



Mehrsprachiges Erzählen im deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* von Torben Kuhlmann und dessen Rezeption im Rahmen einer mehrsprachigen Vorlesesituation

Svetlana Vishek

Abstract: Die Rezeption eines Bilderbuchs kann als ein vielfältiges Zusammenspiel zwischen dem Erzählen in Bild und Text und seiner Wahrnehmung in der Perspektive der Rezipierenden beschrieben werden (vgl. Wieler 2014: 184). Doch was sind die spezifischen Potenziale des mehrsprachigen Erzählens in einem Bilderbuch in der Perspektive von mehrsprachigen Leserinnen und Lesern? Im Fokus des Beitrags steht die Rekonstruktion einer Vorlesesituation zum deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* in einer deutsch-russischen Familie. Auf Grundlage der ethnographischen Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2000) wird deutlich, wie sich die Thematik des Buches, der Handlungsort, die Sprache und die Bildebene zu einem komplexen Bezugssystem für die mehrsprachigen Rezipierenden entwickeln.

Multilingual Storytelling in the German-Russian Picture Book *Lindbergh* by Torben Kuhlmann and its Reception in the Context of a Multilingual Read-Aloud Situation

The reception of a picture book could be described as a multifaceted interplay between the narrative in picture and text and its perception in the perspective of the recipient (cf. Wieler 2014: 184). But what are the specific potentials of multilingual storytelling in a picture book in the perspective of multilingual readers? The focus of this paper is the reconstruction of a reading situation with a picture book *Lindbergh* in a German-Russian family. On the basis of ethnographic conversation analysis (cf. Deppermann 2000), it becomes clear how the multilingual picture book develops into a complex system of reference for the multilingual recipients.

Vishek, Svetlana (2023):
Mehrsprachiges Erzählen im deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* von Torben Kuhlmann
und dessen Rezeption im Rahmen einer mehrsprachigen Vorlesesituation.
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 28: 1, 119–139.
<https://doi.org/10.48694/zif.3597>

Многоязычное повествование в немецко-русской книжке-картинке *Линдберг* Торбена Кульмана и ее восприятие в ситуации многоязычного чтения

Литературное восприятие книжки с картинками можно описать как многогранное взаимодействие между повествованием в картинках и тексте и его восприятием в перспективе читателей (ср. Wieler 2014: 184). Но каковы специфические возможности многоязычного повествования в книге с точки зрения многоязычных читателей? В центре внимания данной статьи - реконструкция ситуации чтения немецко-русской книжки с картинками *Линдберг* в немецко-русской семье. На основе этнографического конверсационного анализа (ср. Deppermann 2000) становится ясно, как тема книги, место действия, язык и иллюстрации складываются в сложную систему референции для многоязычных реципиентов.

Schlagwörter: Erzählen, Mehrsprachige Bilderbücher, Vorlesen in der Familie / storytelling, multilingual picture books, reading aloud in the family / Ключевые слова: рассказывание историй, многоязычные книжки с картинками, чтение вслух в семье.

1 Einleitung

Ein Bilderbuch ist ein komplexes Erzählmedium, das mehrere Erzähldimensionen in sich vereint. Wenn Kinder einem Bilderbuch im Rahmen einer Vorlesesituation begegnen, begegnen sie Sprache(n), Schrift(en), Bildern und einer Geschichte. Werden Kinder von der Geschichte ergriffen, erleben sie die Schriftlichkeit und Narration als subjektiv bedeutsam. Somit erweist sich die Rezeption von Bilderbüchern als ideale Sprachlernsituation (vgl. Wieler 1997: 25) und das Bilderbuch als wichtiges „Anschubmedium für die Ausbildung von Erzählfähigkeiten“ (Becker/Wieler 2013: 12).

Die Besonderheit eines mehrsprachigen Bilderbuches besteht darin, dass es auf der textuellen Ebene verschiedene sprachliche Systeme integriert. Die meisten mehrsprachigen Bilderbücher, die auf dem deutschsprachigen Buchmarkt zugänglich sind, sind parallel mehrsprachig (vgl. Hodaie 2018: 126), d.h. der Text des Bilderbuchs wird parallel in verschiedenen Sprachen (und in deren Schriften) wiedergegeben (vgl. Eder 2009: 15). Im Rahmen der deutschdidaktischen Forschung wird diese Form des mehrsprachigen Bilderbuches unterschiedlich bewertet. Einerseits eignen sich diese gut für sprachvergleichende Betrachtungen und somit auch für die Förderung der Erst- und Zweitsprachen von mehrsprachigen Kindern (ebd.: 37–44). Andererseits suggeriert diese sprachliche Parallelität die Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit als bloßes Nebeneinander vieler Sprachen. Dies entspricht jedoch nicht der Wirklichkeit mehrsprachig aufwachsender Kinder, die sehr flexibel mit ihren Sprachen umgehen, diese kombinieren und vermischen (vgl. Hodaie 2018: 136–137). Anknüpfend an diese Diskussion wird im Rahmen des Beitrages eine Vorlesesituation mit dem parallel deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* von Torben Kuhlmann (2018) in einer deutsch-russischen Familie analysiert. Ziel ist es, exemplarische Einblicke in die Rezeptionsprozesse von parallel mehrsprachigen Bilderbüchern zu gewinnen, um deren spezifischen Sinnangeboten für die Enkulturation von mehrsprachig aufwachsenden Kindern auf die Spur zu kommen. Zwei Fragen stehen dabei im Vordergrund:

- 1 Wodurch zeichnet sich das mehrsprachige Erzählen im parallel zweisprachigen Bilderbuch *Lindbergh* aus?
- 2 Welche Bedeutung kommt der Mehrsprachigkeit des Bilderbuchs bei dessen Rezeption in einer mehrsprachigen Familie zu?

Zunächst werden ausgewählte theoretische Bezugspunkte skizziert, um den Rezeptionsprozess als ein Zusammenwirken von textseitiger und leserseitiger Voraussetzung (vgl. Simon 2003: 45) zu beschreiben. Dabei wird deutlich, dass der Eltern-Kind-Dialog während des Vorlesens eine maßgebliche Strukturierungsvorgabe für die Begegnung des Kindes mit der im Bilderbuch erzählten Geschichte ist (vgl. Wieler 2014: 185). Diese deduktiv gewonnenen Erkenntnisse begründen die methodische Vorgehensweise der Analyse: Im ersten Schritt erfolgt die Analyse des parallel mehrsprachigen Bilderbuchs *Lindbergh*, die sich an dem Analysemodell von Staiger (2022) orientiert, und im zweiten Schritt wird die

Rezeption des Bilderbuchs in einer deutsch-russischen Familie rekonstruiert. Dabei werden die Vorlesegespräche zwischen dem vorlesenden Vater und seinem zuhörenden Sohn mithilfe der ethnographischen Gesprächsanalyse nach Deppermann (2000) untersucht. Durch dieses methodische Vorgehen sollen die spezifischen Sinnangebote des mehrsprachigen Erzählens im Bilderbuch aus der Perspektive der mehrsprachigen Rezipierenden aufgezeigt werden.

