

Bilderbücher und ihr didaktisches Potenzial

1. Einleitung

Das Bilderbuch hat eine lange Tradition und wird als Medium mit vielschichtigen Erzähl-Bild-Strukturen verstanden, das an All-Age-Zielgruppen adressiert und Menschen aller Sozialschichten zugänglich ist (vgl. Mattenklott 2014: 138). Das Bilderbuch ist wesentlich mehr als ein bebildeter Text oder ein beschriebenes Bild und gilt als Bestandteil des medialen narrativen Feldes (vgl. Thiele 2000: 39).

Seit einigen Jahrzehnten entwickelt sich die Diskussion über die literarische Gattungszugehörigkeit des Bilderbuchs und über dessen Genres. Neben schlichten Charakterisierungen als einer eigenen „Literatur-Gattung“ oder einer „Untergattung der Kinderliteratur“ wird es auch umfassender als „eine Gattung im Feld der Wort-Bild-Beziehungen“ definiert (vgl. Abraham/Knopf 2014: 3). Nach Abraham/Knopf schließt das Bilderbuch alle drei Gattungen der Literatur mit ein: Epik (narrativ), Lyrik (poetisch) und Drama (szenisch). Es steht in einem engen Wechselspiel mit der bildenden Kunst und lässt sich in einzelne Bilderbuchgenres, wie etwa (textlose) Bilderbuchgeschichte, szenisches Bilderbuch, Graphic Novel oder Sachbilderbuch, unterteilen (vgl. ebd.: 3f), was seinen Adressatenkreis von Kleinkindern bis zu älteren Menschen erweitert.

In linguistischer Hinsicht stellt das Bilderbuch eine besondere *Textsorte* dar, die sich von einem konventionellen schriftlichen Text u. a. durch eine höhere Komplexität der Wahrnehmung unterscheidet. Das evidente Merkmal des Bilderbuchs ist die Verzahnung von Text und Bild. Da Bilder und Verbal- bzw. Schriftsprache auf unterschiedliche Art und Weise erzählen, zeigt sich das Bilderbuch als „ein semiotisch sehr komplexes Erzählmedium“ (Staiger 2014: 12). Das liegt daran, dass die Informationsvermittlung an Rezipientinnen und Rezipienten im Gegensatz zu rein schriftlichen Texten „in einer Kombination aus bildlichen und verbalen Codes erfolgt, die in Abhängigkeit und Wechselwirkung zueinander stehen“ (ebd.) und ein Ganzes bilden. Dadurch ergibt sich ein *multicodaler* Text, der zwei verschiedene Zeichensysteme miteinander in Verbindung setzt. Darüber hinaus kann das Bilderbuch als ein *multimodales* Kommunikat angesehen werden, das den Handlungsverlauf auf unterschiedlichen Ebenen (Modi) darbietet (vgl. Schneider 2016: 11).

In der Sprachwissenschaft wird diskutiert, wie die Unterschiede zwischen Sprachlichem und Schriftlichem begrifflich gefasst werden können und welche Verknüpfungen zwischen ihnen im kommunikativen Handeln zu identifizieren und zu beschreiben sind. Laut Schneider (2016: 12), der sich auf die prototypischen Textualitätskriterien von Sandig bezieht, sind Kriterien wie Textfunktion, Situatio-

nalität, Kohärenz und Kohäsion auch auf „Sprache-Bild-Texte“ übertragbar. Dabei wird das Thema durch sprachliche und bildliche Mittel gemeinsam erzeugt, so dass das kohärente Sinngebilde von der rezipierenden Person komplex wahrgenommen wird (vgl. ebd.). Obwohl Sprachliches und Bildliches begrifflich voneinander abgegrenzt werden, kann man sie nach Schneider (vgl. ebd.: 28ff) unter einem weiten Textbegriff subsummieren, was die Schlussfolgerung erlaubt, dass Bilder *gelesen* werden können.

