

## «Ich sehe was, was du nicht siehst»

### Eine Suche nach Spuren der Imaginationsbildung bei der Rezeption des Märchenbilderbuchs *Hänsel und Gretel* von Grimm/Mattotti (2011)

Enya Theresa Csernyin und Verena Ronge

#### Abstract

In dem Aufsatz geht es um die Frage, welche Imaginationsprozesse beim Vorlesen von Bilderbüchern in den Köpfen der Zuhörer:innen ausgelöst werden. Zur Beantwortung dieser Frage wird zunächst ein theoretischer Rahmen abgesteckt, in dem die wichtigsten Begriffe (Imagination, literarisches Lernen, Bildpräferenzen von Kindern, Vorlesen) geklärt werden, bevor im empirischen Teil des Aufsatzes die Beschreibung einer an einer Grundschule durchgeführten Studie im Mittelpunkt steht. Hier werden Vorlesegespräche daraufhin ausgewertet und untersucht, welche Spuren der Imaginationsbildung sich finden lassen, z.B. die emotionale oder assoziative Bildung von Vorstellungen.

#### Schlüsselwörter

Märchen, Imagination, literarisches Lernen, Vorlesegespräche

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

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

⇒ *Title, abstract and keywords in English at the end of the article*

#### Autorinnen

Verena Ronge, Bergische Universität Wuppertal, Gausstrasse 20, D – 42119 Wuppertal,  
verena.ronge@uni-wuppertal.de

Enya Theresa Csernyin, Sophienschule, Nützenberger Str. 288, D – 42115 Wuppertal,  
enya.csernyin@gs-sophienschule.de

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

# «Ich sehe was, was du nicht siehst»

## Eine Suche nach Spuren der Imaginationsbildung bei der Rezeption des Märchenbilderbuchs *Hänsel und Gretel* von Grimm/Mattotti (2011)

Enya Theresa Csernyin und Verena Ronge

### 1 Einleitung

Geschichten entstehen im Kopf der Leserinnen und Leser. Damit Lesende eine Geschichte erschließen können, müssen sie das Erzählte in ihren Gedanken lebendig werden lassen (Spinner, 2006, S. 6). Dazu ist es erforderlich, dass sie aktiv die im Text gegebenen Informationen mit ihren individuellen Vorstellungen verknüpfen. Erst dann eröffnet sich die Möglichkeit, die im Text verborgenen Potenziale zu entfalten, z. B. durch das Füllen von Unbestimmtheitsstellen oder die Übernahme von Figurenperspektiven (Brune, 2020, S. 178). Die Imaginationsfähigkeit ist somit grundlegend für eine umfassende literarische Kompetenz und sollte daher möglichst früh gefördert werden (Spinner, 2006, S. 6).

Es sind vor allem gemeinsame Vorlesesituationen, die sich durch ihre dialogischen, narrativen und literarischen Eigenschaften positiv auf die kognitiv-emotionale Entwicklung von Kindern auswirken (Härle, 2016, S. 16). Dabei werden wichtige Grundlagen für sprachliches und literarisches Lernen – darunter die Imaginationsbildung – geschaffen (Belgrad & Klipstein, 2015, S. 182f.). Bilderbücher bieten hierbei aufgrund ihrer spezifischen Eigenschaften vielfältige Lerngelegenheiten. Vor allem ihre multimodale Beschaffenheit unterstützt die Imaginationsförderung, da Imaginationen nicht nur anhand von Texten oder Bildern gebildet werden, sondern auf Grundlage der bedeutungsgenerierenden Kombination dieser beiden Erzählebenen (Staiger, 2022, S. 4). Es sind dabei vor allem ästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher, die sich im und durch das Vorlesegespräch für diese Förderung als geeignet erwiesen haben (siehe u.a. Merklinger & Preusser 2014; Merklinger 2015; Lingau & Preusser 2021).

Das von Lorenzo Mattotti illustrierte Märchenbilderbuch *Hänsel und Gretel* aus dem Jahr 2011, um das es in den folgenden Ausführungen gehen soll, zählt zu diesen ästhetisch anspruchsvollen Bilderbüchern. Die in grobflächigen Pinselstrichen gezeichneten düsteren Bilder spiegeln nicht nur die bedrohliche Grundstimmung des Märchens kongenial wider, sondern regen durch ihre Fremdartigkeit und das ihnen inhärente Irritationspotential in besonderer Weise die Imaginationsbildung an. Um Erkenntnisse zur kindlichen Imaginationsbildung durch (im produktiven Sinne) irritierende Bilder im Kontext der Bilderbuchrezeption zu erlangen, nimmt die in diesem Beitrag vorgestellte Untersuchung die Ausprägung der kindlichen Imaginationsfähigkeit bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption in den Fokus.

### 2 Imaginationsbildung als Aufgabe des literarischen Lernens

Literarisches Lernen bezeichnet den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen, die zur Erschließung literarischer Texte benötigt werden und stellt damit ein zentrales Ziel des Literaturunterrichts dar. In seinen elf Aspekten des literarischen Lernens konkretisiert Spinner diese Kompetenzen und betont, dass sie bereits in der Grundschule vermittelt werden können (Spinner, 2006, 2007). Die Imaginationsfähigkeit findet sich dabei im ersten Aspekt (Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln). Spinner erläutert, dass literarische Rezeptionsprozesse immer von Imaginationstätigkeiten begleitet werden (Spinner, 2014, S. 295). Rezipierende müssen eigene Vorstellungen zum Gelesenen oder Gehörten entwickeln und diese miteinander in Beziehung bringen (also Imaginationen erzeugen), um grundlegende literarästhetische Erfahrungen machen zu können. Diese Erzeugung von inneren Bildern geschieht dabei sowohl beim Lesen des Textes (bzw. beim Zuhören) als auch bei der Betrachtung der Bilder (Kurwinkel, 2020, S. 197), wenn mehrere Vorstellungen so kombiniert und in Beziehung gesetzt werden, dass sich plausible neue Gedankenbilder ergeben. Da Imaginationen von den subjektiven Erfahrungen der Person abhängen, sind sie dabei zwar einerseits begrenzt, bieten andererseits aber auch individuelle Gestaltungsspielräume (Brune, 2020, S. 104).

Bei der Bilderbuchrezeption entstehen Vorstellungen und Imaginationen nicht unmittelbar durch sinnliche Wahrnehmungen, sondern vermittelt über das Medium Sprache bzw. die bildliche Ebene. Auf der sprachlichen Ebene werden die gegebenen Informationen dabei entweder in verbal-begriffliche oder bildhaft-

figurative Repräsentationsformen recodiert (Brune, 2020, S. 269, 271f.). Einzelne Vorstellungen verschiedener Sinnesqualitäten müssen dabei zu Imaginationen verbunden, erweitert und passend zum Text verändert werden, um einen ganzheitlichen Eindruck der Geschichte zu erhalten (Waldt, 2010, S. 104).

Auf der bildlichen Ebene werden Imaginationen durch visuelle Wahrnehmungen angeregt, etwa bei abstrakten Zeichnungen oder prägnanten Darstellungen. In Verbindung mit dem Text können sie zum tiefergehenden Verstehen der Geschichte beitragen, indem die Imaginationen zu beiden Darstellungsebenen miteinander verknüpft werden (Spinner, 2007, S. 5). Für Rezipierende ist es dabei bedeutsam, einen persönlichen Zugang zum Bild zu finden, damit ästhetische Erfahrungen und individuelle Verstehensprozesse möglich sind. So können die Merkmale eines Bildes bei verschiedenen Personen unterschiedliche Assoziationen, Gefühle oder Symbole hervorrufen, die dennoch jeweils adäquate Imaginationsbilder darstellen (Kirchner & Kirschenmann, 2015, S. 116).

### 3 Das Bilderbuch im Literaturunterricht der Grundschule

Ästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher sind in besonderer Weise unkonventionell und bringen einige Herausforderungen, aber auch vielfältige Lerngelegenheiten mit sich. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung liegt der Schwerpunkt auf den Bildmerkmalen ästhetisch anspruchsvoller Bilderbücher.

#### 3.1 Bildpräferenzen von Kindern

Die Wirkung der Bilder in einem Bilderbuch hängt stark von ihren Gestaltungsmerkmalen ab (Staiger, 2022, S. 14f.). Bei der Frage nach den Bildpräferenzen von Kindern stellte Eucker (1990) heraus, dass sie sich besonders für unkonventionelle Bilder interessieren, die zum Nachdenken anregen. Er fokussierte dabei nicht die kindlichen Geschmacksurteile, sondern ihr Interesse an den Bildern. Während ästhetische Urteile lediglich eine Aussage über das spontane Empfinden gegenüber dem Kunstwerk treffen, regt das kindliche Interesse durch vielfältige Anknüpfungspunkte einen aktiven Bildrezeptionsprozess und somit die Präferenzbildung an (Uhlig, 2005, S. 137). So bewegen vor allem neue, unbekannte und widerständige Elemente Kinder zu Sinnbildungsprozessen bei der Bildrezeption (Uhlig, 2005, S. 62), da sie diesen mit Offenheit und Flexibilität begegnen (Schmidt, 2016, S. 75f.). Durch ihre ausgeprägte Fantasie, die neben den Emotionen «einen wichtigen Zugang zu Kunstwerken und deren Verständnis eröffnen kann» (Schmidt, 2016, S. 75), füllen Kinder Leerstellen bei der Bildrezeption auf besonders kreative Weise imaginativ oder fantasievoll (Uhlig, Lieber & Root, 2015).