Die Daten, die in diesem Beitrag eingebracht werden, wurden im Rahmen der Studie „Mehrsprachige Bilderbücher in mehrsprachigen Familien“ (Vishek 2021) erhoben. Für die Durchführung der Studie wurde eine Bücherkiste mit mehrsprachigen Bilderbüchern zusammengestellt. Die für die Studie ausgewählten mehrsprachigen Familien bekamen die Bücherkiste für die Nutzung im Familienalltag über mehrere Wochen zur Verfügung gestellt und wurden gebeten, mindestens fünf Bücher gemeinsam zu lesen und diese Vorlese-situationen selbst mit einem Diktiergerät aufzunehmen. Auf Videoaufnahmen wurde bewusst verzichtet, um den natürlichen Verlauf der familialen Vorlesesituation möglichst wenig zu beeinflussen. Zum Datenkorpus der Studie gehören neben den Audioaufnahmen von Vorlesesituationen auch Interviews mit den Eltern und mit den Kindern am Anfang und am Ende der Erhebungsphase, sowie Gedächtnisprotokolle der Forscherin von den Begegnungen mit den Familien. Im Fokus der Auswertung stehen Vorlesegespräche, die mit Hilfe der ethnographischen Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2000) rekonstruiert werden. Die weiteren Daten werden in einer dichten Beschreibung (vgl. Geertz 1983) als Familienportrait zusammengefasst und als ethnographisches Wissen in den Analysen der Rezeptionsprozesse berücksichtigt.

Insgesamt haben sechs mehrsprachige Familien mit unterschiedlichen sprachlichen Profilen an der Studie teilgenommen. Im Rahmen der Erhebung wurden 51 Vorlesesituationen erfasst. Das Bilderbuch *Lindbergh* wurde in vier verschiedenen Familien vorgelesen. Die Vorlesesituation, die im Beitrag analysiert wird, zeichnet sich durch eine besonders intensive Vorleseinteraktion aus und durch die Länge der Anschlusskommunikation, was auf eine (sprach)anregende Rezeptionssituation hindeutet.

2 Geschichten und deren Rezeption: Imagination, Erfahrungshaftigkeit und Ko-Konstruktion

Bilderbücher erzählen Geschichten. In einer mehrdimensionalen Verzahnung von Bild, Text, Narration und Materialität (vgl. Staiger 2022: 3–24) entwerfen sie komplexe fiktionale Welten, die lebendige Vorstellungen wecken und ästhetische Erfahrungen anregen (vgl. Mattenklott 2014: 135). Die Begegnung mit einer Geschichte ruft eine „imaginative

Vergegenwärtigung sinnlicher Wahrnehmungen“ (Spinner 2006: 8) hervor, die den Erfahrungshorizont der Rezipientinnen und Rezipienten im Moment der Rezeption erweitern lässt: In ihren Vorstellungen können die Leserinnen und Leser „die Perspektiven der einzelnen Figuren als Rollen erproben, ihre Lebenssituation und Daseinsform ‚versuchen‘ oder die distanziert wertende Position eines auktorialen Erzählers nachahmen“ (Simon 2003: 43). Somit lösen Geschichten bei Rezipientinnen und Rezipienten eine subjektive und emotionale Involviertheit aus und ermöglichen eine „vorgestellte Erfahrung“ (Schüler 2019: 17). Diese Möglichkeit, in eine Geschichte einzutauchen, als wäre sie die eigene, wird in der Erzählforschung als Erfahrungshaftigkeit bezeichnet (vgl. Dehn 2015: 13).

Lis Schüler (2019) beschreibt die Erfahrungshaftigkeit einer Geschichte als ein zentrales Element, das die Geschichte erst erzählwürdig macht und gleichzeitig Zugang zu deren Rezeption eröffnet:

Erzählwürdig ist ein Ereignis demnach nicht, weil es in einem Kausalzusammenhang mit anderen Ereignissen steht, sondern weil es eine Erfahrung vermittelt, die es lohnt zu erzählen. Erzählen erfordert also keine objektive Darstellung von Ereignissen, sondern gerade der wertende oder empathische Ausdruck emotionaler Involviertheit ist es, der die Bedeutsamkeit bestimmter Erfahrungen vermittelt und das Erzählte erzählwürdig macht. Ebendieser Zugang zu emotionaler Involviertheit ermöglicht, sich Erfahrungen vorzustellen, als wären sie die eigenen (Schüler 2019: 16).

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Erfahrungshaftigkeit einer Geschichte gleichzeitig als „Darstellung und Zugang zu vorgestellter Erfahrung“ (ebd.: 18) fungiert und somit zur Entwicklung „vorgestellter Welten“ (ebd.: 345) im Bewusstsein beiträgt. Die auf diese Weise im Kopf von Rezipientinnen und Rezipienten entstehenden Fantasien eröffnen wiederum einen Spielraum für eigene Erzählungen. So kann die Rezeption erzählter Welten zur Produktion eigener Geschichten beitragen.

Die Rezeption von Geschichten im Rahmen einer familialen Vorlesesituation zeichnet sich idealerweise durch eine Interaktion aus. Gerade die Fähigkeit zur Imagination einer fiktiven Wirklichkeit bzw. die Entwicklung „vorgestellter Welten“ (Schüller 2019: 345) wird durch die dialogische Einbettung des Vorlesens beeinflusst (vgl. Wieler 2014: 191). In ihrer Studie „Vorlesen in der Familie“ hat Petra Wieler (1997) verschiedene familiäre Vorlesedialoge rekonstruiert und aufgezeigt, wie ein intensiver dialogischer Austausch während des Vorlesens zur gemeinsamen Vergegenwärtigung der Geschichte beitragen kann. Dabei unterscheidet Wieler zwischen einer eher ‚geschlossenen‘ und einer eher ‚offenen‘ familialen Vorlesepraxis. Während die ‚geschlossene‘ Vorlesepraxis sich auf das wenig förderliche einseitige ‚Mitteilen eines Textes‘ beschränkt, beinhaltet die ‚offene‘ Vorlesepraxis einen wechselseitigen Austausch über die jeweils wahrgenommene Wirklichkeit in der Perspektive von Erwachsenen und Kindern (vgl. Wieler 1997: 317). Die im Rahmen

eines solchen Eltern-Kind-Dialogs stattfindende Ko-Konstruktion bildet eine maßgebliche Strukturierungsvorgabe für die frühen Begegnungen des Kindes mit der Symbolstruktur von Text und Illustrationen im Bilderbuch (vgl. Wieler 2014: 185).

Die Rezeption von Bilderbüchern ist darüber hinaus maßgeblich von deren Medialität bestimmt und erfordert ein „stetiges Pendeln zwischen Bild und Schrifttext“ (Staiger 2022: 5). Dabei ist „der individuelle Lesepfad“ (ebd.) der Rezipierenden durch das Layout und das Design der Bilderbuchseiten beeinflusst, aber nicht vorgegeben. Die Rezeption eines Bilderbuchs als multimodaler Text erfordert „die Integration der verschiedenen Zeichenressourcen zu einem syntaktischen, semantischen und funktionalen Ganzen“ (Stökl 2011: 45).

