

Wie setzen sich Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit Bilderbüchern zur Einschulung auseinander?

Stephen Frank, Luise Kieckhöfel, Jeanette Roos & Karin Vach

Abstract

Die Bewältigung von Transitionssituationen und der Umgang mit dabei auftretenden Emotionen sowie deren Regulation stellt für Betroffene eine Herausforderung dar. Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ist eine solche Situation. Kinder können auf verschiedene Weise dabei unterstützt werden. Eine Möglichkeit könnte die Rezeption thematisch einschlägiger Bilderbücher sein, bei der sich Kinder mit Figuren auseinandersetzen können, die sich in einer ähnlichen Lebenssituation wie sie selbst befinden und mittels derer sie über eigene bedeutsame Themen und Emotionen sprechen können. Die BIËMO-Studie untersucht dies bei Kindern im Vorschulalter. Dabei wurden u. a. Bilderbuchgespräche mit Vorschulkindern geführt, die sich mit dem Bilderbuch *Garmans Sommer* beschäftigen. Die hier vorgestellten Ergebnisse beleuchten unterschiedliche Herangehensweisen der Kinder bei der Konstruktion von Bedeutungen. Sie zeigen, dass Kinder durch die Rezeption zum Gedankenlesen und zur Perspektivenübernahme angeregt werden. Die literarische Figur und ihre Situation nehmen sie zum Anlass, über ihre eigene Situation zu sprechen und sich mit der Figur zu vergleichen.

Schlüsselwörter

Transition, Emotionen, Vorlesen, Bilderbuchrezeption, literarische Figuren, Übergangsbewältigung

⇒ *Titre, chapeau et mots-clés se trouvent en français à la fin de l'article*

⇒ *Titolo, riassunto e parole chiave in italiano e in francese alla fine dell'articolo*

AutorInnen

Karin Vach, Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Zentrum für Kinder- und Jugendliteratur, Im Neuenheimer Feld 561, D – 69120 Heidelberg, vach@ph-heidelberg.de

Jeanette Roos, Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Institut für Psychologie, Altbau, Raum 128a, Keplerstraße 87, D – 69120 Heidelberg, roos@ph-heidelberg.de

Luise Kieckhöfel, Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Projekt BIËMO, Altbau, Raum 127a, Keplerstraße 87, D – 69120 Heidelberg, kieckhoefel@ph-heidelberg.de

Stephen Frank, Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Keplerstraße 87, D – 69120 Heidelberg, s.frank@ph-heidelberg.de

Wie setzen sich Kinder beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule mit Bilderbüchern zur Einschulung auseinander?

Stephen Frank, Luise Kieckhöfel, Jeanette Roos & Karin Vach

Einleitung

Institutionelle Übergänge sind Schlüsselsituationen für die individuelle Entwicklung betroffener Personen wie auch ihre Bildungslaufbahn. Ein wesentliches Ziel des in diesem Beitrag vorgestellten Projektes ist es, übergangsbezogene Themen, Erwartungen und Emotionen von Kindern im letzten Kindergartenjahr zu erfassen und eventuell dabei vorkommende Regulationsprozesse im Kontext einer Bilderbuchrezeption näher zu beleuchten.

Das interdisziplinäre Projekt BIËMO (**B**ilderbuchrezeption und übergangsbezogene **E**motionen: Die Transition vom Kindergarten in die Grundschule aus Sicht von Kindern, Eltern und pädagogischen Fachkräften¹) versteht sich als Pilotstudie, in der Bilderbuchrezeptionsforschung mit entwicklungspsychologischen Perspektiven in einer konkreten, normativen Lebenssituation, dem Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, im Kontext der Medienaneignungsforschung verknüpft werden. Ein Schwerpunkt wird u. a. auf Emotionen gelegt, die für die Kinder beim Übergang potenziell eine Rolle spielen können und als wesentliche Grundlage für das subjektive Erleben und Bearbeiten der Übergangssituation betrachtet werden können. Gleichmaßen berücksichtigt werden neben den verschiedenen Themen der Kinder, diejenigen von Eltern und Fachkräften. Sie begleiten die Kinder mehr oder weniger unterstützend wie fördernd; gleichzeitig sind Eltern wie auch Kinder von den Herausforderungen der Transition betroffen.

Einen besonderen Forschungszugang auf Seiten der Kinder bietet die Rezeption des thematisch einschlägigen Bilderbuchs *Garmans Sommer* (Hole 2006, dt.: 2009). Es soll, quasi als Türöffner ermöglichen, mehr über die Transition aus Sicht betroffener Kinder zu erfahren und gleichzeitig den Rezeptionsprozess genauer beleuchten. Er wird im vorliegenden Beitrag im Mittelpunkt stehen.

Im Folgenden wird zunächst das zur Rezeption ausgewählte Bilderbuch *Garmans Sommer* vorgestellt. Der sich anschließende Theorieteil gibt einen Überblick über den Stand der Bilderbuchrezeptionsforschung. Danach werden Theorien zur Konstruktion von Bedeutung bei der Bilderbuchrezeption betrachtet und zudem auf Aspekte emotionaler Beteiligung bei der Bilderbuchrezeption eingegangen. Ausführungen zur Fragestellung schließen den Theorieteil ab. Im Methodenteil werden Stichprobe, Datenerhebung und -auswertung, das verwendete Kategoriensystem und die Definition der für den Beitrag relevanten Kategorien zum Bilderbuchgespräch beschrieben, gefolgt von Ergebnisteil und Diskussion.

1 Bilderbuch zum Übergang Kindergarten Grundschule

Das mehrfach mit Literaturpreisen ausgezeichnete Bilderbuch *Garmans Sommer* (Hole 2006, dt.: 2009) hebt sich durch seine eindrucksvolle Bildgestaltung und die vielschichtige narrative Verknüpfung von Transitionsmotiven und -themen von anderen Bilderbüchern zum Thema Einschulung bzw. Übergang vom Kindergarten in die Grundschule ab. Im Mittelpunkt der Erzählung steht Garman, der seine letzten Sommerferien vor der Einschulung erlebt, sich mit dem Neubeginn, den damit verbundenen zwiespältigen Gefühlen und seinem übergangsbezogenen Selbstkonzept beschäftigt. In Gesprächen mit seinen Eltern und seinen zum Besuch weilenden alten Tanten nähert er sich gedanklich und emotional den bevorstehenden Veränderungen beim Übertritt in die Schule an. Er versucht, etwas über ihre Strategien im Umgang mit Ängsten zu erfahren. Im Laufe des Sommers gewinnt Garman an Zuversicht, den Übergang zur Schule bewältigen zu können, auch wenn immer noch ein Rest von Verunsicherung, Selbstzweifeln und Ängstlichkeit bleibt und der erste Zahn – als wichtiger Indikator für das Schulkindsein (Schulbereitschaft) – noch nicht ausgefallen ist.

¹ Gefördert aus Mitteln der internen Forschungsförderung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

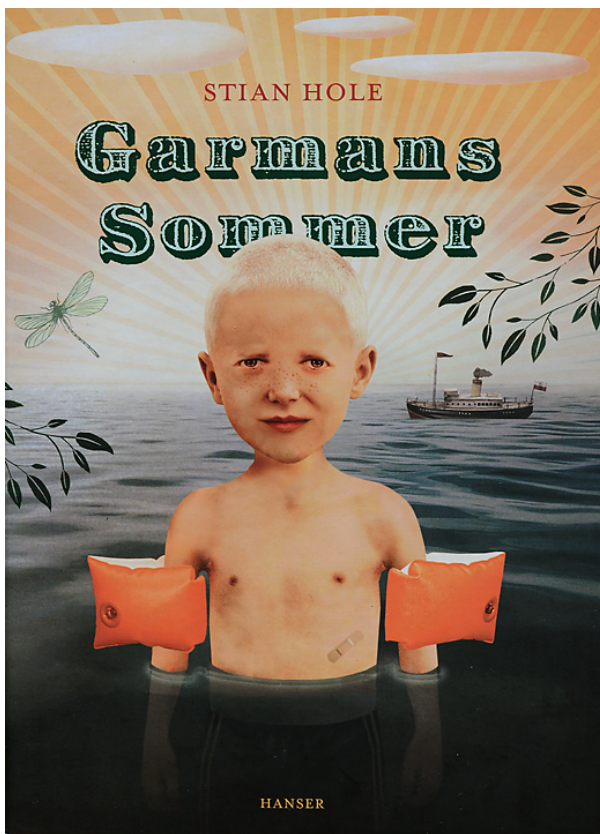


Abb.1: Das Bilderbuch *Garman's Sommer* von Stian Hole (Cover)

Inspirationen zu diesem Bilderbuch waren für den Autorstrator Stian Hole eine Reise nach Cape Cod und die Erinnerung daran, wie die Welt mit den Augen eines Sechsjährigen gesehen werden kann. Stian Hole verknüpft postmoderne und romantisierende Erzähl- und Gestaltungskonzepte und erzeugt damit neue Bedeutungskontexte. Vielfältige Referenzen etwa zu Bildern von Edward Hopper, Karl Blossfeldt oder Anthony Browne, Kombinationen von floralen Dessins des Art Decos mit amerikanischen Comic- und Werbeelementen der 1950er Jahre, digitale Fotocollagen und malerische Elemente lassen atmosphärisch dichte Bilder entstehen, durch die sich zugleich eine in Farben und Stimmung spätsommerliche Melancholie zieht. Martin Salisbury (2008) charakterisiert Holes Werk als „postmodern with soul“ (Salisbury 2008, 32).

Die Bedeutungstiefe des Bilderbuchs kann exemplarisch an der letzten Doppelseite, die Garman am Vorabend vor der Einschulung am Fenster stehend zeigt, veranschaulicht werden. Hole schlägt mit der Positionierung von Garman vor dem Fenster den Bogen zu Charles in *Stimmen im Park* (1998) von Anthony Browne. Denn Charles steht ähnlich vor dem Fenster wie Garman. Charles ist auch ein unsicherer Junge, aber anders als Garman ist er auf sich allein gestellt und nicht von der Liebe und Gebor-

genheit einer Familie umgeben. Von Charles lässt sich ein interpicturelaler Bezug zu Max in *Wo die wilden Kerle wohnen* (1967) von Maurice Sendak herstellen, erkennbar an der schraffierten Wandgestaltung in beiden Bilderbüchern. Sendaks *Wo die wilden Kerle wohnen* ist das erste Bilderbuch, das die Psyche des Kindes in den Blick nimmt: Kindheit ist bei Sendak kein harmonischer Zustand und kein Schonraum mehr, so wie es die Bilderbücher im Biedermeier oder im Jugendstil vermittelt haben. Bei Sendak ist Kindheit gefährdet durch Bedrohung und Gewalt der Erwachsenen, aber auch durch die eigenen schwer regulierbaren Emotionen. Aufgrund dieser Referenzen lässt sich sagen, dass Garman in der Tradition der Bilderbuchprotagonisten steht, die sich – wenn auch auf unterschiedliche Weise – mit ihren Emotionen auseinandersetzen und Strategien zur emotionalen Selbstregulation zu entwickeln versuchen.

