

Petra Wieler

## Zur Entwicklung von Sprach- und Vorstellungsfähigkeit im Kontext von Vorlesesituationen: Einsichten aus einer longitudinalen Vorlesestudie mit einem Kind

Schon das frühe Vorlesen mit dem kleinen Kind gilt zahlreichen Studien zufolge als „ideale Sprachlernersituation“ (Snow & Ninio 1986; Ulich 2003; Becker 2019) zugleich als eine der ersten ‚literacy‘-Erfahrungen. Dieser Beitrag konzentriert sich auf gemeinsame Rezeptionssituationen von Mutter und Kind zum (gereimten) Bilderbuchklassiker „Das kleine Blau und das kleine Gelb“ von Lionni (1959/1962). Leitfrage dabei ist, auf welche Weise kontinuierliches vorschulisches Vorlesen sprachlich-literale und imaginative Fähigkeiten fördern kann.

Schlagwörter: Bilderbuch-Rezeption, Vorlesen, Literacy, Imaginationsfähigkeit

## On the Development of Language and Imagination in the Context of Storytime: Insights from a Longitudinal Storytime Study with a Child

According to numerous studies, reading aloud to young children from an early age is considered an ‘ideal language learning situation’ (Snow & Ninio 1986, Ulich 2003; Becker 2019) and one of the first experiences of literacy. This article focuses on shared reading situations between mother and child involving the classic rhyming picture book ‘Little Blue and Little Yellow’ by Lionni (1959/1962). The key question here is how continuous pre-school reading aloud can promote linguistic, literary and imaginative skills.

Keywords: picture book reception, reading aloud, literacy, imagination

### 1 Vorlesen

So wie dem frühen Vorlesen mit dem kleinen Kind ein maßgeblicher Einfluss auf die primäre Sprachentwicklung zuerkannt wird (Bruner 1987), gilt es ebenso als eine der konstitutiven Erfahrungen des Kindes im Umgang mit Schrift und Schriftkultur (Isler 2016). Nach Ulich kennzeichnet der Sammelbegriff ‚Literacy‘ die kindlichen Erfahrungen rund um Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Er umfasse jedoch zugleich „Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, [...] mit Schriftsprache oder mit ‚literarischer‘ Sprache“ (Ulich 2003, 6; auch Wieler 2003; 2017).

Darüber hinaus betonen einschlägige Studien zu den Vorläufern und Anfängen der literarischen Sozialisation den Gesprächs-Charakter der gemeinschaftlichen Bilderbuchrezeption mit jüngeren Kindern (u.a. Wieler). „Neben der rein medialen Übermittlungsfunktion hat der Vorleser dabei auch die Rolle des direkten Kommunikationspartners des Kindes inne (Wieler 1997, 317–319). Durch die Loslösung vom vorgegebenen Bilderbuchtext im

Rahmen dieser offenen Vorlesepraktiken entstehen innerhalb von Vorleseinteraktionen Gesprächsabschnitte, die wir in Anlehnung an Spinner (2004, 295) als ‚Gesprächseinlagen‘ begreifen“ (Gressnich & Stark 2015, 57). Vorschläge, an eine entsprechende Vorlesepraxis auch in der Grundschule anzuknüpfen, berufen sich auf das Förderungspotential der frühen Begegnung mit (Bilderbuch-)Geschichten (Wieler 2013), dies nicht zuletzt im Hinblick auf deren ästhetische (literarisch geformte) Sprache (Ulich 2003, 11–12). Denn auf diese Weise lerne das Kind den Umgang mit dekontextualisierter Sprachverwendung kennen, damit zugleich eine maßgebliche Voraussetzung für die Annäherung an konzeptionelle Schriftlichkeit. Dabei ist nicht zuletzt die Einsicht in die Symbolfunktion von Sprache (und Bildern) als grundlegende sprachlich-kognitive Voraussetzung für ein sich zunehmend vertiefendes Verstehen aufseiten des Kindes anzusehen (Wieler 2013). Insbesondere bei der Rezeption und Produktion von Geschichten mit ausgeprägtem Fiktionalitätscharakter geht die Fähigkeit zur sprachlichen Dekontextualisierung eng einher mit der Erweiterung des *Möglichkeitssinns*, des *Denkens in Entwürfen* (Bruner 1986), und der Imaginationsfähigkeit des Kindes insgesamt.

Im Horizont dieser auch deutschdidaktischen Fachdiskussion versucht der vorliegende Beitrag, anhand ausgewählter Fallbeispiele zur Bilderbuchrezeption in der Familie maßgebliche Dimensionen sowie sprachbildende Potenziale des Vorlesens aufzuzeigen und miteinander zu vermitteln. Als Grundlage dienen Gesprächstranskripte aus einer longitudinalen Vorlestudie mit Linus (Vornamegeändert), einem Kind im Alter von 2;9 bis 6;1 Jahren. Die (gesamte) Studie umfasst eine Vielzahl an Rezeptionsdokumenten zu Bilderbüchern und anderen Texten der Kinderliteratur, die wiederholt, auch in verschiedenen Altersstufen vorgelesen wurden. Dieser Beitrag konzentriert sich auf gemeinsame Rezeptionsituationen von Mutter und Kind zum (gereimten) Bilderbuchklassiker „Das kleine Blau und das kleine Gelb“ von Lionni (1959/1962) über den gesamten Zeitraum der Studie hinweg. Die Transkripte werden in Anlehnung an die ethnomethodologische Konversationsanalyse untersucht. Leitfrage dabei ist, wie im Einzelnen kontinuierliches vorschulisches (oder: familiales) Vorlesen sprachlich-literale und imaginative Fähigkeiten anbahnen und zu ihrer Weiterentwicklung und Vertiefung beitragen kann.

## 2 Zur Auswahl eines gereimten Bilderbuchs

Bezüglich der gemeinsamen Rezeption von Bilderbüchern in Familie und Schule wird gereimten Buchangeboten ein besonderer Status zuerkannt (Wieler; Wildemann 2016; Merklinger & Wittmer 2018; Wittmer 2023). So verwenden Merklinger & Wittmer in ihrer Studie zum Pretend Reading mit Drittklässler:innen Bilderbücher in gereimter Sprache. Sie berufen sich dabei auf angelsächsische Studien, denen zufolge „präliterale Vorschulkinder in der Lage sind, im Modus konzeptioneller Schriftlichkeit zu formulieren, wenn sie so tun, *als ob* sie ein Bilderbuch *vorlesen* (engl.: Pretend Reading)“ (Merklinger & Wittmer 2018, 309), ebenso wie auf theoretische Grundlagen u.a. zur mnemotechnischen Funktion von Reim und Rhythmus und einer potenzierten Semantik lyrischer Sprache (Merklinger & Wittmer 2018, 310). Grundsätzlich versteht Wildemann in ihrer Untersuchung zur Kinderlyrik im Vorschulalter sowie zur Reimfähigkeit und zum Reimwissen von Kindern

„Kinderlyrik [als] eine Ausdrucksform der Literatur, die in erster Linie in einem mündlichen Setting realisiert wird (mediale Mündlichkeit), dabei aber Spuren von Literalität aufweist (konzeptionelle Schriftsprachlichkeit)“ (Wildemann 2003, 100). Wieler zeigt am Beispiel einer familialen Vorlesesituation zu dem gereimten Bilderbuch *Henriette Bimmelbahn* von James Krüss und Lisl Stich, wie ein Kleinkind im Alter von knapp zweieinhalb Jahren – unterstützt durch Sprechpausen oder eine entsprechende Intonation durch die Mutter – den rhythmisch-einprägsamen, einfaches Nachsprechen anregenden Text zu eigenen Artikulationsversuchen nutzen kann, um sich auch über Reim und Rhythmus am Vorlesen zu beteiligen. Auffällig ist dabei insbesondere die Artikulation derjenigen sprachlichen Wendungen, deren abstrakte Bedeutung das Kind vermutlich noch nicht erfassen kann, die es aber doch schon handelnd erprobt („bimmelt leise ihre Weise“) (Wildemann 2003, 143–144). Nicht zuletzt die besondere Intonation dieser kindlichen Äußerungen im Rahmen des gemeinsamen Lesevortrags von Mutter und Kind dokumentiert ein emotionales „Affiziert-Sein“ durch die poetische Gestaltung des Textes. Solchermaßen verweist auch dieses Vorlesegespräch auf das gelungene Zusammenspiel sprachlich-kognitiver, interaktiver und emotionaler Komponenten, das wie die frühkindliche literarische Sozialisation insgesamt in (späteren) didaktischen Konzeptionen bezogen auf das Schulalter zur Begründung für einen gesprächsförmigen Literaturunterricht – etwa nach dem Heidelberger Modell (Härle & Steinbrenner 2004; Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert 2010; Härle 2014) – angeführt wird.