Insgesamt lässt sich die Rezeption von Geschichten im Rahmen von familialen Vorlesesituationen als ein referentielles Dreieck beschreiben, indem ein (Bilder-)Buch als Gegenstand einer geteilten Aufmerksamkeit fungiert, auf das sich die vorlesende Person sowie das zuhörende Kind gemeinsam beziehen. Mit Verweis auf Tomasello beschreibt Wieler eine Vorlesesituation als „triadische Beziehung“ (Wieler 2014: 186). Diese Bezeichnung macht deutlich, dass die Rekonstruktion von Rezeptionsprozessen notwendigerweise alle drei Konstituenten berücksichtigen muss: sowohl die im Bilderbuch erzählte Geschichte als Rezeptionsvorlage als auch die Perspektiven der beiden Rezipierenden. Dieser Logik folgend wird nun eine familiale Vorlesesituation mit dem parallel mehrsprachigen Bilderbuch *Lindbergh* (Kuhlmann 2018) analysiert, um exemplarisch aufzuzeigen, inwiefern die Zweisprachigkeit der Geschichte den Zugang zur vorgestellten Erfahrung bei mehrsprachigen Leserinnen und Lesern beeinflusst.

3 Mehrsprachiges Erzählen im deutsch-russischen Bilderbuch *Lindbergh* von Torben Kuhlmann

Das im Fokus dieses Beitrages stehende Bilderbuch *Lindbergh. Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus* von Torben Kuhlmann ist 2014 zunächst als einsprachige Ausgabe erschienen. Drei Jahre später wurde – neben weiteren zweisprachigen Ausgaben – die deutsch-russische Variante des Bilderbuchs veröffentlicht. Zunächst wird die im Bilderbuch erzählte Geschichte zusammengefasst, wobei der Fokus auf deren thematischen, ästhetischen und dramaturgischen Besonderheiten in ihrer Gesamtheit (vgl. Staiger 2022: 8) liegt. Im zweiten Schritt wird die Spezifik der zweisprachigen deutsch-russischen Ausgabe fokussiert, um Besonderheiten des mehrsprachigen Erzählens im gewählten Bilderbuch aufzuzeigen.

3.1 Die Geschichte des Bilderbuches

Die Geschichte im Bilderbuch erzählt von einem großen Abenteuer einer ungewöhnlichen Maus, die getrieben von dem Wunsch, die ihr gefährlich gewordene Umgebung zu verlassen, einen Flugapparat entwickelt. Der Entwicklungsprozess ist durch Höhen und Tiefen gekennzeichnet: Immer wieder probiert die Maus neue Ideen aus und stürzt wiederholt ab. Dabei sind die wichtigsten Einfälle im Entwicklungsprozess von ihrer Umgebung inspiriert: Die Begegnung mit Flugmäusen hat zur Folge, dass sich die Maus Flügel baut; eine dampfbetriebene Lokomotive bringt die Maus auf die Idee, ihren Flugapparat mit einem Motor auszustatten. Sie muss jedoch nicht nur die technischen Herausforderungen meistern, sondern auch ihre gefährlichen Verfolger in Gestalt von Katzen und Eulen permanent im Blick behalten. Am Ende geht ihr Traum in Erfüllung: Eines Tages verlässt sie mit ihrem Flugzeug das Versteck in Hamburg und landet schließlich in New York, wo sie sofort zum Objekt der Bewunderung wird. Die fiktive Geschichte endet damit, dass auch ein kleiner Junge namens Charles Lindbergh vom Mausexperten fasziniert ist. Sie wird anschließend ergänzt durch einen sechsstufigen Exkurs in die Geschichte der Luftfahrt, wo die wichtigsten Meilensteine – die sich im Übrigen in der fiktiven Geschichte der fliegenden Maus als Wendepunkte wiederfinden – genannt werden, angefangen von Otto Lilienthal und seinem Hängegleiter, den Brüdern Wright mit ihrem ersten motorisierten Flug bis hin zu Charles Lindbergh, der mit seinem Flugzeug *Spirit of St. Louis* ohne Zwischenlandung den Atlantischen Ozean überquert hat. Eine Kurzbiografie des Autors und Illustrators Torben Kuhlmann rundet die Reihe der Personenbeschreibungen und den extratextuellen Kontext des Bilderbuchs ab.

Die Themen, die im Bilderbuch angesprochen werden, sind vielfältig: Mut und Zielstrebigkeit, Fernweh, Verfolgung und Auswanderung. Aber in erster Linie geht es um die Faszination für Technik. Die Erfindung eines Flugapparats wird in dem Bilderbuch zur zentralen, sehr detailliert geschilderten Handlung. Verpackt in ein fiktives Reiseabenteuer wird die Geschichte der Fliegerei erzählt und die Bedeutung einzelner technischer Entwicklungsschritte deutlich gemacht. Durch die auf diese Weise kombinierte Verbindung von Fiktion und Realität kann das Bilderbuch den erzählenden Sachbilderbüchern (vgl. Ossowski/Ossowski 2012: 383–385) zugeordnet werden, deren Besonderheit in der Verlebendigung des Wissensstoffs besteht: Ein zielstrebigem Protagonist, inhaltliche Spannung, große Fähigkeiten und starkes Durchhaltevermögen, all diese notwendigen Merkmale eines Abenteurers (vgl. Lange 2012: 263), die im Bilderbuch vorzufinden sind, schaffen eine Grundlage für Erfahrungshaftigkeit und zielen darauf ab, die emotionale Involviertheit der Rezipientinnen und Rezipienten hervorzurufen.

Der thematische Aufbau der Erzählung verläuft chronologisch und linear, dabei steht meistens die Handlungsebene im Vordergrund, die auf der Textebene explizit beschrieben wird. Dennoch bleibt der Textanteil in seinem Umfang überschaubar, so dass die großflächigen und dramaturgisch durchdachten Illustrationen in der Multimodalität dieses Bilderbuches

überwiegen. Mit vielfältig variierenden Perspektiven (von Nahaufnahmen bis zur Vogelperspektive) und ausdrucksstarken Farbgebungen (mal kräftig und kontrastreich, mal zart und nuanciert) schildern die Bilder die Bewusstseins-ebene des Protagonisten und präsentieren damit seine Erfahrungswelt. Während der Text die meisten Handlungsorte nur unspezifisch beschreibt (riesige Stadt, Bibliothek, Kirchturm), markieren die Illustrationen ganz klar, dass Hamburg im Wesentlichen der Ort der Handlung ist. Auf den Bildern sind viele Wahrzeichen von Hamburg zu erkennen, wie z.B. der Turm der St. Michaeliskirche und die Landungsbrücken. Außerdem ist Hamburg in unterschiedlichen Schriftzügen der Bilder eindeutig genannt: In dem Zeitungstitel „Hamburger Stadtzeitung“, in den Schlagzeilen, auf den Postkarten und ganz explizit auf dem Ortsschild am Hauptbahnhof.