2 Forschungsstand der Bilderbuchrezeptionsforschung

Die Erhebung und Auswertung von Bilderbuchrezeptionsprozessen ist noch ein relativ junges Forschungsfeld, das sich in den 1990er Jahren im Zusammenhang mit der visual-literacy-Forschung entwickelte und die Rezeption von Bilderbüchern und deren Einfluss auf die kognitiv-emotionale Entwicklung in den Blick nahm. Als bahnbrechend dafür gelten die Arbeiten von Jerome Bruner und Anat Ninio (Bruner & Ninio 1978, Bruner 1987), die aus linguistischer und kognitionspsychologischer Perspektive die Bedeutung des Vorlesens von Bilderbüchern für den frühkindlichen Spracherwerb untersucht haben. In Deutschland wurden diese Arbeiten in den nachfolgenden Jahren sowohl mit Blick auf die sprachliche und soziale Entwicklung als auch auf literarische und Lesesozialisation weiterentwickelt (Wieler 1997, Braun 1995, Schneider 1995, für einen Überblick: Kümmerling-Meibauer 2012). Hier ist unsere Studie zu verorten, wobei das Bilderbuch nicht nur als Medium für die Unterstützung kindlicher Entwicklungsprozesse betrachtet wird, sondern darüber hinausgeht. Mit der Wahl eines in Gestaltung und Bedeutung vielschichtigen Bilderbuchs soll auch untersucht werden, wie die Kinder mit den entsprechenden Rezeptionsangeboten umgehen und welche Elemente sie für ihre Bedeutungskonstruktionen nutzen.

In der Deutschdidaktik ist dies meist nur im Rahmen kleinerer Rezeptionsstudien untersucht worden. Hierbei werden vor allem die Zugriffsweisen von Kindern im Grundschulalter und ihre literar-ästhetischen Lernprozesse in den Blick genommen (für einen Überblick: Preußner 2015; auch Scherer, Volz & Wiprächtiger-Geppert 2014; Scherer & Volz 2016). Umfangreichere empirische Studien liegen von Ritter (2017) und Schröder (2020) vor.

In der angloamerikanischen Bilderbuchrezeptionsforschung können deutlich mehr Publikationen zu Bilderbuchrezeptionsprozessen mit komplexen, innovativen Bilderbüchern angeführt werden. Sie beschreiben, wie Kinder mit anspruchsvollen Bilderbüchern umgehen und Phänomene wie multiperspektivisches Erzählen, Intertextualität oder Metafiktionalität deuten (z.B. Evans 2009, 2015, Arizpe & Styles 2016b, Pantaleo 2002, 2004, 2008). Es liegen zudem größere Studien zu den Rezeptionsleistungen von Kindern bei literarisch und bildnerisch anspruchsvollen Bilderbüchern vor (Kiefer 1995, Arizpe & Styles 2016b, Pantaleo 2008) sowie auch kleinere Studien, die einzelne Unterrichtsprojekte in den Blick nehmen (Doonan 1998, Sipe 2008). Einen umfassenden Überblick über die Forschungsarbeiten im angloamerikanischen Raum geben Arizpe und Styles (2016a). Die meisten der erwähnten Studien beziehen sich auf Kinder im Grundschulalter.

Rezeptionsprozesse von Kindern im Vorschulalter sind bisher nur vereinzelt untersucht worden. Zu nennen ist die Studie von Blei-Hoch (2003), die in einer Einzelfallstudie Auswahlkriterien pädagogischer Fachkräfte für Bilderbücher und Vermittlungsprozesse im Kindergarten betrachtet. Mit literarischen Gruppengesprächen und den Fähigkeiten zur Identifikation, Empathie und Rollenübernahme bei Kindern im Vorschulalter beschäftigen sich Abraham und Beisbart (1998). Andere Untersuchungen, die sich mit der Rezeption von Bilderbüchern im vorschulischen Bereich beschäftigen, nehmen stärker die Rolle der pädagogischen Fachkräfte und ihre Strategien bei der Literaturvermittlung in den Blick (Boiron 2015).

Das hier vorgestellte Forschungsprojekt knüpft an vorliegende Bilderbuchrezeptionsstudien an und stellt die Rezeptionsweisen von Kindern im Vorschulalter in den Mittelpunkt. Anhand des künstlerisch anspruchsvollen Bilderbuchs Garmans Sommer sollen die Konstruktionsprozesse von Kindern dieser Altersgruppe untersucht werden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Frage, ob und wie die Kinder das angebotene Bilderbuch für die Reflexion ihrer derzeitigen Lebenssituation und ihrer eigenen übergangsbezogenen Emotionen in der Transition vom Kindergarten zur Grundschule nutzen.

2.1 Konstruktion von Bedeutungen bei der Bilderbuchrezeption

Die meisten der literaturdidaktisch ausgerichteten empirischen Studien knüpfen an die in den 1960er Jahren aufgekommenen Reader-Response-Theories an und beziehen sich vor allem auf Wolfgang Iser und Louise Rosenblatt mit der Frage „[...] how readers fill or bridge the gaps and what they bring to the reading transaction“ (Arizpe & Styles 2016a, 83). Die von Arizpe und Styles vorgestellten Studien sprechen dafür, dass die Bilderbuchrezeption, auch unter kognitionspsychologischer Perspektive betrachtet werden kann. In den Termini der Kognitionspsychologie ist die Textrezeption als ein aktiver Prozess zu verstehen, der sowohl textgeleitete (bottom-up) als auch erwartungsgeleitete (top-down) Verarbeitungsprozesse auf allen Ebenen der Textrezeption erfordert. Zwar bezieht sich die kognitionspsychologische Leseforschung auf schriftbasierte Texte und vorwiegend auf erwachsene Rezipienten/Rezipientinnen, aber auch bei der Rezeption von Bilderbüchern ist von der Annahme der kognitiven Konstruktivität auszugehen (Christmann 2015, 170f.). Die Bedeutungskonstruktion findet demnach in einem Wechselspiel zwischen den Vorgaben des Bilderbuchs und den Merkmalen der Rezipienten/Rezipientinnen statt, das heißt zwischen dem multimodalen Zusammenspiel von Sprache (vorgelesener Text), (künstlerischer) Bild- und häufig auch Schriftgestaltung, Anregungsgehalt und Verständlichkeit und den jungen Rezipienten/Rezipientinnen mit ihrem Vorwissen, ihrem Sprachentwicklungsstand, ihren Bildlesekompetenzen, ihren Interessen und Erwartungen.

Betrachtet man die beiden Pole der Interaktion von Rezipienten/Rezipientinnen und Bilderbuch, so ist auf Seiten ersterer anzunehmen, dass die Bildung von Inferenzen unabdingbar für die Bilderbuchrezeption ist. Inferenzen sind ganz allgemein als Schlussfolgerungen zu bestimmen, die für das Textverstehen als notwendig erachtet werden. Genauer handelt es sich bei der Inferenzbildung um Verstehensprozesse, die der Anreicherung, Strukturierung und Verdichtung von Textinformationen dienen und das Vorwissen der Rezipienten/Rezipientinnen einbeziehen. Schlussfolgerungen sind bereits auf der basalen hierarchieniedrigen Wahrnehmungsebene erforderlich, etwa bei einzelnen mehrdeutigen Wörtern oder Bildelementen, aber vor allem auf der hierarchiehoher Verarbeitungsebene relevant. Inferenzen werden grundsätzlich bei allen

Texten, pragmatischen wie literarischen, gebildet (ebd.). Wenngleich die Inferenzforschung sehr virulent ist, liegen bislang nur wenige Studien vor, welche die Inferenzbildungsprozesse von Kindern untersuchen (zuletzt sehr differenziert bei Schröder 2020). Schröder geht davon aus, dass Inferenzen Motor und Kern sinnorientierter Rezeptionsprozesse auch bei der Bilderbuchrezeption sind und sowohl während des Rezeptionsprozesses als auch im Gespräch über den Text und die eigene Rezeption generiert werden (ebd.). Da Vorschulkinder wie in unserer Studie, den Text noch nicht selbstständig lesen können, sondern auf das Vorlesen angewiesen sind, erscheint die Vorlesesituation und damit verbundene Gesprächsimpulse für die Inferenzbildung bei Kindern dieser Altersgruppe besonders wichtig.

Der Blick auf den anderen Pol des Interaktionsprozesses, das Bilderbuch, lässt annehmen, dass auch vom Gegenstand selbst keine simple Reproduktion des Inhalts zu erwarten ist. Besonders künstlerisch experimentelle Bilderbücher mit ihren anspruchsvollen Darstellungsstrategien und innovativen bildnerischen Angeboten zeichnen sich durch potenzielle Mehrdeutigkeit aus und erfordern hohe Aufmerksamkeit. Wie intensiv und elaboriert die Konstruktionsprozesse erfolgen, wird jedoch besonders bei Kindern von ihrem Entwicklungsstand insbesondere im Wahrnehmungs- und kognitiven Bereich abhängen. Die kognitionspsychologische Leseforschung hat gezeigt, dass es für die Verarbeitung von Schrifttexten relevant ist, welche themenbezogenen Interessen, welches Vorwissen und, welche Rezeptionseinstellungen und -ziele die Rezipienten/Rezipientinnen aktivieren (Christmann 2015, 180). Mehr darüber zu erfahren, welches Wissen und welche Erfahrungen Kinder im Vorschulalter aktivieren, um sich das Bilderbuch *Garmans Sommer* zu erschließen, ist ein Anliegen unseres Forschungsprojektes. Darüber hinaus möchten wir an diesem konkreten Bilderbuch auch Einblicke in die Konstruktionsprozesse gewinnen. Dabei soll zugleich auch die Rezeptions-situation, in unserem Falle das Vorlesen und die gemeinsame Betrachtung ausgewählter Doppelseiten (s. u. Methode), und der dialogische Austausch von Interviewerin und Kind anhand vorab entwickelter Fragen und Impulse reflektiert werden.

2.2 Emotionale Beteiligung bei der Bilderbuchrezeption

Aus der kognitionspsychologischen Leseforschung wissen wir, dass die emotionale Beteiligung bei der Textrezeption als wichtige Einflussgröße gilt. Sie wird als zentrale Komponente des literarischen Verstehens aufgefasst und spielt sowohl für die Aufrechterhaltung des Rezeptionsprozesses als auch für die Konstruktion von Bedeutung eine wichtige Rolle (Christmann & Schreier 2003, 273). Dass dies ebenso für die Bilderbuchrezeption zutrifft, zeigen Arizpe & Styles (2016) in ihrem Überblick über die neuere Bilderbuchrezeptionsforschung.

Im Hinblick auf die emotionale Beteiligung bei der Textrezeption können drei verschiedene Aspekte unterschieden werden:

1. die allgemeine Stimmungserfahrung,
2. die Rolle der figurenbezogenen Emotionen und
3. das Zusammenwirken von kognitiven und emotionalen Anteilen bei der Rezeption (Christmann & Schreier 2003, 274).

Unter allgemeiner Stimmungserfahrung werden evaluativ-emotionale Prozesse verstanden, die mit der Textrezeption einhergehen. Sie beziehen sich auf den ganzen Text, sind nicht an spezifischen Merkmalen orientiert und reichen von eskapistischem, von der Realität und ihren Anforderungen in Illusionen, Zerstreuung und Vergnügen ausweichendem, bis hin zu distanzierterem Genusserleben. Konzepte wie Eintauchen und Aufgehen in der fiktionalen Welt oder im Leseglück beschreiben solche Stimmungserfahrungen (ebd.; van Holt & Groeben 2006, 114). Stimmungserfahrung und Konstruktion von Bedeutungen können sogar als gleichwertige Rezeptionsziele betrachtet werden (Christmann & Schreier 2003, 273). Bleibt die Stimmungserfahrung aus, kann es zum Abbruch der Rezeption kommen. Die Relevanz der Stimmungserfahrung ist bei Kindern im Hinblick auf die Rezeption von Bilderbüchern und anderen Medien offensichtlich. In sozialen Kontexten wie Familie oder Kindergarten ist zu beobachten, dass Kinder den Rezeptionsprozess abbrechen, wenn ihnen etwa ein Bilderbuch nicht gefällt. Umgekehrt greifen sie immer wieder zu denselben Büchern, betrachten diese und wollen sie vorgelesen bekommen. Was Kinder dazu antreibt, welchen Gewinn sie aus den Lektüren ziehen und welches positive Erleben sie damit verbinden, ist von der Forschung bislang noch nicht in den Blick genommen worden.

