

Literarisches Lernen schon in der Grundschule?

The Potential of Picture Books

Bilderbücher sind aus dem Englischunterricht nicht wegzudenken. Aber wird man dem Zauber von Bilderbüchern gerecht, wenn diese überwiegend zum Sprachenlernen eingesetzt werden? Dieser Beitrag untersucht, wie z. B. die besondere Machart und die individuelle Wirkung von Bilderbüchern in der Fremdsprache thematisiert werden können.

Bilderbücher stellen ein beliebtes Medium im Englischunterricht der Grundschule dar (vgl. BIG-Kreis 2015, S. 27, 29). Grundschul Kinder können dank des *Gruffalo* wunderbar Monster beschreiben (*terrible tusks, poisonous wart*) und kennen durch *The Very Hungry Caterpillar* früh die Bezeichnungen für Birne und Schokoladenkuchen. Bilderbücher kommen zum Einsatz, um die Kinder für das Lernen der Fremdsprache zu motivieren, um neue Wörter und sprachliche Strukturen im Kontext einer Geschichte einzuführen und um das interkulturelle Lernen anzubahnen (vgl. z. B. Elsner 2010, S. 119; Frisch 2015, S. 224 f.).

Bisher wenig erforscht ist die Frage, ob mithilfe von englischen Bilderbüchern erstes literarisches Lernen angebahnt werden kann. Dieser Beitrag stellt zunächst ein Modell von literarischer Kompetenz vor, um dann zu untersuchen, inwiefern im Englischunterricht Bilderbücher so eingesetzt werden können, dass mit ihrer Hilfe basale Kompetenzen entwickelt werden. Die Praxisbeiträge in dieser Ausgabe enthalten Unterrichtssequenzen, die dafür anregende Beispiele bereithalten.

Zusammenspiel von Bild und Text

Beim Bilderbuch handelt es sich um ein multimediales Medium, das seine Inhalte durch ein komplexes Zusammenspiel von verbalem und visuellem Text kommuniziert. Die Relation von Bildsprache und Text ist dabei unterschiedlich proportioniert. So können beide Elemente symmetrisch die gleiche Geschichte erzählen (z. B. *Spot*-Reihe von Eric Hill), beide Elemente können sich gegenseitig ergänzen (vgl. die Beispiele in diesem Heft), sie können unterschiedliche Informationen enthalten, wodurch sich eine gewisse Ambivalenz ergibt und sie können miteinander nicht vereinbare Inhalte enthalten, wodurch Bild und Text zwei unterschiedliche Geschichten erzählen (vgl. Nikolajeva/Scott 2000, S. 12). Für den Englischunterricht in der Grundschule eignen sich insbesondere Bilderbücher, in denen verbaler und visueller Text das Gleiche erzählen oder Bilderbücher, in denen die Illustrationen die Informationen im verbalen Text ergänzen, denn für das Englischlernen stellt gerade die Bildebene eine große Verstehenshilfe dar (vgl. Kolb 2012, S. 100).

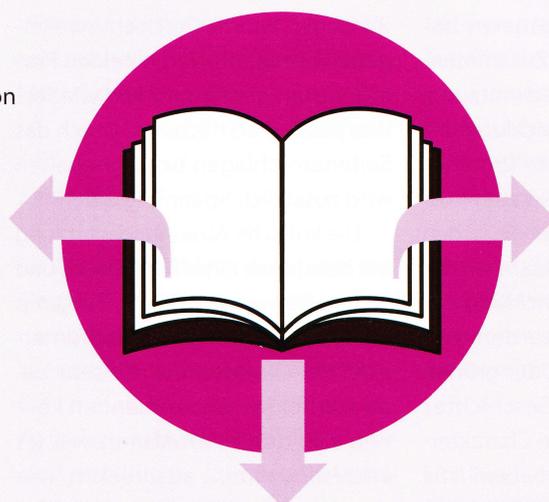
Balance sprachlicher und kognitiver Anforderungen