Insgesamt bringen die sich auf Doppelseiten großflächig entfaltenden Bilder viele wichtige Handlungsdetails zum Ausdruck, die im Text nicht erwähnt oder nur minimal angedeutet werden. Somit verweben sich die Erzählinstanzen als ein geflochtener Zopf (vgl. Thiele 2012: 225).

3.2 Zweisprachige Ausgabe

Im Modell der Bilderbuchanalyse nach Staiger (2022) wird die Mehrsprachigkeit in zwei Dimensionen angesprochen: In der *verbalen Dimension*, in der die im Schrifttext verwendeten sprachlichen und stilistischen Mittel beschrieben werden, und in der *intermodalen Dimension*, in der unter anderem die Typographie und das Layout thematisiert werden. In Orientierung daran wird im Folgenden zunächst auf die visuelle Wirkung der parallelen Mehrsprachigkeit im Bilderbuch *Lindbergh* eingegangen, anschließend wird die verbale Dimension fokussiert. Dazu wird vergleichend die einsprachig-deutsche Fassung des Bilderbuchs einbezogen.

Im gesamten Layout der deutsch-russischen Ausgabe des Bilderbuchs fällt als Erstes auf, dass der Text parallel in zwei Sprachen geschrieben ist: Oben steht der deutschsprachige Text kursiv gedruckt, unten der russischsprachige. Interessant ist der Vergleich zwischen der einsprachigen Version des Bilderbuchs mit der mehrsprachigen (s. Abb. 1). Die Fläche, die der Textteil im gesamten Layout der einsprachigen Version einnimmt, ist deutlich geringer und in die Bilder integriert, während sich der Textanteil im zweisprachigen Bilderbuch verdoppelt und zugleich auf einem hellen Hintergrund abgedruckt ist. Damit erscheint er nicht so reduziert wie in der einsprachigen Ausgabe, was die großformatige Wirkung der Illustrationen an einzelnen Stellen einschränkt. Die Schriftzüge im Bild werden nicht übersetzt.



Abb. 1: Gegenüberstellung der einsprachigen (Kuhlmann 2014: 10–11) mit der zweisprachigen Ausgabe des Bilderbuchs (Kuhlmann 2018: 10–11)

Der Vergleich zwischen der Originalfassung des Textes und dessen Übersetzung bringt interessante Erkenntnisse mit sich: Schon beim Untertitel fällt auf, dass der Ausdruck „abenteuerliche Geschichte“ nicht wortwörtlich übersetzt wurde. Obwohl das Wort „abenteuerlich“ auch eine wortgetreue Entsprechung im Russischen hätte, entscheidet sich der Übersetzer Evgeni Vishnevski für die Bezeichnung „невероятная история“, was auf Deutsch mit „un glaubliche Geschichte“ übersetzt werden kann. Vergleicht man die Kapitelüberschriften, so lassen sich weitere Unterschiede entdecken. So wird z.B. die Überschrift „Mit knapper Not“ mit der russischen Redewendung „Um Haaresbreite am Tod vorbei“ übersetzt. Für die kreative Wortschöpfung „Flugmaus“ hat der Übersetzer ein anderes Kompositum erfunden: „Mauschine“ (russ. мышина).

Diese Beispiele zeigen, dass der übersetzte Text keine wortgetreue Übertragung intendiert. Bedingt durch sprachliche und kulturelle Unterschiede zwischen der Ausgangs- und der Zielsprache nimmt der Übersetzer einige Abweichungen vom Ausgangstext vor, um einen adäquaten Ausdruck beispielsweise bei Wortspielen und Metaphern in der Zielsprache zu finden. Dabei liegen solchen Entscheidungen nicht selten eigene Interpretationen zu Grunde. In diesem Zusammenhang stellt Oittinen (2000: 29–32) fest, dass eine Übersetzung eher eine Umschreibung ist. Somit existieren in einem parallel mehrsprachigen Bilderbuch gleichzeitig zwei Varianten derselben Geschichte. Semantische Unterschiede in diesen Texten besitzen Irritationspotenzial und eröffnen damit weitere Deutungsspielräume. Folglich kann ein bewusstes Vergleichen der zwei Textteile im parallel mehrsprachigen Bilderbuch die Aufmerksamkeit für die ästhetische Wirkung der sprachlichen Gestaltung in einer literarischen Geschichte schärfen und damit auch den literarischen Genuss intensivieren. Darin kann ein besonderes Potenzial des mehrsprachigen Erzählens in einem parallel mehrsprachigen Bilderbuch bestehen. Ob dieses Potenzial in einer Vorlesesituation auch seine Entfaltung findet, hängt stark damit zusammen, inwiefern es von den Rezipientinnen und Rezipienten erkannt und aufgegriffen wird, wie die folgende Vorlesesituation zeigt.

4 Rezeption des parallel zweisprachigen Bilderbuchs *Lindbergh* im Rahmen einer Vorlesesituation mit Anschlusskommunikation

4.1 Die Vorlesesituation

Familienportrait

Die Vorlesesituation, die hier analysiert wird, findet in einer in Deutschland lebenden russischsprachigen Familie statt. Beide Eltern haben Hochschulabschlüsse und sind in ihren Berufen erwerbstätig. Der Vater Kolja¹ ist als Flugzeugingenieur vor zwanzig Jahren nach Deutschland eingewandert. Sein Sohn Igor ist 8 Jahre alt und wurde in Deutschland geboren. Sowohl der Vater als auch der Sohn beherrschen Deutsch auf einem hohen Niveau, zuhause wird allerdings überwiegend Russisch gesprochen. Im Interview betont der Vater immer, dass der Erhalt der Familiensprache Russisch bei seinen Kindern für ihn sehr wichtig ist. Deshalb wird in der Familie viel vorgelesen, und zwar ausschließlich auf Russisch. Das Vorlesen auf Deutsch empfindet der Vater als unangenehm, weil er sich seiner akzent-behafteten Aussprache bewusst ist und sich beim Vorlesen dementsprechend nicht wohlfühlt. Hier wird deutlich, dass in dieser Familie die Förderung der Erstsprache der Kinder bewusst mit der Lesesozialisation verbunden wird: „Wird eine Sprache nur für mündliche Kommunikation verwendet, (...) so ist ihre soziale Funktion eingeschränkt und ihr Überleben gefährdet“ (Ehlers 2002: 45). Die Nutzung von Medien, sowohl in audiovisueller als auch in Printform, ermöglicht demzufolge den mehrsprachig aufwachsenden Kindern schriftsprachliche Erfahrungen sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache innerhalb der Familie (vgl. Hoffmann 2008; Wieler/Brandt/Naujok/Petzold/Hoffmann 2008). Die Lese- und Bildungsaffinität der Familie lässt eine hohe Qualität der familialen Vorlesesituationen erwarten (vgl. Wieler 1997).