Die emotionale Beteiligung bei der Rezeption literarischer Texte, und dies gilt auch für Bilderbücher als Teilbereich der Kinder- und Jugendliteratur, ist darüber hinaus vor allem an die Figuren in der fiktionalen Welt gekoppelt. Im Allgemeinen werden dafür die Begriffe der Sympathie, Empathie und Identifikation herangezogen (Christmann & Schreier 2003, 275). Figuren haben in literarischen Texten die Funktion, die Handlung voranzubringen und einen Ausgangszustand zu verändern. Figuren haben Ziele, handeln oder erleiden etwas und reagieren darauf (Hurrelmann 2003, 6). „Für die Leser sind literarische Figuren die ‚Türöffner‘ zu fiktionalen Welten, da sie ihnen helfen, die Text- und Bilderwelt als eine reale zu imaginieren“ (Hurrelmann 2003, 6). Das Bilderbuch hat hierbei große Potenziale, da es diverse Emotionen in der Interaktion von Bild und Text zum Ausdruck bringen kann. Weiterführende Anregungen bieten dazu die theoretischen Arbeiten der englischen Literaturwissenschaftlerin Maria Nikolajeva (2012, 2014a und 2014c). Mit dem Konzept der „emotion ekphrasis“, greift sie auf eine Beschreibungskategorie der antiken Rhetorik zurück (Ekphrasis = klare und deutliche Beschreibung vor allem von Kunstobjekten, aber auch Handlungen, Personen etc.) und überträgt diese auf die Darstellung von Emotionen. Sie betont damit die Anschaulichkeit des emotionalen Ausdrucks durch die multimodale Darstellung im Bilderbuch. Die emotion ekphrasis ruft wiederum selbst neue Emotionen hervor. Anhand dieses Konzepts sollen die verschiedenen Zugriffsweisen von Kindern auf Emotionen demonstriert werden, wobei Nikolajeva besonders Mindreading (Gedankenlesen) und Empathie in den Blick nimmt.

Nikolajeva zeigt, dass die Darstellung von Emotionen selbst in einfachen Bilderbüchern für junge Kinder eindrucksvoll gelingt und dazu beiträgt, die emotionale Verbundenheit mit den Figuren zu fördern (Nikolajeva 2014a, 712f.). Die emotionale Beteiligung hat jedoch auch mit den Vorerfahrungen der Rezipienten und Rezipientinnen zu tun. Während Novizen und Novizinnen eher unterstellt wird, dass sie sich emotional leichter mit den literarischen Figuren verstricken lassen, wird erfahreneren Rezipienten und Rezipientinnen mehr emotionale Distanz zu den Figuren zugeschrieben (Nikolajeva 2014c, 85). Ähnlich – allerdings für schriftbasierte literarische Texte – führen van Holt und Groeben (2006) Unterschiede in der emotionalen Beteiligung auf unterschiedliche Rezeptionshaltungen zurück, die wiederum auch mit Wissen und Rezeptionserfahrungen zu tun haben. Van Holt und Groeben unterscheiden fiktionsbezogene Emotionen und selbstbezogenen Emotionen. Bei beiden Formen handelt es sich um emotionales Erleben, das durch die Figuren in der fiktionalen Welt ausgelöst wird (ebd., 122ff.). Unter figurennahes emotionales Erleben würde etwa Perspektivenübernahme und Einfühlung in fiktive Figuren fallen, während figurenfernere Erleben selbstbezogene und realitätsbezogene Emotionen hervorruft (ebd., 129). Interessant ist es, diese Befunde auf die Bilderbuchrezeption zu übertragen und zu untersuchen, welche narrativen Zusammenhänge im Bilderbuch figurenbezogene und selbstbezogene Emotionen auslösen und Hinweise auf das Verstehen der Figuren wie der eigenen Lebenssituation geben.

Emotionale Prozesse sind nicht losgelöst von kognitiven Prozessen zu betrachten. Literarisches Verstehen ist ein Prozess, der kognitive wie emotionale Anteile gleichermaßen beinhaltet. Emotionen sind das Produkt faktischer und evaluativer Kognitionen (erstere sind Tatsachen-Überzeugungen, z. B. dass ein bestimmtes Ereignis eingetreten ist, letztere stellen Wert-Überzeugungen dar, z. B. dass ein bestimmtes Ereignis gut oder schlecht, gefährlich oder harmlos ist). Emotionen setzen unterschiedliche Arten von Bewertungen voraus, wie sie in kognitiven Emotionstheorien bzw. der Bewertungstheorie der Emotionen postuliert werden (etwa von Arnold 1960). Emotionen beziehen sich auf Objekte bzw. Sachverhalte (Handlungen, Zustände, Ereignisse), etwa Freude über einen Gewinn oder Trauer darüber, einen liebgewonnenen Gegenstand verloren zu haben. Objektbezogene Emotionen treten auf, wenn Personen das Objekt der Emotion auf bestimmte Art und Weise einschätzen, d. h. bestimmte Kognitionen darüber erwerben.

2.3 Fragestellungen

Ausgehend von der Annahme der kognitiven Konstruktivität der Bilderbuchrezeption (s. o) ist das Zusammenspiel von Kognition und Emotion gerade bei Kindern im Vorschulalter von besonderem Interesse. Anknüpfend an kognitive Emotionstheorien stellen sich die Fragen,

- wie Kinder mit den Rezeptionsangeboten des komplexen Bilderbuchs umgehen,
- welche Elemente des bildlich und sprachlich Dargebotenen ihre Aufmerksamkeit wecken,
- welche von ihnen zur Konstruktion von Bedeutungen herangezogen werden und zudem emotionale Beteiligung hervorrufen.

Dies war ein Ausgangspunkt für unser Forschungsprojekt. Dabei interessierte es uns besonders,

- ob und wenn ja, wie die Kinder das Bilderbuch zur Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Lebenssituation, dem Übergang vom Kindergarten in die Schule, nutzen und
- welche Emotionen dabei eine Rolle spielen.

Der Protagonist Garman im Bilderbuch *Garmans Sommer* erschien uns für die Auseinandersetzung der Kinder besonders geeignet, da er wie die untersuchten Kinder unmittelbar vor dem Eintritt in der Grundschule steht. Da gerade Bilder Emotionen und emotionale Befindlichkeiten sehr gut repräsentieren können, war es für uns zudem von Interesse, mit welchen eigenen aktuellen und erinnerten Erfahrungen sowie Erwartungen die Kinder die bei den Figuren im Buch wahrgenommenen Gefühlslagen und deren Lebenssituationen mit ihren Emotionen und ihrer eigenen Lebenssituation verknüpfen. Die Kinder werden als aktive Rezipienten und Rezipientinnen verstanden, die im Rahmen ihrer Ausdrucksmöglichkeiten selbst Auskunft über ihre Bedeutungskonstruktionen geben können. Dass dabei die Rezeptionssituation sowie die Art und Weise des Austauschs über das Wahrgenommene die Rezeption beeinflussen, ist sowohl aus der kognitionspsychologischen Leseforschung als auch aus der Bilderbuchforschung bekannt und soll auch im Rahmen unserer Untersuchung reflektiert werden.

Ausgehend von den oben dargestellten Überlegungen zur Konstruktion von Bedeutungen und dem Zusammenspiel von Kognition und Emotion sollten im Rahmen der vorliegenden Untersuchung im Besonderen folgende Fragen beantwortet werden:

- Schreiben die Kinder den Figuren im Buch bestimmte Gedanken, Motive und Emotionen zu (Gedankenlesen)?
- Gelingt es den Kindern, die Gefühle, Gedanken und Motive einer Figur nachzuvollziehen, also sich kognitiv in ihre Lage zu versetzen (Perspektivenübernahme)?
- Ziehen die Kinder Parallelen von der eigenen Lebenssituation und zu der im Buch dargestellten Situation (Parallelität)?
- Übertragen sie Gedanken und Gefühle aus ihrer Lebenssituation auf die Figuren bzw. in die Geschichte (Projektion)?
- Greifen sie auf ihr Wissen und ihre Erfahrungen zurück, wenn sie die dargestellten Situationen, das Figurenhandeln und die dargestellten Emotionen deuten (wissensbasiertes Interpretieren)?

3 Methode

Die Studie setzt sich aus einem quantitativen und einem qualitativen Teil zusammen.

Stichprobe. Im quantitativen Befragungsteil wurden 130 Eltern und 84 pädagogische Fachkräfte (aus 45 von insg. 96) Heidelberger Kindertageseinrichtungen befragt, deren Orientierungen und Perspektiven auf die Transitionssituation vom Elementarbereich in die Grundschule als Kontextinformation zur Rahmung der Kinderinterviews interessieren. Im qualitativen Teil wurden 16 Kinder, die im September 2018 eingeschult wurden mittels Leitfadeninterview und Bilderbuchgespräch untersucht. Die Auswahl der Kinder erfolgte unter Nutzung der Daten aus der Elternbefragung, von denen 87 die Einwilligung gaben, ihre Kinder zu befragen. Bei der Auswahl der 16 Kinder waren jeweils vier Kriterien mit zwei Ausprägungen leitend: Geschlecht (m/w), ältere Geschwister (ja/nein), von Eltern wahrgenommener Grad der Auseinandersetzung ihres Kindes mit Thema Schule vor dem Übertritt (hoch/gering) und das Vorhandensein kritischer Lebensereignisse (ja/nein), wie z. B. Trennung der Eltern, neue Partnerin/neuer Partner eines Elternteils, Verlust eines Familienmitgliedes. Zum Zeitpunkt der Befragung im Sommer 2018 waren die Kinder im Mittel 6,2 Jahre alt (Std: .3; Minimum 5,6 Jahre, Maximum 7,1 Jahre).

Datenerhebung. Fachkräfte wie Eltern wurden über zur Teilnahme bereite Kindertageseinrichtungen geworben. Auch die Fragebogen für Fachkräfte und Eltern wurden direkt über teilnehmende Einrichtungen verteilt und wieder eingesammelt.

Mit den 16 nach den oben beschriebenen Kriterien ausgewählten Kindern wurde überwiegend im häuslichen Setting zunächst ein Leitfadeninterview zur Erfassung des Gesamtkontextes der Übergangssituation (Kontextinterviews, KI) geführt. Dabei wurden die Kinder nach möglichen Informationsquellen und ihre Vorstellungen über/von der Schule, nach Übergangsbezogenen Emotionen sowie nach ihrer Bilderbuch-

und Mediennutzung befragt. Zentral im Rahmen der Datenerhebung bei den Kindern waren die bereits oben erwähnten Bilderbuchgespräche (BG), um die es in diesem Beitrag primär gehen soll. Bei ihnen stand das Bilderbuch *Garmans Sommer* eingebettet in ein weiteres leitfadengestütztes Interview mit den Merkmalen eines Vorlesegesprächs im Vordergrund. Die Bilderbuchseiten wurden mit den zur Untersuchung ausgewählten Kindern gemeinsam angesehen, vorgelesen und besprochen. Da die Nutzung des gesamten Bilderbuches zu viel Zeit beansprucht hätte, wurden zur Rezeption mit den Kindern für das Bilderbuchgespräch neben der Vorder- und Rückseite des Buchdeckels 8 Doppelseiten und der hintere Vorsatz ausgewählt. Auswahlkriterien für die mit den Kindern rezipierten Seiten waren jeweils der narrative Zusammenhang und zudem die Übergangsthematik „Schule“. Sie werden im Folgenden kurz beschrieben: (1) Vorderseite/Cover: Garman beim Baden mit Schwimmflügeln in der Bucht, Rückseite: Einmachglas mit Mirabellen und Informationen zum Buchinhalt, (2) Garman am Tisch, im Hintergrund auf einer Bank unter einem Apfelbaum die drei Tanten, (3) Röntgenbild mit Schmetterlingen im Bauch von Garman, (4) Zwillinge, (5) Gespräch mit Papa, (6) Bus – Papa auf Konzertreise – Üben des Schulwegs mit Mama, (7) Mama im Garten im Gespräch mit Garman (8) Garmans Schreibtisch mit Schulsachen und anderen Dingen, (9) Garman am Fenster, Vorabend seines ersten Schultages und (10) Vorsatz: Himmelbild.