Zum Bilderbuch *Henriette Bimmelbahn* wurde auch in der Langzeitstudie mit Linus ein Vorlesegeschehen von auffällig hoher Interaktionsdichte, d.h. einem häufigen, inhaltlich eng aufeinander bezogenen Redewechsel dokumentiert – und zwar anhand von drei Anfangssequenzen von Vorlesegesprächen mit dem knapp dreijährigen Kind (Wieler 2021; 2023). Darin zeigt sich ein weiteres Beispiel des sich Anverwandels einer sprachlichen Formulierung – in diesem Fall eines Bilderbuchkommentars der Mutter. Im Rahmen der ersten Gesprächssequenz gilt die Aufmerksamkeit beider Beteiligten zunächst dem auf der Titelseite als Wort („Henriette Bimmelbahn“) abgebildeten „Dampf“ der Lokomotive, den das Kind auch unmittelbar als solchen benennt „Da, da kommt der Dampf raus“, den die Mutter daraufhin als „lustigen Dampf“, auch als „Dampf aus Buchstaben“ charakterisiert und ferner (überaus abstrakt) als „Titel vom Buch“ bezeichnet. Mit dem Kommentar „Ist aber lustig“ betont das Kind in der zweiten Sequenz sein Interesse an einer wiederholten Buchlektüre und thematisiert abermals den Dampf der Lokomotive „Was kommt da für’n dicker Dampf raus?“ Auch die Mutter knüpft mit einer metaphorischen Wortschöpfung („Buchstabendampf“) an ihre vorhergehende Auslegung des angesprochenen Phänomens an und ergänzt ihre bereits zuvor eingebrachte Formulierung „Der Dampf ist der Titel vom Buch“ um eine mögliche Veranschaulichung: „Buchstabendampf kommt da raus, ne? Das ist der Titel vom Buch, der kommt da rausgedampft aus ihrem Schornstein“. In der dritten Sequenz stammen Deutung und Formulierung „Da kommt +++ Buchstabendampf raus“ vom Kind selbst. Insgesamt veranschaulicht der Austausch zwischen Mutter und Kind, wie die Begegnung mit dem Bilderbuch zum Anlass genommen wird, über reale und fiktive Begebenheiten miteinander ins Gespräch zu kommen, sich Unerwartetes zu erklären oder darüber zu spekulieren und es möglichst treffend zu benennen. In diesem Kontext ist auch

die Übernahme des mütterlichen Bilderbuchkommentars „Buchstabendampf“ durch den Dreijährigen als Beitrag zu den durchweg erkennbaren Bemühungen um das Aushandeln der Bedeutung des Bilderbuchgeschehens zu werten. Auch bei der nachfolgenden rekonstruktiven Analyse familialer Rezeptionssituationen zum gereimten Bilderbuch „Das kleine Blau und das kleine Gelb“ (Lionni 1959/1962) geht es einmal mehr um die sprachlich-ästhetische Gestaltung des Bilderbuchangebots in ihrem Zusammenspiel mit der dialogisch-musterhaften Struktur des Vorlesens und der Ausprägung der Interaktionsbeziehung zwischen Mutter und Kind.

### 3 Fallbeispiele zur familialen Bilderbuchrezeption mit Linus im Alter von 2;9 bis 6;1 Jahren

Es werden insgesamt sechs Rezeptionssituationen zum ausgewählten Bilderbuch vorgestellt und interpretiert; das Kind befindet sich zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten im Alter von 2;9 J., 3;3 J., 3;7 J., 3;9 J., 4;7 J. und 6;1 J. Die Auswahl der entsprechenden Fallbeispiele erfolgt im Sinne der ethnographischen *key incident*-Analyse (Kroon & Sturm 2002); Schlüsselstellen, die auf abstraktere und allgemeinere Strukturen verweisen: zum einen anhand des literarischen Gegenstandes mit seinen Sinnangeboten und Rezeptionsanforderungen, zum anderen anhand der interaktiven Dichte der zugehörigen Vorlesegespräche. Das durchweg recht hohe Anspruchsniveau dieses Vorlese- und Rezeptionsgeschehens, das nicht selten eine „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1977) eröffnet, veranschaulicht beispielhaft die folgende Interaktionssequenz, in der die Mutter dem Kind im Alter von 3;9 J. – also nach mehrmaligen vorgängigen Vorlesesituationen s.o. – einen der Paratexte der Bilderbuchgeschichte präsentiert:<sup>1</sup>

- M: Da steht was über den Autor drinnen. + Der war Maler, Grafiker, Designer, Kunst/ und Kunstsammler + und der hat mal/ einmal gesagt [liest vor]: *Von all dem, was ich in meinem Leben getan habe, hat mich wenig so sehr und so tief befriedigt wie meine Kinderbücher.* Am liebsten hat er seine Kinder-bücher. [liest weiter] *Eines seiner bekanntesten wurde „Das kleine Blau und das kleine Gelb“, in dem er mit wenigen bunten Papierschnipseln die Geschichte einer Freundschaft erzählt. 1962 erstmalig in deutscher Ausgabe erschienen, zählt es längst zu den Klassikern der modernen Kinderbuchszene.* + Und schau, hier unten steht's, da kann man's nachgucken. Das hat er drei Jahre vorher, 1959 + schon als amerikanische Originalausgabe rausgegeben. + [liest wieder] *„Little Blue and Little Yellow“, aus dem Englischen übertragen und in Verse gesetzt von Günter Strohbach.* Also, wenn man das will, kann man das Originalbuch auch in englisch lesen. [...] Obwohl der so italienisch klingt, der Autor, find'

<sup>1</sup> Transkriptionslegende:

[xxx]	ergänzende Beschreibung	[...]	Auslassungen P. W
+	kurze Pause	—	Betonung
<	gleichzeitiges Sprechen	/	Formulierungshemmung
( )	unverständliche Äußerung		

ich jedenfalls, „Leo Leonni“ klingt so italienisch, ist der/schreibt der auf Englisch. + so.

K: Was heißt denn „Leo Leo/ Leonni“?

M: So heißt der Autor. So wie du Linus W. heißt, heißt der Leo Leonni. Leo mit Vornamen, so wie Linus, und Leonni mit Nachnamen, + so wie W. [Familiennachname]

K: Oh!

Auffällig an dieser Vorleseszene ist etwa die Länge des vorgelesenen, in der Kinderperspektive zudem sehr abstrakten Textes, der offenbar nicht zuletzt den eigenen Leseinteressen der Mutter entspricht. Lediglich an einer Stelle erläutert sie während des Vorlesens eine elaborierte Selbstaussage des Bilderbuchautors durch eine kindgerechte Formulierung: „Am liebsten hat er seine Kinderbücher“; überwiegend jedoch wird der Dreijährige in einer Art von „intellektuellen Partnerschaft“ (Hurrelmann 2005, 10) als ein der Mutter ebenbürtiger und gleichkompetenter Lese- und Gesprächspartner angesprochen „Und schau. Hier unten steht’s, da kann man’s nachgucken. Das hat er drei Jahre vorher, 1959 + schon als amerikanische Originalausgabe rausgegeben“. Insgesamt scheint die Szene der habituellen Vorlesepraxis der Familie durchaus zu entsprechen, zumal das Kind geduldig, zugleich aufmerksam zuhört. Bei seiner Nachfrage zu dem für die Mutter auffällig klingenden Autorennamen „Was[!] heißt denn ‚Leo/-Leo/-Lionni‘?“ erhält Linus wiederum eine auf den eigenen Vor- und Nachnamen bezogene, somit gut nachvollziehbare Erklärung: „Leo mit Vornamen, so wie Linus, und Leonni mit Nachnamen, + so wie W.“ [Familiennachname]. Unter Berücksichtigung der Rezeptionssituationen mit diesem Bilderbuch, die dem skizzierten Vorlesegeschehen vorausgegangen sind, ist davon auszugehen, dass das Kind den Textauszug „Eines seiner bekanntesten [Kinderbücher] wurde ‚Das kleine Blau und das kleine Gelb‘, in dem er mit wenigen bunten Papierschnipseln die Geschichte einer Freundschaft erzählt“, verstehen und auch als bereichernde Interpretation wahrnehmen kann. Diese Vorleseszenen sollen im Folgenden rekonstruiert werden.

