

Mit Bilderbüchern über Sprache nachdenken

Beispiele für Sprachreflexion im Zyklus 1

Andrea Quesel-Bedrich und Fabienne Senn

Abstract

Der vorliegende Beitrag legt dar, wie mit Bilderbüchern Sprachreflexion im Hinblick auf Sprachbildung betrieben werden kann. Bereits ein Blick auf die kindliche Entwicklung veranschaulicht, dass sich Kinder schon im Vorschulalter für Sprache und ihre Eigenheiten interessieren und erste spontane Erfahrungen mit Sprachreflexion machen. Später werden solche Äusserungen im Unterricht aufgegriffen und die Schüler:innen zunehmend bewusst auf sprachreflexive Begebenheiten aufmerksam gemacht, wie sie zum Beispiel beim Vorlesen und Erzählen von Bilderbüchern auftreten (Abschnitt 1). Der Beitrag beschreibt, wie Bilderbücher mit ihrer multimodalen Charakteristik zur Sprachreflexion genutzt werden können. Anhand ausgewählter Bilderbücher werden in Abschnitt 2 verschiedene Felder der Sprachreflexion aufgezeigt und deren Verankerung im Lehrplan 21 dargelegt. Wie Sprachreflexion praktiziert werden kann, wird in zwei Unterrichtsideen vorgeschlagen. Dies geschieht anhand der beiden Bilderbücher «Die Waldlinge» (Stalder, 2020) (Abschnitt 3) und «Die Tode meiner Mutter» (Haslbauer, 2021) (Abschnitt 4). Der Beitrag schliesst mit einem Fazit in Abschnitt 5.

Schlüsselwörter

Sprachreflexion, Sprachbildung, Sprachförderung, Multimodalität, verbale und nonverbale Kommunikation, Bilderbücher, Zyklus 1

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

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

Autorinnen

Andrea Quesel-Bedrich, Dipl.-Päd., Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Kindergarten und Unterstufe, Professur für Deutschdidaktik und Mehrsprachigkeit im Kindesalter, Obere Sternengasse 7, 4502 Solothurn, andrea.queselbedrich@fhnw.ch

Fabienne Senn, Pädagogische Hochschule FHNW, Institut Weiterbildung und Beratung, Beratungsstelle Digitale Medien in Schule und Unterricht – imedias, Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch, fabienne.senn@fhnw.ch

Mit Bilderbüchern über Sprache nachdenken

Beispiele für Sprachreflexion im Zyklus 1

Andrea Quesel-Bedrich und Fabienne Senn

1. Einleitung

1.1 Sprachreflexion in der ontogenetischen Entwicklung

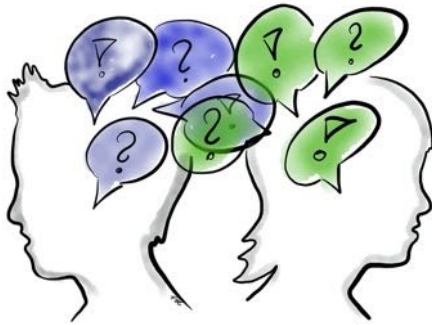


Abb. 1: Nachdenken über Sprache.

Kinder begegnen der Welt mit grosser Neugier und hinterfragen die Dinge, auf die sie aufmerksam werden. So reagieren sie bereits in der frühen Kindheit auf sprachliche Phänomene ihrer eigenen Sprache(n) und den Sprachen, die sie umgeben, und machen diese zum Lerngegenstand. Ein Fünfjähriger stellt seiner niederländischen Grossmutter etwa die Frage: «Warum werden im Niederländischen die Grosskinder «Kleinkinderen» genannt?», woraufhin die beiden über die Unterschiedlichkeit der beiden Sprachen reflektieren. Spontane Sprachreflexionen beziehen sich auch noch zu Beginn der Primarschule vor allem auf Bedeutungen oder Sprachhandlungen (Riegler, 2011b). Wenn Kinder den Phänomenen phonologischer Bewusstheit begegnen und entdecken, dass sich zum Beispiel Wurm und Turm reimen, obwohl der Turm doch gar

kein Tier ist, wird ihre Aufmerksamkeit vom Inhalt auf die Form gelenkt, so dass sie über Strukturen nachdenken, wie dies auch in der Reflexion von Grammatik der Fall ist. Sprachreflexion soll sich nicht auf den Grammatik- und Rechtschreibunterricht beschränken. Vielmehr bietet es sich an, echte Fragen der Kinder zum Anlass für Sprachreflexion zu machen (vgl. Lindauer/Schmellentin in dieser Nummer).

1.2 Sprachreflexion in Kindergarten und Unterstufe

Schüler:innen bringen unterschiedliche Sprachen und Spracherfahrungen in den Unterricht, die zum Anlass für Sprachreflexion werden können. Neben dieser sogenannten äusseren Mehrsprachigkeit, also dem Nebeneinander von unterschiedlichen Sprachen, bietet die innere Mehrsprachigkeit (Riehl, 2014) – in der Deutschschweiz das Nebeneinander von Dialekt(en) und Standard – Potenzial für Sprachvergleiche und somit für Sprachreflexion. Für Kinder in der Deutschschweiz gehört das Nebeneinander von Sprachen oder Varietäten zum Alltag, wodurch sie vermutlich mehr Erfahrung im Umgang mit Mehrsprachigkeit haben als Kinder, die in (weitgehend) monolingualen Konstellationen aufwachsen.

Neben den unterschiedlichen Sprachen und Dialekten werden die Schüler:innen spätestens beim Eintritt in den Kindergarten mit neuen Sprachvarietäten konfrontiert, die sie aus ihrem Alltag wenig bis gar nicht kennen. Dies betrifft die Bildungssprache, die Schulsprache und die unterschiedlichen Fachsprachen. Hier stehen die Schüler:innen ungewohnten Äusserungsformen und neuen Begriffen gegenüber. Auch hieraus ergeben sich vielfältige Ausgangspunkte für Sprachreflexion.

Um Handlungsfähigkeit zu entwickeln, müssen die Schüler:innen Sprachbewusstheit aufbauen können, die ihnen so als Türöffner zum schulischen und ausserschulischen Lernen dient. Dabei spielt die Lehrperson eine zentrale Rolle, insofern sie den Schüler:innen Gelegenheit zur Sprachreflexion bietet. Sie greift spontane Äusserungen und Momente auf, die sich im Schulalltag ergeben (Isler et al., 2014, 2017, in Vorbereitung) oder gestaltet Unterrichtsumgebungen, um über Sprache nachzudenken (Lindauer et al., 2013, 2017). Die Sprache nimmt auf diese Weise eine besondere Rolle ein; sie ist zum einen Medium und zum anderen Gegenstand der Reflexion und des Lernens (Budde, 2012). Hierzu eignet sich insbesondere die Reflexion über den eigenen Sprachgebrauch und die Wirkungen von Sprache, wie zum Beispiel unterschiedliche Anredeformen, gendergerechte Sprachäusserungen oder das Gesprächsverhalten in Gruppen- oder Streitgesprächen, wozu nicht nur verbale Sprachäusserungen, sondern auch nonverbales Handeln gehören. Die Lehrperson unterstützt die Schüler:innen dabei, ihre sprachliche Aufmerksamkeit so zu schärfen, dass sie

Sprache in verschiedenen Rollen oder Situationen wahrnehmen können und erfahren, wann Sprache formell oder informell, medial oder konzeptionell schriftlich oder mündlich genutzt wird.

Sprachreflexion ist nötig, um Sprachbewusstheit aufzubauen und sich sowohl persönlich als auch sozial weiterzuentwickeln. Mit dem Beginn des Schriftspracherwerbs erhalten Schüler:innen zusätzliche Vergleichsmöglichkeiten. Sie werden mit den Unterschieden von mündlichen und schriftlichen, aber auch von produktiven und rezeptiven Sprachäußerungen konfrontiert. Der Blick richtet sich zunehmend auf die formalen Aspekte von Sprache und somit auf das Grammatikwissen, das gemeinhin als Inbegriff von Sprachreflexion gilt (Lindauer & Sturm, 2010). Im ersten Zyklus sind die Schüler:innen nur mit wenigen Phänomenen aus diesem Bereich konfrontiert, wie zum Beispiel ersten Erfahrungen mit Wortarten, der Grossschreibung von Nomen und Satzanfängen und den ersten Rechtschreibregeln, wie die sp/st-Regel, die sie exemplarisch erforschen können.

2. Sprachreflexion mit Bilderbüchern

2.1 Modale Charakteristik von Bilderbüchern

Bilderbücher zeichnen sich dadurch aus, dass sie unterschiedliche Modi vereinen: Bild, Text und typografische Gestaltung. Bilderbücher sind also seit jeher multimodal (Wiesner, 2017). Eine überschaubare Auswahl an Bilderbüchern beinhaltet zusätzlich ergänzende Audios (z.B. «Mein Nachbar liest ein Buch»), QR-Codes (z.B. «Was ist denn hier passiert?») oder Augmented Reality (z.B. «Du bist so schrecklich schön! Super-Buch»), wobei mit einer App Elemente des Buches zum Leben erweckt werden.¹ Dadurch verstärken weitere Modalitäten wie Musik, Geräusche, bewegte Bilder und vertonte Sprache die Multimodalität von Bilderbüchern (Wrobel, 2010). Die unterschiedlichen Modalitäten und ihre Verknüpfung machen das Bilderbuch zu einer vielfältig nutzbaren Lerngelegenheit für einen Unterricht, der über Vorlesen, Erzählen und Betrachten hinausgeht (Käser-Leisibach & Senn, 2021).