Dieses Differenzerleben spielt auch bei Lieber eine wichtige Rolle (Lieber, 2014, S. 114). Unbekannte, uneindeutige und ungewöhnliche Darstellungen können die Neugier von Kindern wecken (Uhlig, 2005, S. 62). Sie lösen eine vorübergehende Irritation aus und regen damit die Beschäftigung mit dem Kunstwerk an. In der Auseinandersetzung können die zunächst als verwirrend wahrgenommenen Elemente mit subjektiven Bedeutungen belegt und anfängliche Geschmacksurteile geändert werden. Werden Bilder jedoch als zu fremd empfunden, ist das Differenzerleben zu hoch (Ronge, 2022, S. 76ff.). Ursachen für das kindliche Desinteresse können dann z. B. Ablehnung, Irritation oder Langeweile sein (Lieber, 2014, S. 113f., 119). Dies ist etwa der Fall, wenn keine eindeutige Gegenständlichkeit im Bild erkennbar oder die Darstellungsweise zu abstrakt ist, sodass keine Anknüpfungspunkte für das Kind entstehen (Eucker, 1990, S. 2).

#### 3.2 Das Bilderbuch Hänsel und Gretel von Grimm/Mattotti (2011)

Das von dem italienischen Comickünstler Lorenzo Mattotti illustrierte Bilderbuch *Hänsel und Gretel* wurde aufgrund der Kombination seiner ungewöhnlichen, vieldeutigen Bilder mit dem bekannten Märchentext für die Untersuchung der Imaginationsbildung von Kindern ausgewählt. Es erschien erstmals im Jahr 2009 in Frankreich – die deutschsprachige Version wurde 2011 im Carlsen Verlag veröffentlicht. Auf der Textseite liegt dem Bilderbuch der Originaltext der Ausgabe letzter Hand der *Kinder- und Hausmärchen* der Brüder Grimm aus dem Jahr 1857 zugrunde, der nur geringfügig an die heutige Sprache und Rechtschreibung angepasst wurde. Im Gegensatz zur originalgetreuen und bekannten Textseite sind es vor allem die ungewöhnlichen Bilder, die sich stark vom bunten, klar strukturierten Motivkanon typischer Märchenbilderbücher unterscheiden und für Irritationen sorgen. Denn auf der bildlichen Ebene finden sich ausschliesslich flächige schwarze Tuschezeichnungen, die sich über grossformatige Doppelseiten erstrecken (34 x 48,5 cm). Die ausdrucksstarken Bilder beinhalten nur sehr wenige weisse Aussparungen zur Darstellung des Lichteinfalls,

so dass insgesamt ein düsterer Eindruck entsteht. Lediglich das letzte Bild hebt sich durch etwas grössere weisse Flächen, metaphorisch passend zum positiven Ende des Märchens, von den übrigen Zeichnungen ab. Einige Bilddetails sind erst bei genauer Betrachtung zu erkennen, z. B. ein Auge, eine Hand oder eine Figur. Da die beiden titelgebenden Figuren Hänsel und Gretel darüber hinaus lediglich schemenhaft dargestellt werden, treten sie nicht als Individuen hervor. Zudem sind sie im Vergleich zu ihrer Umgebung sehr klein dargestellt, was die Bedrohlichkeit und das Gefühl der Verlorenheit unterstreicht.

Diese unkonventionellen, düsteren und teilweise uneindeutigen Bilder bergen das Potenzial, die kindliche Neugier zu wecken und ihre Imaginationsbildung anzuregen. Besonders das allgegenwärtige Schwarz und der grobe Zeichenstil können kontroverse Reaktionen bei Rezipierenden auslösen. Sie bieten unterschiedliche subjektive Anknüpfungspunkte, z. B. für Assoziationen zu den dargestellten Figuren oder Emotionen der Angst oder Traurigkeit. Auch die Textsorte Märchen und die dargestellten Motive können für viele Kinder subjektiv bedeutsam sein und ihr Interesse wecken. Das durch die prägnanten Bilder ausgelöste Differenzenerleben wird durch den bekannten Märchentext von *Hänsel und Gretel* verringert. Kinder, die das Märchen bereits kennen, sind daher möglicherweise eher bereit, sich auf das düstere Bilderbuch einzulassen, als Kinder, denen die Geschichte unbekannt ist. Somit können Potenziale zur Imaginationsbildung und der Entwicklung einer persönlichen Präferenz entstehen, wenn Kinder mit dem Märchen vertraut sind. Gerade durch die ungewöhnlichen Bilder werden den Rezipierenden neue Zugangsweisen zu dem bekannten Märchen eröffnet, da sie die Chance haben, darin etwas Neues zu entdecken, uneindeutige Motive zu deuten und Vergleiche zu anderen Märchendarstellungen zu ziehen.

#### 4. Das (dialogische) Vorlesegespräch als Methode

Das Vorlesen literarischer Texte spielt bei der literarischen Sozialisation von Kindern eine zentrale Rolle. Bereits lange vor dem Schuleintritt beginnt der Erwerb von Rezeptions- und Verarbeitungskompetenzen literarischer Texte in schriftlichen, visuellen und auditiven Repräsentationsformen (Härle, 2016). Kinder, die durch regelmässiges Vorlesen von Geschichten schon früh mit Büchern in Kontakt kommen, erhalten durch vielfältige Erfahrungen mit Literatur einen Zugang zur Welt des Lesens (Kranz, 2019, S. 19). In einer qualitativ-empirischen Studie zur gemeinsamen Bilderbuchrezeption konnte Wieler (1997) zeigen, dass dialogische Vorlesegespräche in der frühen Kindheit neben dem Leseinteresse und der -motivation auch die literarischen Verstehensprozesse – darunter besonders die Imaginationsfähigkeit und die Perspektivübernahme – von Kindern begünstigen. In ritualisierten Vorlesesettings wird eine besondere Atmosphäre erzeugt, die sich vom Alltagsgeschehen abhebt – im schulischen Kontext geschieht dies etwa durch einen Sitzkreis, der durch seine leere Mitte zur Imagination anregt (Spinner, 2014, S. 295). Solche Rituale geben Handlungssicherheit und stärken die emotionale Bindung zur vorlesenden Person, sodass Kinder die Literatur besser geniessen und sich dafür begeistern können (Belgrad & Klipstein, 2015, S. 183). Im Vorlesegespräch werden die zuhörenden Kinder z. B. mittels gezielter Gesprächsimpulse dazu angeregt, über die Geschichte nachzudenken. Im sprachlichen Austausch über das Gehörte verbessern sie ihre sprachlichen Kompetenzen, indem sie Emotionen verbalisieren, Leerstellen füllen und neue Wortbedeutungen erschliessen. Speziell das betrachtende Vorlesen von Bilderbüchern ist grundlegend für eine positive literarische Sozialisation und kann zur Sprach- und Erzählförderung beitragen:

Für die Initiierung literarisch-ästhetischer Lernprozesse bedeutsam sind [...] die kommunikative Situierung des Vorlesens, die dialogische Ausrichtung der unterrichtlichen Sprachhandlung, die Orientierung an einer *visual literacy*-Didaktik und die Anforderungen an Anschlussaufgaben (Kruse, 2016, S. 107).

Dialogisches Vorlesen ist ein interaktiver Prozess, dessen Fokus auf der Förderung sprachlicher und literarischer Kompetenzen liegt. Im Gegensatz zum Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010, S. 7f.) findet beim dialogischen Vorlesegespräch bereits während der Vorlesesituation eine Kommunikation zwischen der vorlesenden Person und den Rezipierenden statt. Die zuhörenden Kinder nehmen dabei eine aktive Rolle ein und erschliessen die Inhalte der Geschichte im wechselseitigen Austausch (Härle, 2016, S. 14f.). Um ihnen individuelle Zugänge zur Geschichte zu ermöglichen, sollen die Kinder durch offen gestellte Fragen dazu ermutigt werden, ihre persönlichen Ansichten und Ideen zu verbalisieren (Kranz, 2019, S. 19f.).

Beim dialogischen Vorlesegespräch nach Spinner sollen der vorgelesene Text und die damit verbundenen Imaginationen im Fokus stehen. Durch das Zeigen von Bildern und kurze Gesprächsimpulse kann die

Aufmerksamkeit der Kinder erregt werden. Um die Imaginationsbildung beim Zuhören nicht durch zahlreiche Unterbrechungen zu stören, sollten Gesprächsanstöße jedoch sparsam und an geeigneter Stelle eingesetzt werden. Durch gezielt gesetzte Gesprächsimpulse entsteht somit ein dialogisches Gespräch, bei dem gemeinsam Bedeutungen konstruiert und ausgehandelt werden.

Als gelingend oder gelungen kann man ein Gespräch bezeichnen, in dem sich die Bereitschaft und Begeisterung der Kinder dokumentiert, Vermutungen zum Text(sinn) auch dann auszusprechen, wenn ihnen die Sprache dazu fehlt oder jedenfalls (noch) nicht ausreicht (Heizmann, 2018, S. 263).

Die Lehrperson muss dabei für die Anschlussfähigkeit der Gesprächsbeiträge sorgen und bei Bedarf vertiefende Erklärungen bei den Lernenden einfordern. Ein Austausch über individuelle Bedeutungen kann ausserdem nur stattfinden, wenn die Lehrperson ein authentisches Interesse an den Äusserungen der Kinder zeigt (Merklinger, 2015, S. 125f.). Erst dann kann eine besondere Gesprächskultur entstehen, bei der sich die Teilnehmenden in ihren Ansichten ernst genommen fühlen. Das dialogische Vorlesegespräch erfordert grundlegend

die Bereitschaft, sich persönlich einzubringen und auf die anderen zu hören, unterschiedliche Sichtweisen wahrzunehmen und beim Austausch von Begründungen zu akzeptieren, dass nicht immer ein einheitliches Urteil erreicht werden kann (Spinner, 2007, S. 8).