Der Ablauf der Bilderbuchgespräche gestaltete sich wie folgt:

- Ansehen, Lesen und Besprechen der ausgewählten Bilderbuchseiten anhand von Leitfragen (zu Gestaltung/Motiven, Figuren, Bezug zur eigenen Lebenssituation). Dabei wurde die Abfolge von Ansehen und Lesen variiert.
- Nachbesprechen des Gesamteindrucks der Kinder zum Buch anhand von weiteren Leitfragen (Bewertung des Buches, Situation und Dynamik des Protagonisten).

Die Erstellung der Leitfragen orientierte sich an den Richtlinien für Leitfadeninterviews mit Kindern nach Vogl (2015) und Trautmann (2010), Impulse für Gesprächseinlagen im Vorlesegespräch nach Spinner (2004) sowie Möglichkeitstypen beim Bilderbuchvorlesen nach Kruse (2013).

Zwischen den beiden jeweils videografierten Kinderinterviews zum Übergangskontext allgemein und dem leitfadengestützten Bilderbuchrezeptionsgespräch lagen im Durchschnitt 3,7 Tage. Das Kontextinterview dauerte durchschnittlich ca. 39 Minuten, die Durchführung des Bilderbuchrezeptionsgesprächs lag im Durchschnitt bei ca. 36 Minuten.

Fachkräfte wie Eltern wurden zudem mit einem Untertest des BIKO 3-6 Screenings, das die altersgemäße Entwicklung (Entwicklungsgefährdungen) von 3-6-jährigen Kindern in unterschiedlichen Entwicklungsbereichen untersucht (motorische, sprachliche, numerische und sozio-emotionale Kompetenzen) befragt. Im Rahmen der Studie interessierte uns besonders der Entwicklungsstand sozio-emotionaler Kompetenzen der 16 befragten Kinder.

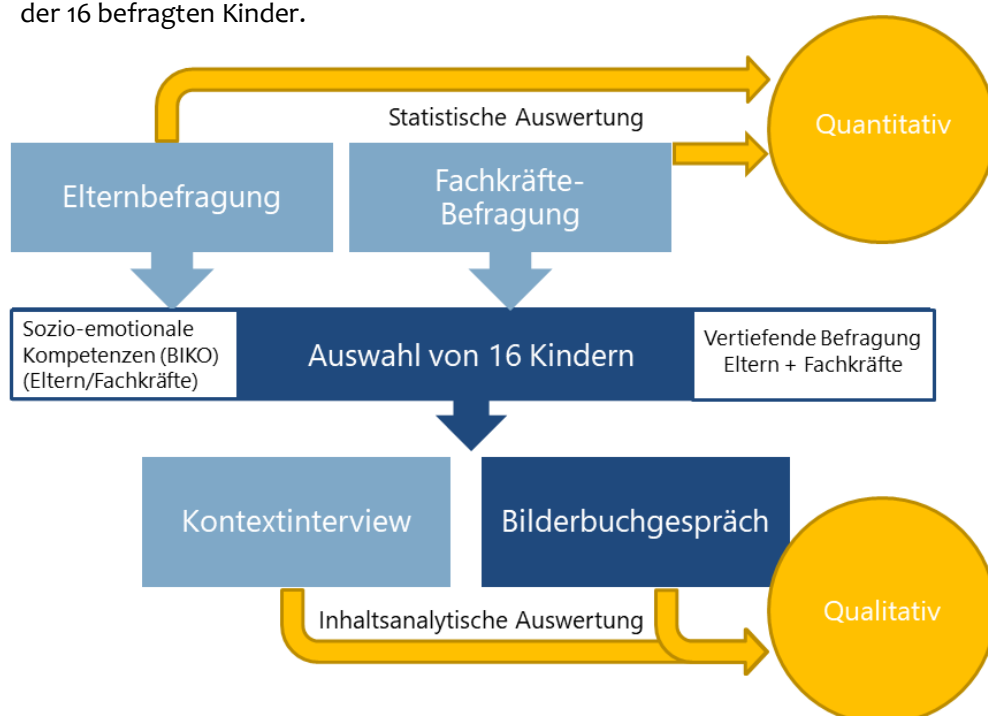


Abb. 2: Methodisches Vorgehen – Überblick

Datenauswertung. Auf die Auswertung der quantitativen Daten (Befragung Eltern und Fachkräfte; Kontextinterview mit den Kindern) mittels des Statistikprogramms SPSS wird hier nicht näher eingegangen. Die erhobenen Daten aus dem Bilderbuchgespräch mit den Kindern wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse kodiert. Die Kategorienbildung erfolgte überwiegend deduktiv anhand einschlägiger literaturwissenschaftlich-didaktischer und entwicklungspsychologischer Theorien, teilweise auch induktiv aus dem Datenmaterial heraus, so dass ein gemischt deduktiv-induktives Kategoriensystem vorliegt. Nach Erstellung der deduktiven Kategorien, wurden die Transkripte gesichtet und alle relevanten Textstellen den passenden Kategorien zugeordnet bzw. kodiert. Dabei wurde überwiegend das Programme f4analyse eingesetzt. Im nächsten Schritt wurde das Vorgehen in einem Kodierleitfaden (Definition Kategorien, Ankerbeispiele, Kodierregeln) festgehalten, der als Handreichung diente, um eine möglichst präzise Formulierung der Kategorien zu ermöglichen und unnötige Überschneidungen zu vermeiden. Um eine hinreichende Güte bei der Anwendung der Kategorien zu erreichen, wurden die Kodierungen verschiedener mit der Auswertung befasster Personen auf Übereinstimmung geprüft (Gütekriterium der Inter-coder-Reliabilität, $k=.82$). Anschließend wurden alle Textstellen mit abweichenden Kodierungen gesondert betrachtet und diskutiert.

Im Folgenden wird ausschließlich auf die Auswertung des Bilderbuchgespräches eingegangen, das sich überwiegend anhand der Doppelseiten des Bilderbuches strukturiert (s.o.). Es wurden drei Oberkategorien (1) Wahrnehmung und Bewertung von Elementen, (2) Herstellung und Bewertung von Strukturen und (3) Konstruktion von Bedeutung mit ähnlich strukturierten Unterkategorien (s. Abb. 3) gebildet. Weitere Unterkategorien ergaben sich induktiv aus dem Material, da sich während des Kodierprozesses Textstellen auftaten, die sich nicht in das deduktiv gebildete System einordnen ließen. Hinzu kamen sich im Kodierprozess ergebende ergänzende Fragestellungen, die eine weiterführende Untergliederung einzelner Unterkategorien erforderten. Dazu gehört auch die Frage, inwiefern Kinder ihre Bedeutung *selbstständig* konstruieren und inwiefern Aussagen zur Bedeutungskonstruktion *initiiert* bzw. *abgeleitet* durch Interviewfragen erfolgen.



Abb. 3: Oberkategorie 3 Konstruktion von Bedeutung mit Unterkategorien

Kategoriensystem zur Auswertung der Bilderbuchgespräche. In diesem Beitrag sollen drei Unterkategorien der Kategorie Konstruktion von Bedeutung vorgestellt und im weiteren Verlauf im Rahmen der Ergebnisse zu den Bilderbuchgesprächen veranschaulicht werden. Um zu zeigen, wie sich die Kinder mit der Figur im Bilderbuch auseinandergesetzt haben, werden einerseits Ergebnisse zu eher figurenbezogenen Kategorien (Gedankenlesen, Perspektivenübernahme) vorgestellt. Dem gegenüber steht eine mehr auf die eigene Person bezogene Beteiligung bei der Textrezeption. Hier interessierte uns andererseits, welche Darbietungen im Bilderbuch Ansatzpunkte bieten für den Rückgriff auf die eigene Lebenssituation und damit verbundene Emotionen. Dazu eignet sich insbesondere die Kategorie der Parallelität.

- **Gedankenlesen.** Beim Gedankenlesen handelt es sich um die deutsche Übersetzung des Begriffs Mindreading, den Nikolajeva zur Beschreibung der kognitiven und emotionalen Leser/innenbeteiligung bei der Rezeption von Kinderliteratur geprägt hat (z.B. Nikolajeva 2014b, 121). Nikolajeva bestimmt Mindreading als Fähigkeit, den mentalen Zustand anderer Personen bzw. literarischer Figuren zu verstehen. Damit knüpft sie an die Theory of Mind an, mit der alltagspsychologische Konzepte bezeichnet werden, die es erlauben, sich selbst und anderen mentale Zustände wie Wissen, Glauben, Denken, Fühlen zuzuschreiben (Elsner & Pauen 2018, 186; Schneider & Hasselhorn 2018, 201). Während wir unsere eigenen mentalen Zustände, also unsere Gedanken, Motive und Gefühle, wahrnehmen können, lassen sich die mentalen Zustände anderer Personen nur über deren Verhalten, Gesichtsausdruck, Körperhaltung oder verbalen Äußerungen und ggf. die umgebende Situation erschließen (Elsner & Pauen 2018, 186). Im Sinne der Theory of Mind bezieht sich Gedankenlesen auf die Fähigkeit, „the state of mind“ literarischer Figuren zu verstehen, ihr Verhalten zu erklären und vorherzusagen. Nach Nikolajeva sind

besonders Bilderbücher dafür geeignet, Mindreading bzw. Gedankenlesen zu fördern, da bildliche Zeichen sich mehr als sprachliche Zeichen dafür eignen, Emotionen einer Figur sichtbar zu machen. Allein die Form des Mundes, der Augenbrauen oder der Körperhaltung reichen aus, um zu zeigen, wie es der abgebildeten Figur geht, welche Emotionen sie empfindet, ob sie sich freut, traurig, wütend ist oder Angst hat (Nikolajeva 2012, 277f.). Die Entwicklung des intuitiven psychologischen (mentalistischen) Wissens (Theory of Mind) beginnt schon früh, allererste Hinweise darauf finden sich in der zweiten Hälfte des 1. Lebensjahres. Vor allem entwickelt sie sich aber über das Kindergartenalter hinweg (Elsner & Pauen 2018, 186). Für unsere Zielgruppe, die Kinder im Vorschulalter, ist anzunehmen, dass die Theory of Mind soweit entwickelt ist, dass die untersuchten Kinder in der Lage sind Handlungsabsichten, Wünsche oder Emotionen anderer Personen in Ansätzen erkennen können. Unter Gedankenlesen verstehen wir, dass die Kinder Merkmale des im Bilderbuch Dargebotenen (sprachliche Äußerungen der Figur oder des Erzählers, nonverbaler Ausdruck der Figurenabbildung) heranziehen, um den mentalen Zustand der Figuren zu verstehen. Inwiefern die Kinder diese Zuschreibungen explizit machen, also sprachlich ausdrücken können, soll im Gespräch über das Bilderbuch *Garmans Sommer* untersucht werden.

- **Perspektivenübernahme.** Durch Perspektivenübernahme lässt sich das Verhalten, Denken und Fühlen anderer Personen besser verstehen. Voraussetzung für die Entwicklung dieser Fähigkeit, ist eine zumindest rudimentär ausgebildete Theory of Mind (s.o.). Mit dem Aufbau einer Theory of Mind entwickelt sich auch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme weiter. Nach Selmans Theorie der sozialen Kognition sind Kleinkinder noch nicht in der Lage eine andere Perspektive einzunehmen. Erst im Alter von etwa vier bis neun Jahren merken Kinder, dass die Perspektive anderer von der eigenen abweicht, führen diese andere Perspektive aber darauf zurück, dass diese Person nicht über dieselbe Information verfügt wie sie selbst (Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran 2016, 328).