Allerdings schöpfen Lehrpersonen dieses Potenzial wohl wenig und nur selten aus, wie Ritter und Ritter (2015) anhand eines nur kleinen Samples zeigen.² Leitend für die Auswahl ist in erster Linie die persönliche Faszination für ein Bilderbuch. Häufig gründet die Wahl der Bücher aber auch auf unterstellter Erlebnisfähigkeit oder auf der zum Unterrichtsthema passenden Thematik, beispielsweise zu einem Thema aus dem Sachunterricht oder einem Aspekt der Sozialkompetenz wie Angst, Alleinsein oder Mut. Die Handlung steht dabei im Fokus, sie wird erzählt, manchmal auch vorgelesen, die Bilder werden dabei nur in illustrierender Funktion betrachtet.

Diese Auswahlkriterien verhindern den Blick auf das in Bilderbüchern vorhandene Potenzial von Sprachförderung und Sprachreflexion: Denn bereits beim Vorlesen werden die Schüler:innen mit einer Sprache konfrontiert, die sich von ihrer Alltagssprache unterscheidet. Sie lernen neue Satzmuster und Geschichtenstrukturen kennen, die sie beim Schreiben reproduzieren können, und sie erhalten Anregungen für eigene Geschichten. Das genaue Betrachten der Bilder und das Sprechen darüber festigen und erweitern den Wortschatz. Zuhören und Hörverstehen werden trainiert, die Schüler:innen erhalten Gelegenheit, über das Gehörte zu sprechen und sich über ihre Erfahrungen auszutauschen. Beim Nacherzählen und Nachspielen der Inhalte nehmen sie die Sprache auf und geben sie in ähnlicher Weise wieder. Wichtig ist, dass sich Lehrpersonen dieser Aspekte bewusst sind und sie gezielt einsetzen. Sprachreflexion ist dabei ein Teil, der sich sprachfördernd auswirkt: Das fokussierte Nachdenken über Sprache und Sprachen kann zu einer erweiterten Sprachbewusstheit führen, durch die sich wiederum der Sprachgebrauch verändert und weiterentwickelt.

¹ App, um das SuperBuch als AR zu erleben: [tigerbooks – Medien für Kinder](#)

² Die Aussagen basieren auf Fallanalysen, für die halbstandardisierte ero-epische Interviews mit drei Lehrpersonen, vier Studierenden und fünf Schüler:innen der Primarstufe geführt wurden. Interviewt wurden Proband:innen zum Einsatz von drei Bilderbüchern, die sich die Erwachsenen im Vorfeld anschauen konnten, den Kindern wurden die Bilderbücher vorgelesen.

2.2 Mögliche Felder der Sprachreflexion

Im Folgenden werden verschiedene Felder für die Sprachreflexion vorgestellt, wie sie auch im Lehrplan 21 verankert sind, und mit passenden Bilderbüchern in Verbindung gebracht. Die Zuteilung der Beispiele zu den Themenfeldern ist nicht immer trennscharf. Dies bietet jedoch die Möglichkeit, gleichzeitig unterschiedliche Aspekte aufzugreifen.

Für die **Sprachforschung** (D.5.A) können beispielsweise *Reime* betrachtet und geordnet werden. Hierzu eignen sich beispielsweise die Bücher von Julia Donaldson und Axel Scheffler, beispielsweise «Der Grüffelo», «Für Hund und Katz ist auch noch Platz» oder «Superwurm». Hier erfahren Schüler:innen zudem, dass der Text eines Bilderbuchs bewusst gestaltet ist. Auch *Anlaute* können mit Bilderbüchern wie etwa «Trauriger Tiger toastet Tomaten» sicht- und hörbar gemacht werden. Während hier Anlautverse und -sprüche nach dem Prinzip der Alliteration gebildet werden, also immer mit dem gleichen Buchstaben beginnen, stiehlt ein Dieb in «Haltet den Die_!» alle Buchstaben und stiftet dabei grosse Verwirrung. Im Folgeband «K(l)eine Bewegung» bringt er sie zwar alle wieder zurück, aber auch das geht zunächst gründlich schief, da die Buchstaben an falschen Stellen platziert werden und so seltsame Aussagen nach sich ziehen. Angeregt durch diese etwas anderen ABC-Bilderbücher können Schüler:innen Vergleichbares auch selbst fabrizieren. Für das Sammeln und Ordnen zu *Begriffsfeldern* eignen sich Bilderbücher, die unterschiedliche Kategorien von Wörtern enthalten. Dazu zählen – neben vielen anderen mehr – z.B. der Klassiker «Die kleine Raupe Nimmersatt», «Die grosse Wörterfabrik» oder auch das unter Abschnitt 3 besprochene Bilderbuch «Die Waldlinge».

Sprachvergleiche und Sprachforschen bieten sich auch mit dem Fokus auf *Mehrsprachigkeit* an. Hierzu eignen sich Bilderbücher, bei denen unterschiedliche Sprachen thematisiert werden (z.B. «Fabers Schatz») oder bei denen mehrere Sprachen gleichzeitig sichtbar sind (z.B. «Otto, die kleine Spinne») bzw. zusätzlich zur Verfügung stehen (z.B. «Wer hilft dem Osterhasen», «Eine Kiste Nichts»). Unterschiedliche sprachliche Erscheinungsformen können verglichen werden, Wörter sortiert oder Oberbegriffen zugeordnet werden. Ideal ist es, wenn mehrsprachige Texte auch auditiv vorhanden sind. So lassen sich unterschiedliche Lautungen und Klangbilder vergleichen. Solche Sprachvergleiche sind auch mit *Fantasiesprachen* möglich. In «Wazzn Teez» etwa ist die Kunstsprache so aufgebaut, dass klangliche Analogien zur deutschen Sprache gebildet werden können – aus «Wazzn Teez?» wird beispielsweise die Verbindung zu «Was ist denn das?» hergestellt.

Sprachgebrauch (D.5.B) kann mit Sprachvergleichen thematisiert werden. *Begrüssungen* sind besonders passend, wenn es darum geht, den Gebrauch und die Wirkung von Sprache zu untersuchen. Je grösser die Sprachenvielfalt, desto mehr Sprachvergleiche können damit angestellt werden. Mit Sachbilderbüchern zu diesem Thema (z.B. «Hallo Welt. Das grosse Buch der Sprachen») kann das vorhandene Potenzial noch erweitert werden. Da hier auch die Schrift sichtbar ist, können mehrere Aspekte der Sprachreflexion vereint werden. Um über *Gesprächsregeln und das Gesprächsverhalten* nachzudenken, eignen sich Bilderbücher wie zum Beispiel «Achtung! Bissiges Wort», bei dem es um den Gebrauch von Wutwörtern geht, oder das mit Comicelementen gespickte Buch «Sieben Hamster», bei dem alle ständig durcheinander sprechen, ebenso «Die Waldlinge», die in einen Streit um ein Brett geraten.

Untrennbar mit dem Sprechen und Gesprächen verbunden sind die *nonverbalen Gesprächsanteile*, bei denen es sich lohnt, über ihre Wirkung nachzudenken. Diese sind zwar nicht im Kompetenzbereich «Sprache(n) im Fokus» (D.5) enthalten, sondern in den Kompetenzbereichen «Sprechen» (D.3) und «Hören» (D.1), die dem Sprachhandeln zugeordnet sind. Aber auch in diesen beiden Kompetenzbereichen überlegen sich die Schüler:innen, wie sie sich und wie andere sich in Gesprächen verhalten.

Sprachformales untersuchen (D.5.C) gelingt mit Bilderbüchern, die bereits bei den Feldern Sprachforschen und Sprachgebrauch genannt wurden. Gespräche über *Reime* oder *Anlaute* dienen nicht nur dem Sprachforschen, sondern gleichzeitig auch dem Aufbau der phonologischen Bewusstheit. Wenn Sprache hörbar wird, lassen sich *Lautstrukturen* und *Satzmelodien* vergleichen, auch hier bieten *Mehrsprachigkeit* und mehrsprachige Bilderbücher ein besonderes Potenzial, gleichzeitig wird der Blick auf die eigene Sprache geschärft. Dass Bilderbücher in Bezug auf die Sprache bewusst gestaltet sind, offenbart sich beim Vergleich der Bilderbuchsprache, die sich *standard- und bildungssprachlich* präsentiert, mit der *Alltagssprache* der Schüler:innen. Deutlich wird das bei Sendaks «Wo die wilden Kerle wohnen», wenn man den Text in Alltagssprache

übersetzt. Dann verliert er seinen Rhythmus und seine Aussagekraft, was auch jüngeren Schüler:innen beim Zuhören auffällt. Gleichzeitig bieten Standard- und Bildungssprache Material für die Wortschatzerweiterung, indem weniger gebräuchliche Wörter und Wendungen hinterfragt und diskutiert werden können. In mehrsprachigen Bilderbüchern werden unterschiedliche Sprachen zudem durch Schrift sichtbar. Hier können *Schriftsysteme* kontrastiert und dabei Buchstaben, Satzzeichen und Sonderzeichen verglichen werden. Dafür reichen kurze Sätze oder auch schon einzelne Wörter. Diese lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien sammeln und ordnen, beispielsweise: Welche Schriften sind für die Kinder lesbar, welche nicht, welche Schriften sind ähnlich, welche verschieden? Welche gefallen den Kindern besonders? Auch eigene Ordnungskriterien sind möglich. Dabei begegnen die Schüler:innen Sprache mit forschendem Blick und versuchen, ihre Erkenntnisse zu beschreiben.