### 3.1 Farben erkennen, unterscheiden und mit Protagonist:innen in Verbindung bringen

2;9 J.

M: Wollen wir noch eins lesen?

K: Ja, noch eins.

M: [holt ein neues Buch] ... so da ist es. [liest]: *Das kleine Blau und das kleine Gelb von Leo Leonni.* ++ So, da sind die, ne? Ganz viele kleine Blaus und kleine Gelbs.

K: Da sind die + kleinen Gelbs.

M: Das sind kleine Weiß. Das ist ein blauer Hintergrund und kleine Weiß. Da sind die kleinen Gelbs, schau! + So, jetzt schauen wir mal.

K: Da ist ein blauer (Fleck).

M: Genau. [liest] Hier machen wir ein Kind bekannt. Es wird das kleine Blau genannt. +++ Hier seht ihr es noch mal genau mit Mama Blau und Papa Blau. //

K: Das ist Papa Blau.

M: Mhm. Und das ist Mama Blau?

K: Ja.

- M: [liest] *Es spielt sehr gerne in der Stadt, weil es hier viele Freunde hat. +++ Auf dieser Seite nun erscheint das kleine Gelb sein bester Freund. Es wohnt im Hause gegenüber und kommt zum Spielen oft herüber. + Da sind Mama und Papa Gelb + Da, das kleine Gelb. +*
- K: Das ist noch nicht groß.
- M: Genau, das muss noch wachsen, ne? [liest] *Sie spielen an der/den Straßenecken sehr gerne Fangen und Verstecken. Sie singen viel und tanzen viel das Ringel-Rangel-Rosenspiel. + Siehst du, wo das kleine Gelb und das kleine Blau sind?*
- K: Ja.
- M: Ja, da spielen die Ringelreihen, ne? Das ist das Gelb und da ist das Blau. Und hier, wo die Verstecken spielen, ist das Gelb da hinten und das Blau da vorne. [...] [liest] *Das kleine Blau lief hin und her. [...] Bis es um eine Ecke rannte und dort das kleine Gelb erkannte. „Da bist du ja! Ich suchte dich.“ Sie lachten und umarmten sich. Was passiert da?*
- K: (Grün)
- M: [lacht] *Ja, da wo die sich umarmen, wird's grün, ne? + [liest] Da wurden sie durch diesen Spaß bei der Umarmung grün wie Gras. [...] Doch Papa Blau blickt streng und spricht: Ein grünes Kind? Das kenn ich nicht. Auch Mama Gelb rief staunend: „Wie? Ein grünes Kind besaß ich nie!“*
- K: Da
- M: Ja [bestätigend] Die beiden kommen nach Hause, ne? Und die Eltern erkennen die Kinder nicht. + [liest] *Zusammen fingen die zwei Kleinen in tiefem Kummer an zu weinen. Sie wurden Tränen ganz und gar. Was - wie man sieht - recht nützlich war.*
- K: Da, der da weint.
- M: Genau, der weint und was war/was kommt da raus, wenn der weint?
- K: (bunte)
- M: Genau. Blaue und gelbe + Tränen kommen da raus, ne? Dann hat man einen Haufen blauer und einen Haufen gelber Tränen und die + ha [erschrickt] | [liest] *Weil alle Tränen, die vergossen, links blau, rechts gelb zusammenflossen. + Machen wieder einen Fleck + zusammen. + [liest] Die Eltern riefen froh: Hurra! Das kleine Blau ist wieder da. + Man fiel sich selig um den Hals und seinem Freunde ebenfalls. Doch dabei gab es - welch ein Schreck - schon wieder einen grünen Fleck.*
- K: [lacht] Die machen ein grünes Kind, Mama.
- M: [lacht] Ja schon wieder, ne? Pass a u f [liest] *Den Eltern wurde plötzlich klar, was ihrem Kind geschah / geschehen war. Dann brachten sie als nette Leute das kleine Gelb zur anderen Seite + Das sind die Eltern vom Gelb, ne? Und das kleine Gelb ist schon wieder ein bisschen grün ++ [liest] Man hat, dort drüben angekommen, sich wieder in den Arm genommen. + Die Mamas und die Papas, ist auch grün entstanden. [liest] Die Kinder spielten unterdessen vergnüglich bis zum Abendessen. ++ Ende ++ Was ist das?*
- K: Ein kleines Grün.

M: Genau. Ein kleines Grün [freudig] +++ Sollen wir noch die Henriette lesen?

Diese Vorlesesituation dokumentiert die Erstbegegnung des Kindes mit dem Bilderbuch. Deutlich wird, dass das Kind zunächst noch vornehmlich auf das Erkennen und Unterscheiden der Farben ausgerichtet ist und dabei von der Mutter mithilfe indirekter Korrekturen unterstützt wird „Das sind kleine Weiß [...] Da sind die kleinen Gelbs, schau!“ . Zugleich deuten einzelne Kommentare des Kindes darauf hin, dass es den in der Bilderbuchgeschichte angelegten Zusammenhang zwischen den fiktiven Protagonisten und der Lebenssituation der Rezipient:innen erkennt „Das ist noch nicht groß“ und darin von der Mutter bestätigt wird „Genau, das muss noch wachsen, ne“. Solchermaßen mutet auch die durch das Kind vorgenommene Identifikation von Papa Blau und Mama Blau im zugehörigen Bild ganz selbstverständlich an. Ebenso wird die durch eine Umarmung ausgelöste Grünfärbung der beiden Bilderbuchhelden erkannt und benannt. Bei der Klärung einer weiteren Pointe der Buchgeschichte, dass deren Weinen „Da, der da weint“ bzw. ihre Auflösung in Tränen eine mögliche Problemlösung andeutet, unterstützt wiederum die Mutter mit entsprechenden Erläuterungen „Genau. Blaue und gelbe + Tränen kommen da raus, ne? Dann hat man einen Haufen blauer und einen Haufen gelber Tränen und die [...] + Machen wieder einen Fleck + zusammen.“ Für Linus eher noch wichtiger zu sein scheint jedoch der thematische Aspekt „Die machen ein grünes Kind, Mama [...] Ein kleines Grün“.

### 3.2 Sich des Erkannten vergewissern und es vertiefen

3;3 J.

M: [liest] *Das kleine Blau und das kleine Gelb.* + Da sind die ganz oft, ne? + Da steht das nochmal und da geht's los. [liest] *Hier machen wir ein Kind bekannt.* [...] *Es wird das kleine Blau genannt.* + Hier seht ihrs noch einmal genau mit Mama Blau und Papa Blau. Auf dieser Seite nun erscheint das kleine Gelb, sein bester Freund.

K: Haha.

M: [liest] *Es wohnt im Hause gegenüber und kommt zum Spielen oft herüber.*

K: Ham /Hat das kleine Gelb auch viel (Spiel) Zeug?

M: Bestimmt hat das kleine Gelb Spielzeug.

K: Hat das kleine Blau auch viel (Spiel) Zeug?

M: Ich denke schon.

K: Mh, mh [verneinend] Das kommt rüber.

M: Mhm [bestätigend] Manchmal kommt das rüber ne zum Spielen. + Dann besuchen die sich. Oder die treffen sich auf der Straße und spielen auf der Straße Fangen oder Verstecken. Oder die gehen in den Park. + [liest] *Sie spielen an den Straßenecken gerne Fangen und Verstecken. Sie singen viel und tanzen viel das Ringel-Rangel-Rosen-Spiel.*

K: Da ist das kleine Gelb und das kleine Blau.