So ist es essenziell, dass am Ende keine einheitliche Lösung stehen muss, die von der Lehrperson vermeintlich als richtig angesehen wird. Vielmehr dürfen und sollen verschiedene individuelle, auch von Unbestimmtheit und Ungewissheit geprägte, Interpretationen nebeneinanderstehen (Merklinger, 2015, S. 126).

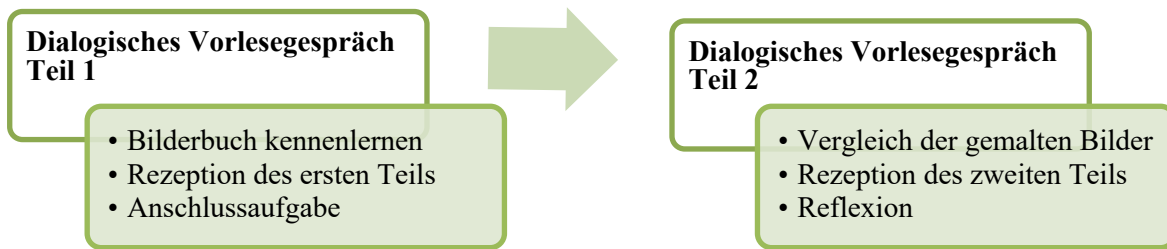
## **5 Eine rekonstruktive Untersuchung der Imaginationsbildung von Grundschulkindern bei der gemeinsamen Rezeption des Märchenbilderbuchs *Hänsel und Gretel* von Grimm/Mattotti (2011)**

### **5.1. Die Untersuchung**

Um die theoretisch erläuterte Imaginationsfähigkeit bzw. die rezeptionsbegleitenden Imaginationsprozesse beschreib- und erfassbar zu machen, rückt in der nun folgenden Ausführung die durchgeführte empirische Studie in den Mittelpunkt. Für die Untersuchung wurden insgesamt sechs Schüler:innen einer Grundschule in Wuppertal ausgewählt, die bereits durch einen regelmässigen unterrichtlichen Kontakt mit der Forscherin vertraut waren. Grund dafür ist, dass die Untersuchung in einem Rahmen stattfinden sollte, in dem sich die Proband:innen wohlfühlen und ungehemmt äussern. Die ausgewählten Schüler:innen besuchen dieselbe Schulklasse eines vierten Schuljahrs und sind zum Zeitpunkt der Datenerhebung acht und neun Jahre alt. Keines der Kinder hat eine Klasse übersprungen oder wiederholt. Die Lernenden waren zum Zeitpunkt der Untersuchung mit dem Märchen *Hänsel und Gretel* vertraut, doch das gleichnamige Bilderbuch mit Mattottis Bildern war ihnen unbekannt. Die Methode des dialogischen Vorlesegesprächs war hingegen allen Proband:innen geläufig. Da die Untersuchung auf der Durchführung eines dialogischen Vorlesegesprächs basierte, wurden Kinder ausgewählt, die sich im regulären Unterrichtsgespräch kommunikativ zeigten. Beim dialogischen Vorlesegespräch ist es zudem wesentlich, dass zwischen den Lernenden eine angenehme Atmosphäre herrscht. Daher wurden Kinder ausgewählt, die jeweils miteinander im Klassenraum an einer Tischgruppe sassen. Für die Durchführung der dialogischen Vorlesegespräche konnten dann Kleingruppen von jeweils drei Lernenden einer Tischgruppe gebildet werden, die miteinander vertraut waren und häufig zusammenarbeiteten.

Die Datenerhebung stützte sich im Sinne der Methodentriangulation auf verschiedene Untersuchungsmethoden. Neben der teilnehmenden Beobachtung wurde auch die Analyse von Produkten der Lernenden durchgeführt. So konnte mithilfe unterschiedlichen Datenmaterials die Imaginationsbildung der Kinder aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden.





Da Verhaltensweisen und Äusserungen von Kindern bei ihren imaginativen Tätigkeiten untersucht werden sollten, wurde die teilnehmende Beobachtung gewählt. Dabei partizipiert die forschende Person an der zu beobachtenden Situation und kann aktiv in das Geschehen eingreifen (Schwinghammer, 2018, S. 165), etwa indem sie als Moderatorin das Gespräch mit den Proband:innen in eine bestimmte Richtung lenkt oder ihre konkreten Gedanken erfragt. Diese Nähe zum Untersuchungsgegenstand kann zu einem vertieften Verständnis desselben beitragen (Schwinghammer, 2018, S. 169). Konkret wurden hierbei von der Forscherin dialogische Vorlesegespräche vorbereitet und durchgeführt, um die Imaginationsbildung der Lernenden bei der Bilderbuchrezeption anzuregen und beobachtbar zu machen. Die oben beschriebenen Proband:innen wurden für die Untersuchung in zwei Kleingruppen aus je drei Kindern einer Tischgruppe eingeteilt.<sup>1</sup> Jede Kleingruppe durchlief beide Teile der Untersuchung, wie sie in Abbildung (s.o.) dargestellt sind. Zwischen den beiden Teilen lag aus organisatorischen Gründen jeweils ein Pausentag.

## 5.2 Durchführung

In Vorbereitung auf die Bilderbuchrezeption wurden von der Forscherin zunächst die Wortbedeutungen der im Märchentext auftretenden unbekannt



Wörter recherchiert. Anschliessend wurde eine Vorlesepartitur zum Text des Bilderbuchs angefertigt und das Vorlesen mit passender stimmlich-sprecherischer Gestaltung geübt. Des Weiteren wurde im Vorfeld ein Leitfaden für die Durchführung der dialogischen Vorlesegespräche erstellt. Dazu wurde die gemeinsame Bilderbuchrezeption zunächst in einzelne Phasen untergliedert; dann wurden Aktivitäten für Einstieg, Rezeption, Anschlussaufgabe und Reflexion konzipiert. Schliesslich wurden zu den verschiedenen Abschnitten mögliche Gesprächsimpulse entwickelt, die auf verschiedene Aspekte der Imaginationsfähigkeit abzielen.

Der erste Teil des dialogischen Vorlesegesprächs wurde mit einem stummen Impuls eingeleitet. Dazu bekamen die Lernenden das Titelbild (s. Abbildung links) ohne paratextuelle Informationen zu Titel, Autoren, Illustrator und Verlag gezeigt. In dem Fall, dass die Kinder keine spontanen Reaktionen zeigten, wurden sie mithilfe von Gesprächsimpulsen zu eigenen Überlegungen angeregt. Nachdem aufgeklärt wurde, dass es sich um Hänsel und Gretel handelt, begann die gemeinsame Bilderbuchrezeption. Neben den Sinnesmodalitäten

<sup>1</sup> Gruppe 1: Sophie, Carla und Anna. Gruppe 2: Kalle, Lisa und Ella. Die Namen wurden aus datenschutzrechtlichen Gründen geändert.

Hören und Sehen sollten dabei die Gedanken und Gefühle der Rezipierenden angesprochen werden, sodass möglichst Imaginationen verschiedener Qualitäten entstehen konnten. Dazu wurden an geeigneten Stellen und in Bezug auf die Reaktionen der Rezipierenden offene Fragen gestellt, um ihre Imaginationsbildung anzuregen und nach aussen sichtbar zu machen. Die möglichen Gesprächsimpulse sollten verschiedene Aspekte der Imaginationsbildung unterstützen.

Nachdem die Doppelseite 30/31 vorgelesen wurde (an dieser Stelle essen die Kinder vom Hexenhäuschen, bevor die Hexe sie ins Innere lockt und ihnen ein reichhaltiges Mahl zubereitet)<sup>2</sup>, erhielten die Kinder eine Anschlussaufgabe, bei der sie aufmalen sollen, wie sie die soeben vorgelesene Textstelle imaginierten. Dabei erhielten die Lernenden die Möglichkeit, ihre inneren Bilder in einer passenden Darstellungsform zu konkretisieren und ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Bilderbuch zu verarbeiten. Anhand dieser Produkte wurden dann die konkreten Imaginationsbilder der Lernenden untersucht. Dadurch sollten sowohl die imaginativen Erfahrungen der Kinder aus der gemeinsamen Bilderbuchrezeption als auch ihre individuellen Interessen, Ideen, Einstellungen und Vorerfahrungen sichtbar gemacht werden.

Zu Beginn des zweiten Teils des dialogischen Vorlesegesprächs wurde die genannte Doppelseite erneut vorgelesen, damit sie den Lernenden wieder präsent war. Daraufhin stellten die Kinder nacheinander die gemalten Bilder ihrer Imaginationen vor und verglichen sie miteinander. In einem nächsten Schritt wurde das entsprechende Bild des Bilderbuchs gezeigt. Auch hier konnten Vergleiche zu den eigenen Bildern, das eigene Differenzenerleben sowie Assoziationen und subjektive Bezüge geäußert werden. Anschliessend wurde die gemeinsame Rezeption der übrigen Seiten des Bilderbuchs, der beschriebenen Methode des dialogischen Vorlesegesprächs folgend, fortgesetzt. Die Untersuchung endete mit einer Reflexionsphase, in der die Lernenden ihre Erfahrung mit dem gemeinsam rezipierten Bilderbuch reflektierten und evaluierten. Mithilfe verschiedener Impulsfragen wurden sie dazu angeregt, dabei gezielt auf ihre Imaginationsbildung und ihre Bildpräferenzen einzugehen.