In der Literaturdidaktik stützen sich die Annahmen zu dem Zusammenhang von literarischem Textverstehen und Perspektivenübernahme noch weitgehend auf eine frühe empirische Untersuchung der niederländischen Literaturwissenschaftlerin Els Andringa (1986, 1987), welche die Wahrnehmung fremder Perspektiven in Bezug auf literarische Figuren allerdings mit älteren Schülern und Schülerinnen erforscht hat. Die Fähigkeit, fremde Perspektiven in ihrer Andersartigkeit nachzuvollziehen, entwickelt sich erst allmählich. Im Anschluss an Selman sind die Kinder im Vorschul- und beginnenden Schulalter noch in Teilen egozentrisch. Sie tendieren dazu, den literarischen Figuren ihre eigenen Denk- und Empfindungsweisen zuzuschreiben. Davon ausgehend entwickelt sich erst allmählich die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven in einem Text gleichzeitig zu vergegenwärtigen und sie aufeinander zu beziehen. Dabei wird zunächst die Perspektive einer Figur zu den anderen in Beziehung gesetzt. Erst gegen Ende des Grundschulalters gelingt es dann aus einer Außenperspektive heraus das Zusammenspiel der verschiedenen Figurenperspektiven zu betrachten. Ein weiterer Entwicklungsschritt wird noch später vollzogen, wenn die Figurenperspektiven in ihren sozialen, politischen oder gesellschaftlichen Kontexten reflektiert werden können (Spinner 1993, 60ff.; Andringa 1986, 1987).

Im Rahmen unserer Forschungsarbeit ist es von Interesse, wie es den Vorschulkindern gelingt, die anspruchsvolle Leistung der Perspektivenübernahme zu bewältigen. Wir verstehen unter Perspektivenübernahme die kognitive Fähigkeit, den Standpunkt einer anderen Person (der sich vom eigenen unterscheiden kann) bewusst einzunehmen und einen Sachverhalt aus dem Blickwinkel der anderen Person zu betrachten, ohne den eigenen zu verlieren (Wilkening 2020; Siegler, Eisenberg, DeLoache & Saffran 2016, 328). Kognitive Voraussetzung für die Perspektivenübernahme ist die Fähigkeit zur Dezentrierung, d.h. die Ablösung von einer einzigen (egozentrischen) Perspektive auf die Welt (Piaget 1972).

- **Parallelität.** Im Unterschied zu den Kategorien Gedankenlesen und Perspektivenübernahme, die eine Hinwendung zur Figur beschreiben und auf das Verstehen dieser zielen, ist in unseren Bilderbuchgesprächen auch eine umgekehrte Rezeptionsrichtung zu beobachten. Die Präsentation der Figur, ihre Gedanken, ihre möglichen Gefühle und ihr Handeln sind Ausgangspunkt dafür, dass die Kinder eigene ähnliche Erlebnisse und Erfahrungen erinnern und zum Ausdruck bringen. Die Figur und ihre Situation dient in diesem Falle als Auslöser dafür, sich auf die eigene Lebenssituation zu beziehen und dazu Minimalerzählungen hervorzubringen. Insofern sind die Kinder in diesen Gesprächssequenzen auf sich selbst bezogen und zeigen wenig Einfühlung in die Figur. Im Anschluss an van Holt und Groeben (2006) ist hier von einer beobachtenden Rezeptionshaltung auszugehen, die als selbstnah und figurenfern beschrieben werden kann und eher realitätsbezogene Emotionen hervorruft. Komplementär dazu wären

Gedankenlesen und Perspektivenübernahme durch eine figurennahe Rezeptionshaltung bestimmt, die ein Miterleben der Figuren nahelegt und fiktionsbezogene Emotionen auslösen kann.

Ein Charakteristikum literarischer Texte ist es, dass sie Anknüpfungsmöglichkeiten für eigene Erfahrungen bieten. Dies macht auch der Interaktionsprozess zwischen Text und Rezipienten/Rezipientinnen deutlich. Die Äußerungen der Kinder zu ihrer eigenen Lebenssituation und ihren Erfahrungen scheinen jedoch weniger auf die Konstruktion von Bedeutungen zu zielen, da sie relativ assoziativ angelegt sind und Fragen und Situationen aus dem Leben der Kinder thematisieren. Sie geben aber Aufschluss darüber, inwieweit das Geschehen in der fiktionalen Welt, die Aussagen der Figuren über ihre Emotionen und ihren Umgang damit, die Kinder zur Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und Ereignissen anregt. Ein Schwerpunkt der Auswertung ist es daher, zu untersuchen, inwieweit die Kinder Parallelen zwischen dem im Buch Vorgefundenen und ihrer eigenen Lebenssituation herstellen. Gesprächsbeiträge dieser Art werden unter die Kategorie der Parallelität gefasst. Von Interesse ist darüber hinaus, ob die Kinder von sich aus Parallelen zu ihrer Lebenssituation herstellen oder ob sie erst durch Fragen und Impulse dazu angeregt werden.

Gelingt es ihnen diese Parallelität zu nutzen, indem sie eine strukturelle Ähnlichkeit zwischen der eigenen und der fiktionalen Situation feststellen und diese jeweils in einen neuen Zusammenhang setzen, kann man auch von Analogiebildung sprechen. Die fiktionale Situation kann für die Bewältigung der eigenen Situation helfen oder diese trägt umgekehrt zum Figurenverstehen bei.

4 Ergebnisse

Ein Großteil der Kinderäußerungen im Bilderbuchgespräch betreffen mentale Zustände, Verhalten und Handlungen der Figuren im Bilderbuch – vor allem den Protagonisten Garman – oder das eigene Erleben. Die Gesprächsbeiträge lassen sich zum einen den Kategorien *Gedankenlesen* und *Perspektivenübernahme* zuordnen, zum anderen der Kategorie der *Parallelität*. Äußerungen in diesen Kategorien waren sowohl *selbst-* als auch *fremdinitiiert*, wurden also spontan von den Kindern im Bilderbuchgespräch hervorgebracht oder durch entsprechende Fragen angeregt.

4.1 Gedankenlesen

Das Gedankenlesen ist die im Bilderbuchgespräch häufigste Art der Auseinandersetzung mit den Gedanken und Gefühlen der Figuren im Buch, insbesondere des Protagonisten Garman.

Selbstinitiiertes Gedankenlesen findet sich bei 4 Kindern an 6 Fundstellen zu 6 Doppelseiten des Bilderbuchs. Die Kinder lesen dabei zum Teil die Emotionen Garmans aus dessen Gesichtsausdruck, zum Teil vergleichen sie Garmans emotionalen Ausdruck mit demjenigen auf vorangegangenen Doppelseiten, über die bereits gesprochen wurden. In einem Fall begründet ein Kind eine sichtbare Handlung mit einer Information, die es dem Text entnimmt.

„Oh, da sieht er nicht so glücklich aus“ (Leon, Absatz 374).
„Da sieht er trauriger aus“ (Nathanael, Absatz 187).
„Der winkt ihm zu, weil er zum ersten Mal in die Schule geht“ (Fridolin, Absatz 230).

Fremdinitiiertes Gedankenlesen ist hingegen bei allen Kindern und sehr häufig zu beobachten (16 Kinder, 221 Fundstellen, alle Doppelseiten). Auslösend waren dabei vorwiegend zwei Fragetypen mit unterschiedlichem Fokus auf

(1) den emotionalen Ausdruck und emotionalen Zustand (emotionales Gedankenlesen) des Protagonisten auf der jeweiligen Doppelseite: „Wie guckt Garman jetzt? Wie geht es ihm?“ bzw. zielen auf die Begründung einer Aussage zu einer Emotion: „Garman sagt ja hier, ‚Ich habe Angst.‘ Warum? Wovor, denkst du, hat Garman Angst?“.

(2) der Begründung für ein Verhalten bzw. der Auseinandersetzung mit den Gedanken der Figuren (kognitives Gedankenlesen): „Warum, denkst du, fragt Garman seinen Papa und seine Mama, wovor sie Angst haben?“; „Warum hat Garman die Sachen dahin gelegt?“.

ad 1 Beim *emotionalen Gedankenlesen* benennen die Kinder Garmans emotionalen Zustand häufig zuerst durch einfache adjektivische Beschreibungen. Diese Aussagen enthalten sehr allgemeine

Benennungen („gut“, „nicht so gut“), spezifische Emotionswörter zu Basisemotionen („traurig“) oder auch Vokabular zur Beschreibung von mentalen Zuständen und Stimmungen („nachdenklich“, „gelangweilt“, „schlecht gelaunt“). Im Anschluss an diese Benennung von Emotionen begründen die Kinder ihre Aussage selbstständig oder auf Nachfragen. Diese Begründung bezieht sich auf,

a) eine oder mehrere zuvor vorgelesene Textstelle(n).

Kinderantworten, bei denen emotionales Gedankenlesen anhand von Textstellen begründet wird, unterscheiden sich darin, ob sie nur eine einzelne Doppelseite (*lokales Textverständnis*; 11 Kinder, 18 Fundstellen, 5 Doppelseiten) oder mehrere Doppelseiten und damit die Entwicklung der Emotionen des Protagonisten berücksichtigen (*globales Textverständnis*; 7 Kinder, 9 Fundstellen, 3 Doppelseiten).

„Nicht gut. (...) Weil er noch keine Zähne raus hat“ (Leon, Absatz 28ff).
„Eigentlich nicht so toll. (...) Weil, der kann noch nicht schreiben“ (Nathanael, Absatz 163f).
„Vielleicht ein bisschen traurig. (...) Ja das er noch keine Zähne raus hat und dass er so viel Angst hat und so. (...) Dass man [in der Schule] nicht alles kann“ (Leon, Absatz 195ff).

b) den Ausdruck der Figur auf einem oder mehreren Bildern.

Beim emotionalen Gedankenlesen anhand von Bildern beziehen sich die Kinder meist auf den Gesichtsausdruck, um den emotionalen Zustand Garmans zu begründen. Selten wird die Körperhaltung berücksichtigt oder der allgemeine Ausdruck ohne Bezeichnung eines konkreten Merkmals. Auch hier wird teilweise eine einzelne Doppelseite herangezogen (*lokal*; 10 Kinder, 14 Fundstellen, 4 Doppelseiten), oder auch mehrere verglichen (*global*; 10 Kinder, 12 Fundstellen, 2 Doppelseiten).

„Er guckt schon ein bisschen fröhlich, weil sein Mund so hoch ist. Seine Augen sind aber runter“ (Lena, Absatz 39ff).
„Dass der [auf der letzten Seite] ein bisschen fröhlicher guckt [...] Weil der Mund ein bisschen so ist“ (Annika, Absatz 342f).

c) Informationen sowohl aus Bildern wie dem Text.

In wenigen Fällen (7 Kinder, 7 Fundstellen, 1 Doppelseite) und nur bei der ersten Doppelseite im Buch beziehen die Kinder sowohl den Ausdruck der Figur auf dem Bild als auch den Text ein: Sie argumentieren hier zusätzlich zu einer bildbasierten Information, die den Gesichtsausdruck Garmans beinhaltet mit Informationen aus dem Text auf dem hinteren Buchdeckel.

„Weil der lächelt. (...) Weil er in die Schule kommt“ (Madita, Absatz 42ff).
--

ad 2 Beim kognitiven Gedankenlesen beziehen sich die Kinder ausschließlich auf die schriftbasierten Informationen, nicht auf die Bilder. Unterschiede in den Antworten der Kinder zum Verhalten und den Gedanken der Figuren zeigen sich in Bezug auf

a) einzelne Textstellen.