M: Genau. Und da sind noch andere <Freunde.

K: <Die sind neben`nander.

M: Mhm [bestätigend] genau.

K: Das Blau ist hinter dem Gelb.

- M: [liest] *Doch in der Schule wie man sieht, sitzt alles brav in Reih und Glied. + Aber guck mal, da sitzen die auch nebeneinander ne, das Blau und das Gelb. + [liest] Kaum aber ist die Schule aus, geht's wie der Wirbelwind nach Haus [...] Das kleine Blau lief hin und her. ++ Und kreuz und quer und quer und krumm in der gesamten Stadt herum.*
- K: Ist da eine Schwarze?
- M: Mh, ist eine schwarze Seite, ne?
- M: [liest] *Bis es um eine Ecke rannte und dort das kleine Gelb erkannte: Da bist du ja! Ich suchte dich. Sie lachten und umarmten sich.*
- K: [laut] Grün!
- M: [lacht] Genau! [liest] *Da wurden sie durch diesen Spaß bei der Umarmung grün wie Gras.*
- K: Es ist eine Verfärbung.
- M: Ja, eine Verfärbung.
- K: (Hihi) umblättern
- M: *Nun sieht man beide - Grün auf Grün - zusammen durch den Stadtpark ziehen. Voll Neugier krabbeln sie durch ein / krabbeln sie auch durch einen dunklen Tunnelschlauch.*
- K: Fängt da der Tunnelschlauch an?
- M: Nee, das soll der Stadtpark sein und das da ist der Tunnelschlauch, der dunkle. Der geht über die andere Seite da. [...] [liest] *Dann spielten die zwei grünen Rangen mit einem anderen Kinde Fangen. [...]*

Auffällig an diesem Vorlesegespräch ist zunächst Linus' Frage, ob das kleine Gelb Spielzeug besitzt. Aufbauend auf die vorausgegangene Erkenntnis, dass es sich bei ‚kleinem Blau‘ und ‚kleinem Gelb‘ um ‚Kinder‘ in der Buchgeschichte handelt, versucht der Dreijährige nun, sich deren Freundschaft zu veranschaulichen. Ein entsprechender Anhaltspunkt für die Attraktivität eines möglichen Freundes ist in der Kinderperspektive offenbar dessen Besitz an Spielsachen, Besucher scheinen diesbezüglich weniger begünstigt bzw. abhängiger zu sein „Das kommt rüber“. Ferner bleiben auch das Erkennen und Benennen von Farben ein Thema der Bilderbuchrezeption „Ist da eine Schwarze?“ Überraschend ist wiederum, dass Linus die Textzeile „Da wurden sie durch diesen Spaß bei der Umarmung grün wie Gras“ nun sachlich-elaboriert mit „Es ist eine Verfärbung“ kommentiert – dies ein möglicher Hinweis darauf, dass er diesen Begriff aus anderen alltagsweltlichen Zusammenhängen kennt oder aber die Bilderbuchgeschichte auch in Mutter-Kind-Gesprächen außerhalb des Vorlesens eine Rolle spielt. Linus' Frage „Fängt da der Tunnelschlauch an?“ und die zugehörige Erläuterung der Mutter „Nee, das soll der Stadtpark sein und das da ist der Tunnelschlauch, der dunkle. Der geht über die andere Seite da“ verweisen auf eine weitere wichtige Erkenntnis bei der Bilderbuchrezeption, nämlich die Einsicht in die Vieldeutigkeit auch der Bilderbuchillustration(en), bei denen noch nicht einmal – wie in diesem Fall – genau zu bestimmen ist, über wie viele Seiten Einzelabbildungen sich erstrecken.

### 3.3 Spiel mit dem Reim: „Das soll sich nicht reimen“

3;7J.

- M: Jetzt lesen wir mal das, ne? + Ui + [...] lauter Punkte.  
[liest] *Das kleine Blau und das kleine Gelb.*
- K: Nein das kleine Blau und das kleine Gelb.
- M: [...] Ja.
- K: Das kleine Gelb und das kleine Blau.
- M: Soso. Kann man das auch umdrehen?
- K: J a. [...] Das ist das G e l b. Mama, das ist das Gelb.
- M: Das ist das Gelb? Du, dann sind wir aber schwer verwirrt, wenn ich immer blau sehe und gelb lesen soll, das schaff' ich nicht.
- K: Du siehst/ + das ist gelb.
- M: [lachend] Das ist gelb? Also ich sehe das ganz dunkelblau.
- K: Nein, ich seh' das ganz gelb.
- M: Na + gut. [liest] *Hier machen wir ein Kind bekannt. Es wird das kleine + Gelb genannt* [beide lachen] + Sollen wir das wirklich so rum lesen?
- K: [lachend] Ja.
- M: Ehrlich? Na gut ich probiere es mal. Ob ich das schaffe, weiß ich aber nicht so genau. Vielleicht verwirre ich mich mal zwischendrin. Also: [liest] *Hier machen wir ein Kind bekannt. Es wird das kleine Gelb genannt.*
- K: [lacht]
- M: *Hier seht ihrs noch einmal genau. Mit Mama Gelb und Papa Gelb.* + Das reimt sich dann nicht mehr, ne? Das ist genauso wie vorhin. Das reimt sich. [liest den Originaltext] *Hier seht ihr's noch einmal g e n a u, mit Papa B l a u.* Das reimt sich und wenn wir das tauschen, + die zwei Farben, dann reimt sich es nicht, der Text.
- K: Das soll sich nicht reimen.
- M: Soll sich nicht reimen, okay. Ich wollt's dir nur nochmal sagen. Also gut: [liest] *Hier seht ihrs noch einmal genau. Mit Mama Gelb und Papa Gelb. Es spielt sehr gerne in der Stadt, weil es hier viele Freunde hat.* [...] *Doch in der Schule - wie man sieht - sitzt alles brav in Reih und Glied. Kaum aber ist die Schule aus, geht's wie der Wirbelwind nach Haus.*
- K: Die sind Schulkinder.
- M: Hm. Schulkinder, da haste Recht. [liest] [...] *Das kleine Gelb lief hin und her. + Und kreuz und quer und quer und krumm in der gesamten Stadt herum. + Bis es um eine Ecke rannte und dort das kleine Blau erkannte. Da bist du ja, ich suchte dich. Sie lachten und umarmten sich. ++*
- K: Das ist das Gelb.
- M: [lachend] Ja. Jetzt in unserer Geschichte schon, ne? Und das da ist das Blau, ne? + Ganz schön durcheinander. [liest] *Da wurden sie durch diesen Spaß bei der Umarmung grün wie Gras. Immerhin, das ändert sich nicht, ne. Wenn wir die zwei vertauschen, werden sie trotzdem grün zusammen, ne? [liest] [...] *Nun sieht man beide - Grün auf Grün - zusammen durch den Stadtpark ziehen. Voll Neugier krabbelten sie auch durch einen dunklen Tunnelschlauch.**

- K: Das ist ein Schlauch.
- M: Hm [zustimmend]. [liest] [...] *Es war nicht weit zu ihrem Glück. +++ Doch Papa Blau/ doch Papa Gelb + hm siehste, jetzt hab` ich mich doch verwirrt.* [liest weiter] *Doch Papa Gelb blickt streng und spricht: Ein grünes Kind. D a s kenn ich nicht. Auch Mutter Blau rief staunend: „Wie? Ein grünes Kind besaß ich nie.“ + Zusammen fingen die zwei Kleinen in tiefem Kummer an zu weinen. Sie wurden Tränen, ganz und gar, was - wie man sieht - recht nützlich war. + Weil alle Tränen, die vergossen, rechts blau, links gelb zusammenflossen. Die Eltern riefen froh: Hurra, das kleine Blau ist wieder da.*
- K: Nein, das kleine Gelb.
- M: [lacht] Gut aufgepasst. [hustet]
- K: Mach das//
- M: [liest] *Die Eltern riefen froh: Hurra, das kleine Gelb ist wieder da. Man fiel ihm selig um den Hals. Und seinem Freunde ebenfalls [...]*  
*Den Eltern wurde plötzlich klar, was ihrem Kind geschehen war. Dann brachten sie als nette Leute das kleine Blau zur anderen Seite.*
- K: Nein das kleine Gelb.
- M: Nee [verneinend], dies`mal hab` ich es richtig ge/ also, so gelesen, wie wir es jetzt gemacht haben, vertauscht. Das da bringen sie zur anderen Seite, das kleine Blau. [...] *Man hat, dort drüben angekommen, sich wieder in den Arm genommen. Die Kinder spielten unterdessen vergnüglich bis zum Abendessen.*