Die besondere Herausforderung bei der Auswahl geeigneter Bilderbücher besteht darin, eine sprachliche Über- und eine kognitive Unterforderung zu vermeiden. Bilderbücher sind den Kindern zwar aus dem Alltag bekannt (s. Beitrag A. Becker), aber sprachlich sind altersgerechte authentische englische Bilderbücher meist zu anspruchsvoll, wohingegen sprachlich geeignete Texte kognitiv häufig zu simpel sind. Es lohnt sich jedoch, Zeit in die Auswahl geeigneter Bilderbücher zu investieren, da erste Studien zeigen, dass sich Kinder gern englische Geschichten vorlesen lassen, und dass ein regelmäßiger und gut durchdachter Einsatz von Bilderbüchern Lerner befähigt, zum Ende der Grundschulzeit bereits eigenständig ein Bilderbuch zu lesen und zu verstehen (z. B. Diehr/Frisch 2010; Frisch/Holberg 2015; Kolb 2012; Becker et al. i. V.). Wenig untersucht ist, ob Kinder neben dem motivationalen und sprachlichen Lernen auch ihre literarisch-ästhetischen Kompetenzen weiterentwickeln, wenn sie Zugang zu englischen Bilderbüchern haben.

Literaturbezogene Kompetenzen mit Bilderbüchern anbahnen

Interesse und Freude am Medium Bilderbuch

- Lese-/ Hörinteresse und -motivation
- Frustrationstoleranz (bei Nichtverstehen) aufbauen
- Sich auf den Text einlassen
- Sich in Figuren einfühlen und andere Sichtweisen kennenlernen
- Bezüge zur eigenen Lebenswelt herstellen
- Freude an der Bildsprache, Wortspielen, Reimen etc. empfinden



Ästhetische und kognitive Kompetenzen

- Inhalt des Bilderbuchs verstehen
- Hypothesen über Fortgang der Geschichte bilden
- Besonderheiten des Zusammenspiels von Text und Bild erkennen
- Bilderbuch in situativem Zusammenhang verstehen (Wer hat das Buch geschrieben? Beruht die Geschichte auf einer wahren Begebenheit? In welchem kulturellen Kontext ist das Bilderbuch entstanden?)
- Begründet Stellung zum Bilderbuch nehmen

Fremdsprachliche Kompetenzen

- Wortschatz, Satzstrukturen, idiomatische Sprachverwendung erwerben
- Lesestrategien und -techniken aufbauen
- Gefallen / Nicht-Gefallen ausdrücken
- Analyse und Interpretation des Textes anhand von handlungsorientierten Aufgaben (z. B. Rollenspiel, Standbilder, Schreiben einer Analogiegeschichte)

Literarisches Lernen

Literarische Kompetenzen bestehen aus drei zentralen Bereichen (Diehr / Surkamp 2015): Motivationale und attitudinale Kompetenzen, ästhetische und kognitive Kompetenzen und sprachliche und diskursive Kompetenzen (s. Abb. 1).

Einstellungen

Zu den motivationalen und attitudinalen Kompetenzen zählen das Leseinteresse, die Lesemotivation und der Aufbau einer gewissen Frustrationstoleranz bei Nichtverstehen. Es geht um die Fähigkeit, sich auf einen Text einzulassen, sich in die Figuren hineinzuversetzen, einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herzustellen und Freude an der besonderen Ästhetik eines Textes zu empfinden (ebd. S. 25). In Bilderbüchern erhalten vor allem die Illustrationen die Motivation beim Lesen und erhöhen die

Frustrationstoleranz. Bilderbücher haben ein großes Potenzial für den Aufbau der Empathiefähigkeit. Im Unterricht können dramapädagogische Ansätze, wie z. B. das szenische Spiel oder Standbilder, jungen Lernern helfen, sich in die Sichtweisen der literarischen Figuren einzufühlen. Ixmeier zeigt anhand des Bilderbuchs *Yo! Yes?*, wie Kinder üben können, sich in eine Figur hineinzuversetzen (s. Beitrag Ixmeier).

Nachdenken und Entdecken

Zu den ästhetischen und kognitiven Kompetenzen gehört vor allem die Fähigkeit, die Machart eines Textes nachzuvollziehen (vgl. ebd. S. 25). Bei Bilderbüchern kann dazu die Aufmerksamkeit auf das Zusammenspiel von Bild und Text, die Bedeutung der Doppelseite und die Wirkung des Seitenwechsels gerichtet werden. Im Unterricht können die Lernenden beim Entdecken und Interpretieren