Im Anschluss an die Vorlesegespräche wurde jeweils ein Beobachtungsprotokoll verfasst, in dem der Gesamteindruck der Situation sowie Informationen zum konkreten Ablauf des Vorlesegesprächs und auffällige Reaktionen der Kinder festgehalten wurden. Um neben verbalen auch paraverbale (z. B. Intonation) und nonverbale (z. B. Mimik) Informationen zu erfassen, wurden die Gespräche per Video aufgezeichnet. Zur Auswertung wurden die relevanten Gesprächsausschnitte transkribiert. Die im Erhebungsprozess gewonnenen Daten der Beobachtungsprotokolle, Videos und Produkte der Lernenden wurden anschliessend im Auswertungsprozess analysiert, um Bedeutungszusammenhänge erkennen zu können.

### 5.3 Auswertung

Die Datenauswertung der Untersuchung erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Dabei wurde das vorhandene Datenmaterial inhaltlich kategoriengeleitet ausgewertet. Die Analyse bezog sich hierbei auf verbale, paraverbale und nonverbale Äusserungen der beobachteten Kinder in Transkript und Video sowie ihre Produkte der Anschlussaufgabe. Das dafür verwendete Kategoriensystem wurde zunächst deduktiv aus der vorhandenen Theorie hergeleitet und dann nach Sichtung der Daten induktiv erweitert.

Die deduktiv erarbeitete Kategoriengruppe «Äusserung der Imaginationsbildung» setzt sich aus den Kategorien *Differenzenerleben*, *Emotionen*, *Assoziationen*, *Füllen von Leerstellen* und *Interpretationen* zusammen. Dadurch kann jeweils ermittelt werden, wie sich die Imaginationstätigkeiten der Rezipierenden ausprägen.

Das *Differenzenerleben* von Kindern ist ein Indikator für ihr Interesse an den Bildern und Texten eines Bilderbuchs. Ein mittleres Mass an Irritation oder Ablehnung kann Neugier wecken, Auseinandersetzungsprozesse anregen und damit ein Interesse für die Inhalte und Darstellungsweisen des Bilderbuchs hervorrufen – besonders, wenn dieses Fremdheitsempfinden im Verlauf der Rezeption zunehmend durch Vertrautheit abgelöst wird. Dadurch entstehen vielfältige Anknüpfungspunkte, die zur Imaginationsbildung beitragen können (Eucker, 1990; Kirchner, 1999; Kirchner & Kirschenmann, 2015; Lieber, 2014; Spinner, 2007; Uhlig, 2005, 2016).

---

<sup>2</sup> Da das Bilderbuch selbst keine Seitennummerierung enthält, wurde die Seitenzählung beim Vorsatzpapier beginnend vorgenommen.

Kinder bilden Imaginationen zur Geschichte, wenn sie die Stimmungen in den Texten und Bildern wahrnehmen. Während sie die Motive und ihre Darstellungsweisen im Bilderbuch mit eigenen Vorstellungen und Erfahrungen verknüpfen, prägen die Lernenden entsprechende *Emotionen* aus. Motive wie ein dichter Wald oder eine böse Hexe können beispielsweise Gefühle der Angst auslösen, genauso wie grosse dunkle Zeichnungen mit groben Pinselstrichen (Brune, 2020; Kirchner & Kirschenmann, 2015; Uhlig, 2005, 2008).

Es gibt Imaginationen, die durch *Assoziationen* entstehen. Wenn Bild- oder Textelemente an etwas erinnern, lösen sie eine Assoziation aus. Solche Gedankenverknüpfungen helfen Kindern, rezipierte Inhalte miteinander zu kombinieren und zu deuten. Indem sie Neues mit Bekanntem verbinden, wägen sie die Plausibilität verschiedener imaginerter Möglichkeiten innerhalb der Geschichtenwelt ab, etwa ob es sich bei der Hexe um einen Affen handeln kann oder nicht. Imaginationen sind dann realistisch, wenn sie der Logik der Geschichte folgen (Kirchner & Kirschenmann, 2015; Spinner, 2006, 2007, 2019; Uhlig, 2005). Bei der Sichtung des Datenmaterials konnten hierbei zwei Subkategorien differenziert werden: *Spontane Benennungen* und *Weiterführende Gedankenassoziationen*.

Wenn Kinder *Leerstellen* in Text und Bild mit eigenen Inhalten *füllen*, bilden sie Imaginationen. Auch das Deuten uneindeutiger Text- oder Bilderzählungen ist ein höchst imaginativer Prozess, bei dem die Plausibilität verschiedener erdachter Optionen abgewägt werden muss (Brune, 2020; Spinner, 2006; Uhlig et al., 2015).

Des Weiteren können *Interpretationen* als imaginative Prozesse angesehen werden. Indem Lernende die Zusammenhänge der Erzählung deuten, verknüpfen sie verschiedene Gedankenbilder einzelner Geschichtenelemente zu einem imaginativen Gesamtkonstrukt. Dadurch können sie die möglichen Hintergründe und Motive des Handlungsverlaufs erschliessen (Spinner, 2006, 2014). Auch diese Kategorie konnte bei der Datenauswertung in zwei Subkategorien unterteilt werden: *Bildinterpretationen* und *Interpretationen durch Herleitungen*.

## 5.4 Ergebnisse

### 5.4.1 Äusserung der Imaginationsbildung: Differenzerleben

Alle sechs Lernenden äussern in den dialogischen Vorlesegesprächen ihr Differenzerleben in Form von Irritationen oder Fremdheitsempfindungen in Bezug auf die Bilder. Da sich die Reaktionen auf die Bilder deutlich voneinander unterscheiden, werden hier ausgewählte Gesprächsausschnitte der beiden Kleingruppen einander gegenübergestellt.

Bei der Betrachtung des Bildes auf Doppelseite 48/49 (*Bild 1*) bemerken beide Gruppen, dass sich die visuelle Darstellung vom zuvor vorgelesenen Märchentext unterscheidet.





Während Hänsel und Gretel auf der Textseite ihren Vater in seiner Stube wiedersehen (Grimm & Mattotti, 2011, S. 46), begrüßen sie ihn im Bild vor seinem Haus (Grimm & Mattotti, 2011, S. 48–49). Sowohl Anna als auch Sophie aus der ersten Gruppe bilden auf Grundlage des Bildes in Kombination mit dem Text verschiedene Imaginationen der Szene:

«Ich denke, dass der (.) [zeigt auf den Bildabschnitt zwischen Haus und Vater] rausgelaufen ist aus dem //Haus und [...] //den Kindern (.) in die Arme gesp/[...] VORHER und dann sind die zusammen da reingegangen und dann hat der das so erzählt.» «Oder er hat eben// draussen gearbeitet (also an Land?) und deswegen hat er sie gesehen und ist rausgelaufen. Das könnte auch //sein.»

Die beiden Schülerinnen zeigen sich somit offen gegenüber der Differenz zwischen Bild und Text. Ihre anfängliche Irritation regt sie an, gedanklich verschiedene Möglichkeiten der Situation zu erschaffen.

Lisa aus der zweiten Gruppe hingegen findet, dass der Künstler die Szene «falsch gemalt» hat, sie stützt sich auf den Märchentext: «[W]enn Hänsel sein Schürzchen Schür/ Schürzchen ausgekippt hätte, dann wäre ja alles im Gras verloren gegangen.» Es kommt für sie also nicht infrage, dass Hänsel die Schätze in der Stube auskippt, nachdem sie sich draussen begrüsst haben. Die Irritation bleibt somit bestehen und wird nicht aufgelöst.

Der unterschiedliche Umgang mit dem Differenzerleben in den beiden Gruppen deckt sich auch mit dem individuellen Bildinteresse der Lernenden. Die Bilder des Märchenbuchs stossen in der ersten Kleingruppe, die sich imaginativ auf die irritierenden Darstellungen einlässt, insgesamt auf positive Resonanz. Sophie gefällt, wie unkonventionell die Bilder sind: «[E]s ist auch sehr (.) anders», «also das ist Kunst. Das mag ich. //Also das ist schön.» Anna trifft präzisere Aussagen, um ihre Bildpräferenz zu äussern. Sie mag die hellen Hervorhebungen auf den Bildern, die ihre Aufmerksamkeit auf sich ziehen: «[u]nd auch wenn die Bilder irgendwie keine Farben haben, sind die trotzdem irgendwie schön.»

Im Gegensatz dazu lehnen die Kinder der zweiten Gruppe die als irritierend empfundenen Bildelemente ab. Lisa und Kalle bezeichnen die schwarz-weiße Farbgebung als «eintönig» und «[t]rostlos». Des Weiteren sagt ihnen der schemenhafte Zeichenstil nicht zu, da die Proportionen und Körperteile der Figuren dadurch nicht realistisch erscheinen. Ihren Aussagen zufolge bevorzugen sie farbige Bilder, die klar und deutlich gezeichnet sind. Die unkonventionellen Darstellungen lösen bei diesen Kindern somit ein Fremdheitsgefühl aus, das durch seine Intensität zu Ablehnung führt. Dieses mangelhafte Bildinteresse spiegelt sich bei der Kleingruppe in ihrer geringen Bereitschaft zur Deutung als fremd empfundener Bildelemente wider.

#### **5.4.2 Äusserung der Imaginationsbildung: Emotionen**

Zwei Rezipierende zeigen im Vorlesegespräch Emotionen zu den Stimmungen in den Texten und Bildern. Die beiden kodierten Emotionsäusserungen werden nachfolgend dargelegt.

Im Gespräch über die Doppelseite 16/17 (Bild 2) wurde von der Forscherin gefragt, ob in dem Wald Gefahren lauern könnten.