Selbst für die strukturbezogene Sprachreflexion, d.h. für die Bereiche *Grammatikbegriffe* (D.5.D) und *Rechtschreibregeln* (D.5.E), finden sich thematisch passende Bilderbücher: *Satzzeichen* und ihre Wirkung können beispielsweise mit dem Bilderbuch «Ausrufezeichen» auf spassige Weise erforscht werden. Erfahrungen mit *Wortarten*, vor allem für Adjektive, bieten Sachbilderbücher wie «SCHWACH oder STARK», das Gegensätze thematisiert, oder auch das bekannte «Heute bin ich», in dem Gefühle von Fischen sowohl mit Adjektiven beschrieben als auch im Bild dargestellt werden, wodurch wiederum verbale und nonverbale Sprache verbunden werden. FEELEFANT und UHUPE sind witzige Wortverbindungen aus Nomen. Eindrücklich illustriert sind sie im Sachbilderbuch «A-B-Zebra. Der Doppelwörter-Spaß» zu finden.

Sprachreflexion kann und soll sich nicht nur auf die Sprache als Gegenstand, sondern auch auf Sprachhandeln richten. Sprachreflexion ist darum nicht nur Kompetenzziel in «Sprache(n) im Fokus» (D.5), sondern auch in den Kompetenzbereichen «Lesen» (D.2) und «Schreiben» (D.4). Dabei sind der Austausch und die Reflexion unter den Schüler:innen mit Anleitung oder mithilfe konkreter Fragen zentral. Sie reflektieren gehörte Erzählungen, Gespräche, Gelesenes und machen sich Gedanken zum Schreibprozess und über eigene Schreibprodukte. Im Prinzip bietet sich jedes Bilderbuch an, um darüber zu sprechen und das eigene Gesprächsverhalten bzw. das der Gruppe unter die Lupe zu nehmen. Dies gelingt mit literarischen Gesprächen, z.B. nach dem «Heidelberger Modell» (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010), oder auch durch das Philosophieren über einen Text und die Fragen, die er aufwirft (Brünning, 2015). Der Fokus der Reflexion liegt dann auf dem Text selbst und seinen Wirkungen, wie dies im Kompetenzbereich «Literatur im Fokus» im Themenbereich «Beschaffenheit und Wirkungen von literarischen Texten» verzeichnet ist. Schüler:innen sollen zudem erfahren, dass Texte «in Bezug auf Inhalt, Form und Sprache bewusst gestaltet sind, um eine ästhetische Wirkung zu erzielen» (D-EDK, 2016).

Nicht jedes Bilderbuch ist für jedes Feld der Sprachreflexion geeignet. Selbstredend muss jedes Bilderbuch im Vorfeld der Unterrichtsplanung auf seine Eignung für eine sinnvolle Sprachreflexion untersucht werden.

2.3 Typografie, Text und Bild

Bilderbücher weisen in ihrer Gestaltung zunehmend typografische und filmische Mittel auf. Dadurch können die Grenzen zwischen unterschiedlichen Textsorten und Genres verschwimmen (Abraham & Knopf, 2019). Beispielsweise bedient sich das Bilderbuch beim Comic und dessen typografischer Gestaltung. Das weiter unten in Abschnitt 4 besprochene Bilderbuch «Die Tode meiner Mutter» (Haslbauer, 2021) verkörpert diesen Typus und weist neben einem ungewöhnlichen Thema Anleihen aus Comics und eine auffallende typografische Gestaltung auf. Wenn Typografie bewusst eingesetzt ist – beispielsweise ist lautes Geschrei durch grosse und krakelige Buchstaben dargestellt – so ist dies eine Möglichkeit, um über unterschiedliche Schriften und deren Wirkung nachzudenken und somit Sprache und ihre Wirkungen zu erforschen.

In der Regel zeichnen sich Bilderbücher durch ein Zusammenspiel von Bild und Text aus. Diese sogenannten Bild-Text-Interdependenzen erscheinen in unterschiedlichen Relationen und führen so zu je eigenen Wechselwirkungen und Spannungsverhältnissen zwischen den beiden Modalitäten. Um das Bild-Schrift-Text-Verhältnis zu beschreiben, gibt es mehrere Typologien (Staiger, 2014). Da die drei Kategorien von Thiele (2011) auch für den Unterricht nutzbar sind, werden sie hier exemplarisch aufgelistet:

- Bei gegebener «Parallelität von Bild und Text» sind beide Modalitäten symmetrisch und vermitteln in etwa die gleichen Informationen (z.B. «Die Waldlinge»).

- Der «Geflochtene Zopf» besteht aus Bild und Textsträngen, die ineinander übergreifen, einander ergänzen und abwechselnd die Erzählfunktion übernehmen (z.B. «Ein Buch für Bruno»). Der Text macht beispielsweise Pause, das Bild oder die Bilder treiben die Handlung der Geschichte weiter, danach übernimmt der Text wieder den Erzählstrang.
- Die «Kontrapunktische Beziehung» zeigt sich im Widerspruch von Bild und Text, die Informationen sind unvereinbar und schliessen einander gegenseitig aus (z.B. «Nachts»).

Diese Kategorisierung zieht sich in der Regel nicht durchgängig durch ein einzelnes Buch, vielmehr zeigen sich Mischformen oder einzelne Kategorien sind nur auf einer Auswahl an Seiten ersichtlich (Staiger, 2014). Deshalb sollte für eine derartige Reflexion nie das ganze Buch, sondern es sollten nur ausgewählte Seiten herangezogen werden. Über das Zusammenspiel von Bild und Text können Schüler:innen folgendermassen reflektieren: Was ist auf dem Bild zu sehen? Was steht im Text? Ist alles auf dem Bild zu sehen, was auch im Text steht? Zeigt das Bild etwas anderes, als im Text steht? Das sind Fragen, über die die Schüler:innen reflektieren und so auch Funktionen und Wirkungen von Bild und Text erkennen können. Im Fachbereich Deutsch des Lehrplans 21 sind diese Wirkungen zwar nur hinsichtlich der Textteile aufgeführt, aber da Bilderbücher nicht auf den Schrifttext reduziert werden können, müssen auch die Bilder miteinbezogen werden. Hier bietet sich fachübergreifendes Arbeiten mit dem Fachbereich Gestalten und insbesondere dem Bildnerischen Gestalten an (BG.1.A.2).

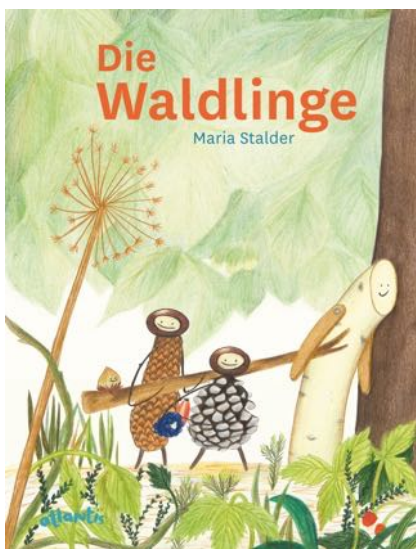
3. Beispiel 1 – «Die Waldlinge»³

3.1. Das Bilderbuch

«Wo sind wir?»

«Hier!»

«Wo ist hier?»



Mit diesen Fragen beginnt das Bilderbuch «Die Waldlinge». Die Fragen stellen sich die Waldlinge, kleine Spielfiguren aus Kastanien, Tannenzapfen und Nüssen, die von Kindern gebastelt wurden. Beim Spiel der Kinder werden sie lebendig und finden sich plötzlich inmitten des Waldes wieder. Hier agieren sie augenscheinlich selbstbestimmt, doch immer wieder finden sich die Hände der Kinder auf diversen Seiten und erinnern so an das Spiel und daran, dass es von den Kindern bestimmt wird.

Die anfängliche Orientierungslosigkeit der Waldlinge legt sich schnell, sie nehmen ihre Umgebung in Besitz. Viel Zeit zum Nachdenken bleibt ihnen nicht, denn ein Gewitter naht. Um dafür gerüstet zu sein, raten die Waldtiere den Waldlingen, einen Unterschlupf zu bauen. Doch bei der Suche nach Baumaterial kommt es zwischen dem grossen Ragnar und dem kleinen Zirbel zum Streit um ein Brett. Ragnar gewinnt den Streit und erbeutet das Brett.

Abb. 2: Cover «Die Waldlinge» (Stalder, 2020).

³ Die Beispiele zeigen anhand zweier aktueller Bilderbücher, wie Aspekte der Sprachreflexion im Unterricht des Zyklus 1 umgesetzt werden können. Die beiden Bilderbücher wurden im Rahmen der Solothurner Literaturtage 2021 vorgestellt. Die Unterrichtsideen entstanden im Rahmen der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen im Bachelorstudiengang für den Kindergarten und die Unterstufe (1. Zyklus und 3. Klasse) an der PH FHNW im Frühlingsemester 2021 in zwei Modulen zum Thema Sprachreflexion. Sie wurden aus einer Vielzahl unterschiedlicher Unterrichtsideen ausgewählt und für diesen Artikel angepasst und erweitert. Alle von den Studierenden konzipierten und gestalteten Unterrichtsmaterialien können auf der Website der Pädagogischen Hochschule FHNW heruntergeladen und eingesehen werden: <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-kindergarten-unterstufe/sprachreflexion-sprache-unter-der-lupe>

Wir danken den Studierenden für ihre Unterrichtsbeispiele.