Speziell dieses Vorlesegespräch dokumentiert frappante Fortschritte in der sprachlich-literarischen und kognitiven Entwicklung des Kindes. Dies gilt zum einen bezüglich der Forderung des Kindes, die den illustrierten Bilderbuchfiguren jeweils zugeordneten Bezeichnungen (in diesem Fall die Farben Gelb und Blau) auszutauschen. Nach Andresen (2005, 80) charakterisieren dergleichen Umbenennungsspiele – wie übrigens auch das Spielen mit Gesprächskonventionen – die kindliche Entwicklung im vierten Lebensjahr. So gewinnt das Kind u.a. die Einsicht in die Arbitrarität von Bezeichnung und Bedeutung. In einem jüngeren Alter werden Bezeichnungen (vergleichbar mit Namen) noch als eine Eigenschaft des Bezeichneten aufgefasst (Jampert 2002, 31). Möglich ist, dass Linus sich erst durch die Umbenennung und die zusätzliche Erläuterung durch die Mutter auch der gereimten Sprache des Bilderbuchtextes einmal mehr bewusst wird „*Hier seht ihr's noch einmal genau. Mit Mama Gelb und Papa Gelb.* + Das reimt sich dann nicht mehr, ne? Das ist genauso wie vorhin. Das reimt sich. [liest den Originaltext] *Hier seht ihr's noch einmal genau, mit Papa Blau.* Das reimt sich und wenn wir das tauschen, + die zwei Farben, dann reimt es sich nicht, der Text.“ Durch sein Insistieren „Das soll sich nicht reimen“ scheint Linus sich zugleich ein genaueres Verständnis des Reimbegriffs zu erarbeiten. Das konsequente Berücksichtigen der Umbenennung wird zum vergnüglichen Wettstreit zwischen Mutter und Kind, bei dem ihre anhaltende Aufmerksamkeit und Konzentration gefordert sind. Auffällig ist ferner, dass bestimmte Bilderbuchszene durch den Jungen stets wieder angesprochen werden, so z.B. die Illustration von Schule und Klassenzimmer oder die des „dunklen Tunnelschlauchs“.

### 3.4 Reflexion über Sprache: „Manchmal vergießen sich Tränen“

3;9J.

- M: Jetzt lesen wir erst mal zu Ende, oder? [liest wieder vor]  
*Doch schließlich seufzten sie: „Oh je, wie tun uns unsre Füße weh?“* [...] Zusammen fingen die zwei Kleinen in tiefem Kummer an zu weinen. + Sie wurden Tränen + ganz und gar, was - wie man sieht - recht nützlich war. [Seite wird umgeblättert]
- K: Aber + die vergießen sich auch manchmal. + Manchmal vergießen sich Tränen.
- M: Ja.
- K: Nur + o/ oft passiert das. + Das passiert nur oft.
- M: Das passiert oft, dass die sich vergießen?
- K: Ja.
- M: Meinst du, das ist so was, wie verlaufen +, dass man eigentlich anders gießen wollte und man hat sich + vergossen + ist schiefgegangen?
- K: Ja.
- M: Das/ eigentlich ist es anders, man sagt „vergießen“, weil + ehm ++/ weil man nicht sagt „Tränen weinen“, also + man weint ja eigentlich die Tränen. Die kommen aus dem Auge raus, ne? Aber man sagt, wenn man jemanden sieht, der weint, sagt man „der vergießt Tränen. Die kommen aus seinem Auge rausgegossen“. + Das sagt man so. Und die da + die zwei, das kleine Blau und das kleine Gelb + die ham/ + die fingen im Kummer an zu weinen + ehm + weil sie die Tränen + / wo war'n das eigentlich mit dem „vergossen“? [blättert, liest dann vor] Zusammen fingen die zwei Kleinen in tiefem Kummer an zu weinen. Sie wurden Tränen ganz und gar, was - wie man sieht - recht nützlich war. [...] ham wer gar nicht gelesen „vergießen“, ne? Sagt man aber so, „man vergießt Tränen“. Und d i e ham so viele Tränen vergossen, dass sie ganz und gar aufgelöst waren. Da ist nichts mehr übrig von ihnen außer die Tränen. + Aber in diesem Fall war das ganz praktisch, weil da nur blaue Tränen und re/ und gelbe Tränen (gekommen) waren. Und das war nicht mehr grün. + und so ha/ konnten sie + [lacht] ach, da war das. [liest weiter vor] Weil + alle Tränen, die vergossen, links blau, rechts gelb zusammenflossen. | Weil die Tränen + wieder ein kleines Blau und ein kleines Gelb geformt haben. + [liest weiter vor]  
 [...]  
 Die Eltern riefen froh: Hurra, das kleine Blau ist wieder da! Und fiel ihm selig um den Hals und seinem Freunde ebenfalls. [...] Doch dabei gab es - Welch ein Schreck - auf einmal einen grünen Fleck. + Den Eltern wurde plötzlich klar, was ihrem Kind geschehen war. Dann brachten sie als nette Leute das kleine Gelb zur anderen Seite. + + Man hat, dort drüben angekommen, sich wieder in den Arm genommen. Die Kinder spielten unterdessen + vergnüglich bis zum Abendessen.
- K: [lacht] Die umarmen sich.

- M: Hm [bejahend], dabei werden die auch bisschen grün, ne? + (und die) + wieder 'n bisschen grün. + Ende.
- K: Nur noch das kleine Grün.
- M: Das kleine Grün ist da. + Wenn du das Buch mal mit einer anderen Farbe haben willst, kann man auch selber eins basteln. + Wir können zum Beispiel + das kleine Rot und das kleine Blau + basteln + und wenn die sich umarmen, + dann kommt das kleine Lila raus.
- K: Hä.

Die bereits in der zuvor untersuchten Vorlesezene sich abzeichnende Fähigkeit, „Sprache [in diesem Fall den Reim] zum Gegenstand des Denkens und Sprechens zu machen“ (Andresen 2005, 80), findet in Linus' Reflexion „Manchmal vergießen sich Tränen“, die auf eine Formulierung des Bilderbuchtextes Bezug nimmt, eine weitere Vertiefung. Die Mutter vermutet ein Missverständnis: „Meinst du, das ist so was, wie verlaufen [...] man hat sich + vergossen + ist schiefgegangen?“ und setzt zu einer ausführlichen Erläuterung an – dabei stets auf der Suche nach der entsprechenden Formulierung in der Buchgeschichte. Interessant ist, dass die sprachreflexiven Überlegungen beider Gesprächs- und Vorlesepartner:innen zugleich einer maßgeblichen inhaltlichen Pointe des Bilderbuchgeschehens gelten: „[...] weil alle Tränen, die vergossen, links blau, rechts gelb zusammenflossen“. Denn mit dieser kommt die (mögliche) Reversibilität des erzählten Geschehens zum Ausdruck, die zugleich die unbeschwert-vergnügli- che Rezeption der – ganze fiktive Familien umfassenden – Vermischung von Farben gewährleistet. Dieses wesentliche Thema bestimmt auch den weiteren Verlauf des Vorlesegesprächs, in welchem die Mutter die Möglichkeit spielerisch zu realisierender anderer Farbmischungen anspricht „Wir können zum Beispiel + das kleine Rot und das kleine Blau + basteln + und wenn die sich umarmen, + dann kommt das kleine Lila raus.“

### 3.5 Nachdenken über Buchstaben und die Auslegbarkeit der Buchgeschichte

4;7 J.