Daraufhin öffnet Sophie weit die Augen und bejaht die Frage. Ihre Mimik macht deutlich, dass sie bei dem Gedanken an die Gefahren des Waldes Angst bekommt. Durch diese Reaktion wird die Qualität ihrer Imagination deutlich, da sie die Bedrohung nicht nur imaginiert, sondern auch emotional spürt. Inhaltlich bezieht sich ihre Imagination hier auf Wölfe und die Hexe, obwohl zu dem Zeitpunkt der Geschichte noch keine Hexe vorkam – auf das Bild verweist sie dabei nicht. So kann ihre nonverbale Gefühlsäusserung durch eine Erinnerung an die weitere Märchenhandlung oder auch durch eigene Erfahrungen mit Wölfen geprägt sein. Es handelt sich hierbei um plausible Imaginationen, da sowohl Wölfe als auch Hexen in einem dichten Märchenwald vorhanden sein können.

In einem anderen Gesprächsabschnitt äussert Anna ihre Emotion, nachdem folgender Satz vorgelesen wurde: «Erst wollen wir backen», sagte die Alte, «ich habe den Backofen schon eingheizt und den Teig geknetet.» » (Grimm & Mattotti, 2011, S. 38) Die Schülerin unterbricht, indem sie nach dem Teig fragt und ein ablehnendes Geräusch erzeugt. Im weiteren Gesprächsverlauf verbalisiert sie zudem dreimal explizit, dass sie die Situation ekelhaft findet. Hier bezieht sie sich zunächst auf Aussagen über den Teig und danach auf die Tatsache, dass Hänsel gebacken werden soll. Nachdem Sophie vermutet, dass die Hexe Hänsel in den Teig einrollen möchte, äussert Anna ein weiteres Geräusch der Abneigung und dreht sich dabei mit dem gesamten Oberkörper weg. Auffällig ist, dass die Lautstärke ihrer Gefühlsäusserungen während dieser Gesprächspassage mit jeder Aussage zunimmt. Folglich äussert sie ihre Emotion zuerst verbal, später aber auch paraverbal und nonverbal. Annas Reaktionen lassen demnach darauf schliessen, dass sie in ihrer Imagination den Teig zunehmend in Verbindung mit dem zu backenden Hänsel bringt. Vor allem nach Sophies Vermutung liegt es aufgrund ihrer Äusserungen nahe, dass Anna eine deutliche Imagination der Situation gebildet hat. Der Ekel, den sie zeigt, ist eng mit ihrem Gedankenbild verbunden und dem Märchentext angemessen.

#### **5.4.3 Äusserung der Imaginationsbildung: Assoziationen**

Bei der Kodierung der Assoziationen werden alle assoziativen Einzelnennungen der Lernenden gezählt. So ergibt sich eine Gesamtzahl von 160. Diese lassen sich unterteilen in 133 *spontane Benennungen* der Bildinhalte mit Bezug zu der rezipierten Geschichte und 27 *weiterführende Assoziationen* zu den Text- oder Bildelementen. Der Schwerpunkt der Auswertung liegt auf den weiterführenden Assoziationen, doch zunächst soll anhand eines Gesprächsausschnitts die Benennung der Bildinhalte untersucht werden.

Beim Aufschlagen jedes neuen Bildes beginnen die Kinder, Elemente im Bild zu benennen. Am Beispiel der Doppelseite 8/9 (*Bild 3*) benennen die Lernenden der ersten Gruppe rechts das Haus, mittig die Mutter und links den Wald.



In Bezug auf die Struktur im Vordergrund des Bildes äussern sie unterschiedliche Assoziationen. Carla erkennt darin eine Hecke, die anderen beiden Schülerinnen sehen eine Wiese. Anna begründet ihre Assoziation mit der Ähnlichkeit zur Struktur im Titelbild. Carlas Assoziation bezieht sich stattdessen eher auf die anderen Bildelemente (z. B. eine Hecke, die das Grundstück des Hauses umrahmt). Es wird somit deutlich, dass die Benennungen durch unterschiedliche Anknüpfungspunkte geprägt sind und daher individuell verschieden ausfallen können. Trotzdem passen sie jeweils zu der vorgelesenen Geschichte. Solche Assoziationen bilden demnach sowohl die Grundlage für eine Imagination des Settings als auch für die Interpretation der Bilder und des Handlungsgeschehens.

Auffällig ist, dass 17 der insgesamt 26 weiterführenden Gedankenverknüpfungen von Lisa stammen. Daher soll anhand ausgewählter Gesprächsabschnitte exemplarisch herausgearbeitet werden, wie sich die Assoziationen dieser Schülerin auf ihre Imagination auswirken.

Das Bett auf der Doppelseite 20/21 (*Bild 4*) erinnert Lisa aufgrund seiner Form und den dunklen Stellen am Kopfteil «[a]n eine// Eu/ liegende Eule als Brot».





Sie löst die Fantasie des Eulenbettes vom rezipierten Märchen los und führt sie in Bezug auf ihre Lebenswelt fort. Dies zeigt sich durch ihre Äusserung aus Sicht des erdachten Möbelstücks: «Schuhu, wer in mich reinsteigt, wird im Nu aufgeessen. Kalle ist in mich eingestiegen, //er wird jetzt [...] aufgeessen.» Dabei weicht sie grundlegend von der Handlungslogik des Märchens ab und spricht über ihren anwesenden Mitschüler Kalle. Ihre Assoziation hat sie folglich zu einer Fantasie inspiriert, die nicht in Verbindung mit der vorgelesenen Geschichte steht. Als sie nach der Imagination des Bettes in der Geschichte gefragt wird, beschreibt sie mit Verweisen auf verschiedene Bildelemente trotzdem ein gewöhnliches Bett. Die zuvor als Eulenaugen assoziierten Bildstellen benennt sie beispielsweise nun als Fenster hinter dem Bett. Dadurch zeigt sich, dass sie ihre durch Assoziationen ausgelöste Fantasie auf Plausibilität in Bezug auf die Geschichte prüfen kann. In diesem Beispiel existieren somit Lisas Imagination zum Märchen und ihre weiterführende Fantasie nebeneinander, ohne dass die Gedankenbilder zur Geschichte durch unplausible Fiktionen beeinflusst werden.

In einem Gesprächsabschnitt über die Doppelseite 24/25 (*Bild 5*) benennt Lisa das Feuer im Bild und fragt sich aufgrund der hohen Flammen: «Brennt der Wald dann nicht, wenn das Feuer so //hoch ist?»





Sie prüft diese Assoziation mithilfe anderer Bildmerkmale, um ihre Imagination der Geschichte zu festigen: «Nee, weil wenn die// so im Umkreis sind, dann nicht.» Ihre Aussage bezieht sich auf die beiden Geschwister, die unmittelbar vor dem Feuer sitzen. Weiterführend sucht sie nach Möglichkeiten, mithilfe einer Kuppel die Wärme des Feuers zu erhalten und gleichzeitig den Wald vor einem Brand zu schützen. Gemeinsam mit Kalle überlegt sie, welche Materialien geeignet wären und ob diese den Menschen in der Zeit des Märchens bereits verfügbar waren. Durch diese aktive Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten der damaligen Zeit festigt Lisa ihre Imagination des Settings der Geschichte.

Abschliessend stellt die Forscherin die Frage, ob Hänsel und Gretel ihrer Meinung nach das Feuer bedecken, um den Wald zu schützen. Die Schülerin bejaht diese Frage, «weil das hier schon so [zeigt auf die Flammen] (..) //gross ist». Ihre vom Bild ausgelösten Gedankengänge haben demnach dazu geführt, dass sie ihr Gedankenbild zu dieser Märchenstelle erweitert hat. Ihre neue mentale Repräsentation weicht dabei von der visuellen Darstellung im Buch ab. Das Bild stellt für sie ein Szenario dar, das die Geschwister mithilfe einer Abdeckung vermeiden. Trotzdem bleibt fraglich, wo Hänsel und Gretel die benötigten Steine herbekommen und wie sie diese zu einer Kuppel zusammenbauen. Um herauszufinden, ob es sich hierbei also um eine Imagination oder eine Fantasie handelt, müsste Lisa tiefergehend befragt werden. Würde sie plausible Antworten finden, die der Logik der Geschichte folgen, könnte von einer zum Märchen passenden Imagination gesprochen werden. Es ist festzuhalten, dass die genannten Überlegungen von Lisa und Kalle ohne das Bild mit den hohen Flammen nicht stattgefunden hätten. Die Gesprächsausschnitte haben gezeigt, dass die Assoziationen zu den Bildern und Textabschnitten bei Lisa zu einer Auseinandersetzung mit ihren eigenen Imaginationen geführt haben.

#### **5.4.4 Äusserung der Imaginationsbildung: Füllen von Leerstellen**

Alle sechs Proband:innen füllen im Verlauf der dialogischen Vorlesegespräche verschiedene Leerstellen der Erzählung. Insgesamt wurde diese Kategorie 26-mal kodiert.

Zunächst soll erneut das Gespräch über die möglichen Gefahren des Waldes aufgegriffen werden. In der ersten Kleingruppe nennt Sophie «Wölfe// oder (.) die Hexe» als Bedrohungen des Waldes. Obwohl die Hexe zu diesem Zeitpunkt der Erzählung noch nicht aufgetreten ist, füllt Sophie mit dieser Benennung keine Unbestimmtheitsstelle, da sie das Märchen kennt. Wölfe hingegen sind kein Teil der Geschichte. Da sie in der Realität in Wäldern vorkommen und für Menschen – besonders für Kinder – eine potenzielle

Bedrohung darstellen können, kann diese Aussage als imaginative Leerstellenfüllung des furchteinflössenden Waldes gewertet werden. Die anderen beiden Schülerinnen äussern zwar keine eigenen Ideen, greifen jedoch auf Nachfrage Sophies Ausführungen auf. Daraus kann geschlossen werden, dass Carla und Anna bisher nur ein vages Bild des bedrohlichen Waldes im Kopf hatten und erst durch das Gespräch über die Existenz konkreter Gefahren nachdenken. Carla benennt zuerst die Hexe, füllt damit aber ebenfalls keine Unbestimmtheitsstelle, weil auch sie das Märchen bereits kennt. Im weiteren Gespräch stellen Carla und Anna heraus, dass keine Wölfe in der Geschichte vorkommen, «[s]onst würde das ja auch alles viel zu lange dauern, //wenn da [...] noch Wölfe kommen.» Trotzdem kommen sie zu dem Schluss: «Es würde schon Wölfe geben», «weil s/ sonst wäre der Wald ja schon ausgestorben.» Die beiden Mädchen vollziehen hier Sophies Gedankengang nach und übernehmen ihre Ansicht, um selbst die Leerstelle des bedrohlichen Waldes zu füllen.