Zirbel, der das Brett zuerst entdeckt hatte, zerstört voller Wut Ragnars Haus. Der zahlt es ihm postwendend mit gleicher Münze heim. Doch schon setzt der nächste Regenguss ein und beide Kontrahenten suchen Schutz unter demselben Pilz. Beide bleiben stumm, obwohl sie die Nähe des anderen als tröstlich empfinden. Erst als der Regen aufhört, nähern sie sich einander an, sprechen jedoch weiterhin nicht miteinander. Zirbel entdeckt ein neues Brett und Ragnar hilft ihm dabei, es zur Baustelle zu tragen. «Wie durch Zauberhand», nämlich mit der Hilfe der Kinderhände, entsteht ein neuer Unterschlupf.



Abb. 3: Zoff um das grösste Brett (Stalder, 2020).

Das Streitobjekt aber, das grosse Brett, wird am Abend zu einer grossen Tafel umfunktioniert, an der sich die Waldlinge und die Waldtiere versammeln und ein Fest feiern.



Abb. 4: Fest an der grossen Tafel (Stalder, 2020).

Das Bilderbuch «Die Waldlinge» ist im Jahr 2020 im NordSüd Verlag erschienen. Erdacht und gezeichnet wurde es von der Schweizer Autorin Maria Stalder, die von Haus aus Illustratorin ist und zunächst nur Bilderbücher anderer Autor:innen illustrierte. Mit der Idee zu «Die Waldlinge» wagte sie sich an ihr erstes Bilderbuch als Gesamtwerk.

3.2 Einordnung

Inhaltlich dominiert in diesem Bilderbuch das Streitthema und der Umgang miteinander, ein Thema, das auch im Unterricht des Kindergartens regelmässig zur Sprache kommt. Die Charaktere sind sehr einfach gehalten, die Handlung ist, mit Ausnahme des Einstiegs, linear und ohne Unterbrüche. Die Bildsprache unterstützt diese Einfachheit. Maria Stalder hat die Farbstiftzeichnungen so gestaltet, dass sie an



Abb. 5: «...geht die Arbeit wie von Zauberhand» (Stalder, 2020).

Kinderzeichnungen erinnern und etwas Kindliches ausstrahlen. Das Zusammenspiel von Bild und Text ist parallel angelegt (vgl. Thiele 2011), die Bilder stellen also weitgehend das dar, was auch im Text steht, beide Modalitäten ergänzen einander. Typografische Heraushebungen im Schrifttext fehlen.

Vergleicht man «Die Waldlinge» mit anderen zeitgenössischen Bilderbüchern, präsentiert es sich durch genannte die Linearität, die Schlichtheit der Darstellung, den kindlichen Zeichenstil sowie die Parallelität von Text- und Bild-Erzählung auf den ersten Blick sowohl thematisch als auch bildnerisch eher konventionell. Beim genaueren Hinsehen entdeckt man jedoch Stellen, die das konventionelle Schema durchbrechen:

Hierzu gehört zunächst der Einstieg, der unvermittelt und ohne Einführung der Figuren erfolgt. Wer da jeweils spricht, bleibt ungelöst. Die Figuren werden vor dem eigentlichen Beginn der Geschichte zwar vorgestellt, jedoch nur im Bild und ohne weitere Hinweise. Hier werden auch die Hände der Kinder sichtbar, die die Waldlinge basteln. Schüler:innen müssen also den Zusammenhang herstellen zwischen den Figuren, den Kinderhänden und dem Einstieg. Die Hände der Kinder treten noch einmal in Erscheinung, als der zweite Unterstand gebaut wird. Das erfolgt für die Waldlinge «wie von Zauberhand», hier müssen die Rezipient:innen genau hinsehen und Bild mit Text zusammenbringen. Im Text selbst finden sich zudem auch Stellen, die nicht sofort verständlich sind. Beispielsweise bezeichnet der Hirsch das Verhalten der beiden Streithähne mit dem Ausspruch «Mehr Wut als Verstand!».

3.3 Sprachreflexion mit den Waldlingen

Streiten und Versöhnen stehen bei den Waldlingen im Fokus. Die beiden Themen bieten Anlass, über Gesprächsregeln und das Gesprächsverhalten nachzudenken. Möglich ist dies im literarischen Gespräch oder erweitert auch beim Philosophieren. In Gesprächen ist es wichtig, auch nonverbale Signale lesen und interpretieren zu können. Da im Streit Emotionen gut sichtbar sind, lassen sie sich zum Gegenstand der Reflexion machen. Weil nonverbale Anteile eher selten reflektiert werden, sie jedoch essenziell sind, wird eine Unterrichtsidee für den Kindergarten aus diesem Bereich in Abschnitt 3.4 exemplarisch vorgestellt.



Abb. 6: Zorn und Entsetzen (Stalder, 2020).



Abb. 7: Furcht und Verlassenheit (Stalder, 2020).

Weitere Möglichkeiten zur Reflexion bietet der Vergleich von Bild und Text. Obgleich Bild und Text bei den Waldlingen parallel sind (siehe Abschnitt 2.3), kann über ihr Zusammenspiel nachgedacht werden. Denn selbst bei parallelen Beziehungen unterscheiden sich Bild und Text. So kann zum einen über Zusammenhänge und Unterschiede reflektiert werden, aber auch darüber, welche Funktionen Bild und Text innehaben. Auch das Nachdenken über Wörter und Wortschatz bietet sich bei diesem Bilderbuch an, da Wörter

für unterschiedliche Kategorien vorhanden sind, wie z.B. Waldwörter, Waldtiere, die Namen der Waldlinge oder Baumaterialien. Die Wörter können gesammelt, sortiert, neu geordnet und auch erweitert werden. Wort- und Satzbedeutungen können reflektiert werden, indem die Sprache des Bilderbuchs mit der Alltagssprache verglichen wird.

3.4 Eine Idee für den Unterricht – Sprechen ohne Worte

Die nonverbalen Anteile von Sprache zeigen sich bei den Waldlingen besonders gut während des Streits, hier vor allem in der Mimik der Protagonist:innen, aber auch in der Körperhaltung. Die nachfolgende Unterrichtsidee basiert auf einem einzelnen Satz, um den Schüler:innen nonverbale Kommunikation bewusst zu machen: «Ohne ein Wort zu sagen, packt er an.» Es handelt sich um die Stelle, als Ragnar und Zirbel sich durch das gemeinsame Tun, nämlich das Tragen des Brettes, wieder versöhnen. Um eine Einordnung in den Kontext zu gewährleisten, empfiehlt es sich, dass die Schüler:innen das Bilderbuch im Vorfeld kennen, dass es also vorgelesen oder erzählt wurde. Auch gemeinsames dialogisches Lesen oder andere Hinführungen sind sinnvoll.

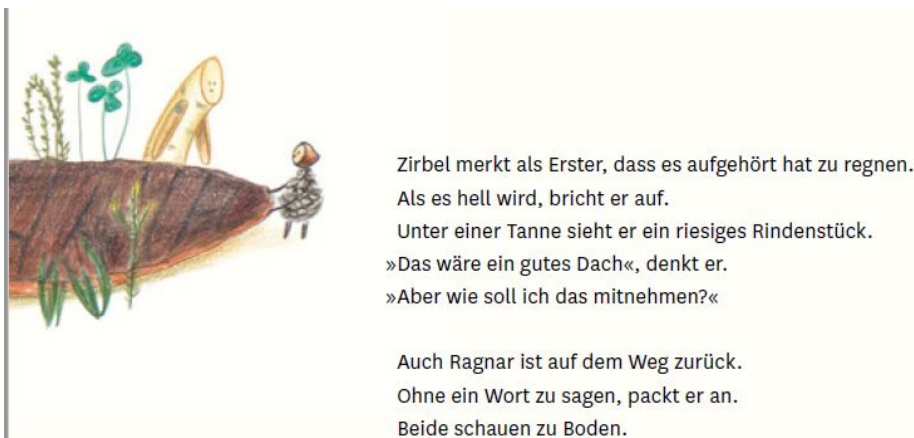


Abb. 8: Ausschnitt aus «Die Waldlinge» (Stalder, 2020).

Aus dem genannten Satz lassen sich mehrere Fragen zu den Vorteilen und Tücken nonverbaler Kommunikation ableiten: Wieso müssen Ragnar und Zirbel nicht miteinander sprechen? Wie kann man miteinander sprechen, ohne Worte zu gebrauchen? Sprecht ihr manchmal auch mit anderen Kindern ohne Worte? Versteht man sich ohne Worte? Darüber wird mit den Kindern zunächst nachgedacht und es werden nonverbale Verständigungsmöglichkeiten gesammelt, wie beispielsweise das Naserümpfen oder Nicken für die Mimik, Daumen hoch und das Verwerfen der Hände für die Gestik und das Zurückweichen oder eine gebückte Haltung für die Körpersprache. Die besprochenen Signale werden ausprobiert, damit erfahrbar und verinnerlicht. Die Schüler:innen denken hier über Gespräche nach und wie diese funktionieren. Ihnen wird bewusst, dass Kommunikation nicht nur verbal stattfindet, sondern dass auch nonverbale Anteile von Sprache existieren und dass diese Anteile ebenfalls zum Kommunizieren verwendet werden. Die Schüler:innen berichten von Erfahrungen in ihren Erstsprachen oder von solchen, die sie in der Kommunikation mit anderssprachigen Personen gemacht haben. Das Sammeln und Ausprobieren der unterschiedlichen Ausdrucksformen offenbart den Schüler:innen die Vielfalt an nonverbalen Möglichkeiten. Zudem erhalten sie dadurch ein Repertoire, wenn sie sich im Verlauf der Lerneinheit selbst nur nonverbal verständigen sollen.