dieses Zusammenhangs auf basale Art und Weise unterstützt werden. In *The Fly* (s. Beitrag Thiel) stehen die Probleme einer Fliege im Mittelpunkt. Die Illustrationen unterstützen das Verstehen: z. B. steht ein Bild auf dem Kopf, nachdem sich die Fliege vor einer Fliegenklatsche an die Decke gerettet hat. In einer Sprechblase kommentiert sie ihr Unverständnis für die Menschen und deren Abneigung gegenüber Fliegen. Dies wird durch die Distanz im Bild (Junge linke, Fliege rechte Seite), die ungewöhnliche Perspektive und das abgrenzende „Look at him down there!“ zum Ausdruck gebracht. All diese Einzelaspekte müssen von den Lesern kognitiv in Einklang gebracht werden, damit die eigentliche Geschichte Sinn ergibt. Bei *The Cloud* (s. Beitrag Polte / Schuhmacher) ergänzen sich die Stimmung der Protagonistin und das Wetter zu einem sehr aussagekräftigen Zusammenspiel von Text und Bild, das von den jungen Lernern erkannt und beschrieben werden kann.

Abb.1: Das Kompetenzmodell ist angelehnt an Diehr / Surkamp (2015), vor allem S. 25

Bei *Yo! Yes?* (s. Beitrag Ixmeier) besteht ein ähnlich enger Zusammenhang zwischen der Sprachnutzung, Intonation und der Entwicklung des Selbstbewusstseins eines Protagonisten, der in Bild und Text zum Ausdruck kommt. Mithilfe von einfachen Fragen kann die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Entwicklung der Charaktere gerichtet werden: Wie fühlt sich der Junge mit der grünen Jacke am Anfang der Geschichte? *How does he feel?* Welche Charaktereigenschaften könnte er haben? *Is he sporty/adventurous/shy ...?* Wie verändert sich der Junge? *What is he like at the beginning of the story? What is he like at the end of the story?* Woran kann man das festmachen? *How can you tell?* Durch die Aufgabe, das Befinden einer Figur aus der visuellen Darstellung und der Topografie des Textes abzuleiten, wird das genaue Betrachten von Bildern geschult.

Neben der Fähigkeit, das Zusammenspiel von Bild und Text nachzuvollziehen, spielt auch das Zuordnen des Bilderbuchs in seinen Entstehungskontext für das Verstehen eine wichtige Rolle. Anhand des Bilderbuchs *And Tango Makes Three* (s. Beitrag Merse) kann z. B. eine Kontextualisierung literarischer Texte (Diehr / Surkamp 2015, S. 25) das Verstehen unterstützen, wenn die Lerner z. B. durch einen Zeitungsartikel erfahren, dass es sich bei der Geschichte um eine wahre Begebenheit handelt und die kleine Pinguinfamilie mit zwei Vätern tatsächlich in einem Zoo in New York gelebt hat.

Zu den eher kognitiven Kompetenzen gehört die Hypothesenbildung. Sie kann von jungen Lernern bewältigt werden, wenn sie beispielsweise aus einer Reihe von Optionen, die entsprechend ihres Sprachniveaus formuliert sind, auswählen können und diese eventuell in der Erstsprache begründen. So können die Lernenden in dem Buch *Not Friends* (s. Beitrag Barucki / Neudeck) beim Storytelling innehalten und

überlegen, wie die Geschichte weitergeht: Vertragen sich die beiden Protagonisten *giraffe* und *bird* wieder? Was passiert als nächstes? Durch das Seitenumschlagen bzw. Innehalten wird zusätzlich Spannung erzeugt.

Die kritische Auseinandersetzung mit dem Inhalt eines Bilderbuchs und dessen Bewertung (Diehr / Surkamp 2015, S. 25) kann im Englischunterricht der Grundschule nur sehr basal stattfinden. Die Lernenden können z. B. durch Strukturen wie *It's interesting that ...* ausdrücken, was sie an der Geschichte spannend finden. Die Strukturen bzw. Satzanfänge müssen von der Lehrkraft sorgfältig ausgewählt und mit den Lernenden eingeübt werden.

Sprache

Die sprachlichen und diskursiven Kompetenzen gehören ebenfalls zu den literaturbezogenen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht (Diehr / Surkamp 2015). Die Lernenden benötigen themenspezifischen Wortschatz und Satzstrukturen (s. Beitrag Reckermann), um in der Anschlusskommunikation unterschiedliche Reaktionen, Analysen und Interpretationen auf den Text zum Ausdruck zu bringen. Mithilfe der Lehrkraft sind junge Lernende z. B. in der Lage, zu sagen, ob ihnen eine Geschichte gefallen oder nicht gefallen hat.