Im Gespräch mit der zweiten Kleingruppe über die Gefahren im Wald verweist Lisa auf den Märchentext, in dem der Vater von wilden Tieren spricht, welche die Kinder zerreißen würden (Grimm & Mattotti, 2011, S. 7). Die Schülerin konkretisiert ihr Gedankenbild und zählt mehrere Tiere auf, die in europäischen Wäldern leben («Wölfe, [...] Rehe, Luchse») und daher als plausible Imaginationen gelten. Als nächstes nennt sie «ein (.) Krokodil», nimmt diese Aussage jedoch sofort wieder zurück. Lisa denkt hier an ein gefährliches Tier, das in tropischen und wasserreichen Gebieten lebt. Ihre Reaktion legt nahe, dass sie den Lebensraum des Reptils mit ihrer Imagination des Märchenwaldes abgleicht. Dabei stellt sie fest, dass die Beschaffenheit des Waldes nicht zu den Bedürfnissen von Krokodilen passt und verwirft ihren Gedanken. Stattdessen hat das Mädchen eine neue Idee: «Ein Eichhörnchen.» Es handelt sich dabei zwar um ein Waldtier, stellt für Menschen jedoch keine Bedrohung dar. Damit füllt Lisa also adäquat die Leerstelle der wilden Tiere, nicht jedoch die der Gefahren des Waldes. Nach einer kurzen Pause fügt sie hinzu: «Das nagt dir die Ohren ab.» Hier konstruiert das Mädchen ein Gedankenbild, bei dem sie das harmlose Waldtier mit einer möglichen Bedrohung verknüpft. Diese steht allerdings nicht im Verhältnis zur Bedrohung durch Wölfe oder Luchse. Die Verwendung des Personalpronomens in der zweiten Person Singular und ihr Blick in Richtung Kalle lassen zudem darauf schliessen, dass sich ihre Äusserung nicht direkt auf die Geschichte bezieht. Vielmehr kann ihre Aussage als Ausdruck einer weiterführenden Fantasie gedeutet werden, die über eine plausible Imagination der Gefahren im Wald des Märchens hinausgeht.

#### **5.4.5 Äusserung der Imaginationsbildung: Interpretationen**

Im Verlauf der dialogischen Vorlesegespräche äussern alle Lernenden zusammen 43 Interpretationen bezüglich der Bild- oder Textinhalte. Davon basieren 30 Interpretationen auf den Eigenschaften der Bilder und 13 auf dem Wissen, das aus der Geschichte hergeleitet wurde.

Im Gespräch über die Doppelseite 8/9 (*Bild 3*) überlegen die Kinder der ersten Kleingruppe, welche Figur in der Mitte des Bildes dargestellt ist. Sophie interpretiert das Bildelement als Mutter von Hänsel und Gretel, weil «das Mädchen / sie ist ja auf keinen Fall so gross und der Junge auch nicht und [...] hier sind vielleicht [...] auch so (.) bisschen (..) irgendwie so eine Frauenform.» Die Schülerin bezieht sich hier auf bestimmte Bildmerkmale, also die Grösse der Figur im Verhältnis zu anderen Bildelementen und den Umriss der Gestalt, um das dargestellte Motiv zu deuten. Dabei setzt sie die Eigenschaften der Silhouette mit den Figuren der Geschichte in Beziehung und verknüpft sie schliesslich mit einer plausibel erscheinenden Figur. Dadurch bleibt ihre Interpretation inhaltlich bei dem rezipierten Märchen. Anna hingegen deutet die Gestalt als Vater von Hänsel und Gretel, denn «die Mutter würde// ja nicht arbeiten.» Für diese Interpretation greift das Mädchen nicht auf Bildmerkmale, sondern auf ihr Wissen über die Figuren der Geschichte zurück. Der Vater wird im Märchentext als «Holzhacker» (Grimm & Mattotti, 2011, S. 6) bezeichnet, die berufliche Stellung der Mutter bleibt unbekannt. Vermutlich deutet Anna die Gestalt deswegen als Vater, weil sich die Figur im Bild ausserhalb des Hauses befindet und auch die Tätigkeit des Holzhackens draussen ausgeführt wird.

Auf dem Bild der Doppelseite 24/25 (*Bild 5*) sehen die Kinder der ersten Gruppe zunächst eine Figur in der rechten Bildhälfte. Sophie erkennt darin aufgrund der Axt den Vater des Geschwisterpaars. Ihrer Interpretation zufolge schaut er zu den Kindern zurück, um sich von ihnen zu verabschieden. Sie bezieht sich erneut auf einige Bildelemente, die sie mit ihren Kenntnissen aus dem Märchentext in Verbindung bringt und dadurch imaginativ verfestigt. Anna und Carla deuten die Gestalt hingegen als Hexe, die bereits nach den Kindern sieht. Da Anna den Körperbau der Person im Bild für unförmig hält und das Auge deutlich hervorgehoben ist, kann auch ihre Deutung der Figur als plausibel angesehen werden. Sie verknüpft hier die

Bildinformationen mit dem Vorwissen, dass die Hexe im Wald Kinder wittern kann. Carla begründet ihre Meinung anders. Ihre Interpretation fusst auf einer gefüllten Unbestimmtheitsstelle des Bildes. Sie vermutet, «der// Vater hat die Axt wieder an den Baum gemacht, damit es sich wieder so anhört, als ob die //in der Nähe sind.» Carla zieht demnach weniger die Bildmerkmale, sondern mehr ihr Verständnis für die Handlungslogik der Geschichte zurate. Auch diese Imagination spricht für eine Deutung zur Hexe, da die Eltern zu dem Zeitpunkt der Geschichte den Wald bereits verlassen haben und das Geräusch die Alte angelockt haben könnte.

In einem späteren Gesprächsabschnitt entdeckt Sophie eine zweite Figur am Bildrand und schliesst, basierend auf ihrer bisherigen Interpretation, auf Mutter und Vater. Sie entwickelt demnach ihre Imagination den hinzugewonnenen Informationen entsprechend weiter. Die anderen beiden Schülerinnen sprechen sich nicht gegen ihre Deutung aus; auch sie ordnen auf Nachfrage Mutter und Vater den Figuren im Bild zu. Anna führt dabei selbständig eine Begründung für ihre Zuordnung an: « [D]er Vater //sieht irgendwie [...] stämmiger //aus [...] und dann passt die Axt auch dazu //besser.» Dadurch zeigt sie sich flexibel in ihren Interpretationen bei der Hinzunahme neuer Informationen und ist bereit, ihre Imagination zu verändern.

Auch im Gespräch über die Bildperspektive auf Doppelseite 32/33 (Bild 6) tauschen die Lernenden ihre Ansichten aus.



Sophie sucht in dem Bild Elemente aus dem Märchentext, die sie auch in ihrer eigenen Imagination repräsentiert: «Wo ist denn// der Tisch? (.) Achso [zeigt auf eine Struktur in der rechten Bildhälfte] hier! (.) Ein bisschen vielleicht? (.) Der //Stuhl?» Dadurch erkennt sie in dem Bild das Hexenhäuschen von innen. Ihre Bildinterpretation wird somit von ihrer eigenen Imagination der Szene beeinflusst. Dennoch zeigt sie sich offen gegenüber alternativen Deutungen. Nachdem Anna ihre Ansicht teilt, die auf eine Aussenperspektive schliessen lässt, äussert Sophie auch Interpretationen dieser Sichtweise. Im weiteren Gesprächsverlauf festigt sie mithilfe der Gesprächsbeiträge ihrer Mitschülerinnen ihre ursprüngliche Meinung und bezieht sich dabei auf verschiedene Bildmerkmale wie den Lichteinfall der Mittagssonne oder das draussen wachsende Gras. Sie ist folglich in der Lage, ihre Imagination auf Basis eigener Gedankenbilder, kommunikativer Austauschprozesse und Bildinterpretationen fundiert und passend zur Geschichte zu entwickeln.

Die weiteren Gesprächsbeiträge von Anna legen nahe, dass sie doch die Innenperspektive des Hexenhäuschens sieht. Ihrer Meinung nach befinden sich Hänsel und Gretel ausserhalb der Hütte. Im Gespräch wird jedoch deutlich, dass sie damit die helle Seite des Eingangsbereichs meint und somit das Haus aus der Innenperspektive betrachtet. Sophie und Carla teilen hingegen die Meinung, dass die Geschwister bereits im Haus sind. Aufgrund ihrer Sicht der Innenperspektive sehen sie die Figuren somit auf der dunklen Seite des Eingangsbereichs. So verknüpfen sie den schwarzen Bildteil mit der Position der Figuren und gehen durch Annas Äusserung davon aus, dass sie die Aussenperspektive des Hauses einnimmt. Dadurch entsteht ein



Missverständnis, das die Lernenden zur Diskussion anregt. Durch den Argumentationsaustausch werden sie dazu angehalten, ihre Imaginationen vor dem Hintergrund verschiedener Bild- und Textinformationen zu prüfen.