Im Spiel wird das Sprechen ohne Worte erfahrbar. Wie Ragnar und Zirbel sollen die Kinder eine Hütte bauen, in der Platz für alle ist. Das Material ist dazu vorgegeben, es sollte ohne zusätzlichen Aufwand verfügbar sein. Für starke Gruppen liegt zusätzliches Material bereit, nämlich Malerkrepp, Schnur oder Seile. Von diesen Materialien können die Schüler:innen jedoch nur eines wählen und dürfen sich über ihre Wahl auch nur nonverbal verständigen. Dies erhöht den Schwierigkeitsgrad deutlich, wie auch die Studierenden in der Erprobung feststellten (Abb. 9 und 10). Während der Bauphase sollte die Lehrperson immer wieder darauf hinweisen, dass nur nonverbal kommuniziert werden darf, um dies dann in der Reflexion aufgreifen zu können.



Abb. 9: Materialien für den Hüttenbau (Lüscher, 2021).



Abb. 10: Beispielhütte (Lüscher, 2021).

Nachdem alle Gruppen ihre Behausungen fertiggestellt haben, werden diese zunächst begutachtet und gewürdigt. Im Anschluss daran wird gemeinsam über das Bauen ohne Worte reflektiert. Mögliche Fragen können dabei sein: War die Aufgabe schwierig? Wie war es, ohne Worte miteinander zu arbeiten? Was hat gut funktioniert? Wo gab es Schwierigkeiten? Wann hat dich jemand nicht verstanden? Hast du dann versucht, dich anders auszudrücken? Wie? Gibt es Vorteile? Gibt es Nachteile? Die Fragen müssen dabei nicht abgearbeitet werden. Wichtig ist, dass die Lehrperson die Gruppen beobachtet und auf bestimmte Aspekte der Kommunikation, die sie beobachtet hat, eingeht. Durch diesen Austausch beschäftigen sich die Schüler:innen noch einmal bewusst mit der nonverbalen Kommunikation und nehmen deren Vorteile wahr, beispielsweise die Verständigung ohne Worte oder die Stille im Raum, erkennen aber auch ihre Nachteile wie unpräzise Zeichen, die vom Gegenüber nicht sofort verstanden werden oder zu Missverständnissen führen. Mit dem Sprechen über das Nonverbale denken die Schüler:innen gleichzeitig über das Sprechen nach.

Die entstandenen Hütten können im Kindergarten für das Freispiel bzw. in der sogenannten Eigenzeit (vgl. das EULE®-Modell in Künzli David/de Sterke 2021) weitergenutzt werden. Die Geschichte kann beispielsweise beim Spielen weitergeführt werden. Hierbei können sich die Schüler:innen auch weitere nonverbale Kommunikationssituationen ausdenken. So werden die nonverbalen Zeichen immer wieder geübt und eingesetzt oder im besten Fall sogar erweitert. Die Schüler:innen können diese Situationen auch der Klasse vorführen, die wieder Anlass zu gemeinsamer Reflexion geben kann. Weitere Möglichkeiten der Sichtbarmachung sind Fotos von Mimik, Gestik und Körperhaltungen, die an einer Steckwand präsentiert werden und die nach Kategorien geordnet werden können. Hier gilt es zu berücksichtigen, dass sich nicht alle Kinder so ausdrucksstark präsentieren wollen oder können, weshalb auch ein Rückgriff auf vorhandenes Material sinnvoll sein kann (z.B. «Ein Dino zeigt Gefühle»). Die Lerneinheit kann auch draussen oder im Wald durchgeführt werden, die Baumaterialien müssen dementsprechend angepasst werden.

4. Beispiel 2 – «Die Tode meiner Mutter»

4.1 Das Bilderbuch

Mama kann vieles sein. Manchmal ist sie laut, manchmal ist sie leise. Meistens ist sie ziemlich normal. Nur am Abend steht sie auf der Opernbühne und stirbt tausend dramatische Tode. Und das Publikum ist hingerissen. (Haslbauer, 2021)

Der hier zitierte Klappentext weckt Erwartungen. Der Titel irritiert, weckt gleichzeitig Erwartungen und führt zu Fragen: Tod und Mutter? Geht es ums Sterben? Tode in Mehrzahl – wie ist das gemeint und was bedeutet das? Kann die Mutter mehrmals sterben?

Hauptfigur des Bilderbuchs ist ein Mädchen, das als Ich-Erzählerin auftritt und im Alltag beim Malen und ganz besonders im Kontakt mit der Mutter gezeigt wird. Mit dem Aufschlagen des Schmutztittels führt das Buch die Betrachter:innen auf eine Bühne – die des Lebens oder des Theaters. Die Verwandlungsmöglichkeiten

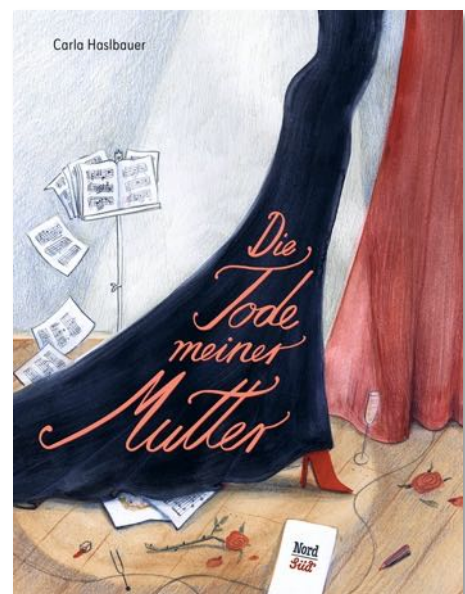


Abb. 11: Coverbild «Die Tode meiner Mutter».

der Mutter im Beisein der Familie, Irritationen bei den Nachbar:innen und ganz besonders die Verwandlung zur Opernsängerin führen einen durch die Geschichte. Die Mutter probt und spielt zu Hause und im Theater immer wieder neue Rollen. Höhepunkte stellen dann die Besuche von Opernpremieren dar, wo das Mädchen mit Vater und kleinem Bruder im Publikum sitzt. Eindrückliche Bilder illustrieren die verschiedenen Bühnentode aus bekannten Opern. Die Mutter tritt zum Beispiel als Todkranke in «La Traviata» oder als Hexe in «Hänsel und Gretel» auf. In ihren Sterberollen ergreift sie das Opernpublikum. Die Bilder im Buch übermitteln diese Emotionen aus dem Publikum. Der Vater und die beiden Kinder sind sichtbar stolz auf diese ungewöhnliche Frau. Die Abrundung findet die Alltagsbühne wieder zu Hause – beim fast normalen Schlaflied.



Abb. 12: Das «ziemlich» normale Schlaflied (Haslbauer, 2021).

Im Buch geht es also weniger ums Sterben, sondern vielmehr um die Lust, in verschiedene Rollen zu schlüpfen, und um die Kunst, Emotionen zu wecken. «Die Tode meiner Mutter» ist im Jahr 2021 im NordSüd-Verlag erschienen. Die in der Schweiz lebende Illustratorin Carla Haslbauer hat bis dahin diverse Comic-Projekte gemacht und mit diesem Werk nun auch als Autorin ihr erstes Bilderbuch veröffentlicht.

4.2 Einordnung

Typische Bilderbuchthemen wie Freundschaft, Streit oder Einzigartigkeit sind in diesem Buch inhaltlich nicht so verarbeitet, wie das oft in für Zyklus 1 gewählten Bilderbüchern der Fall ist. Thematisch öffnet sich die Welt der Oper und weckt bei den Schüler:innen Neugier. Die Auseinandersetzung mit Musik drängt sich auf. Die Schüler:innen entdecken mit Blick auf das Mädchen einerseits Alltagsthemen, die ihnen bekannt vorkommen. Andererseits lernen sie eine Mutter kennen, die nicht der Norm entspricht. Doch was ist schon normal? Hier eröffnen sich spannende Reflexionsfelder zum Inhalt.

Im Buch werden Bild, Text und Sprechblasen in der Illustration kombiniert und machen es so zu einem umfassenden Erlebnis. Schwab (2021) betont dabei insbesondere die Diskrepanz zwischen den vergleichsweise geringen Textanteilen und den fulminanten, ausdrucksstarken Bildern. Dass Carla Haslbauer von der Comicwelt ausgehend zum Bilderbuch gefunden hat, ist im Buch gut sichtbar. Das Buch spricht deshalb auch nicht nur Kinder, sondern auch Jugendliche und Erwachsene an. Mit jeder Doppelseite eröffnet sich den Leser:innen ein Zusammenspiel von Bild, Grafik und Text und erst beim genauen Betrachten und Lesen erschliessen sich einem deren Kombinationsmöglichkeiten und sinnvollen Reihenfolgen. In diesem Zusammenhang besonders reizvoll ist auch die Einbindung des kleinen Plüschhasen, dem Kuscheltier der Protagonistin, der auf mehreren Seiten als wiederkehrendes Element anzutreffen ist. Aus der Perspektive des Plüschhasen lässt sich die Geschichte nochmals neu betrachten.