Lindbergh wurde von Igor zum Vorlesen ausgesucht, was zeigt, dass Igor als aktiver Mitgestalter an der Vorlesesituation teilnimmt. Obwohl im Buch zwei Sprachen vorhanden sind, bleibt eine Aushandlung bezüglich der Wahl der Vorlesesprache in dieser Situation aus. Hier wird sichtbar, dass die Verwendung der russischen Sprache in den Vorlesesituationen in dieser Familie eine Selbstverständlichkeit ist, die nicht hinterfragt wird. Der Vater beginnt mit dem Vorlesen auf Russisch. Das Vorlesen gestaltet sich als ein sehr interaktiver Prozess. Fast bei jeder Seite wird kurz angehalten, um sich über die Geschichte auszutauschen. Dabei ist der Vater häufig derjenige, der diese Interaktion initiiert.

Um zu prüfen, welche Rolle die Mehrsprachigkeit des Bilderbuches in dieser Vorlesesituation spielt, werden im Folgenden alle Interaktionsanlässe während des Vorlesens nach

¹ Die Namen wurden pseudonymisiert.

Themen sortiert zusammengefasst. Die exemplarischen Gesprächssequenzen werden mit Transkriptauszügen² illustriert. Dabei wird das Vorlesegespräch in der zweiten Spalte der Transkriptionstabelle im Original wiedergegeben und in der dritten Spalte ist dessen Übersetzung ins Deutsche nachzulesen. Die aus dem Buch vorgelesenen Stellen sind fett gedruckt. Das Gespräch findet meistens auf Russisch statt, dennoch gibt es immer wieder deutschsprachige Einschübe, die in der deutschsprachigen Übersetzung im Transkript kursiv markiert sind.

Parallelen zwischen dem Protagonisten und Igor

Als einer der häufigen Interaktionsanlässe fällt das Herstellen von Parallelen zwischen der Welt des Protagonisten und der Welt des zuhörenden Kindes auf. Beim Vorlesen macht der Vater ab und zu kurze Kommentare, wenn er Verbindungen zu seinem Sohn entdeckt. Wie zum Beispiel am Anfang der Geschichte, indem die Vorliebe der Maus für das Lesen thematisiert wird.

Kolja	((...)) много лет тому назад в огромном городе жил (-) любопытный мышонок (-) он часто забирался на долгие месяцы в сумрачные библиотеки (-) это про тебя	((...)) vor vielen jahren lebte in einer riesigen stadt (-) ein neugieriges mäuschen (-) es verkroch sich oft für viele monate in düsteren bibliotheken (-) das ist über dich
-------	--	--

Später kommentiert der Vater die Zeichnungen der Maus und verweist dabei auf die Ähnlichkeit der Skizzen mit denen, die Igor selbst schon mal angefertigt haben soll:

Kolja	похоже на (-) те рисунки которые ты рисовал раньше в прошлом году	ähnlich wie (-) die zeichnungen die du im letzten jahr gemacht hast
Igor	<<bestätigend> мм>	<<bestätigend> mm>

Damit vergegenwärtigt der vorlesende Vater die Alltagserfahrungen seines Sohnes, was zu einer Intensivierung der subjektiven Involviertheit des zuhörenden Kindes führen kann. Petra Wieler betont die Rolle dieser Vorlesestrategie für die Ausbildung des Bewusstseins der dialektischen Beziehung zwischen fiktiver und realer Wirklichkeit (vgl. Wieler 1997: 310).

² Die Transkripte wurden in Anlehnung an GAT 2 (Selting et al. 2009) angefertigt. Die Transkriptionslegende ist im Anhang des Beitrags zu finden.

Austausch zum Handlungsort Hamburg

Der Handlungsort Hamburg scheint für den vorlesenden Vater ein wichtiger Anlass für die Interaktion zu sein. Mal benennt er einfach den auf dem Bild erkannten Ort, wie die Landungsbrücken. Mal fragt er Igor, ob er den Ort wiedererkannt hat, wie zum Beispiel in folgendem Gesprächsabschnitt:

Kolja	<<fragend> шо это за башня (-) знаешь (-)> ты должен знать (-) <<fragend> где это (-) в каком городе>	<<fragend> was ist das für ein turm (-) weißt du (-)> du musst den kennen (-) <<fragend> wo ist es (-) in welcher stadt>
Igor	дрезден	dresden
Kolja	<<betont> в ГАМ бур ге (-) на альто не> ((...))	<<betont> in HAM burg (-) altona> ((...))

Beim Betrachten der Doppelseite, auf der der Bahnhof abgebildet ist, tauscht sich der Vater mit seinem Sohn kurz über die Besonderheiten der plattdeutschen Aussprache aus. Dabei wird auch eine Person aus dem Bekanntenkreis der Familie erwähnt, die offenbar im Zusammenhang mit Hamburg steht.

Kolja	((...)) <<betont plattdeutsch> Hamburch > <<fragend> ты умеешь так (--)> говорить по это как (--)> ты умеешь так говорить с таким акцентом гамбургским>	((...)) <<betont plattdeutsch> Hamburch > <<fragend> kannst du so (--)> sprechen wie (--)> kannst du so sprechen mit hamburger akzent>
Igor	нет	nein
Kolja	(как-нибудь) с дядей михаэлем встретишься попросишь чтоб он тебя научил <<betont plattdeutsch> Hamburch (--)> moin moin moin>	(irgendwann) wenn du onkel michael siehst kannst du ihn fragen ob er dir das beibringen kann <<betont plattdeutsch> Hamburch (--)> moin moin moin>

Als nach dem Vorlesen der kurzen Biografie von Torben Kuhlmann am Ende des Buches klar wird, dass er an der Hamburger Hochschule für angewandte Wissenschaft studiert hat, entwickelt sich ein weiteres Gespräch. Diesmal geht es um eine andere Person aus dem Bekanntenkreis der Familie, nämlich um Sergej, der an dieser Hochschule lehrt und offensichtlich auch einen Pilotenschein besitzt. In diesem Zusammenhang äußert der vorlesende Vater die Vermutung, ob nicht dieses Bilderbuch Sergej zum Erwerb des Pilotenscheins

bewegt haben könnte. Damit wird eine weitere thematische Verknüpfung der Bilderbuchgeschichte mit der Lebenswelt der Familie hergestellt. Die Stadt Hamburg scheint im Leben der Familie von Bedeutung zu sein. Davon zeugen sowohl die Ortskenntnisse des Vaters als auch die Bekanntschaften der Familie in Hamburg.

Höreraktivierende Fragen

Beim Vorlesen greift der Vater immer wieder die Leerstellen im Text auf und fragt das Kind nach seinen Deutungen. So z.B. ist an einer Stelle im Text die Rede von „unheimlichen Apparaturen“, ohne dass an irgendeiner Stelle der Begriff „Mausefalle“ verwendet wird. Die Mausefallen sind erst auf der nächsten Doppelseite zu sehen. Doch noch bevor der Vater die Seite umblättert, fragt er beim Sohn nach, ob er wisse, was das für unheimliche Apparaturen sein könnten.