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass die Lernenden durch die schemenhafte und uneindeutige Gestaltung der Bilder zu vielfältigen Interpretationen angeregt wurden. Auf der Grundlage von Bildelementen, Textinhalten und eigenen Imaginationen konnten sie unterschiedliche schlüssige Deutungen entwickeln. Selbst für gleiche Interpretationen wurden verschiedene plausible Gründe angeführt. Dies legt individuelle imaginative Leistungen nahe. Im kommunikativen Austausch wurden die persönlichen Interpretationen anschliessend reflektiert und die subjektiven Imaginationen gefestigt.

## 6. Fazit und didaktischer Ausblick

Versucht man die Ergebnisse der Untersuchung zusammenzufassen, so lässt sich festhalten, dass mehr als die Hälfte aller Kodierungen den *Assoziationen* gelten – der mit Abstand am häufigsten ermittelten Kategorie. Den deutlich grösseren Teil machen hierbei die spontanen Benennungen von Bildelementen aus. Bei jedem Bild äussern die Lernenden ihre Assoziationen zu den Bildinhalten; einige Elemente werden unterschiedlich und somit mehrfach benannt. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Bilder in Zusammenhang mit dem Märchentext stehen. Dadurch werden die Lernenden dazu angeregt, Textelemente und ihre damit verbundenen individuellen Imaginationen des Settings im Bild wiederzufinden. Dies gelingt ihnen, obwohl Text und Bild nie gleichzeitig zu sehen sind. Die gedankliche Auseinandersetzung mit den Bildern wird zudem vermutlich durch ihre zeichnerische Uneindeutigkeit verstärkt, da oftmals keine völlig klaren Text-Bild-Zuordnungen existieren. Weiterführende Assoziationen wurden hingegen erheblich weniger kodiert. Der grösste Teil dieser vom Märchen losgelösten Gedankenverknüpfungen stammt von einer einzigen Schülerin. Diese bettet sie je nach Situation entweder plausibel als Imaginationen in die Geschichte ein oder erkennt sie selbständig als weiterführende Fantasie an. Es kann geschlussfolgert werden, dass die Auftretenshäufigkeit solcher Assoziationen individuell unterschiedlich ist.

*Interpretationen* wurden am zweithäufigsten kodiert, wenn auch mit deutlichem Abstand zu den *Assoziationen*. Neben einfachen Bildinterpretationen konnten einige komplexe Interpretationen bestimmter Geschichtelemente unter Hinzunahme von Text- und Bildinformationen, individuellem Vorwissen oder eigenen Imaginationen festgestellt werden. Die vielfältigen Argumentationen legen individuell unterschiedliche Imaginationen nahe.

Des Weiteren füllen die Lernenden in den dialogischen Vorlesegesprächen diverse *Leerstellen* der Erzählung. An einigen Stellen wird deutlich, dass sie die eigens erdachten Inhalte vor dem Hintergrund der gegebenen Informationen reflektieren und auch bereits genannte Ideen wieder verwerfen. Dadurch entstehen plausible Gedankenbilder, was wiederum die imaginative Verstrickung der Kinder in die Geschichte zeigt.

Überraschend ist die geringe Anzahl der *Emotionsäusserungen* zu den Stimmungen in der Erzählung. Obwohl die gezeigten Bilder sehr düster sind und der Text eine grausame Geschichte erzählt, wird in den gesamten Vorlesegesprächen von den Lernenden nur einmal Angst und einmal Ekel ausgedrückt. Eine Erklärung für das Ausbleiben von Emotionsäusserungen könnte die Vertrautheit mit dem Märchen sein. Dadurch, dass die Rezipierenden den Verlauf und den positiven Ausgang der Handlung sowie verschiedene Darstellungen des Märchens bereits von Beginn an kennen, sind sie mit der unheimlichen Stimmung der Erzählung vertraut.

An einigen Stellen der Bilderbuchrezeption zeigen die Schüler:innen in Bezug auf bestimmte Bildeigenschaften ihr *Differenzerleben*. Während ein Teil der Lernenden die irritierenden Bildelemente produktiv zur Imaginationsbildung nutzt, verschliessen sich die restlichen Kinder vor solchen Bildaspekten. Beide Gruppen zeigen jedoch über den gesamten Rezeptionsverlauf verteilt ähnlich viele imaginative Äusserungen. Die Bildpräferenzen hatten somit im Wesentlichen keine Auswirkung auf die grundlegende imaginative Beschäftigung mit dem Märchen.

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen damit, dass die Lernenden in den dialogischen Vorlesegesprächen zum Bilderbuch *Hänsel und Gretel* von Grimm/Mattotti (2011) vielfach fundierte Imaginationen zum Märchen gebildet haben. Sei es durch die Assoziationen zu den mehrdeutigen Bildern, ihre Interpretationen oder das Füllen von Leerstellen in Bild und Text. Somit kann festgehalten werden, dass



Bilderbücher mit unkonventionellen Bildern die Imaginationsbildung der Rezipierenden anregen können – besonders, wenn die Rezeption in einem dialogischen Kontext geschieht. Auch wenn Kinder keine Präferenz für die dargestellten Bilder entwickeln, können ihre Imaginationen – und sogar weiterführende Fantasien – zur Geschichte gefördert werden. Da die Imaginationsfähigkeit eine grosse Bedeutung für kindliche Entwicklungs- und Lernprozesse hat, sollten Lehrpersonen demnach in Betracht ziehen, auch unübliche und zunächst als fremd empfundene Darstellungsweisen im Literaturunterricht der Grundschule einzusetzen. Denn nur Bilderbücher, die mehrdeutig und polyvalent sind, eröffnen einen Spielraum zur Reflexion, zur vertieften Auseinandersetzung und einer Vielfalt der verschiedenen Lesarten bzw. Deutungsvarianten, die gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Es sind diese Bilderbücher, die zu einem staunenden Verweilen und Entdecken am Text bzw. am Bild führen und nicht – wie langläufig angenommen – Bilderbücher mit «harmonischen und als besonders 'kindgerecht' bezeichneten Bilder» (Naugk et. al., 2016, S. 165), die die Aufmerksamkeit der Rezipient:innen erregen.

Damit positioniert sich der Aufsatz gegen die häufig von Lehrer:innen und/oder Eltern geäusserten Bedenken in Hinblick auf herausfordernde Bilderbücher, die mit der Sorge vor einer Überforderung gerechtfertigt werden: «Dringen ernstere, subtilere Töne in Text und Bild ein, werden die Farben dunkler und die Figuren schwieriger, werden meist pädagogisch motivierte Abwehrmechanismen aktiviert, so etwa das Argument der Verfrühung und/oder Überforderung» (Thiele, 2007, S. 39 f.). Und an anderer Stelle: «Die nicht kontrollierbare Wirkung dunkler Bilder löst bei Erwachsenen eine diffuse Sorge aus, dass Kinder in ihrer psychischen oder moralischen Entwicklung an Bildern Schaden nehmen könnten» (Thiele 2007, S. 40).

Diesen Einwänden ist entgegengesetzt, dass das Ziel eines didaktisch anspruchsvollen Deutschunterrichtes nicht darin bestehen kann, das Lernangebot auf unterkomplexe Gegenstände zu reduzieren, um den «kleinsten gemeinsamen Nenner» zu treffen und «niedrigschwellige» Angebote zu unterbreiten» (Naugk et. al., 2016, S. 165). Es ist vielmehr Aufgabe der Didaktik, «einen Lerngegenstand so zu strukturieren, dass alle Kinder in einer [...] Lerngruppe auf individuell sinnvolle Weise dazu lernen können» (Seitz, 2003, S. 214).

Zu dem *Lerngegenstand* lässt sich aus didaktischer Perspektive festhalten, dass ein Gegenstand gewählt werden sollte, der eine Elementarisierung ermöglicht. Elementarisierung bedeutet «die Suche nach dem elementaren Gehalt eines literarischen Werkes aus der Perspektive der konkreten Lerngruppe [...]» (Seitz 2003, S. 217). Gerade Märchen wie das hier gewählte sind für den Einsatz in der Schule prädestiniert, da sie anthropologische Fragestellungen wie die Frage nach dem Erwachsenwerden und die damit verbundenen Ablösungsprozesse vom Elternhaus behandeln, oder auch die grundlegende kindliche Angst vor dem Alleinsein und dem Verlassenwerden thematisieren.

Die angesprochene *Strukturierung* betrifft die Frage, wie der ausgewählte Gegenstand im Unterricht ein- und umgesetzt werden kann. Ausgangspunkt dieser didaktischen Überlegungen ist die Erkenntnis, dass gerade in heterogenen Klassen eine Differenzierung nicht über den Gegenstand, sondern über die gewählten Zugänge und Methoden geschaffen werden sollten (Naugk, 2016, S. 146). Das vorgestellte Studiendesign orientiert sich daher an diesen didaktischen Überlegungen zum Einsatz des Bilderbuchs. Denn durch subjektorientierte Methoden wie das literarische Unterrichtsgespräch, das szenisches Spiel oder die gewählten Vorlesegespräche gelingt eine Fokussierung des ersten Blicks (Naugk, 2016, S. 168), der zu einer Intensivierung der Wahrnehmungen führen kann. Diese individuellen Wahrnehmungen können in einem nächsten Schritt mit Vorwissen verknüpft und anschliessend in einen Text oder ein Bild transformiert werden, wodurch die Schülerinnen und Schüler ihre individuelle Vorstellung und Imaginationen zum Ausdruck bringen können (vgl. Naugk, 2016, S. 168). Derartige Transformationsprozesse dienen dazu, «das Unbestimmbare sichtbar und handhabbar zu machen» (Hoffmann & Naujok, 2014, S. 221). So gelingt eine Intensivierung der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, sich «sich in die Figuren hineinzuversetzen und Gedanken dazu zu formulieren [...]» (Hoffmann & Naujok, 2014, S. 224 ff.), unabhängig von ihren individuellen literarischen Vorerfahrungen und Kenntnissen und unter Anerkennung verschiedener Lesarten und Sichtweisen.