Wer die Geschichte vortragen oder erzählen möchte, muss das Buch vorgängig studieren, da eine Ad-hoc-Präsentation kaum erfüllend gestaltet werden könnte. Um dies zu erleichtern, wurde seitens PH FHNW gemeinsam mit der Autorin eine Lesehilfe entwickelt. Damit steht eine Idee dazu bereit, wie Schüler:innen im Kindergarten und in der 1.–4. Klasse an das Buch herangeführt und im Sinne des dialogischen Vorlesens in die Welt des Buches mit hineingenommen werden können.

4.3 Sprachreflexion mit «Die Tode meiner Mutter»

Möglichkeiten für die Sprachreflexion finden sich in «Die Tode meiner Mutter» auf verschiedenen Ebenen. Beispielsweise begegnen junge Leser:innen durch das Thema Oper vielen unbekanntem Wörtern, was zum Ausgangspunkt für die Wortschatzerweiterung gemacht werden kann. Der Satz «Heute Abend ist Premiere» bietet Anlass für die Kinder, darüber nachzudenken, was das Wort Premiere bedeutet und in welchem Zusammenhang sie das Wort bereits gehört haben. Das entsprechende Bild wird betrachtet und dabei werden Vermutungen angestellt, was dieses Bild mitteilt und was eine Premiere demnach sein könnte. So geschieht weiter eine Reflexion über Text und Bild im Vergleich: Welche Informationen liefert uns der Text? Welche das Bild?

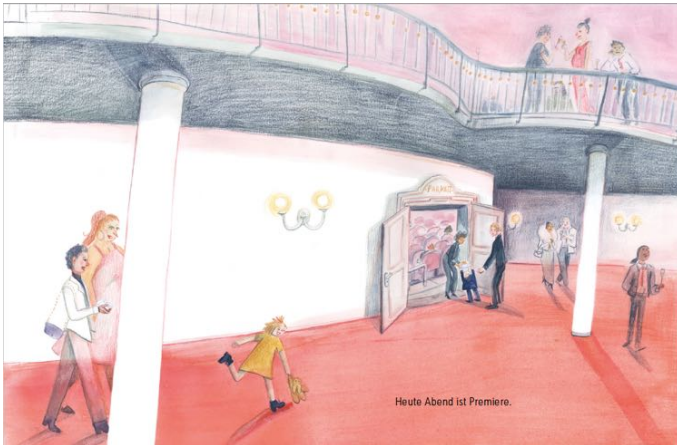


Abb. 13: Wortschatzerweiterung und Bild-Text-Vergleich (Haslbauer, 2021).

Multiperspektivität ist in diesem Buch mehrfach veranschaulicht. So gibt es immer wieder Doppelseiten, auf denen die Protagonistin und in diesem Beispiel unten auch ihr Bruder auf derselben Seite ganze Handlungsabfolgen spielen. Mit den Schüler:innen lässt sich beispielsweise über die mögliche Bildabfolge im Zusammenspiel mit den Textteilen reflektieren.



Abb. 14: Multiperspektivität (Haslbauer, 2021).

Daneben bietet es sich an, nonverbale und verbale Kommunikation miteinander zu vergleichen: Welche Gefühle und Stimmungen werden von den Personen in den Bildern ausgedrückt? Zeigen sich diese auch in den Sprechblasentexten? So können die Schüler:innen angestossen werden, über die eigenen verbalen und nonverbalen Kommunikationsformen nachzudenken und diese auszuprobieren.

4.4 Eine Idee für den Unterricht – Text, Bild und Schrift⁴

Anlass für Sprachreflexion ist das Mit- und Nebeneinander von Text, Bild und Schrift in diesem Bilderbuch. Seine Gestaltung stellt ein interessantes und spannendes Lektüererlebnis bereit. Wie schon im Abschnitt 2.3 beschrieben, reizt Carla Haslbauer die typografischen Gestaltungselemente aus.



Abb. 15: Unterschiedliche Erzählebenen in Text, Bild und Schrift (Haslbauer, 2021).

Im Bilderbuch ist die Schrift einerseits Vermittlerin des Texts, gleichzeitig jedoch auch visuelles Gestaltungselement und ist so Teil der Gesamtkomposition (Laube, 2017). Als weiteres Element kommen Sprechblasen hinzu, ein typisches Element aus dem Comic. Die Sprechblasen erweitern den Erzähltext und geben den Figuren eine direkte Stimme. Die Schrift in den Sprechblasen unterscheidet sich deutlich von der Schrift des Erzähltexts und portiert so auch die Tonlage und Lautstärke der Sprecher:innen, wodurch deren Stimmung spürbar wird.

Die vorliegende Unterrichtsidee stellt die Bilderbuchlektüre in den Hintergrund und zielt vielmehr auf die Vernetztheit der einzelnen Modi. Um dies herauszuarbeiten, wird auf Distanzierung (von der Geschichte) fokussiert, indem zunächst Text, Bild und Schrift bewusst isoliert und damit auseinandergelassen werden. Entsprechend wird den Schüler:innen das Bilderbuch als Ganzes in einem ersten Schritt vorenthalten. Primärer Ausgangspunkt für Sprachreflexion sind in diesem Setting die Gestaltungselemente. Der Einstieg geschieht über die Titelseite, wobei der Schrifttitel selbst verdeckt wird. Allein auf Basis des Bildes werden die Leseerwartungen der Schüler:innen erfragt.

In einem zweiten Schritt wird der Erzähltext vorgelesen. Sprechblasentexte werden nicht gelesen, auch die Bilder werden nicht gezeigt. Das Gehörte wird gemeinsam reflektiert: Was haben die Schüler:innen gehört? Welche Gedanken hatten sie beim Zuhören? Was deckte sich mit den Leseerwartungen? Dabei wird auch

⁴ Diese Unterrichtsidee, die digitale Medien miteinbezieht, ist auch auf der Website «Mobiles Lernen – myPad» der Beratungsstelle für digitale Medien in Schule und Unterricht – imedias publiziert: <https://www.my-pad.ch/sprachreflexion-mit-bilderbuch-text-bild-schrift/>. Dort werden Unterrichtsideen mit Einsatzmöglichkeiten für digitale Medien von und für die Praxis publiziert.

darüber gesprochen, dass es sich zwar um ein Bilderbuch handelt, dass aber das Zentrale, nämlich die Bilder, weggelassen wurden. Um die Geschichte vollständig erfassen zu können, fehlen also noch wichtige Elemente.

Ausgewählte Doppelseiten aus dem Bilderbuch bringen nun in einem dritten Schritt die Bilder ins Spiel, dieses Mal jedoch ohne Erzähl- und auch ohne Sprechblasentext. Ein Austausch darüber, wie diese Bilder mit dem vorher Gehörten in Verbindung gebracht werden können, regt die Reflexion über Bild- und Text-Kombinationen an. Dazu kann der Erzähltext auch noch einmal oder gar mehrmals vorgelesen werden. Die Doppelseiten werden nun zum Erzähltext passend in eine Reihenfolge gelegt. Im Gespräch wird darüber nachgedacht, wie die Schüler:innen den gehörten Text und die Bilder geordnet haben.

In einem vierten Schritt werden Bild und Erzähltext mit den Sprechblasen ergänzt, bei denen der Text darin jedoch nicht sichtbar ist. Diese Seiten werden in Gruppen erforscht: Was sagt der Erzähltext? Was erfährt man durch die Bilder? Welche Form haben die Sprechblasen und was bedeuten sie? Zu wem gehört die jeweilige Sprechblase und wie scheint sich diese Person zu fühlen? Davon ausgehend sammeln die Schüler:innen Ideen, welcher Text in den Sprechblasen stehen könnte und machen dazu eigene Illustrationen.

Das durch Schrift und Darstellung der Sprechblase portierte Gefühl und seine Verbalisierung kann dann in einem fünften Schritt auch in ein neues Medium, die Stimme, übertragen werden. Der selbst kreierte Sprechblasentext wird von den Schüler:innen mit passender Stimmlage und Lautstärke eingeübt und als Audio aufgenommen. Der Prozess des Aufnehmens kann so oft wiederholt werden, bis die Schüler:innen selbst damit zufrieden sind. Hierzu eignen sich Audioaufnahmeprogramme, die sich direkt in QR-Codes umwandeln lassen, wie beispielsweise die App Chirp.QR (<https://imedias-appadvisor.ch/chirp-qr/>) oder das Webtool Vocaroo (<https://imedias-appadvisor.ch/vocaroo/>).

Das Ergebnis dieser Unterrichtsidee ist eine Ausstellung, in der die Bilderbuchseiten präsentiert werden, die um verschiedene Sprechblasentexte in eigenen Illustrationen und die dazugehörigen Audioaufnahmen als QR-Code erweitert wurden. Indem die Schüler:innen die Illustrationen betrachten, die Sprechblasentexte dazu lesen und sich die Audioaufnahmen anhören, können sie sich über ihre Ideen austauschen.



Abb. 16: Studierenden-Beispiel für Audiosprechblase mit Originaltext, Originalbild (Haslbauer, 2021)
(Audio: <https://vocaroo.com/1dSloOFWP6nk>).