Dieser Auffassung widerspricht Uhlig (vgl. 2014: 9), der zufolge Bilder als visuelle Phänomene nicht gelesen, sondern *gesehen* werden können und sollten. Im Gegensatz zum linguistischen Verständnis des Bildes als Text – oder zumindest als textähnliches Phänomen – betont sie die Eigenständigkeit der Bildwissenschaft, in deren Rahmen sich Bilder sehen und darüber hinaus „imaginieren, darstellen, sichtbar machen“ lassen (ebd.: 11). Damit ist der Prozess des ‚Bilder-Sehens‘ ein Teil intersubjektiver kultureller Praxis. Bild und Text als gleichwertige und aufeinander bezogene Elemente des Bilderbuchs sind, so Uhlig (vgl. ebd.: 12), unterschiedliche Repräsentationsformen von Wirklichkeit, die sich gegenseitig konstituieren und demzufolge ein *Interdependenz-Verhältnis* aufweisen. Die Adressatinnen und Adressaten rezipieren sowohl Sprache als auch Bild in deren Wechselspiel, d. h. Bilder erfüllen in einem Bilderbuch keine Illustrations- oder Veranschaulichungsfunktion, sondern sind sinngenerierend.

Als ein sowohl multimodales als auch multicodales Kommunikat ist das Bilderbuch auf ein breites Spektrum der Wahrnehmung gerichtet und basiert auf mentalen Aktivitäten der Rezipientinnen und Rezipienten, was diesen komplexe Fähigkeiten auf primärer (kognitiver, sozio-psychologischer) und sekundärer (kultureller, literarischer, ästhetischer) multimodaler Ebene abverlangt. Die Unterschiede des Bildlichen und Sprachlichen sowie deren differente vom Wechselspiel geprägte Rezeption eröffnen die vielschichtigen Bedeutungsdimensionen des Bilderbuchs. Darin liegt das didaktische Potenzial der Bilderbuchrezeption begründet und macht sie im (vor-)schulischen Kontext besonders attraktiv.

Das Thema unseres Beitrags sind jene Bilderbücher, deren kurz skizzierte Spezifika es erlauben, sie als einen besonderen *Diskurs* im linguistischen Verständnis aufzufassen: als eine kohärente und hierarchisch organisierte Makroform der Textkorpora von mehrdimensionalem Charakter (vgl. Jędrejewski 2001: 301). Der Fokus ist hierbei auf Bilderbücher gerichtet, deren Zielgruppe Vor- und Grundschulkinder von fünf bis etwa 12 Jahren darstellen und die im Kontext des definierten Diskurses als ein Teilgebiet oder als ein *Subdiskurs* betrachtet werden.

2. Bilderbücher als multimodales und multicodales Phänomen

Bilderbücher als Bestandteil des sprachlichen, literarischen sowie ästhetischen Lernens werden gegenwärtig in Deutschland in Hinblick auf ihre produktiven Potenziale intensiv erforscht (z. B. Abraham/Knopf 2014; Becker 2011, 2014; Dehn

2007; Thiele 2000, 2005; Wieler 2011, 2014; Wiprächtiger-Geppert 2014). Wie oben erwähnt, ist die Wechselwirkung von Bild und Text bzw. die „*Text-Bild-Symbiose*“ (Abraham/Sowa 2012: 7) das markanteste konstitutive Merkmal des Bilderbuchs. Bei dieser Symbiose sind „sowohl literarische Erzählstrukturen als auch narrative Strukturen des Bildes zu erfassen“ (Thiele 2000: 47). Dennoch liegt die Ausdruckskraft des Bilderbuchs in der gegenseitigen „Durchdringung“ bzw. gleichzeitigen Differenz piktoraler und verbaler Zeichensysteme (vgl. ebd.). Das Interdependenz-Verhältnis zwischen Bild und Text unterscheidet sich je nach Bilderbuch und schwankt zwischen *Kongruenz* und *Ambivalenz*:

Je näher Text und Bild aufeinander bezogen sind, desto kongruenter ist das Bild-Text-Verhältnis. [...] Je weiter sie auseinanderfallen, bis zur vollkommenen Gegenläufigkeit, desto ambivalenter ist das Bild-Text-Verhältnis. [...] Im Zwischenfeld liegen diverse Varianten des Aufeinander-bezogen-Seins (Uhlig 2014: 12f).