Kolja	<p>((...)) но сейчас повсюду лежали таинственные приспособления (-) мир людей стал опасен (--) <<fragend> что за приспособления (-) знаешь></p>	<p>((...)) aber nun lagen überall unheimliche apparaturen überall (-) die menschenwelt war gefährlich geworden (--) <<fragend> was für apparaturen (-) weißt du></p>
-------	---	--

Diese nachfragenden Einschübe des Vaters markieren die Leerstellen als narrative Besonderheiten des Textes und machen das Kind implizit auf den metaphorischen Ausdruck der literarischen Sprache aufmerksam. Laut Spinner (2005: 155) stützen solche Unterbrechungen beim Vorlesen das implizite narrative Wissen der Kinder, wenn sie im Sinne der narrativen Struktur erfolgen.

Gemeinsames Betrachten der Illustrationen

Die Illustrationen des Bilderbuchs erweisen sich als „spezifisches Rezeptionsterrain“ (Wierler 2014: 189) der beiden Rezipienten: Das Betrachten der Bilder nimmt vergleichsweise viel Zeit in Anspruch und ruft Interaktionen hervor. Meistens wird das Anschauen der großflächigen Illustrationen entweder mit Vertonung begleitet, die lautmalerisch die Stimmung des Bildes wiederzugeben sucht, oder auch mit eigenen Gedanken kommentiert. Auch die Schriftzüge, die in die Bilder integriert sind, leiten die beiden Rezipienten dazu an, diese laut vorzulesen. Zunächst begleitet der Vater beispielsweise das Betrachten des Bildes, das auf der Abbildung 2 zu sehen ist, einfach mit einem lauten „Mmm“. Nach ein paar Sekunden liest aber Igor schon die Schlagzeile der abgebildeten Zeitung vor. Der Vater greift das auf und liest die Schlagzeile ebenfalls vor, nur übertrieben ausdrucksstark. Das Kind kommentiert anschließend das Bild mit dem Ausruf, „als ob sie lesen können“, durch den er die Lesefähigkeiten der Eulen infrage stellt und damit die Geschichte im fiktionalen Raum verortet.



Abb. 2: Illustration aus dem Bilderbuch *Lindbergh* (Kuhlmann 2018: 48–49)

Kolja	((blättert um)) (--) <<singend> м м ММММ м м>	((blättert um)) (--) <<singend> m m mmmm m m>
Igor	(eine) sensation	(eine) sensation
Kolja	sen sa tIO:N: (-) toll- kühne maus mit flUG apara:t (2.0) hamburger stadtzei[tung	sen sa tIO:N: (-) tollkühne maus mit flUG apara:t (2.0) hamburger stadtzei[tung
Igor	[как-будто они читать умеют	[als ob sie lesen können

Vaters Expertenkommentare zum Thema

Die längsten Interaktionssequenzen ergeben sich jedoch beim Vorlesen des abschließenden Teils des Bilderbuchs, in dem die wichtigsten Persönlichkeiten der Luftfahrtgeschichte vorgestellt werden. Immer wieder stoppt der Vater beim Vorlesen und reichert die im Bilderbuch knapp gehaltenen Texte mit eigenen ausführlichen Erläuterungen zu dem einen oder anderen Detail an.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die Rezeption des Bilderbuchs sich als eine offene Vorlesesituation (vgl. Wieler 1997) gestaltet, in der der vorlesende Vater immer wieder den Austausch über das Gelesene initiiert und damit auch einen Gesprächsraum für die Ko-Konstruktion schafft. Die meisten Interaktionsanlässe während des Vorlesens sind auf die

Anknüpfungspunkte der Geschichte mit der Lebenswelt der Familie (Handlungsort Hamburg, Sachwissen des Vaters, Eigenschaften des zuhörenden Kindes) zurückzuführen. Die Zweisprachigkeit des Buches wird im Gespräch überhaupt nicht thematisiert. Wie bereits erwähnt, finden sowohl das Vorlesen als auch das Vorlesegespräch überwiegend auf Russisch statt. Nur an einigen wenigen Stellen wird auch die Mehrsprachigkeit der Rezipienten sichtbar. Zum einen sind es zwei Begriffe, deren Äquivalent den Sprechern im Russischen nicht einfällt („Freiheitsstatue“ bei Igor und „Pilotenschein“ bei Kolja). Zum anderen ist es das Vorlesen von deutschsprachigen Schriftzügen auf den Bildern, die als Bestandteil der Illustration keine russischsprachige Übersetzung haben. Der deutschsprachige Ausgangstext findet dagegen zu keinem Zeitpunkt Beachtung.

4.2 Die Anschlusskommunikation

Als die Vorlesesituation in ein Gespräch übergeht, das als nicht mehr zur Vorlesesituation gehörend betrachtet wird, wird das Diktiergerät ausgeschaltet. Doch nach ein paar Minuten schaltet der Vater es wieder an, da das anschließende Gespräch Bezüge zum vorgelesenen Bilderbuch herstellt. In der fünfminütigen Interaktion entsteht in einem turn-by-turn-talk eine Geschichte darüber, wie Vater und Sohn einen Flugapparat namens „IK 50“ entwickeln werden. Dabei ist nun der Sohn der aktivere Gesprächsteilnehmer: Anders als beim Vorlesen begrenzen sich die Gesprächsbeiträge des Vaters auf wenige Fragen.

Durch die Unterbrechung der Audioaufnahme kann der Auslöser dieses Diskurses nicht mehr nachvollzogen werden. Die Aufnahme startet mit der Frage des Vaters: <<fragend> und was ist ein jet pack>. Diese Frage markiert das Interesse des Vaters an einer Erzählung und somit auch die Erzählwürdigkeit der evozierten Geschichte. Das Kind reagiert mit einer ausführlichen Beschreibung:

Kolja	<<fragend> а что такое jet pack>	<<fragend> und was ist ein jet pack>
Igor	ну это такой рюкзак его надеваешь (-) нажимаешь кнопку и ты в воздух поднимаешься и потом летишь	also das ist so ein rucksack man zieht ihn an (-) drückt auf den knopf und dann hebst du in die luft ab und fliegst

In einer weiteren Diskurseinheit fragt der Vater das Kind, ob jemand aus seiner Umgebung bereits so einen Rucksack besitzt und löst eine empörte Reaktion des Sohnes aus:

Igor	<<total empört> ты что (-) она стоит миллиардов евро (-) её бы никто в германии не смог купить> (--) если так тогда б мог только президент (--) или ты сам сделаешь такую штуку (-) тогда бесплатно	<<total empört> hä (-) es kostet miliarden euro (-) das kann niemand in deutschland kaufen> (--) wenn ja dann nur der prääsident (--) oder du machst so ein ding selber (-) dann wird es kostenlos (2.0)
------	---	--

	будет (2.0) материал будет небесплатный	material wird nicht kostenlos sein
Kolja	<<fragend> ну что (-) будем начинать делать>	<<fragend> na dann (-) fangen wir an zu bauen>

Der abschließende Vorschlag des Vaters führt dann zur thematischen Wende in der Interaktion, die auf eine genaue Planung des Flugapparates gerichtet ist. Zunächst wird intensiv besprochen, wie so ein Flugapparat heißen könnte. In diesem Kontext entwickelt Igor das Kürzel „IK 50“ als Bezeichnung des Apparates. Dabei steht das „I“ für Igor, „K“ – für seinen Vater Kolja und „50“ ist eine Summe aus dem Alter der beiden Rezipierenden (8 + 42). Als der Name feststeht, stellt der Vater die nächste Frage: <<fragend> und wohin werden wir damit fliegen>. Zunächst werden abwechselnd unterschiedliche Sehnsuchtsorte genannt wie der Mond oder Italien. Bis Igor plötzlich die Idee hat, man könnte doch mit so einem Apparat morgens den Schulweg in zwei Sekunden bewältigen.