5. Fazit

Sprachreflexion muss sich nicht auf Wortarten, Satzlehre und Rechtschreibregeln beschränken, obwohl genau hierzu viel Unterrichtsmaterial angeboten und genutzt wird. Der Lehrplan 21 überwindet die starre Zuweisung jedoch sowohl mit dem Kompetenzbereich «Sprache(n) im Fokus» (D5) als auch mit der Integration von Sprachreflexion in die Sprachhandlungsdomänen (D1–4). Die Teilkompetenzen zur Erreichung der Zielkompetenzen weisen darauf hin, dass neben Grammatik und Rechtschreibung alle anderen Sprachebenen Anlass für Sprachreflexion geben, so beispielsweise Bereiche der Mehrsprachigkeit, Semantik, Textkommunikation, Pragmatik oder Interaktion: Sprachreflexion kann und soll überall da stattfinden, wo uns Sprache begegnet und Kinder sich Fragen zu sprachlichen Phänomenen stellen. So findet Sprachreflexion in bewusst gestalteten Unterrichtsumgebungen statt oder ergibt sich aus spontanen Äusserungen in Unterrichtsgesprächen. Insbesondere im Zyklus 1 bietet es sich an, Sprachreflexion mit Hilfe von exemplarisch ausgewählten Bilderbüchern zu gestalten. Hervorzuheben ist hierbei die Reflexion bezüglich der für Bilderbücher typischen Multimodalität, wobei nicht nur Text und Wortschatz an sich, sondern auch deren Bezug zu Bild, Schrift und Layout reflektiert werden kann. Mit geeigneten Bilderbüchern sind auch weitere Felder der Sprachreflexion bearbeitbar, wie beispielsweise die Betrachtung der äusseren und inneren Mehrsprachigkeit, Wortspiele wie Reime, Sprachgebrauch und Sprachwirkungen, Gesprächsregeln und -verhalten, verbale und nonverbale Kommunikation und ihre Wirkung sowie der Zugang zu Wendungen und Wörtern der Standard- und Bildungssprache, die mit der Erweiterung des Wortschatzes einhergeht. Bilderbuchbetrachtungen werden so zu vielfältigen Erlebnissen im Unterricht und bieten Chancen, mit dem eigenen Sprachgebrauch zu experimentieren und dadurch die Sprachbewusstheit zu erweitern. Lehrpersonen müssen demnach ein Bewusstsein für die Themenfelder der Sprachreflexion über die Grenzen von Grammatik- und Rechtschreibung hinaus entwickeln, etwas das sich nicht von selbst einstellt, sondern in der Aus- und Weiterbildung thematisiert werden muss. Zentral ist dabei, den Blick auf Bilderbücher zu verändern, um neben einer thematischen Auswahl auch andere Auswahlkriterien, wie zum Beispiel Sprachförderung, mit einzubeziehen.

Literatur

- Abraham, U. und Knopf, Julia (2019). Genres des BilderBuchs. In Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.), *BilderBücher. Band 1 Theorie*. (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Bd.1). Schneider Verlag Hohengehren, 3–13.
- Brünning, B. (2015). *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Budde, M. (2012). *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Institut zur Weiterbildung in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Kassel (IWD).
- D-EDK (2016). *Lehrplan 21*. Verfügbar unter <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php> (08.02.2022)
- Hering, J. (2016). *Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule*. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Isler, D., Kirchhofer, K., Hefti, C., Simoni, H., & Frei, D. (2017). *Fachkonzept «Frühe Sprachbildung»*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Bildungsplanung.
- Isler, D., Künzli, S., & Wiesner, E. (2014). Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 36(3), 459–479.
- Isler, D., Künzli, S., & Wiesner, E. (2022, in Vorbereitung). *Gespräche im Kindergarten als Erwerbskontexte sprachlicher Fähigkeiten*. Juventa Verlag.
- Käser-Leisibach, U. & Senn, F. (2021). *Literalitätsförderung im Schuleingangsbereich anhand von Bilderbüchern - analog und digital*. leseforum.ch, Online-Plattform für Literalität 2021/3. Verfügbar unter www leseforum.ch/sysModules/objxLeseforum/Artikel/742/2021_3_de_kaeser_senn.pdf
- Künzli David, C., & de Sterke, E. (2021). Mehr als Fachlichkeit – Transversales Unterrichten als Spezifik einer Didaktik des Zyklus 1 und als verbindendes Konzept im Studiengang für Lehrpersonen dieser Stufe. In S. Bachmann, F. Bertschy, C. Künzli David, T. Leonhard, & R. Peyer (Hrsg.), *Die Bildung der Generalistinnen und Generalisten. Perspektiven auf Fachlichkeit im Studium zur Lehrperson für Kindergarten und Primarschule* (S. 163–191). Klinkhardt.
- Laube, A. (2017). Vom Umgang mit Typografie im Bilderbuch. *Buch & Maus* 17 (3), 2–5.

- Lindauer, T., Dittmar, M., Schmellentin, C., Sturm, A., Schneider, H., & Rychener, I. (2017). *Fachkonzept «Integrierte Sprachförderung auf der Kindergarten- und Primarstufe»*. Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt.
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Furger, J., & Hefti, C. (2013). *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht* (Bildungsraum Nordwestschweiz, Hrsg.). www.zentrumlesen.ch; www.edubs.ch
- Lindauer, T. & Schmellentin, C. (2022). *Zum Verhältnis von Sprachreflexion und Grammatikunterricht im Lehrplan 21*. leseforum.ch, Online-Plattform für Literalität 2022/1. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/748/2022_1_de_Lindauer_Schmellentin.pdf
- Lindauer, T. & Sturm, A. (2010). *Erweiterter Grammatikunterricht*. *ide*, 2-2010, 33–42.
- Riegler, S. (2006). *Mit Kindern über Sprache nachdenken - eine historisch-kritische, systematische und empirische Untersuchung zur Sprachreflexion in der Grundschule*. Fillibach Verlag.
- Riegler, S. (2011). Sprachreflexion – mehr als Grammatikunterricht. *Grundschule Deutsch*, 32, 4–7.
- Ritter, A. (2019) Bilderbücher entdecken, erleben und nutzen. *Grundschule Deutsch*, 63, 4–7.
- Ritter, A. & Ritter, M. (2015). Du groß, und ich klein?! Bilderbuecherkundungen zwischen Faszination und Normierung. In Freudenberg, R. und Josting, P. (Hrsg.), *Norm und Normüberschreitung in der Kinder- und Jugendliteratur und ihren Institutionen*. *kj&m15 extra*, 127–141.
- Schwab, S. (2021). *Das Leben ist bunt und schön*. Verfügbar unter https://www.deutschlandfunkkultur.de/carla-haslbauer-die-tode-meiner-mutter-das-leben-ist-bunt.1270.de.html?dram:article_id=497342 (08.02.2022)
- Staiger, M. (2019). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. In Knopf, J. & Abraham, U. (Hrsg.), *BilderBücher. Band 1 Theorie*. (2., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Bd.1). Schneider Verlag Hohengehren, 14–25.
- Steinbrenner, M. & Wiprächtiger-Geppert M. (2010) *Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgespräch*, Online-Plattform für Literalität 2010/3. Verfügbar unter <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/verstehen-und-nicht-verstehen-im-gespraech.pdf>
- Stüssi, J. A. (2020). *Bühne frei für Carla Haslbauer*. Verfügbar unter: <https://nord-sued.com/2020/11/17/buehne-frei-fuer-carla-haslbauer/> (24.08.2021)
- Thiele, Jens (2011). Das Bilderbuch. In Lange, Günter (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch*. Schneider Verlag Hohengehren, 217–230.
- Wiesner, E. (2017). *Bedeutungen (ko-)konstruieren – Multimodalität als Ressource schulischen Sprachlernens*. leseforum.ch, Online-Plattform für Literalität 2017/1. Verfügbar unter www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/594/2017_1_Wiesner.pdf /[/sysModules/obxLeseforum/Artikel/742/2021_3_de_kaeser_senn.pdf](http://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/742/2021_3_de_kaeser_senn.pdf)
- Wrobel, D. (2010) Kinder- und Jugendliteratur nach 2000. *Praxis Deutsch*, 224, 4–11.

Bilderbücher und Materialien

- Bachmann, N., Isenschmid, D., Lüscher, D., und Suter, F. (2021). *Ideen für den sprachreflexiven Unterricht zum Bilderbuch «Die Waldlinge» von Maria Stalder; Fokusthema: Sprechen*. Verfügbar unter: <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-kindergarten-unterstufe/sprachreflexion-sprache-unter-der-lupe/media/idee-4-sprechen-2-die-waldlinge-ph-fhnw> (08.02.2022)
- Budde, N. (2002). *Trauriger Tiger toastet Tomaten*. Peter Hammer Verlag
- Burkhardt, R., Isenschmid, D., Isch, J., Obrist, S. & Urech, L. (2021) *Ideen für den sprachreflexiven Unterricht zum Bilderbuch «Die Tode meiner Mutter» von Carla Haslbauer; Fokusthema: Text – Bild – Schrift*. Verfügbar unter: <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-kindergarten-unterstufe/sprachreflexion-sprache-unter-der-lupe/media/idee-3-text-bild-schrift-die-tode-meiner-mutter-ph-fhnw> (08.02.2022)
- Carle, E. (1998). *Die kleine Raupe Nimmersatt*. (33. Aufl.) Gerstenberg Verlag.
- Dax, E. (2015). *Du bist so schrecklich schön! SuperBuch*. Oetinger Verlag.
- de Lestrade, A. & Docampo, V. (2012). *Die grosse Wörterfabrik*. (8. bearb. Aufl.) Mixtvision Verlag.
- Deacon, A. (2012). *Sieben Hamster. Wie wir das Meer überquerten, den Berg bestiegen, die Wüste überlebten - und ein neues Zuhause fanden*. Gerstenberg Verlag.
- Ellis, C. (2017). *Wazzn Teez*. NordSüd Verlag.
- Erlbruch, W. (2000). *Nachts*. Peter Hammer Verlag.
- Funke, C. (2016). *Fabers Schatz*. Aladin Verlag.
- Haslbauer, C. (2021). *Die Tode meiner Mutter*. NordSüd Verlag.
- Heidelbach, N. (2021) *Ein Buch für Bruno*. Beltz & Gelberg Verlag, Lizenzausgabe Edition.
- Hesse, L. (2017). *Eine Kiste Nichts*. Deutsch-Arabisch. (in neun weiteren Sprachkombinationen erhältlich). Hueber Verlag.
- Hüsler, S. (2015). *Wer hilft dem Osterhasen*. (3. Aufl.) Lehrmittelverlag des Kanton Zürich.
- Klein, H. (2017). *Das verrückte ABC der zurückgebrachten Buchstaben*. Klett Kinderbuch.