Der unterschiedliche Grad des Interdependenz-Verhältnisses bestimmt die Wahrnehmung des Bilderbuchs durch die Rezipientinnen bzw. Rezipienten und stellt eine besondere Rezeptionsanforderung dar, die vom Komplexitätsgrad des Bild-Text-Verhältnisses abhängig ist. Das ist bei der didaktischen Planung und Umsetzung zu berücksichtigen.

Ein weiteres Merkmal des Bilderbuchs ist die *Intertextualität* (z. B. bei Adaptionen von Märchen), die mit dem unbewussten Einbeziehen von assoziativen Zusammenhängen und Sinnparallelen im Prozess der Wahrnehmung verbunden ist. Bei der Rezeption von Bilderbüchern dieses Genres wird das kulturelle Wissen aktiviert, was zum Prozess der Enkulturation – auch beim Lernen und Erziehen – führt (vgl. Uhlig 2014: 19). Abraham und Knopf (vgl. 2014: 5) nennen noch ein weiteres wichtiges Charakteristikum des Bilderbuchs, und zwar seine *Intermedialität*, wodurch sich neue (inter-)mediale Formate entwickeln.

Die *sprachlichen Merkmale* von Bilderbüchern als eines (Text-)Korpus speziell für Vor- und Grundschulkindern, die hier im Fokus stehen, sind folgendermaßen gekennzeichnet:

- neutrales Vokabular mit folgender Semantik: Alltag, Kinderleben, Tier- und Pflanzenwelt, Naturerscheinungen u. ä;
- Präteritum bzw. episches Präsens in epischen Texten;
- unkomplizierte syntaktische Strukturen wie nicht erweiterte Sätze bzw. Parataxen, nicht erweiterte Hypotaxen;
- in szenischen Texten: Frage-Antwort-Komplexe, Ellipsen, Nominalsätze.

Lyrische Texte für Kinder werden in der Regel durch ein einfaches lineares Sujet kreiert und haben einen unkompliziert organisierten Rhythmus der Textstruktur. Darüber hinaus werden Bilderbücher mit klassischen Gedichten von bspw. Goethe, Schiller oder Rilke herausgegeben, deren anspruchsvolles Sprachmaterial den

jungen Leserinnen und Lesern die Meisterwerke der deutschsprachigen Literatur näherbringen sowie ästhetische Bild- und Text-Erfahrungen ermöglichen soll.

Grafik und Schrift markieren oft *prosodisch-phonologische Charakteristika* der Bilderbuchtexte, was dem Kind im Prozess des Schriftspracherwerbs die Gelegenheit bietet, leichter die Zusammenhänge zwischen Geschriebenem und Gesprochenem zu verstehen und überdies den funktionalen Aspekt der Schrift zu begreifen.

3. Didaktisches Potenzial des Bilderbuchs im DaF-Unterricht

Das didaktische Potenzial von Bilderbüchern sowie deren Relevanz im Rahmen der Lesesozialisation und des Deutschunterrichts stehen in deutschsprachigen Ländern seit mehreren Jahrzehnten außer Frage. Mehrere Studien sowohl mit monolingualen als auch mit mehrsprachigen Kindern zeigen, dass Bilderbücher sprachliches und literar-ästhetisches Lernen begünstigen und vielfältige Lerngelegenheiten auch im Klassenraum bieten. Zudem werden Bilderbücher als „eine Ressource der personalen und kulturellen Entwicklung“ von Kindern verstanden (Hurrelmann 2010: 6), mit deren Hilfe die Basis für den Aufbau von Lesekompetenz gelegt wird. Somit gewinnt das Bilderbuch in Bildungseinrichtungen immer mehr Raum (vgl. Becker 2014: 172). Besondere Wertschätzung und praktische Anwendung findet es dennoch im Elementar- und Primarbereich.