Igor	[и потом я вот так прилечу и все спрашивают warum bist du so früh gekommen (-) na ja ich bin mit_nem i ka fünfzig geflogen ((lacht))	[und dann komme ich so angefliegen und alle fragen warum bist du so früh gekommen (-) na ja ich bin mit=nem i ka fünfzig geflogen ((lacht))
------	--	---

In der abschließenden Sequenz äußert das Kind die Vermutung, dass so eine Erfindung ihm den Nobelpreis einbringen könnte:

Igor	и тик (-) das erste kind was_n friedensNOBELpreis bekommen hat (2.0) kein bel NObel	und zack (-) das erste kind was_n friedensNOBELpreis bekommen hat (2.0) kein bel NObel
------	---	--

In dieser Anschlusskommunikation entsteht wahrscheinlich noch keine Erzählung, jedoch bereits eine Geschichte, die Erfahrung vermittelt. Die im Bilderbuch spürbare Faszination für Technik und für das Fliegen, aber auch die Bewunderung des Umfeldes für die Fähigkeit, etwas Besonderes verwirklichen zu können, werden hier noch einmal aufgegriffen und mit eigenen Fantasien des Kindes (anderer Flugapparat, anderes Reiseziel) angereichert. Auffällig ist, dass die Geschichte zu Beginn der Kommunikation noch nicht erdacht war und sich erst im Laufe der Ko-Konstruktion zwischen Vater und Sohn nach und nach entwickelte. Mehrfaches interessiertes Nachfragen des Vaters signalisiert die Erzählwürdigkeit der Geschichte und markiert auch die thematischen Aspekte, die für das Entwickeln eines Flugapparates relevant sind. Diese Fragen lösen beim Kind kurze narrative Einheiten mit neuen Entwicklungen der Geschichte aus, die der Vater im nächsten Schritt aufgreift, kommentiert und zum nächsten Thema überleitet. Dabei geht der Vater immer von einer

geteilten Praxis aus, indem er von „wir“ spricht: <<fragend> na dann (-) fangen wir an zu bauen> oder <<fragend> und wohin werden wir damit fliegen>. Die Mehrsprachigkeit der Gesprächsbeteiligten macht sich wie bereits im Vorlesegespräch nur an wenigen Stellen bemerkbar, so am Schluss, als das Kind einen imaginären Dialog zwischen ihm und seinen Mitschülerinnen und Mitschüler einbringt und über eine vorgestellte Preisverleihung berichtet. Auf diese Weise markiert das Kind offenbar die sprachlichen Räume der Schule oder der medialen Berichterstattung, die in seinem wirklichen Leben mit der deutschen Sprache verbunden sind. Dieser lebensweltliche Handlungszusammenhang mündet offenbar darin, dass die Mehrsprachigkeit des jungen Erzählers auch als ein stilistisches Mittel (vgl. Eder 2009: 34) verwendet wird, das die Erfahrung des Wechsels zwischen der gemeinsamen Betätigung mit dem Vater im privaten Umfeld und der öffentlichen Wirkung der Erfindung vermittelt.

5 Resümee und Ausblick

Die Rezeption des parallel zweisprachigen Bilderbuches *Lindbergh* in dieser deutsch-russischen Familie ist durch eine Fülle von Anknüpfungsmöglichkeiten für Erinnerungen und Interessen sowohl für den vorlesenden Vater als auch für den zuhörenden Sohn gekennzeichnet. Der Bezug zum Handlungsort Hamburg und der berufliche Hintergrund des Vaters als Flugzeugingenieur sind die tragenden Säulen der Interaktion während des Vorlesens. Die Analyse von interaktiven Sequenzen zeigt, dass der Zugang zur Erfahrunghaftigkeit der Geschichte in erster Linie durch das Zusammenwirken zwischen Text und Bild eröffnet wird, des Weiteren durch die Existenz eines Protagonisten, der etwas erlebt, und damit auch das emphatische Hineinversetzen in diese Figur ermöglicht. Die Zweisprachigkeit des Buches wird in den Vorlesegesprächen dagegen kaum thematisiert. Doch erst das Vorhandensein des russischsprachigen Textes in diesem Bilderbuch macht das Vorlesen der Geschichte für den Vater überhaupt attraktiv, da er das Vorlesen von deutschsprachigen Bilderbüchern bewusst vermeidet. Somit schafft die parallele Zweisprachigkeit dieses Bilderbuches eine wichtige Bedingung für das Zustandekommen dieser Vorlesesituation. Damit nutzt der vorlesende Vater die Zweisprachigkeit als ein Angebot verschiedener Vorlesesprachen, für die man sich entscheiden muss. Doch darüber hinaus ermöglicht die Kombination aus dem russischsprachigen Text und den Illustrationen, die den Handlungsort als einen deutschsprachigen Raum beschreiben, eine Vergegenwärtigung von prototypischen Alltagserfahrungen der mehrsprachigen Rezipienten, wie die Interaktionsanlässe während des Vorlesens zeigen. In dieser Kombination zwischen Text und Bild wird die Verbindung zwischen der Familiensprache Russisch und dem deutschsprachigen Lebensumfeld der Familie widerspiegelt, was die Erfahrunghaftigkeit der Geschichte für die Rezipierenden möglicherweise intensiviert.

Im Anschlussgespräch zeigt sich, wie die im Bilderbuch *Lindbergh* erzählte Geschichte intensiv nachempfunden und als eigene „vorgestellte Erfahrung“ (Schüler 2019: 13) verbalisiert wird. In der Geschichte des Kindes findet sich diese Verzahnung zwischen der Erzählsprache Russisch und dem deutschsprachigen Lebensumfeld auf eine neue Weise wieder: Diesmal wird der Sprachwechsel als ein stilistisches Mittel verwendet, das die Differenzierung zwischen der Handlung im familiären Umfeld und der Handlung in der Öffentlichkeit verdeutlicht. Es ist zu vermuten, dass dieser sprachliche Ausdruck der vorgestellten Erfahrung aus den alltäglichen Erfahrungen des Kindes erwächst und seinen selbstverständlichen Empfindungen entspricht. So greift das Kind auf seine individuelle Mehrsprachigkeit zurück, um die Erfahrungshaftigkeit seiner Geschichte zu vermitteln.