Meist ziehen die Kinder Informationen aus einzelnen Textstellen heran, die vor der Frage vorgelesen wurden (*lokales Textverständnis*; 8 Kinder, 9 Fundstellen, 3 Doppelseiten).

„Weil er eine Zahnücke kriegen will“ (Madita, Absatz 161).
„Ihre Zähne sind schon lose und sie können schreiben und auf dem Zaun balancieren und ich [Garman] kann das nicht. Deswegen glaub ich eher, dass sie nicht befreundet sind“ (Adriane, Absatz 96ff).

b) auf ein globaleres Textverständnis.

Für Kinderantworten, die auf ein globales Textverständnis beim Gedankenlesen schließen lassen, sind die entscheidenden Informationen zur Beantwortung der Fragen nicht im Text der Doppelseite zu finden und müssen aus dem zuvor Vorgelesenen erinnert werden („Warum sind Garman seine Wackelzähne so wichtig?“ „Warum denkst du, fragt Garman seinen Papa und seine Mama, wovor sie Angst haben?“) (10 Kinder, 12 Fundstellen, 1 Doppelseite).

„Weil, er hat selbst Angst“ (Nathanael, Absatz 180).
„Weil der auch selber Angst hat und dann fragt er seine Mama und Papa, ob die vor etwas Angst haben. Und dann haben die alle beide auch vor was Angst“ (Leon, Absatz 219).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass alle Kinder, zumindest auf Nachfrage und seltener selbstinitiiert, den Figuren im Bilderbuch Emotionen und Gedanken zuschreiben. Dabei variiert die Anzahl der Zuschreibungen während des Bilderbuchgesprächs. Als Auslöser spielen insbesondere beim kognitiven Gedankenlesen die vorgelesenen Textpassagen eine wichtige Rolle, beim emotionalen Gedankenlesen auch die Bilder oder Bild/Text-Kombinationen.

4.2 Perspektivenübernahme

Die befragten Kinder setzen sich auch mittels Perspektivenübernahme mit den Figuren des Bilderbuches, deren Erleben, Gedanken und Motiven auseinander.

Selbstinitiierte Perspektivenübernahme ließ sich nur an zwei Stellen beobachten (2 Kinder, 2 Fundstellen, 2 Doppelseiten). Dabei beschreiben die Kinder Emotionen Garmans, ohne dass solche im Text genannt oder aus dem Bild ersichtlich werden. Sie führen bisherige Informationen über dessen Situation zusammen, und erschließen daraus, wie Garman sich in der gezeigten Situation fühlt:

„Dass er sich schämt. [...] Weil er noch keinen Milchzahn hat und die zwei Nachbarkinder beide [schon] zwei verloren haben“ (Ole, Absatz 11).

Fremdinitiierte Perspektivenübernahme wird im Gespräch durch entsprechende Fragen initiiert („Was könnte Garman da denken?“) (15 Kinder, 54 Fundstellen, 9 Doppelseiten). Einigen Kindern gelingt es mehrfach und auf unterschiedliche Weisen die Figurenperspektive einzunehmen. Bei anderen Kindern ist hingegen nur selten bzw. lediglich in Ansätzen die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme zu beobachten.

Im Folgenden wird zwischen Kinderaussagen unterschieden, die sich mit den

- (1) Emotionen einer Figur (emotionale Perspektivenübernahme) auseinandersetzen.
- (2) kognitiven Vorgängen und Handlungen (kognitive Perspektivenübernahme) auseinandersetzen.

ad 1 Kinderaussagen, die auf eine emotionale Perspektivübernahme hinweisen, knüpfen entweder an eine eigene aus dem Gedankenlesen folgende Feststellung an oder beziehen sich auf eine in einer Nachfrage genannte Emotion. Ausgehend von dieser Emotion versuchen die Kinder, diese aus der Perspektive Garmans zu begründen. Dabei gehen sie

- a) figurennah und selbstfern vor.

Sie argumentieren auf der Grundlage von Informationen über die Situation der Figur (4 Kinder, 7 Fundstellen, 3 Doppelseiten). Mithilfe dieser Informationen, die sich die Kinder aus verschiedenen Teilen des Bilderbuches sammeln, ziehen sie Schlussfolgerungen zur Figurenperspektive (in den folgenden Beispielen zu Garman bzw. zu seinem Vater) und begründen damit deren emotionalen Zustand.

„Ich glaube [Garman fühlt sich] ein bisschen mulmig. [...] Weil der nicht weiß, was da jetzt kommt“ (Alina, Absatz 163).

„Na, weil er dann vielleicht Schimpfen vom Dirigenten kriegt“ (Valentin, Absatz 142).

- b) figurennah und selbstnah vor.

Bei zwei Kindern (4 Fundstellen, 4 Doppelseiten) ist eine figuren- und selbstnahe Argumentationsweise zu erkennen. Zunächst übernehmen sie die Perspektive der Figur (figurennah) und bewerten diese daraufhin auf Grundlage eigener Haltungen (selbstnah).

„Der fühlt sich peinlich. [...] Weil jetzt sein erster Schultag ist. [...] Weil er immer noch keinen Zahn verloren hat. [...] Dafür gibt es aber eigentlich keinen Grund. [...] Die F. ist auch in der ersten Klasse, und hat zwar seinen Zahn verloren aber erst in der ersten Klasse“ (Ole, Absatz 178ff).

ad 2 Die Kinderaussagen, die auf eine kognitive Perspektivenübernahme hinweisen, lassen sich strukturieren wie jene zu den Emotionen. Auch hier sind zwei Formen zu unterscheiden:

a) figurennah und selbstfern

Die Kinder vollziehen die Gedankengänge und Handlungsmotive Garmans nach, indem sie aus dem Text Schlussfolgerungen über die Figurenperspektive ziehen (9 Kinder, 14 Fundstellen, 3 Doppelseiten).

Nathanael antwortet auf die Frage, warum Garman am Abend vor der Einschulung die Sachen aus seinem Schulranzen vor sich ausgebreitet hat: „Nimmt er die vielleicht mit in die Schule? [...] Dass es ihm nicht langweilig wird, vielleicht“ (Absatz 202ff).

b) figurennah und selbstnah

Weit über die Hälfte der Kinder argumentieren an mindestens einer Stelle zusätzlich zu den Informationen über die Situation der Figur (figurennah) auch mit eigenen Erfahrungen (selbstnah) (11 Kinder, 12 Fundstellen, 2 Doppelseiten). Das geschieht meist, wenn sich die Handlung oder die Gedanken der Figur auf etwas Zukünftiges beziehen, etwa die Vorbereitungen Garmans auf den ersten Schultag.

„Weil, wenn zum Beispiel eine Sache fehlt, dann ist das blöd. [...] Weil man es dann in der Schule vergisst, dann hat man das ja nicht. Und wenn man das dann braucht – Tja. [...] Ja ich versteh nicht, warum er Spielzeuge mit in die Schule nimmt. [...] Na weil er die Spielsachen mag. Weil er denkt, dass sie ihm helfen, brav zu sein“ (Adriane, Absatz 211ff).

Perspektivenübernahme kommt weitaus häufiger fremd- als selbstinitiiert vor, wobei die kognitive Perspektivenübernahme häufiger ist als die emotionale Perspektivenübernahme. Figurennah und selbstferne Argumentationsformen unterscheiden sich hingegen in ihrer Häufigkeit kaum von gleichermaßen figuren- wie selbstnahen Argumentationen. Wenn auch fast alle Kinder versuchen, sich in eine fiktionale Figur hineinzuversetzen, so lassen ihre Beiträge noch unterschiedliche Ausprägungen der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme erkennen.

4.3 Parallelität

Es gibt in den Bilderbuchgesprächen zahlreiche Äußerungen der Kinder, die von den Figuren weg auf ihre eigene Lebenssituation, ihre Erlebnisse und Erfahrungen gerichtet sind.

Selbstinitiierte Parallelität (6 Kinder, 14 Fundstellen, 6 Doppelseiten) nimmt die fiktionale Situation zum Anlass, um sich mit Garman zu *vergleichen* und dabei von ihm abzuheben.

An verschiedenen Stellen des Bilderbuches greifen Kinder Bildelemente oder einzelne Textstellen auf, um anhand dieser über sich selbst zu sprechen. Die Kinder beziehen sich in diesen Aussagen auf konkrete Figurenmerkmale und *vergleichen* diese (direkt oder indirekt) mit sich selbst und ihrer Situation. Meist distanzieren sie sich dabei von Garman.

„Ja, aber ich bin viel größer als der. Wie alt ist der denn? [...] Weil der so klein aussieht und der noch Schwimmflügel hat und ich hab' keine mehr“ (Fridolin, Absatz 10f).

„[Allein nach Hause gehen] schaff ich doch alleine. [...] Ich bin mal alleine nach Hause gefahren. [...] Mit meinem Roller. [...] Ich hatte vorher so Angst, dass ich allein nach Hause gehe. Aber das habe ich nicht mehr“ (Annika, Absatz 151).

„Also da ist mein [Schulranzen] größer“ (Ole, Absatz 250).

Fremdinitiierte Parallelität (15 Kinder, 43 Fundstellen, 6 Doppelseiten) wird durch Fragen hervorgerufen, die Situationen und Themen aus dem Bilderbuch aufgreifen und den Fokus weg von der narrativen Welt hin zur realen Alltagswelt der befragten Kinder richten: „Was tust du, wenn du Angst hast?“ „Was wirst du selbst am letzten Tag vor der Einschulung tun?“

Bis auf ein Kind, das diesbezüglich nur sehr wenig aussagekräftige Antworten gibt, gehen alle Kinder auf die Aufforderung ein, Parallelen zwischen den fiktionalen Ereignissen und eigenen Erlebnissen und Erfahrungen zu ziehen. Die Antworten unterscheiden sich im Hinblick darauf, ob die Kinder

(1) ein *eigenes Erlebnis* schildern oder

(2) in ihren Antworten einen *Bezug zur Geschichte des Bilderbuchs* herstellen.

- ad 1 Fast alle Kinder schildern mindestens einmal eigene Erlebnisse auf solche Fragen hin; sie nehmen dabei in ihren Aussagen *keinen expliziten Bezug zur Geschichte* (14 Kinder, 32 Fundstellen, 5 Doppelseiten).

Auf die Frage, ob er auch vor etwas Angst habe, antwortet Valentin: „Na, vor einem Vulkanausbruch“ (Valentin, Absatz 150).

„Manchmal habe ich wirklich so ein bisschen Angst wegen den Noten, weil meine Schwester nicht so oft eine Eins gekriegt hat. [...] Wenn ich an meinem ersten Schultag so eine Sechskriege – schlimm. Schon ein bisschen traurig. Weil das doch mein erster Schultag ist und dann habe ich noch nie eine Eins gekriegt. [...] (Lacht) Dann bin ich [auch] froh, weil ich krieg ja noch eine Feier. [...] Und Geschenke und Überraschungen“ (Lena, Absatz 340).

- ad 2 Ausgehend von der Frage zu ihrer Situation schlagen die Kinder einen Bogen zum Bilderbuch und stellen eine *Verbindung zu den Figuren* her (7 Kinder, 12 Fundstellen, 4 Doppelseiten). Dabei sprechen sie teilweise direkt über Figuren (z.B. über Garman oder die Zwillinge), deren Aussehen oder Verhaltensweisen und deuten bspw. beim Sprechen auf Bildelemente. An anderen Stellen wird indirekt Bezug zu Garman genommen, indem die Kinder zuvor vorgelesene Text- oder Bildelemente der aktuellen Doppelseite aufgreifen.

„Hm (...) Ich glaub ich wäre glaube genauso ein bisschen wie der hier [zeigt auf Garman] [...] Weil ich auch nicht weiß was dann kommt und was da [in der Schule] dann passiert“ (Alina, Absatz 240f).