Geschichten lesen und erzählen und über Geschichten reden, sind für Kinder sehr natürliche Formen des Sprachgebrauchs in der Erstsprache. Geschichten und deren Sprache folgen einem bestimmten Muster. Sie sind spielerisch angelegt und gehören damit zur „organischen Sprache der Kindheit“ (Ashton-Warner 1963), da sie aus Gefühlen und Bedürfnissen der Kinder erwachsen (Bland 2013, S. 6). Die Erfahrung mit dem Lesen von Bilderbüchern in der Erstsprache unterstützt das Verstehen von

englischen Texten. Im Englischunterricht können sich Kinder aufgrund der Sprachbarriere jedoch nicht spontan zum Inhalt der Geschichten äußern. Um die Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes zu ermöglichen, werden Methoden benötigt, in denen die sprachliche Vorentlastung mitgedacht ist. Dafür können motivierende Sprechaufgaben entwickelt werden. In einem Rollenspiel wird z. B. die Geschichte durch die Übernahme der zentralen Dialoge nachgespielt, die Lernenden beschreiben ihr Lieblingsbild, nachdem der zentrale Wortschatz eingeführt wurde oder sie erzählen ihre Lieblingspassage nach. Aber auch schriftsprachbezogene Fähigkeiten können im Zusammenhang mit dem Umgang von Bilderbüchern entwickelt werden. Kettengeschichten und Bilderbücher mit einem repetitivem Aufbau laden Kinder z. B. zum Schreiben eigener Geschichten ein (s. Beitrag Kiefer).

Didaktische Prinzipien

Jedes Bilderbuch hält unterschiedliche Besonderheiten bereit. Bevor es im Unterricht eingesetzt wird, muss die Lehrkraft das Potenzial für das fremdsprachliche und ästhetische Lernen erkennen, um dann den Unterricht entsprechend zu gestalten. Bei der Planung ist es hilfreich, den Unterricht zu rhythmisieren und die Aktivitäten vor, während und nach der Textbegegnung sorgfältig auszuwählen (s. auch **Extra-Material dieser Ausgabe**).

Pre-telling

Vor der eigentlichen Textbegegnung werden die Lernenden auf das jeweilige Thema des Buches eingestimmt. In der Kontextualisierungsphase wird ihr Vorwissen aktiviert und sie erhalten Hintergrundinformationen, die

das Verstehen des Textes erleichtern und die den Kindern die Möglichkeit geben, die Inhalte der neuen Geschichte in einen größeren Zusammenhang einzubetten oder mit ihren eigenen Vorerfahrungen in Verbindung zu setzen. Diese Phase kann gleichzeitig dazu genutzt werden, neuen Wortschatz explizit einzuführen. Der Fokus liegt dabei auf Wörtern und idiomatischen Wendungen, die sich weder aus dem Zusammenhang noch anhand der Bilder selbst erklären. Diese werden mit Bildern oder durch Erklärungen mit Mimik und Gestik eingeführt (Semantisierung).

While-telling

Während die Geschichte vorgelesen oder vorgetragen wird, kann das Textverstehen der Kinder mit einem gut durchdachten Einsatz der Mimik und Gestik unterstützt werden. Die Lehrkraft zeigt gezielt auf einzelne illustrative Details, die spiegeln, was in der Geschichte erzählt wird; die Stimme kann in Hinblick auf Lautstärke, Betonung und Geschwindigkeit modelliert werden, um die dargestellte Stimmung zum Ausdruck zu bringen. Die Lehrkraft kann den Text an die sprachlichen Fertigkeiten der Lerngruppe anpassen, indem Wörter zunächst umschrieben (z. B. *green* anstelle von *mint*, *pine*), Sätze vereinfacht (z. B. aus einem Hauptsatz mit mehreren Nebensätzen mehrere Hauptsätze formulieren) oder Textpassagen gekürzt werden (z. B. Auslassung einer Episode). Die Lernenden können aktiv in den Erzählprozess eingebunden werden, indem die Lehrkraft z. B. innehält und die Kinder fragt, wie die Geschichte weitergehen könnte (*What will happen next?*) oder indem sie die Kinder animiert, Passagen, die sich immer wieder wiederholen, mitzusprechen. Damit üben die Lernenden bereits während der Erzählphase nicht nur die Aussprache zentraler

Wörter und Phrasen, sondern erkennen auch ein Erzählmuster, also ein literarisches Element.