Der Sprachenvergleich und die semantischen Unterschiede zwischen dem deutschen und dem russischen Text und dementsprechend auch die damit verbundenen Deutungsspielräume wurden im Vorlesegespräch zu keinem Zeitpunkt thematisiert. Das zeigt sich auch in anderen Vorlesesituationen mit dem parallel zweisprachigen Bilderbuch *Lindbergh*, die im Rahmen der Studie in anderen mehrsprachigen Familien stattgefunden haben. Unabhängig davon, ob im Familienalltag nur Russisch gesprochen wird (wie in diesem Beitrag vorgestellt) oder beide Sprachen, sowohl Russisch als auch Deutsch, verwendet werden, findet das Vorlesen immer einsprachig und in der dominanten Sprache des vorlesenden Elternteils statt.

An der vorgestellten Vorlesesituation zeigt sich, dass, obwohl das zweisprachige Format des Bilderbuchs nicht thematisiert wird, dieses dennoch Anknüpfungspunkte für die mehrsprachige Lebenswirklichkeit der Rezipierenden schafft. Die parallel mehrsprachige mediale Beschaffenheit fusioniert zu einer Abbildung der zweisprachigen Lebenswirklichkeit der Familie und trägt somit dazu bei, dass die „ethnolinguistic identity“ (vgl. Landry/Bourhis 1997: 33) der Rezipierenden sich im Medium dieses Bilderbuchs wiederfindet. Diese Tatsache lässt sich auch im Rahmen des Konzeptes „linguistic landscape“ (Landry/Bourhis 1997: 24–25) beschreiben, indem betont wird, dass die Sichtbarkeit von sprachlichen Zeichen in der alltäglichen Umgebung das sprachliche Handeln eines Individuums beeinflusst. Wenn z.B. Zugewanderte ihre Herkunftssprache im öffentlichen Raum sehen können, kann es für sie ein Signal der Anerkennung und Wertschätzung sein. Doch ein mehrsprachiges Bilderbuch ist mehr als nur Sichtbarmachen von Sprachen. In erster Linie ist es ein literarisches Werk, dessen parallel mehrsprachige Erzählung durchaus ästhetische Potenziale birgt. Jedoch scheint die Entdeckung dieser Potenziale keine Selbstverständlichkeit zu sein, wenn beim Vorlesen nur die Geschichte selbst im Fokus steht. Anscheinend bedarf es bewusster Impulse, um auch die durch die Mehrsprachigkeit entstehenden Deutungsspielräume aufzugreifen.

Transkriptionslegende

[] []	Überlappungen und Simultansprechen
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)
:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
akZENT	Fokusakzent
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer
(--)	mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer
(2.0)	gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer
((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
(solche)	vermuteter Wortlaut
((...))	Auslassung im Transkript

Literatur

- Becker, Tabea & Wieler, Petra (2013): Einleitung. In: Becker, Tabea & Wieler, Petra (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 7–18.
- Dehn, Mechthild (2015): Erzählen in der Schule. In: Dehn, Mechthild & Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt: Grundschulverband, 12–23.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1, 96–124. https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/157/file/Deppermann_Ethnographische_Gespraechsanalyse_2000.pdf (23.12.2022).
- Eder, Ulrike (2009): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte*. Wien: Praesens.
- Ehlers, Swantje (2002): Lesesozialisation zugewanderter Sprachminderheiten. In: Hug, Michael & Richter, Sigrun (Hrsg.): *Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 44–61.
- Geertz, Clifford (1983): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hodaie, Nazli (2018): Mehrsprachige Bilderbücher zwischen Verlag und Didaktik. Formen, Funktionen, Einsatzfelder. In: Ballis, Anja; Pecher, Claudia Maria & Schuler, Rebecca (Hrsg.): *Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur. Überlegungen zur Systematik, Didaktik und Verbreitung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 3964.

- Hoffmann, Jeanette (2008): Mediensozialisation in zwei Sprachen. Portrait einer polnischen Familie in Berlin. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Medien als Erzählanlass. Wie lernen Kinder im Umgang mit alten und neuen Medien*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 163–181.
- Kuhlmann, Torben (2014): *Lindbergh. Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus*. Zürich: NordSüd Verlag AG
- Kuhlmann, Torben (2018): *Lindbergh. Die abenteuerliche Geschichte einer fliegenden Maus. Линдберг. Невероятная история летающего мышонка* [Die unglaubliche Geschichte eines fliegenden Mäuschens]. Übersetzt von Evgeni Vishnevski aus dem Deutschen. München: Edition bi:libri.
- Landry, Rodrigue & Bourhis, Richard Y. (1997): Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study. *Journal of Language and Social Psychology* 16: 1, 23–49.
- Lange, Günter (2012): Abenteuerliteratur. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 252–268.
- Mattenklotz, Gundel (2014): Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 135–140.
- Oittinen, Riitta (2000): *Translating for Children*. New York: Garland Publishing.
- Ossowski, Ekkerhard & Ossowski, Herbert (2012): Sachbücher für Kinder und Jugendliche. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 364–390.
- Schüler, Lis (2019): *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10: 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (23.12.2022).
- Simon, Tina (2003): *Rezeptionstheorie. Einführungs- und Arbeitsbuch*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang.
- Spinner, Kaspar H. (2006): *Literarisches Lernen. Praxis Deutsch* 200: 33, 6–16.
- Spinner, Kasper H. (2005): Höreraktivierung beim Vorlesen und Erzählstruktur. In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 153–166.
- Staiger, Michael (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben; Krichel, Anna & Staiger, Michael (Hrsg.): *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge*. Heidelberg: J.B. Metzler, 3–27.

- Stöckl, Hartmut (2011): Sprache-Bild-Texte lesen. Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael & Stöckl, Hartmut (Hrsg.): *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, 43–70.
- Thiele, Jens (2012): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.): *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 217–230.
- Vishek, Svetlana (2021): „Doch nicht auf Russisch!“ – Perspektiven von Kindern auf Sprachbildungsprozesse im Rahmen familialer Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Bilderbüchern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung / Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research* 2021: 4, 420–434.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen in der Familie*. Weinheim, München: Juventa.
- Wieler, Petra (2014): Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *Bilderbücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 164–195.
- Wieler, Petra; Brandt, Birgit; Naujok, Natascha; Petzold, Janina & Hoffmann, Jeanette (2008): *Medienrezeption und Narration – Gespräche und Erzählungen zur Medienrezeption von Grundschulkindern*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Kurzbio:

Svetlana Vishek ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Grundschulpädagogik/Deutsch der Technischen Universität Dresden. Sie promoviert zur familialen Rezeption von mehrsprachigen Bilderbüchern in mehrsprachigen Familien. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u.a. Mehrsprachigkeit, Lesesozialisation, familiales Vorlesen und mehrsprachige Bilderbücher.

Anschrift:

Svetlana Vishek
Technische Universität Dresden
Fakultät Erziehungswissenschaften
Institut für Erziehungswissenschaft
Weberplatz 5
01217 Dresden
Deutschland
svetlana.vishek1@tu-dresden.de