*. Berlin: Peter Lang, S. 45–55.
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hg.): *Bilderbücher. Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 12–24.
- Staiger, Michael (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben / Krichel, Anne / Staiger, Michael (Hg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Berlin: J.B. Metzler, S. 3–27.
- Steinbrenner, Marcus / Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010): Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: *Leseforum.ch*, 7, H. 3.
- Stiftung Lesen / Institut für Demoskopie Allensbach (2020): Lesen im digitalen Wandel – Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsbefragung im Winter 2020. Online unter <https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Ueber_uns/Forschung/Studien/Lesen_im_digitalen_Wandel_Bevolkerungsbefragung_Stiftung_Lesen_2020.pdf> (Letzter Aufruf 21. April 2024).

- Stiller, Tanja (2017): Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Takacs, Zsófia K. / Swart, Elise K. / Bus, Adriana G. (2015): Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks: A Meta-Analysis. In: *Review of educational research*, 85, H. 4, S. 698–739.
- Thiele, Jens (2000): *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption*. Bremen: Aschenbeck & Isensee.
- Vach, Karin (2020): Das Bilderbuch im Literaturunterricht - Potenziale für ästhetische Erfahrungen. In: Kloppert, Katrin / Ronge, Verena / Neumann, Stefan (Hg.): *Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. Bielefeld: wbv, S. 25–40.
- Winkler, Iris (2015): Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht. In: *Leseräume*, H. 2, S. 155–168.
- Winko, Simone (2016): Literatur und Literaturwissenschaft im digitalen Zeitalter. Ein Überblick. In: *Der Deutschunterricht*, 68, H. 5, S. 2–13.
- Winko, Simone (2019): Literaturwissenschaftliche Emotionsforschung. In: Kappelhoff, Hermann / Bakels, Jan-Hendrik / Lehmann, Hauke / Schmitt, Christina (Hg.): *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Metzler, S. 397–402.
- Zabka, Thomas / Winkler, Iris / Wieser, Dorothee / Pieper, Irene (2022): *Studienbuch Literaturunterricht. Unterrichtspraxis analysieren, reflektieren und gestalten*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Zill, Elias (2015): Zu einer qualitativen Empirie ästhetischer Erfahrungen. Grundlagentheoretische Überlegungen und forschungsmethodische Perspektiven am Beispiel kultureller Bildungsforschung. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 16, H. 3. Art. 25. DOI: <<https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2392>>.

Anhang: Kodierleitfaden

Kategorie	Beschreibung	Ankerbeispiele
Genauere Wahrnehmung (gW)	Aussagen, die sich auf die genaue Wahrnehmung einzelner Elemente aus der Geschichte (z. B. Figuren, Farben, sprachliche/bildliche Gestaltung) beziehen.	„Der ist dann dunkler und die die etwas neuer aussehen sind auch weiß und rot.“; „Weiß, grau, schwarz. Also nicht bunt. Die wären/. Also eigentlich war die ganze Welt da drin nicht bunt.“; „der lächelt nie und der guckt auch nie wirklich fröhlich“
Imagination (I)	Aussagen über die Geschichte/erzählte Welt, die auf die eigene Imagination des:der Befragten hindeuten. Wenn Überlegungen genannt werden, die auf eigene Vorstellungen zurückzuführen sind.	„Es kann auch sein, dass die vielleicht wollen, dass man mehr irgendwie mit Gesten macht. Also vielleicht mehr lächelt und nicht mehr so sagt „Ich bin froh“, sondern einfach mehr Gesichtsausdruck und Mimik.“; „Ich glaube wirklich, das ist der Vater, weil der (<i>Blätter auf Doppelseite 2</i>) auch so dunkel ist.“
Perspektivübernahme (P)	Aussagen, die die Perspektiv einzelner Figuren widerspiegeln. Wenn über das Erzählte hinaus mögliche Empfindungen, Gedanken, Aussagen einer Figur beschrieben werden.	„Vielleicht hat sie gedacht, der sagt die Wörter genau für mich, der sagt die Wörter nur für mich, obwohl er diese Wörter auch länger aufheben könnte und deswegen [...]“; „Vielleicht wusste sie da auch, dass Paul nicht so reich ist.“
Persönliche Involviertheit (pi)	Aussagen, die auf Empfindungen, Gedanken oder Erfahrungen des:der Befragten zurückzuführen sind. Ausdruck von Emotionen (z. B. Irritation, Wohlgefallen, Wut).	„Und das ist einfach nicht wirklich fair, weil der Oskar ist so unfreundlich, aber er kann so viel sagen und der Paul ist so freundlich, aber Oskar kann so viel sagen“; „Schöne Wörter finde ich nämlich auch schöner, als blöde Wörter. Das merkt man sich dann meistens auch, wenn man sowas sagt zu einem.“
Symbolverstehen (S)	Aussagen, die sich auf den Symbolcharakter der Geschichte beziehen. Wenn die:der Befragte die übertragene Bedeutung einer Handlung/eines Sachverhaltes nachvollzieht.	„Und weil es auch immer etwas Besonderes ist, wenn einer nicht ganz so viele Wörter hat, die Wörter für sie ausgibt, als wenn jemand, der tausend Worte und als wenn der die ganzen Wörter ausgibt.“; „Dass welche traurig sind und trotzdem viel Geld haben, dann muss man ja nicht immer glücklich sein.“

Dilara Demirdögen

Universität zu Köln
d.demirdoegen@uni-koeln.de