Auf der Seite, auf der Garman am Abend vor der Einschulung noch einmal seine Schulsachen kontrolliert, äußert Adriane: „Was ich am letzten Abend vor der Einschulung mache: gucken, dass ich alles im Schulanzen habe. [...] Ich finde das sehr wichtig, dass man alle Sachen hat. Zum Beispiel ich brauche beim Turnen meinen Turnbeutel und meine Turnsachen. Dann ist das ja nicht gut, wenn ich zum Beispiel meine Turnsachen nicht drin habe. Oder kein Schlammertöpfchen. Noch schlimmer“ (Adriane, Absatz 225).

Parallelität stellt unter den selbstinitiierten Gesprächsbeiträgen der Kinder die häufigste Form dar. Dennoch kommt sie seltener vor als die fremdinitiierte. Im Rahmen der selbstinitiierten Parallelität vergleichen die Kinder sich häufig mit Garman und distanzieren sich im Rahmen dieser Vergleichsprozesse auch von ihm. Fremdinitiierte Parallelität regt fast alle Kinder an, eigene Erlebnisse zu schildern. Fast der Hälfte der Kinder gelingt eine Rückbindung zum Bilderbuch und diese Kinder vergleichen die eigene Situation mit derjenigen von Garman.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Äußerungen der Kinder, die auf *Gedankenlesen* schließen lassen, wurden größtenteils durch Fragen angeregt, selten waren sie selbstinitiiert. Gedankenlesen erfolgt demnach in unserem Gesprächskontext vorwiegend ko-konstruktiv, indem explizit das Verstehen der Figuren fokussiert wird, sowie über Nachfragen, die etwa zu Begründungen, zu genauem Wahrnehmen und Nachdenken anregen.

Auch die Äußerungen zur *Perspektivenübernahme* sind vorwiegend durch Fragen oder Gesprächsimpulse initiiert. Von selbst nehmen die Kinder kaum die Perspektive der fiktionalen Figur ein. Werden die Kinder angeregt, sich in eine Figur zu versetzen, argumentieren sie immer nah an der Figur, teils auch nah am eigenen Erleben, wenn sie sich auf ihre eigenen Erfahrungen berufen oder eigene bevorstehende Ereignisse wie etwa den ersten Schultag vorstellen.

Dass das Bilderbuch und das Gespräch darüber hinaus Anlass bieten, über eigenes Erleben und ähnliche Erfahrungen zu sprechen, wird an zahlreichen Äußerungen der Kinder deutlich (Parallelität). Mehr als beim Gedankenlesen und der Perspektivenübernahme sind die Kinder hier selbstinitiativ. Sie ziehen von sich aus *Parallelen* zwischen den Ereignissen und Situationen im Bilderbuch und ihrem eigenen Leben. Vergleichsprozesse mit Garman scheinen im Kontext der Parallelität eine bedeutsame Rolle zu spielen und führen mitunter auch zur Distanzierung vom Protagonisten des Bilderbuches. Umgekehrt kann der Rückgriff auf eigene ähnliche Erfahrungen auch dazu führen, Garman in seiner spezifischen Situation besser zu verstehen.

5 Diskussion

Ziel des vorliegenden Beitrages ist es, die Rezeption eines Bilderbuches zur Transition vom Kindergarten in die Grundschule zu untersuchen. Im Focus des Interesses steht in diesem Zusammenhang die Frage, wie Kinder im Vorschulalter in der Auseinandersetzung mit dem eingesetzten Bilderbuch Bedeutungen konstruieren: Wie sie mit eigenen und fremden Emotionen umgehen, aber auch welche Transitionsthemen eine Rolle spielen und welche Erlebnisse und Erfahrungen aus dem Leben der Kinder bei der Beschäftigung mit dem Bilderbuch herangezogen werden. Da bislang kaum Studien zu Bilderbuchrezeptionsprozessen von Kindern im Vorschulalter vorliegen, soll diese Untersuchung dazu beitragen, Erkenntnisse zur Bedeutungskonstruktion zu erhalten.

Die Auswertung der Ergebnisse legt nahe, dass es sich bei dem Rezeptionsprozess um ein Wechselspiel zwischen den Angeboten des Bilderbuchs und den Erfahrungen der Rezipienten und Rezipientinnen handelt. Die Kinder aktivieren Vorwissen und bringen dieses ein, um das, was das komplexe Bilderbuch bietet, zu erschließen und dem Dargebotenen Bedeutung zuzuweisen. Dass dabei die fiktionalen Figuren für den Zugang zum Bilderbuch eine wichtige Rolle spielen, lassen alle Bilderbuchgespräche erkennen. Die Figuren sind in der Regel Auslöser für die Auseinandersetzung. Besonders Garman, der sich mit zwiespältigen Gefühlen der bevorstehenden Einschulung nähert, ist für die Kinder als Projektionsfläche von besonderem Interesse. Dies betrifft sowohl die Abbildungen von ihm, vor allem seinen Gesichtsausdruck und seine Körperhaltung, als auch die sprachliche Darstellung seines Verhaltens, seiner Gedanken oder Handlungsmotive. Was besonders zur Auseinandersetzung anregt, und das zeigt sich über alle Bilderbuchgespräche mit den Kindern hinweg, sind bestimmte Themen (Einschulung, Lernen, Verlust der Milchzähne), Fähigkeiten (schwimmen können, nicht schwimmen können), Ausstattung (Ranzen, Schulsachen) und Emotionen (Angst haben, Traurig sein, Mulmig sein). Es handelt um Themen, die Kinder dieser Altersgruppe beim Übergang in die Grundschule betreffen und zu denen sie eigene Erlebnisse, Erfahrungen und Wissen einbringen können.

Mittels Gedankenlesen, Perspektivenübernahme und Erkennen von Ähnlichkeiten zwischen den eigenen und fiktionalen Lebenssituationen (Kategorie der Parallelität) setzen sich die untersuchten Kinder mit den Figuren, hauptsächlich mit dem Protagonisten Garman, auseinander. Die Kinder zeigen zwei grundlegende Herangehensweisen, in Abhängigkeit davon, ob sie sich eigenständig, ohne Impuls mit den Elementen und Figuren des Bilderbuchs auseinandersetzen (selbstinitiiert) oder ob die Auseinandersetzung auf Fragen im Rahmen des Bilderbuchgesprächs, also fremdinitiiert, erfolgt.

Was veranlasst die Kinder zu spontanen selbstinitiierten Äußerungen zum Bilderbuch, die sehr viel seltener vorkommen als die durch Fragen angeregten Gesprächsbeiträge? Sich ohne Aufforderung zu äußern, wird insbesondere durch die Bilder ausgelöst, die im Gesichtsausdruck der fiktionalen Figuren Emotionen erkennen lassen. Die Körperhaltung und der Gesamteindruck der abgebildeten Figuren sind ebenfalls interessant. Wie die Bildelemente werden auch einzelne Textstellen aufgegriffen und regen Kinder dazu an, eigene Erfahrungen, Erlebnisse und Empfindungen zu beschreiben.

Zudem werden sie durch Figurenmerkmale und -fähigkeiten zu Vergleichen animiert. Für Kinder ist es bedeutsam, sich an anderen Kindern messen zu können. Auf diese Weise finden sie heraus, was sie selbst können bzw. nicht können, besser oder schlechter machen. Selbstwahrnehmung und -bewertung sind von hoher Relevanz und führen dazu, sich selbst einzuschätzen und damit einen Beitrag zur Entwicklung des eigenen Selbstbewusstseins zu leisten. Dies ist besonders für die Übergangssituation bedeutsam. Meist führen diese Vergleiche mit den Figurenmerkmalen und -fähigkeiten die Kinder zu der Erkenntnis Dinge besser zu können, weniger Angst zu haben und Garman überlegen zu sein. Eigene Übergangsressourcen können so überprüft werden.

Wird die Auseinandersetzung hingegen durch Fragen und Impulse motiviert (fremdinitiiert), lässt sich häufig eine andere Herangehensweise beobachten. Die Kinder lassen sich dann stärker auf Garman ein (figurannah). Sie lesen seine Gedanken, indem sie Hinweise in Text und/oder Bild deuten, sie übernehmen seine Perspektive oder stellen Parallelen zwischen eigenem Erleben wie Handeln und Garman her. Die Kommunikation zwischen der vorlesenden Person und dem Kind spielt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle. Durch anregende gezielte Fragen wird eine intensivere Auseinandersetzung mit den Figuren unterstützt – teils über den Verweis auf Elemente im Buch, teils über die Ermunterung, sich in die Figuren

hineinzusetzen oder Bezüge zum eigenen Leben herzustellen. Doch auch eher offene Gesprächsanreize („Was fällt dir auf?“ „Wie findest du das Bild?“) oder das bloße Umblättern und erstmalige Anschauen einer Doppelseite sind Anlass für die Kinder, sich zu dem in Text und Bild Dargebotenen zu äußern.

Im Gespräch haben die Kinder die Möglichkeit, sich sowohl ihrer eigenen Emotionen und Regulationsstrategien in Bezug auf den Übergang bewusst zu werden als auch ko-konstruktiv neue Strategien und Herangehensweisen für die Übergangssituation zu entwickeln. Einige Kinder setzen sich mit Garmans Emotionsregulation auseinander, indem sie sich in ihn hineinversetzen und seine Perspektive versuchen zu übernehmen. Halten sie seine Motive, etwa sich in einer bestimmten Art und Weise auf die Schule vorzubereiten, für angebracht, lassen sie sich zur Übernahme seines Handelns anregen. Wenn sie sein Handeln als für sich selbst nicht sinnvoll bewerten, distanzieren sie sich von ihm, indem sie ihre eigenen Regulationsstrategien favorisieren. So kann das Bilderbuch sowohl die Ausgestaltung der Emotionsregulation als auch die Bearbeitung des Themas Übergang unterstützen.

Literatur

- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Irvington: Columbia UP.
- Abraham, U. & Beisbart, O. (1998). Entgrenzte Fremdwahrnehmung? Kinder als „Leser“ von Bilderbüchern zwischen Identifikation und Empathie. In B. Hurrelmann & K. Richter (Hrsg.), *Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Positionen* (S. 181-197). Weinheim, München: Juventa.
- Andringa, E. (1986). Perspektivierung und Perspektivenübernahme. *Siegener Periodicum zur internationalen empirischen Literaturwissenschaft (SPIEL)*, 5, 135-146.
- Andringa, E. (1987). Wer sieht wen? Entwicklungen in der Wahrnehmung fremder Perspektiven. In H. Willenberg (Hrsg.), *Psychologie des Literaturunterrichts. Schülerfähigkeiten – Unterrichtsmethoden – Beispiele* (S. 87-108). Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2016a). Responding to Picturebooks in the 21st Century. The Challenges for Readers, Teachers and Researchers. In G. Scherer & S. Volz (Hrsg.), *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung* (S. 79-96). Trier: WVT.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2016b). *Children Reading Picturebooks: Interpreting Visual Texts. With a new chapter by Margaret Mackey*. London: Routledge.
- Blei-Hoch, C. (2003). Für andere erzählen können – Zur Präsentation von Bilderbüchern im Kindergarten. In J. Thiele & J. Streitz-Kallenbach (Hrsg.), *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis* (S. 99-110). Freiburg i.B.: Herder.
- Boiron, V. (2015). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle: quelques caractéristiques d'une expertise en actes. *Leforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis*, 3. Online unter http://www.leseforum.ch/redaktionsbeitrag_2015_3.cfm [letzter Zugriff 23.04.2016]
- Braun, B. (1995). *Vorläufer der literarischen Sozialisation in der frühen Kindheit – eine entwicklungspsychologische Fallstudie*. Frankfurt/M: Lang.
- Browne, Anthony (1998). *Stimmen im Park*. Aus dem Englischen von Peter Baumann. Oldenburg: Lappan. [engl. EA 1998]
- Bruner, J. & Ninio, A. (1978). The achievement und antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1-15.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern u.a.: Huber. (engl. EA 1983)
- Christmann, U. & Schreier, M. (2003). Kognitionspsychologie der Textverarbeitung und Konsequenzen für die Bedeutungskonstitution literarischer Texte. In F. Jannidis, G. Lauer, M. Martinez & S. Winko (Hrsg.), *Revisionen. Grundbegriffe der Literaturtheorie* (S. 246-285). Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Christmann, U. (2015). Lesen als Sinnkonstruktion. In U. Rautenberg & U. Schneider (Hrsg.), *Lesen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 169-184). Berlin, Bosten: Walter de Gruyter.
- Doonan, J. (1998). Stimmen im Park und Stimmen im Schulzimmer. Rezeptionsbezogene Analyse von Anthony Brownes „Stimmen im Park“. In J. Thiele (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Mit Beiträgen von J. Doonan, E. Hohmeister, D. Reske und R. Tabbert* (S. 142-156). Bremen und Oldenburg: Isensee.