- M: So. [...] Wir lesen doch noch weiter. [...] *Das kleine Blau und das kleine Gelb*. Erzählt und gezeichnet von Leo Lionni.  
[...]
- K: //Da steht+
- M: //Da steht/
- K: Linus
- M: Linus steht da? So ähnlich, ne? Da steht: Leo + Lionni. [4 Sek.] Aber sind viele Buchstaben drin, die bei dir auch drin sind, ne? Das L, das I und das N sind bei dir auch drin. Aber du hast noch ein U und ein S am //Ende.
- K: //(()) was du + ma/ mal, wenn du Druckschrift schreibst, noch andere einbaust.
- M: Noch andere Buchstaben?
- K: Als ich/ als in meinen Namen sind.

- M: [lacht] [liest] *Hier machen wir ein Kind bekannt, es wird das kleine Blau genannt. Hier seht ihr's noch einmal genau. Mit Mama Blau und Papa Blau.*
- K: Äh, das muss + Papa Blau sein. Das muss Mama Blau sein. Das muss Kind Blau sein.
- M: Genau. [liest] *Es spielt sehr gerne in der Stadt, weil es hier viele Freunde hat. Auf dieser Seite nun erscheint, das kleine Gelb, sein bester Freund. Es wohnt im Hause gegenüber und kommt zum Spielen oft herüber. Sie spielen an den Straßenecken sehr gerne Fangen und Verstecken.*
- K: Der //eine is'n Schlauch
- M: [liest] //Sie s/ + mhm [bejahend]
- K: Man kann nämlich nur da in den Schlauch + und da.
- M: + Mhm [bejahend] + [liest] *Sie singen viel und tanzen viel das Ringel-Rangel-Rosen-Spiel. + Da ist auch das kleine Gelb neben dem kleinen Blau, ne?*
- K: Ja.
- M: [...] *Einst sagte Mama Blau: Mein Kind bleib hier, ich kaufe ein geschwind. Doch schlich das kleine Blau verstoßen hinaus, das kleine Gelb zu holen. Jedoch das Haus vom Gelb war + leer. Das kleine Blau lief hin und her" +*
- K: Sucht das kleine Ge/
- M: */Und kreuz und quer und quer und krumm + in der gesamten Stadt herum. + Bis es um eine Ecke rannte und dort das kleine Gelb erkannte: Da bist du ja, ich suchte dich. Sie lachten und umarmten sich.*
- K: ( ) wieder grün ( )grün.
- M: Grün + [liest] *Da wurden sie durch diesen Spaß, bei der Umarmung grün wie Gras. + Nun sieht man beide - Grün auf Grün - zusammen durch den Stadtpark ziehen. Voll Neugier krabbelten sie auch durch einen dunklen Tunnelschlauch.*
- K: Und durch so welche grünen Sachen.
- M: Mhm [bejahend] Das soll, glaub ich, der Stadtpark sein, die grünen Wiesen. [liest] *Dann spielten die zwei grünen Rangen mit einem andren Kinde Fangen [...] Doch schließlich seufzten sie: Oje, wie tun uns unsere Füße weh. Sie humpelten nach Haus zurück. [...] Doch Papa Blau blickt streng und spricht: Ein grünes Kind, das kenn ich nicht. Auch Mutter Gelb rief staunend: Wie? Ein grünes Kind besaß ich nie.*
- K: + Die/ die ham sich einfach grün gefärbt.
- M: Mhm [bejahend] [liest] *Zusammen fingen die zwei Kleinen in tiefem Kummer an zu weinen. Sie wurden Tränen ganz und gar, was - wie man sieht - recht nützlich war.*
- K: Hä? Die sind jetzt + Tränen.
- M: Mhm [bejahend] Und wie sind denn die Tränen?
- K: Einmal blau, einmal gelb.
- M: Genau! [liest] *Weil alle Tränen, die vergossen, links blau, rechts gelb zusammenflossen. Die Eltern riefen froh: Hurra! Das kleine Blau ist wieder da!*
- K: Die sinds immer. Die ham ( )
- M: [liest] *Man fiel ihm selig um den Hals und seinem Freunde ebenfalls. Doch dabei gab es - welch ein Schreck - auf einmal einen grünen Fleck!*
- K: [lacht]

- M: [lacht]  
 K: Die ham sich einfach nur verfärbt!  
 M: Mhm [bejahend] [liest] *Den Eltern wurde plötzlich klar, was ihrem Kind geschehen war. Dann brachten sie als nette Leute das kleine Gelb zur anderen Seite.*  
 K: Kann man die auseinanderziehen?  
 M: Hmh [bejahend] Kann man, glaub ich, schon, ne? [liest] *Man hat dort drüben angekommen, sich wieder in den Arm genommen. Die Kinder spielten unterdessen vergnüglich bis zum Abendessen [...]*  
 M: Ende. Da is wieder ein kleines Grün.  
 K: Steht da/ da Ende?  
 M: Mhm [bejahend] E-N-D-E. Ende.

Auffällig an dieser Vorlesesituation ist insbesondere die Vielzahl inhaltlicher Aspekte, die in vorausgegangenen Mutter-Kind-Gesprächen schon einmal thematisiert wurden, nicht zuletzt die Frage nach der Schreibung von Wörtern – dies bis zum Ende der wiedergegebenen Szene. So meint Linus im Autorennamen Leo Lionni den eigenen Vornamen wiederzuerkennen, und die Mutter erläutert die Unterschiede durch einen genauen Vergleich der Buchstaben (vgl. dazu auch die eingangs untersuchte Interaktionssequenz mit Linus im Alter von 3; 9 J.). Besonderes Interesse verdient ferner der Kommentar des Kindes „Äh, das muss + Papa Blau sein. Das muss Mama Blau sein. Das muss Kind Blau sein“, zumal Linus die beiden fiktiven Eltern in der ersten dokumentierten Vorlesesituation noch ganz eindeutig identifiziert. In der aktuellen, eher vermutenden Formulierung offenbart sich ein grundlegend vertieftes Verständnis der Fiktionalität der Buchgeschichte. Ferner werden sowohl der abgebildete „Tunnelschlauch“ als auch der Stadtpark ein weiteres Mal angesprochen und deren Unterscheidung einmal mehr erklärt – K: Und durch so welche grünen Sachen. M: [...] Das soll, glaub ich, der Stadtpark sein, die grünen Wiesen.“ Auffällig ist auch, dass die Auflösung der beiden Bilderbuchhelden in Tränen Linus grundsätzlich noch immer sehr zu verwundern scheint, er deren Färbung „Einmal blau, einmal gelb“ als Clou der Buchgeschichte dennoch akzeptiert. Ungeachtet seiner gelassen anmutenden Feststellung „Die ham sich einfach nur verfärbt!“ ist die (für ihn) bleibende Rätselhaftigkeit dieses Phänomens zu erkennen, bleibt die Frage nach einem möglichen (Wieder-)Trennen der gemischten Farben „Kann man die auseinanderziehen?“

### 3.6 Weiterführende Nachfragen und Kommentare

6;1 J.

- M: Also, *Das kleine Blau und das kleine Gelb* von Leo Lionni.  
 [...] *Hier machen wir ein Kind bekannt, es wird das kleine Blau genannt. Hier seht ihr's noch einmal genau. Mit Mama Blau und Papa Blau.*  
 K: Welches is Papa Blau und welches Mama Blau?  
 M: Ich glaub, das darfst du aussuchen.  
 K: Äh. Das is Mama Blau, das is Papa Blau. Papa Blau is ein Klecks!  
 M: Mhm [bejahend]  
 K: Und Mama Blau is ein Strich!  
 M: Mhm [bejahend] [liest] *Es spielt sehr gerne in der Stadt, weil es hier viele Freunde hat.*