Klein, H. (2020). *Haltet den Die_! Das verrückte ABC der geklauten Buchstaben*. (8. Aufl.) Klett Kinderbuch.

Krouse Rosenthal, A. & Lichtenheld, T. (2013) *Ausrufezeichen*. Dressler Verlag.

Litton, J. (2017). *Hallo Welt. Das grosse Buch der Sprachen*. 360 Grad Verlag.

Lohf, S. (2017). *SCHWACH oder STARK*. Moritz Verlag.

Manske, C. & Löffel, H (2018). *Ein Dino zeigt Gefühle 1*. (6. Aufl.) Verlag mebes & noack.

Penzek, T. (2015). *Was ist denn hier passiert? Ein Bilderbuch mit zwölf Trickfilmen*. Tulipan Verlag.

Pin, I. (2012). *A-B-Zebra. Der Doppelwörter-Spaß*. Boje Verlag.

Scheffler, A. & Donaldson J. (2012). *Superwurm*. Beltz & Gelberg Verlag.

Scheffler, A. & Donaldson, J. (2010). *Für Hund und Katz ist auch noch Platz*. Beltz Verlag

Scheffler, A. & Donaldson, J. (2020). *Der Grüffelo*. (24. Aufl.) Beltz & Gelberg Verlag.

Schreiber-Wicke, E. (2004). *Achtung! Bissiges Wort!* Thienemann Verlag.

Sendak, M. (2013). *Wo die wilden Kerle wohnen*. (8. Aufl.) Diogenes Verlag.

Stalder, M. (2020). *Die Waldlinge*. Atlantis Verlag.

van Biesen, K. (2014). *Mein Nachbar liest ein Buch*. Mixtvision Verlag

van Genechten, G. (2020). *Otto, die kleine Spinne*. (4. erw. Aufl.) Talisa Verlag.

van Hout, M. (2015). *Heute bin ich*. Aracari Verlag.

Abbildungen

Abb. 1: Nachdenken über Sprache, F. Senn

Abb. 2: Cover «Die Waldlinge», M. Stalder, 2020 Atlantis Verlag

Abb. 3: Zoff um das grösste Brett, M. Stalder, 2020 Atlantis Verlag

Abb. 4: Fest an der grossen Tafel, M. Stalder, 2020 Atlantis Verlag

Abb. 5: «... geht die Arbeit wie von Zauberhand», M. Stalder, 2020 Atlantis Verlag

Abb. 6: Zorn und Entsetzen, M. Stalder, 2020 Atlantis Verlag

Abb. 7: Furcht und Verlassenheit, M. Stalder, 2020 Atlantis Verlag

Abb. 8: Ausschnitt aus «Die Waldlinge», M. Stalder, 2020 Atlantis Verlag

Abb. 9: Materialien für die Hütte, D. Lüscher, 2021.

Abb. 10: Beispielhütte, D. Lüscher, 2021.

Abb. 11: Cover «Die Tode meiner Mutter», C. Haslbauer, 2021 NordSüd Verlag AG

Abb. 12: Das «ziemlich» normale Schlaflied, C. Haslbauer, 2021 NordSüd Verlag AG

Abb. 13: Wortschatzerweiterung und Bild-Text-Vergleich, C. Haslbauer, 2021 NordSüd Verlag AG

Abb. 14: Multiperspektivität, C. Haslbauer, 2021 NordSüd Verlag AG

Abb. 15: Unterschiedliche Erzählebenen in Text, Bild und Schrift, C. Haslbauer, 2021 NordSüd Verlag AG

Abb. 16: Studierenden-Beispiel für Audiosprechblase mit Originaltext, Originalbild: C. Haslbauer, 2021 NordSüd Verlag AG

Autorinnen

Andrea Quesel-Bedrich, Dipl.-Päd., ist Dozentin in der Professur für Deutschdidaktik und Mehrsprachigkeit im Kindesalter am Institut Kindergarten-/Unterstufe der PH FHNW und seit 2006 in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen tätig. Die Schulpädagogin und langjährige Grund- und Hauptschullehrerin arbeitet als Autorin am neuen Deutschlehrmittel des LMVZ an den Bänden für die 2. und 3. Klasse mit.

<https://www.fhnw.ch/de/die-fhnw/hochschulen/ph/institute/institut-kindergarten-unterstufe/professuren-am-iku/professur-deutschdidaktik-und-mehrsprachigkeit-im-kindesalter>

<https://www.lmvz.ch/schule/deutsch/deutsch-zwei-bis-sechs>

Fabienne Senn ist wissenschaftliche Mitarbeiterin bei imedias, der Beratungsstelle für digitale Medien in Schule und Unterricht, am Institut Weiterbildung und Beratung (IWB) der PH FHNW. Seit dem Herbstsemester 2020 ist sie ausserdem in der Lehre am Institut Kindergarten-/Unterstufe in der Professur für Deutschdidaktik und Mehrsprachigkeit im Kindesalter tätig. Sie ist Primarlehrerin und arbeitet in der Weiterbildung sowie in schulischen Entwicklungsprojekten. Zudem berät sie Schulen beim Erstellen pädagogischer Konzepte im Bereich Digitalisierung und «Medien und Informatik».

www.imedias.ch/ueber_uns/team.cfm?show=single&id=16

Dieser Beitrag wurde in der Nummer 1/2022 von leseforum.ch veröffentlicht.

Réfléchir au langage grâce au livre d'image

Exemples de réflexivité langagière au Cycle 1

Andrea Quesel-Bedrich et Fabienne Senn

Chapeau

En matière de développement du langage, cet article démontre de quelle manière les albums encouragent la réflexivité langagière. En première partie, on observe l'évolution d'un enfant et la façon dont il s'intéresse au langage et à ses particularités dès l'âge préscolaire, puis comment il développe sa réflexivité spontanément. Reprises en classe plus tard, ces réflexions permettent aux élèves de prendre toujours plus conscience de ce qu'est la réflexivité langagière, telle qu'il la produit par exemple en lisant ou en racontant un livre d'images. L'article montre aussi la façon dont ce support, avec ses caractéristiques modales, est un outil de réflexivité langagière pour enfants. En seconde partie, une sélection d'albums permet de présenter différents champs de réflexivité langagière et précise leur ancrage dans le plan d'études alémanique Lehrplan 21. Enfin, en troisième et quatrième parties, les autrices proposent deux façons de mettre en pratique la réflexivité langagière en classe à travers deux albums, « Die Waldlinge » (Stalder, 2020) et « Die Tode meiner Mutter » (Haslbauer, 2021). L'article propose quelques pistes de réflexion en conclusion.

Mots-clés

Réflexivité langagière, formation linguistique, promotion de la langue, multimodalité, communication verbale et non verbale, albums, Cycle 1

Cet article a été publié dans le numéro 1/2022 de forumlecture.ch

Riflettere sulla lingua con i libri illustrati

Esempi di riflessione linguistica nel primo ciclo

Andrea Quesel-Bedrich e Fabienne Senn

Riassunto

Questo articolo mostra come i libri illustrati possono essere utilizzati per riflettere sulla lingua nel contesto dell'educazione linguistica. Uno sguardo allo sviluppo infantile mostra già che i bambini in età prescolare sono interessati al linguaggio e alle sue peculiarità e compiono le loro prime esperienze spontanee di riflessione linguistica. In seguito, tali espressioni vengono riprese in classe e l'attenzione degli allievi viene sempre più attirata consapevolmente su eventi di riflessione linguistica, come quelli che si verificano quando i libri illustrati vengono letti ad alta voce e raccontati (paragrafo 1). L'articolo descrive come i libri illustrati con le loro caratteristiche modali possono essere utilizzati per la riflessione sulla lingua. Sulla base di alcuni libri illustrati selezionati, nel paragrafo 2 vengono illustrati diversi campi di riflessione linguistica e spiegato come questi sono ancorati nel Piano di studio della Svizzera tedesca (Lehrplan 21). Il modo in cui la riflessione sulla lingua può essere praticata è suggerito in due idee di insegnamento. Questo avviene sulla base di due libri illustrati, «Die Waldlinge» (Stalder, 2020) nel paragrafo 3 e successivamente nel paragrafo 4 per «Die Tode meiner Mutter» (Haslbauer, 2021). L'articolo si chiude con le conclusioni nel paragrafo 5.

Parole chiave

Riflessione sulla lingua, educazione linguistica, promozione della lingua, multimodalità, comunicazione verbale e non verbale, libri illustrati, SI/SE

Questo articolo è stato pubblicato nel numero 1/2022 di forumlettura.ch