- Elsner, B. und Pauen, S. (2018). Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit (0 – 2 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 163-189). 8. überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz.
- Evans, J. (Hrsg.) (2009). *Talking Beyond the Page*. London: Routledge.
- Evans, J. (Hrsg.) (2015). *Challenging and Controversial Picturebooks. Creative and Critical Responses to Visual Texts*. London, New York: Routledge.
- Hole, S. (2009): *Garmans Sommer*. Aus dem Norwegischen von Ina Kronenberger. München: Carl Hanser. [norw. EA 2006]
- Hurrelmann, B. (2003). Literarische Figuren. Wirklichkeit und Konstruktivität. *Praxis Deutsch*, (177), 4-12.
- Kiefer, B. Z. (1995). *The Potential of Picturebooks. From Visual Literacy to Aesthetic Understanding*. Upper Saddle River, New York: Prentice Hall.
- Kruse, Iris (2013): "... und hier ist dann das Bild.". Zum Umgang mit Text-Bild-Korrespondenzen beim schulischen Bilderbuchvorlesen. In: Iris Kruse (Hrsg.): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale*. München: kopaed, S. 137-150.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2012). Bilderbuch. In G. Ueding (Hrsg.), *Wörterbuch der Rhetorik. Ergänzungsband* (S. 146-161). Berlin: de Gruyter.
- Nikolajeva, M. (2012). Reading Other People's Minds Through Word and Image. *Children's Literature in Education*, 43, 273-291.
- Nikolajeva, M. (2014a). Emotion ekphrasis: representation of emotions in children's picturebooks. In D. Machin (Ed.), *Visual Communication* (S. 711-727). Berlin: de Gruyter Mouton.
- Nikolajeva, M. (2014b). „The Penguin Looked Sad“. Picturebooks, Empathy and Theory of Mind. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks. Representation and Narration* (S. 121-138). New York, London: Taylor and Francis.
- Nikolajeva, M. (2014c). *Reading for Learning. Cognitives approaches to children's literature*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Pantaleo, S. (2002). Grade 1 students meet David Wiesner's three pigs. *Journal of Children's Literature in Education*, 35(1), 1-20.
- Pantaleo, S. (2004). Young children and Radical Change characteristics in picture books. *International Reading Association*, 178-187.
- Pantaleo, S. (2008). Ed Vere's *The Getaway: Starring a Postmodern Cheese Thief*. In L. R. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality* (S. 238-255). New York, London: Routledge.
- Piaget, J. (1972). *Urteil und Denkprozeß des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Preußner, U. (2015). Das Bilderbuch aus didaktischer Perspektive. Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch*, 39, 61-73.
- Ritter, A. (2017). *Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Salisbury, M. (2008). The Artist and the Postmodern Picturebook. In L. R. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality*. (pp. 22-40). New York, London: Routledge.
- Scherer, G. & Volz, S. (Hrsg.) (2016). *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Unter redaktioneller Mitarbeit von K. Heintz und K. Schröder. Trier: WVT.
- Scherer, G., Volz, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (Hrsg.) (2014). *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung*. Trier: WVT.
- Schneider, S. (1995). *Entwicklungsbedingungen sozialer Handlungsfähigkeit. Formen der Interaktionsstrukturierung beim gemeinsamen Bilderbuchlesen von Eltern und Kind*. Frankfurt/M: Lang.
- Schneider, W. & Hasselhorn, M. (2018). Frühe Kindheit (3 – 6 Jahre). In W. Schneider & U. Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 191-214). (8. überarb. Auflage). Weinheim, Basel: Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz.
- Schröder, K. (2020): „Weil zwischen den Bildern passiert ja auch was.“ *Page breaks im Bilderbuch und ihre Rezeption. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zu Inferenzbildungsprozessen bei Grundschulkindern*. Trier: WVT. [i.D.]
- Sendak, Maurice (1967). *Wo die wilden Kerle wohnen*. Aus dem Amerikanischen von Claudia Schmolders. Zürich: Diogenes. [amerik. EA 1963]
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (Kap. 9, S. 313-351). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Sipe, L. R. (2008): First Grades Interpret David Wiesner's *The Three Pigs*: A Case Study. In L. R. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality* (S. 223-237). New York, London: Routledge.
- Sipe, L. R. & Pantaleo, S. (Eds.) (2008). *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality*. New York, London: Routledge.
- Sodian, B. (2018). Denken. In W. Schneider & U. Lindenberg (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 559-577). 8. überarb. Auflage. Weinheim, Basel: Psychologie Verlags Union in der Verlagsgruppe Beltz.
- Spinner, K. H. (1993). Entwicklung literarischen Verstehens. In O. Beisbart, U. Eisenbeiss & G. Koss (Hrsg.), *Leseförderung und Leserziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser* (S. 55-64). Donauwörth: Ludwig Auer.

- Spinner, Kaspar H. (2004): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Gerhard Härle (Hrsg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, S. 291–307.
- Trautmann, T. (2010). *Interviews mit Kindern. Grundlagen, Techniken, Besonderheiten, Beispiele*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Holt, N. & Groeben, N. (2006). Emotionales Erleben beim Lesen und die Rolle text- sowie leserseitige Faktoren. In U. Klein; K. Mellmann; S. Metzger (Hrsg.), *Heuristiken der Literaturwissenschaft. Disziplinexterne Perspektiven auf Literatur* (S. 111-130). Paderborn: mentis.
- Vogl, Susanne (2015): *Interviews mit Kindern führen. Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim u.a.: Beltz Juventa
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim, München: Juventa.
- Wilkening, F. (2020). Perspektivenübernahme. In M.A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie*. Göttingen, Bern: Hogrefe.

AutorInnen

Karin Vach, Prof. Dr., studierte Lehramt für Grundschulen an der Justus-Liebig-Universität Gießen, absolvierte einen Promotionsstudiengang an der Universität zu Köln und promovierte mit einer Dissertation zum Medienzentrierten Deutschunterricht. Sie war als Lehrerin und Mitglied der Schulleitung an einer Grundschule im sozialen Brennpunkt tätig. Seit 2011 ist sie Professorin für Literaturdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Leiterin des dortigen Zentrums für Kinder- und Jugendliteratur.

Jeanette Roos, Prof. Dr. rer. nat., studierte Psychologie an der Johann Wolfgang Goethe Universität in Frankfurt und der Universität Mannheim. Mit einem Promotionsstipendium der Stiftung Volkswagenwerk promovierte sie an der Universität Trier zur Entwicklung komplexer Emotionen im Kindesalter. Danach war sie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie des Klinikums der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und an der TH-Darmstadt als wissenschaftliche Mitarbeiterin sowie der Universität des Saarlandes als Hochschulassistentin im Bereich Kultur und Entwicklung tätig. Seit 1998 ist sie Professorin für Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Seit 2010 leitet sie dort u. a. den Studiengang Frühkindliche und Elementarbildung.

Luise Kieckhöfel studierte Lehramt für Grundschulen an der Universität Erfurt und absolvierte das zweite Staatsexamen an einer Erfurter Grundschule. Seit 2017 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg tätig, wo sie zum Thema Bilderbuchrezeption promoviert.

Stephen Frank, Dr. phil., hat an der TU Braunschweig Diplom-Pädagogik studiert, bevor er an den Universitäten in Kaiserslautern, Leipzig und Heidelberg tätig war. Mit einer Dissertation zu einer kompetenzorientierten Didaktik für das mediengestützte Lehren und Lernen hat er an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg promoviert, bevor er 2012 an die Pädagogische Hochschule Heidelberg in den Studiengang Frühkindliche und Elementarbildung wechselte. Dort leitet er das Praxisbüro und lehrt im Bereich der Bildungswissenschaft.

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 2/2020 von leseforum.ch veröffentlicht.

Comment les enfants abordent-ils les livres d'images sur l'entrée à l'école, lors du passage de l'école enfantine à l'école primaire ?

Stephen Frank, Luise Kieckhöfel, Jeanette Roos & Karin Vach

Chapeau

La maîtrise de situations de transition et la gestion des émotions qui en découlent ainsi que leur régulation sont de vrais défis. Le passage de l'école enfantine à l'école primaire en est un bon exemple. Durant cette phase, les enfants peuvent être soutenus de diverses manières, notamment par la réception de livres d'images abordant des thèmes similaires. Par l'intermédiaire de personnages vivant une situation similaire à la leur, ladite réception pourrait permettre aux enfants de parler des sujets et émotions qui comptent pour eux. L'étude BIËMO examine cet aspect chez des enfants en âge préscolaire, notamment par des entretiens menés sur le livre d'images Garmans Sommer (L'été de Garman). Les résultats présentés ici mettent en lumière différentes approches adoptées par les enfants lors de la construction de significations. Ils montrent que la réception incite les enfants à concevoir les pensées et à intégrer des perspectives différentes. Ces enfants se servent de la figure littéraire et de la situation de cette dernière pour parler de leur propre vécu et se comparer à cette figure.

Mots-clés

transition, émotions, lecture à voix haute, réception des livres d'images, figures littéraires, transition

Cet article a été publié dans le numéro 2/2020 de forumlecture.ch

Come si comportano i bambini con i libri illustrati dedicati all'inizio della scuola nel passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare?

Stephen Frank, Luise Kieckhöfel, Jeanette Roos & Karin Vach

Riassunto

Affrontare le situazioni di transizione e gestire le emozioni che sorgono in queste situazioni e la loro regolazione è una sfida per tutti gli interessati. Il passaggio dalla scuola materna alla scuola elementare costituisce una di queste situazioni. I bambini possono essere sostenuti in vari modi in questo contesto. Una possibilità potrebbe consistere nella ricezione di libri illustrati tematicamente rilevanti, in cui i bambini possano confrontarsi con personaggi che si trovano a sperimentare una situazione di vita simile alla loro e attraverso i quali possono parlare degli argomenti rilevanti per loro e delle proprie emozioni. Lo studio BIEMO indaga su questo aspetto nei bambini in età prescolare. Tra le altre cose, in questo contesto si sono svolte discussioni con i bambini in età prescolare che stavano leggendo il libro illustrato Garman Sommer (L'estate di Garman n.d.t.). I risultati qui presentati fanno luce sui diversi approcci adottati dai bambini nella costruzione dei significati. Dimostrano che i bambini sono stimolati a leggere i pensieri e ad adottare prospettive attraverso la ricezione. Prendono spunto dal personaggio letterario e dalla sua situazione per parlare della loro situazione personale e confrontarsi con il personaggio.

Parole chiave

transizione, emozioni, lettura ad alta voce, ricezione di libri illustrati, personaggi letterari, gestione della transizione

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 2/2020 di forumlettura.ch