- K: + So viele: eins, zwei, drei, vier, fünf.  
M: Mhm [bejahend]  
K: Und sechst/ und der sechste, der hier ist, ist das kleine Blau!  
M: Genau! + [liest] *Auf dieser Seite nun erscheint, das kleine Gelb, sein bester Freund. Es wohnt im Hause gegenüber und kommt zum Spielen oft herüber.*  
K: Das is Mama Blau, das Papa Blau.  
M: Mhm [bejahend] /Gelb [lacht] ++ oder?  
K: Ja.  
M: *Sie spielen an den Straßenecken sehr gerne Fangen und Verstecken/ + [...] Sie singen viel und tanzen viel, das Ringel-Rangel-Rosenspiel.*  
K: + Warum Ringel-Rangel-Rosenspiel?  
M: Das heißt halt so da + machen sie so ein/ sowas wie ein Abzählreim und + tanzen so im Kreis. [liest] *Doch in der Schule - wie man sieht - sitzt alles brav in Reih und Glied.*  
K: Immer müssen sie so sitzen.  
M: Mhm [bejahend] [liest] *Kaum aber ist die Schule aus, geht's wie der Wirbelwind nach Haus.*  
K: + Oder raus!  
M: Mhm [bejahend] [liest] *Einst sagte Mama Blau: Mein Kind, bleib hier, ich kaufe ein geschwind. Doch schlich das kleine Blau verstohlen + hinaus, das kleine Gelb zu holen. [...] Bis es um eine Ecke rannte und dort das kleine Gelb erkannte: Da bist du ja, ich suchte dich. Sie lachten und umarmten sich.*  
K: + zu g r ü n.  
M: [lacht] + [liest] *Da wurden sie durch diesen Spaß, bei der Umarmung grün wie Gras.*  
K: + Aber zwei grüne wie Gras Leute.  
M: Mhm [bejahend] [liest] *Nun sieht man beide - Grün auf Grün - zusammen durch den Stadtpark ziehen. Voll Neugier krabbelten sie auch durch einen dunklen Tunnelschlauch.*  
K: Wie hier!  
M: Mhm [bejahend] [liest] *Dann spielten die zwei grünen Rangen mit einem andren Kinde Fangen [...] Doch schließlich seufzten sie: Oje, wie tun uns die Füße weh. Sie humpelten nach Haus zurück. [...] Auch Mutter Gelb rief staunend: Wie? Ein grünes Kind besaß ich nie.*  
K: [lacht] +++ [flüstert] //Besäß ich nich/  
M: /[liest] *Zusammen fingen die zwei Kleinen in tiefem Kummer an zu weinen. Sie wurden Tränen ganz und gar, was - wie man sieht - recht nützlich war. + Weil alle Tränen, die vergossen, links blau, rechts gelb zusammenflossen. Die Eltern riefen froh: Hurra! Das kleine Blau ist wieder da.*  
K: [lacht] Die warn + kleines Blau und kleines Gelb!  
M: Mhm [bejahend]  
K: Jetzt machn sie's mit den Eltern.  
[...]  
Die könn' sich zu Grün machen jederzeit.  
M: Mhm [bejahend] + [liest] *Man hat dort drüben angekommen, sich wieder in den Arm genommen.*

- K: [lacht] Die beiden nehm' sich in den Arm.  
M: Mhm [bejahend] + Die beiden Mamas und die beiden Papas. +  
Und die werden auch grün.  
K: [lacht] Und die beiden auch!  
M: Mhm [bejahend] + [liest] *Die Kinder spielten unterdessen  
vergnüglich bis zum Abendessen.*  
K: Da könn' sich ganz viele/  
M: Mhm [bejahend]/  
K: + zu unterschiedlich/ zu andern Farben machen.  
[...]  
M: Und da nochmal ganz viele Blaus und Gelbs.  
K: + Kleine Gelbs und kleine Blaus.

Auch bei diesem Vorlesegeschehen sticht hervor, wie viele bereits zuvor thematisierten Aspekte noch einmal angesprochen, nun hinterfragt und gelegentlich auch vertieft werden. Dies gilt etwa für die Zuordnung der Namen Papa und Mama Blau. Schon in der vorausgehenden Vorlesesituation hatte Linus diese eher vorsichtig vorgenommen. Nun fragt er nach, ob es diesbezüglich eine Festlegung gebe. Die Reaktion der Mutter „Ich glaub, das darfst du aussuchen“ verweist einmal mehr auf die Mehrdeutigkeit auch der Illustrationen des Bilderbuchs. Auf das in einer früheren Vorlesesituation vorgenommene Spiel der Umbenennung der Bilderbuchfiguren verweist Linus' Kommentar „Das is Mama Blau, das Papa Blau“, der von der Mutter lachend korrigiert wird: „Gelb [lacht] ++ oder?“. Grundsätzlich scheint Linus inzwischen eine eher (hinter-)fragende, zweifelnde, auch kritische Rezeptionshaltung einzunehmen: „Warum Ringel-Rangel-Rosenspiel?“. Dies gilt einmal mehr für seine Kommentare zur Schulszene der Buchgeschichte; bei dieser Szene mutet schon das Zusammenspiel von Illustration (neun, in drei übereinanderliegenden Reihen angeordnete bunte Tupper) und Text „*Doch in der Schule - wie man sieht - sitzt alles brav in Reih und Glied*“ ironisch an – Linus' kritischer Kommentar „Immer müssen sie so sitzen“ entspricht dem durchaus, ebenso wie der von ihm abgewandelte Reim zu den Buchzeilen „*Kaum aber ist die Schule aus, geht's wie der Wirbelwind nach Haus.*“ „Oder raus!“ Umso wichtiger scheint es für ihn zu sein, sich des einmal als zutreffend Erkannten wiederholt zu versichern „Aber zwei grüne wie Gras Leute“ – „Die warn + kleines Blau und kleines Gelb!“ – „Jetzt machn sie's mit den Eltern“ – „Die könn' sich zu Grün machen jederzeit“ – „Da könn' sich ganz viele/+ zu unterschiedlich/ zu andern Farben machen“.

#### 4 Fazit

Die vorgestellten Fallbeispiele aus einer Langzeitstudie zur Bilderbuchrezeption in der Familie bieten einen recht instruktiven Einblick in die sprachlich-literarische Sozialisation eines einzelnen Kindes. Damit ist zugleich der Umstand angesprochen, dass mit der vorgestellten Untersuchung keinerlei Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden kann. Ein Vorzug ist wiederum darin zu sehen, dass die ausgewählten Gesprächsauszüge einer „echte(n) Longitudinalstudie“ (Andresen 2013, 22) entstammen und solchermaßen das Fortschreiten der individuellen Entwicklung am Beispiel *eines* Kindes authentisch dokumentieren. Der Veranschaulichung dieser Authentizität ist auch die Entscheidung ge-

schuldet, der ausführlichen Dokumentation der Fallbeispiele deutlich größeren Raum einzuräumen als ihrer jeweils eingehenden Analyse. Denn auch die dokumentierten Vorlesegespräche allein lassen auf die Anbahnung einer gelingenden sprachlich-literarischen Sozialisation in der Familie schließen. Eine maßgebliche Einflussgröße in diesem Prozess dürfte sein, dass das Kind sowohl bei neuen Entdeckungen als auch bei Wiederholungen sowie der kontinuierlichen (vertiefenden) Bezugnahme auf zurückliegende Vorlesegespräche aktiv an der Bedeutungskonstruktion beteiligt ist (Fuhrmann & Merklinger 2015, 252). Solchermaßen belegt auch diese Untersuchung, in welcher maßgeblicher Weise die je spezifische Ausprägung von Vorlesegesprächen – im vorliegenden Fall zweifellos auch das gehobene sprachliche Anspruchsniveau der Eltern-Kind-Interaktion – nicht nur die Ausbildung von Leseinteresse und -motivation, sondern auch den literarischen Verstehensprozess selbst beeinflusst, dies etwa bezogen auf die Fähigkeit zur Abstraktion von der unmittelbar gegebenen Gesprächssituation sowie zur Imagination einer fiktiven Wirklichkeit (Wieler 2017).