# Literatur

## Primärliteratur

Grimm, J. u. W. & Mattotti, L. (Ill.) (2011). *Hänsel und Gretel*. Hamburg: Carlsen.

## Sekundärliteratur

- Belgrad, J. & Klipstein, C. (2015). Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmässige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In E. Gressnich, C. Müller & L. Stark (Hrsg.), *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule* (S. 180–198). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Brune, C. (2020). *Literarästhetische Literalität. Literaturvermittlung im Spannungsfeld von Kompetenzorientierung und Bildungsideal*. Bielefeld: transcript.
- Eucker, J. (1990). Kunst des 20. Jahrhunderts im Unterricht. *Kunst+Unterricht*, 145, 2–4.
- Härle, G. (2016). Klang – Beziehung – Gespräch. In A. Pompe (Hrsg.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen, Empirische Befunde, Unterrichtspraktische Entwürfe* (3., unver. Aufl.) (S. 9–25). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Heizmann, F. (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoffmann, J. & Naujok, N. (2014). Bilder(bücher) – Vieldeutige Medien und ihre Aneignung in heterogenen Lerngruppen. In J. Hennies & M. Ritter, M. (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. (S. 221–236). Stuttgart: Klett Fillibach.
- Kirchner, C. (1999). *Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Kirchner, C. (2008). *Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Kirchner, C. & Kirschenmann, J. (2015). *Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Klenz, S. (2013). Fremdheit im Bilderbuch. Text- und Bildeindrücke verhandelbar machen. In C. Jantzen & S. Klenz (Hrsg.), *Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht* (S. 85–105). Stuttgart: Klett Fillibach.
- Kranz, C. (2019). Dialogisches Vorlesen und Anschlusskommunikation. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *BilderBücher. Band 2. Praxis* (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl.) (S. 19–23). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kruse, I. (2016). Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. Schulisches Bilderbuchvorlesen in empirischer Überprüfung. In A. Pompe (Hrsg.), *Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen, Empirische Befunde, Unterrichtspraktische Entwürfe* (3., unver. Aufl.) (S. 102–121). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Kurwinkel, T. (2020). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik* (2., aktual. u. erw. Aufl.). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Lieber, G. (2014). «Nicht alles verraten». Differenzerleben zwischen Irritation, Frustration und Faszination. In G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 111–121). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Lingau, B. & Preusser, U. (2021). Literarische und sprachliche Lernmöglichkeiten im Vorlesegespräch am Beispiel von Mario Ramos' *König sein*. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 7, 1–17.
- Merklinger, D. & Preusser, U. (2014). Im Vorlesegespräch Möglichkeiten für literarisches Lernen eröffnen: «Steinsuppe» von Anaïs Vaugelade. In G. Scherer, S. Volz & M. Wiprächtiger-Geppert (Hrsg.), *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven* (S. 155–174). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Merklinger, D. (2015). Spuren literarischen Lernens im Vorlesegespräch: *Schnipselgestrüpp*. In M. Dehn & D. Merklinger (Hrsg.), *Erzählen – vorlesen – zum Schmöckern anregen* (S. 124–135). Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
- Naugk N. et. al. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Betz.
- Ronge, V. (2022). Vom Nicht-Verstehen zum Verstehen? Eine exemplarische Untersuchung des Kurzprosatextes «Der Schauspieler» von Thomas Bernhard in Hinblick auf das Potential von Irritationsmomenten als Auslöser ästhetischer Erfahrung(en). In H. Heimböckel & J. Pavlik (Hrsg.), *Ästhetisches Verstehen und Nichtverstehen* (S. 53–75). Bielefeld: transcript.
- Schmidt, R. (2016). *Mit Kunstwerken zum Denken anregen. Eine empirische Untersuchung zur kognitiven Aktivierung im Rahmen der Kunstrezeption in der Grundschule*. München: kopaed.
- Schwinghammer, Y. (2018). Teilnehmende Beobachtung. In J. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2. Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 165–177). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Seitz, S. (2003): *Literaturunterricht für alle – Schule für alle?* In: W. Lamers & T. Klaus (Hrsg.), *...alle Kinder alles lehren! – Aber wie?* (S. 213–223). Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Lernen
- Spinner, K. H. (2005). Handlungs- und produktionsorientierter Umgang mit Kinder- und Jugendliteratur. In G. Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2. Medien und Sachbuch, Ausgewählte thematische Aspekte, Ausgewählte*

- poetologische Aspekte, Produktion und Rezeption, *KJL im Unterricht* (4., unver. Aufl.) (S. 978–990). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 33(200), 6–16.
- Spinner, K. H. (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. *KjL & m: Forschung, Schule, Bibliothek*, 59(3), 3–10.
- Spinner, K. H. (2009). Grundlagen. In K. H. Spinner (Hrsg.), *Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren* (2. Aufl.) (S. 7–34). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Spinner, K. H. (2014). Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In G. Härle & M. Steinbrenner (Hrsg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht* (3., korrig. u. erg. Aufl.) (S. 291–307). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Staiger, M. (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In B. Dammers, A. Krichel & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 3–27). Berlin: J.B. Metzler.
- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. *leseforum.ch*. Zugriff am 07.06.2023. Verfügbar unter [https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010\\_3\\_steinbrenner\\_wipraechtiger.pdf](https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf)
- Thiele, J. (2007), Wenn die Bilder dunkler werden. Zur Inszenierung kindlicher Probleme im Bilderbuch. In J. Thiele & S. Wallach (Hrsg.), *Verborgene Kindheiten. Soziale und emotionale Probleme in der Kinderliteratur* (S. 39–56). Oldenburg: BIS-Verlag
- Uhlig, B. (2005). *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*. München: kopaed.
- Uhlig, B. (2008). Welche Bilder interessieren Kinder? Eine Revision angeblich kindgemässer Bilder. *Impulse.Kunstdidaktik*, 4, 3–13.
- Uhlig, B. (2016). Bilder erschliessen und verstehen. In C. Kirchner (Hrsg.), *Kunst – Didaktik für die Grundschule* (2. Aufl.) (S. 70–98). Berlin: Cornelsen.
- Uhlig, B., Lieber, G. & Root, A. (2015). Was kannst du auf dem Bild nicht sehen? In *Die Grundschulzeitschrift*, 29(282), 40–44.
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim/München: Juventa.

## Autorinnen

**Verena Ronge**, Dr., ist Akademische Rätin im Bereich Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Bergischen Universität Wuppertal. In ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit beschäftigt sie sich u.a. mit dem Einsatz von Bilderbüchern im Unterricht sowie Fragen der Gestaltung und Durchführung von Vorlesegesprächen und den Möglichkeiten und Chancen der Initiierung literarästhetischer Lernprozesse.

**Enya Theresa Csernyin** ist Lehramtsanwärtlerin an einer Wuppertaler Grundschule. Im Rahmen ihrer Masterthesis des Lehramtstudiums untersuchte sie die Förderung der Imaginationsfähigkeit von Kindern bei der schulischen Rezeption unkonventioneller Märchenbilderbücher am Beispiel *Hänsel und Gretel* von Grimm/Mattotti (2011).

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2025 von leseforum.ch veröffentlicht.

# Des hypotextes au fandom

## L'intertextualité et la fanfiction dans une perspective de production.

Ina Brendel-Kepser

### Résumé

Cet article se concentre sur le lien entre l'intertextualité en tant que théorie littéraire et la fanfiction en tant que pratique culturelle dans l'espace numérique des plateformes en ligne. Il examine le potentiel didactique de la fanfiction en ce qui concerne les stratégies intertextuelles. L'accent est mis sur l'examen des relations intertextuelles entre les œuvres originales de la culture populaire et les produits des fans, ainsi que sur leur pertinence pour une didactique de l'écriture orientée vers la production.

### Mots-clés

Fan fiction, intertextualité, intermédialité, théorie littéraire, orientation de la production, culture populaire, études sur les fans.

Cet article a été publié dans le numéro 1/2025 de [forumlecture.ch](http://forumlecture.ch)



# Dagli ipotesti al fandom

## Intertestualità e fanfiction in un'ottica orientata alla produzione

Ina Brendel-Kepser

### Riassunto

Questo articolo si concentra sulla relazione tra l'intertestualità come teoria della letteratura e la fanfiction come pratica culturale nello spazio digitale delle piattaforme online. Il testo esamina il potenziale didattico della fanfiction con riferimento alle strategie intertestuali. L'attenzione si concentra sull'esame delle relazioni intertestuali tra le opere originali della cultura popolare e i prodotti dei fan, nonché sulla loro rilevanza per una didattica della scrittura orientata alla produzione.

### Parole chiave

Fanfiction, intertestualità, intermedialità, teoria della letteratura, orientamento alla produzione, cultura popolare, fan studies

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2025 di [forumlettura.ch](http://forumlettura.ch)

# From hypertexts to fandom

## Intertextuality and fan fiction from the production-oriented perspective

Ina Brendel-Kepser

### Abstracts

This article addresses the connection between intertextuality as literary theory and fan fiction as cultural practice within the digital space of online platforms. It explores the educational potential of fan fiction with regard to intertextual strategies. Central to the discussion is an engagement with the intertextual relationships between original works of popular culture and fan-created texts, as well as their relevance for production-oriented writing instruction.

### Keywords

fan fiction, intertextuality, intermediality, literary theory, production-orientation, popular culture, fan studies

This article was published in the 1/2025 issue of leseforum.ch