Post-telling

Im Anschluss wird mit dem Inhalt der Geschichte und der Sprache weitergearbeitet. Je nachdem, was der Text thematisch, ästhetisch und sprachlich bietet, können motivierende Aufgaben entwickelt werden. Diese sind handlungs- und produktionsorientiert und legen den Schwerpunkt auf einzelne Aspekte, die sich aufgrund der Textauswahl anbieten. D. h. der Einsatz eines Bilderbuchs ist in der Regel in eine zusammenhängende Unterrichtseinheit eingebettet. Unmittelbar nach der ersten Textbegegnung sollten die Lernenden die Gelegenheit erhalten, zum Ausdruck zu bringen, wie ihnen die Geschichte gefallen hat, z. B.: *I like the story because ... / I think it's funny/sad because ...* Auf eine Zusammenfassung des Verstandenen sollte zu diesem Zeitpunkt verzichtet werden, da die Lernenden durch die wiederholte Begegnung mit der Geschichte und durch verschiedene Aktivitäten nach und nach ein immer besseres Verständnis entwickeln. Nach der ersten Textbegegnung ist es völlig ausreichend, dass die Lernenden das Thema der Geschichte erfasst haben (Globalverstehen).

Das Potenzial von Bilderbüchern ausschöpfen

Da das zentrale Ziel des Einsatzes von Literatur im Unterricht, egal in welchem Fach, darin besteht, Lernenden die Freude und das Interesse an literarischen Texten näher zu bringen, damit sie lebenslange Leser werden, sind bei der Auswahl und Entwicklung der Anschlussaufgaben insbesondere die Interessen und die Besonderheiten der jeweiligen

Lerngruppe zu berücksichtigen. Die Beiträge dieser Ausgabe basieren auf ganz unterschiedlichen Bilderbuchtypen (z. B. episodische Erzählung, Kettengeschichte, klassische Erzählung) und stellen Aufgaben vor, die nicht nur motivierend sind, sondern auch Schwerpunkte auf die Ausbildung verschiedener Fertigungsbereiche und einzelner Aspekte literarischer Kompetenz legen.

Literatur

- Ashton-Warner, Sylvia (1963). *Teacher*. New York: Simon and Schuster.
- Becker, Annette / Breul, Carsten / Diehr, Bärbel / Frisch, Stefanie / Lindau, Laura (in Vorbereitung). „English reading comprehension in grade 4: A first empirical examination of five levels of text comprehension.“
- BIG-Kreis (Hrsg.) (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4. Ergebnisse der BIG-Studie*. München: Domino Verlag.
- Bland, Janice (2013). „Introduction“, in: Bland, Janice / Lütge, Christiane (Hrsg.). *Children's Literature in Second Language Education*. London: Bloomsbury, S. 1–11.
- Diehr, Bärbel/Frisch, Stefanie (2010). „Lesen sie doch? Fragen an die LiPs Studie (Lesen im Englischunterricht auf der Primarstufe).“ In: Weth, Constanze (Hrsg.). *Schrifterwerb unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Fremdsprachunterricht*. IMIS Beiträge, Heft 37. Bad Iburg: Grote Druck. S. 143–163.
- Diehr, Bärbel / Surkamp, Carola (2015). „Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation“, in: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola / Krämer, Ulrich (Hrsg.). *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Klett / Kallmeyer, S. 21–40.
- Elsner, Daniela (2010). *Englisch in der Grundschule unterrichten: Grundlagen, Methoden, Praxisbeispiele*. München: Oldenbourg.
- Frisch, Stefanie (2015). „Worlds of words and pictures. Schmökern in englischsprachigen Bilderbüchern.“ In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hrsg.). *Erzählen – Vorlesen – Zum Schmökern anregen*. Frankfurt: Grundschulverband. S. 223–232.
- Frisch, Stefanie/Holberg, Stephanie (2015). „Read it out loud! Mit motivierenden Aufgaben zum sinngebenden Vorlesen.“ In: *Grundschule Englisch*. 51. S. 38–41.
- Kolb, Annika (2012). „Exploring picture books – eigenständiges Lesen von Bilderbüchern im Englischunterricht der Grundschule.“ In: Böttger, Heiner / Schlüter, Norbert (Hrsg.). *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen. Ausgewählte Tagungsbeiträge Eichstätt 2011*. München: Domino. S. 96–105.
- Nikolajeva, Maria / Scott, Carol (2000). *How Picturebooks Work*. New York: Garland.