Die aufgezeigte Entwicklung des Kindes reicht vom Erkennen einer abgebildeten, durch den Text bereits vorgestellten Bilderbuchfigur „Das ist Papa Blau“ bis hin zur Einsicht in die Fiktionalität der Bilderbuchprotagonisten „Äh, das muss + Papa Blau sein“ wie auch des gesamten Buchgeschehens „Jetzt machen sie’s mit den Eltern“. Ebenso zeigt das Kind ein zunehmendes Interesse an Buchstaben und versichert sich der Bedeutung geschriebener Wörter. Als maßgebliche Komponenten und zugleich ineinandergreifende Dimensionen dieser Entwicklung sind die sprachlich-literarische Gestaltung der Bilderbuchgeschichte, die spezifische Ausprägung der Interaktion zwischen Mutter und Kind sowie die emotional-motivationale Dimension des Vorlesegeschehens zu werten. So entspricht der gereimte Bilderbuchtext in seiner spezifischen „Sprach-Klang-Gestalt“ (Wildemann 2016, 157) in besonderer Weise der Vorliebe jüngerer Kinder für Rhythmus, Klang und Wortformen, bietet aber ebenso eine Art von Gerüst, auch sich selbst auf den spielerischen Umgang mit sprachlichen Konventionen einzulassen „Das soll sich nicht reimen“. In ähnlicher Weise vermitteln die stets großzügigen, unterstützenden Reaktionen der Mutter dem Kind einen sicheren Halt, um der Bilderbuchgeschichte gleichermaßen aufgeschlossen und fragend zu begegnen. Dies gilt etwa für den schon beim ersten Vorlesen geäußerten empathischen Kommentar gegenüber einem der Bilderbuchhelden „Da, der da weint“. Die Äußerung gilt einem Krisenmoment der Buchgeschichte, welches sich häufig an der psychischen Befindlichkeit der fiktiven Protagonisten festmacht; vielfach begründet es das hohe Identifikationspotential von Bilderbuchgeschichten – im Fall von Linus allerdings begleitet von der anhaltenden Suche nach Möglichkeiten der Problemlösung – auch der sprachlichen Versachlichung „Die könn’ sich zu Grün machen jederzeit“. Maßgebliches Antriebsmoment für die aufgezeigte Entwicklung des Kindes ist die in eine vielfältige Vorlesepraxis eingebettete, wiederholte, inhaltlich stets eingehende Beschäftigung mit demselben Bilderbuch über einen insgesamt dreijährigen Zeitraum. Sie dürfte insbesondere in der hohen Wertschätzung des Vorlesens und der zugehörigen Gespräche – als einer Situation von besonderer Nähe und hoher affektiver Qualität – durch beide Beteiligten begründet sein. Da eine vergleichbare Atmosphäre außerhalb der Familie nur schwer herstellbar erscheint, bietet sich die Möglichkeit, auch in solchen Vorlesekontexten, u. a. bei

Aktivitäten, die die Buchrezeption begleiten oder ihr folgen, Momente der Zeitvergessenheit, des „ästhetischen Verweilen[s]“ (Zirfas 2015, 27; auch Wildemann 2016, 158) oder auch der „ästhetischen Aufmerksamkeit“ (Kochanova 2026) zu kreieren, in denen Kinder und Erwachsene sich sprachlich, leiblich, emotional und gedanklich auf ein Geschehen einlassen (Kochanova 2026) „Wenn du das Buch mal mit einer anderen Farbe haben willst, kann man auch selber eins basteln. + Wir können zum Beispiel + das kleine Rot und das kleine Blau + basteln + und wenn die sich umarmen, + dann kommt das kleine Lila raus“.

## 5 Literatur

- Andresen, H. (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Klett-Cotta.
- Andresen, H. (2013). Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzähentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In: T. Becker, P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (19-38). Stauffenburg Verlag.
- Becker, T. (2019<sup>2</sup>). Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In: J. Knopf, U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Bd. 1: Theorie* (164-174). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Huber.
- Fuhrmann, C., Merklinger, D. (2015). Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen. In: H. de Boer, M. Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch* (251-266). Springer VS.
- Gressnich, E., Stark, L. (2015). Erklärende Gesprächseinlagen beim Vorlesen von Bilderbüchern. In: E. Gressnich, C. Müller, L. Stark (Hrsg.), *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule* (57-74). Narr Francke Attempto.
- Härle, G. (2014<sup>2</sup>). Klang — Beziehung — Gespräch. Von den Anfängen des literarischen Lernens. In: A. Pompe (Hrsg.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen — Empirische Befunde — Unterrichtspraktische Entwürfe* (9-25). Schneider Verlag Hohengehren.
- Härle, G., Steinbrenner, M. (2004). Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hurrelmann, B. (2005). Vorlesen – warum eigentlich? Ein Blick auf die frühe literarische Sozialisation. *Leseforum Schweiz, Informationsbulletin*, H. 14 (18-27).
- Isler, D. (2016). Vorschulischer Erwerb von Literalität in Familien. Erkundungen im Mikrokosmos sprachlicher Praktiken und Fähigkeiten von 5- und 6-jährigen Kindern. Beltz/Juventa.
- Jampert, K. (2002). Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Leske + Budrich.
- Kochanova, A. (i. D.). Sprache (anders) erfahren. Ästhetische Aufmerksamkeit in Grundschulwillkommensklassen. Logos.
- Kroon, S. & Sturm, J. (2002). „Key-Incident Analyse“ und „internationale Triangulierung“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: C. Kammler, W. Knapp (Hrsg.), *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik* (96-114). Schneider Verlag Hohengehren.
- Lionni, L. (1959/1962). Das kleine Blau und das kleine Gelb. Dtsch. Übers. von Günter Strohbacher. Oetinger.
- Merklinger, D., Wittmer, S. (2018). Pretend Reading zu Bilderbüchern in gereimter Sprache. In: P. Anders, P. Wieler (Hrsg.), *Literalität und Partizipation. Reden, Schreiben, Gestalten in und zu Medien* (309-332). Stauffenburg.
- Snow, C. E. & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In: W. H. Teale, E. Sulzby (Hrsg.), *Emergent literacy: Writing and reading* (116-138). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Spinner, K. (2004). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (291-308). Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinbrenner, M., Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *Leseforum Schweiz — Literalität in Forschung und Praxis*, H. 3. (1-15). URL: leseforum.ch.
- Ulich, M. (2003). Literacy – Sprachliche Bildung im Elementarbereich. *kiga heute*, H. 3. (6-18).

- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Juventa.
- Wieler, P. (2003). Varianten des Literacy-Konzepts und ihre Bedeutung für die Deutschdidaktik. In: U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking, P. Wieler (Hrsg.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA (47-68)*. Fillibach.
- Wieler, P. (2013<sup>2</sup>). Vorlesen, Erzählen, Gespräche im Literaturunterricht. In: V. Frederking, H.-W. Huneke, Hans-Werner, A. Krommer, C. Meier (Hrsg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd. 1 Sprach- und Mediendidaktik / Bd. 2 Literatur- und Mediendidaktik (283-298)*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Wieler, P. (2017). Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität. In: B. Ahrenholz, Bernt, I. Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Handbuch in XI Bänden, hrsg. von Winfried Ulrich, Bd. 9. 341-352). Schneider Verlag Hohengehren.
- Wieler, P. (2019<sup>2</sup>). Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In: J. Knopf, U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Bd. 1: Theorie (176-188)*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Wieler, P. (2021). Vorlesen. In: L. Schüler (Hrsg.), *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lerngruppen (62-73)*. Klett Kallmeyer.
- Wieler, P. (2023). Vorlesegespräche und andere Rezeptionsweisen in der Begegnung mit fiktionalen Geschichten (auch) als Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: B. Lingnau, U. Preußner, (Hrsg.) (2023): *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten*. SLLD (Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik). (79-93).
- Wildemann, A. (2003). Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Peter Lang.
- Wildemann, A. (2016). Zur frühkindlichen Aneignung lyrischer Sprache und ihrer Bedeutung für ästhetisches und sprachliches Lernen. In: R. Staege (Hrsg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit (150-163)*. Beltz/Juventa.
- Wittmer, S. (2023). Mündliches Erzählen mit narrativen Bilderbüchern. Eine multimodale Perspektive auf Pretend Reading in der Grundschule. Waxmann.
- Wygotski, L. S. (1977). Denken und Sprechen. Fischer.
- Zirfas, J. (2015). Liminalität. Zur Erfahrung des ästhetischen Verweilens. In: A. Pompe (Hrsg.), *Kind und Gedicht. Wie wir lesen lernen (21-32)*. Rombach.

## 6 Korrespondenzangaben

Prof. (i.R.) Dr. Petra Wieler, Freie Universität Berlin, Fachbereich für Erziehungswissenschaft und Psychologie, Grundschulpädagogik – Didaktik Deutsch  
Korrespondenz an: [pwiel@zedat.fu-berlin.de](mailto:pwiel@zedat.fu-berlin.de)