Laut Becker (vgl. 2014: 165) sind Lerneffekte beim Bilderbuchlesen und -beobachten auf *sprachlicher, literaler, literarischer* und *psycho-sozialer Ebene* zu beobachten. Besonders im Bereich des Wortschatzes können direkte Wirkungen empirisch festgestellt werden, eine Erkenntnis, die für den Fremdsprachenunterricht bedeutsam ist. Neben traditionell selbstständigem Lesen ist das *Vorlesen* als Methode für die Arbeit mit Bilderbüchern sehr beliebt. Die positiven Effekte des Vorlesens sowohl in sprachlicher als auch in psychologischer Hinsicht wurden nicht nur durch qualitative (vgl. etwa Wieler 1997), sondern auch durch quantitative Studien (vgl. bspw. Belgrad 2015) nachgewiesen. Darüber hinaus spielt der Prozess des Vorlesens im Bereich des phonologischen und prosodischen sprachlichen Lernens eine wichtige Rolle, zumal der vorgelesene Text prosodisch markiert wird. Die überdeutliche Artikulation ermöglicht dabei, die Laute und Wortformen, die beim freien Sprechen „verschluckt“ werden, zu rezipieren (vgl. Becker 2014: 166). Das Vorlesen erhöht ferner die Lesemotivation und entwickelt die Imaginationsfähigkeit generell. Eine positive Wirkung des Bilderbuchlesens im morphologischen Bereich ist ebenfalls zu erwarten (vgl. ebd.: 166f), wobei Kasus-, Modus- und Tempusformen der deutschen Sprache den Lernenden implizit oder explizit nahegebracht sowie mit ihnen geübt werden. Außerdem werden diskursive Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler sowie der Erwerb schriftsprachlicher syntaktischer Strukturen begünstigt (vgl. ebd.: 167f.).

Auf literarischer Ebene eignen sich Kinder typische Textmuster und –strukturen an, was des Weiteren die Rezeption anderer literarischen Texte erleichtert und das Repertoire erweitert (vgl. ebd.: 170). Das Lesen und Betrachten von Bilderbüchern begünstigt zudem mentale Rekonstruktionsprozesse bzw. „die Fähigkeit, textuelle Vorstellungswelten mental zu rekonstruieren“ (ebd.). Weitere positive Effekte sind auf literaler Ebene in Bezug auf konzeptuelle und kognitive Aspekte der Literalität bzw. der Schrift und des Buches per se zu beobachten (vgl. ebd.: 168). Nicht zu unterschätzen ist zudem der positive Einfluss des gemeinsamen Lesens und der Anschlusskommunikation auf das Sozialverhalten der (Vor-)Schulkinder – somit eine Komponente auf psycho-sozialer Ebene (vgl. ebd.: 171f).

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts können Bilderbücher ein anspruchsvolles Übungsmaterial für die Entwicklung der vier traditionellen Fertigkeiten bieten: Hör- und Leseverstehen sowie Sprechen und Schreiben. Die genannten positiven Effekte bei der Wortschatzerweiterung werden durch die Bedeutungserschließung mithilfe des sprachlichen und bildlichen Kontextes gefördert. Der implizite Erwerb bestimmter grammatikalischer Formen und syntaktischer Strukturen weist im Gegensatz zum traditionell gesteuerten, auf aufwendiges Lernen der Regeln basierenden Grammatikunterricht weitreichende Auswirkungen auf. Dank der didaktischen Möglichkeiten, mit denen das Bilderbuch vor-, dialogisch oder begleitend gelesen werden kann, können Lerneffekte bei der Entwicklung der Sprech- und Hörfertigkeiten erzielt werden. Ästhetisch anspruchsvolle Bildwelten beeinflussen das kindliche Erzählen bzw. die Sprech- und Schreibfertigkeiten positiv (vgl. Wieler 2011: 55). Darüber hinaus bieten Bilderbücher zahlreiche Impulse für Schreib- und Sprechaufgaben, zu denen neben habituellen Aufsätzen und Briefen auch Kreatives Schreiben, literarische Gespräche und Philosophieren im Unterricht gehören. Als fünfte im Fremdsprachenunterricht zu fördernde Fertigkeit wird in der aktuellen didaktischen Literatur die Bildlesefähigkeit genannt (vgl. Hecke/Suhrkamp 2010: 13f), die durch entsprechende didaktisch-methodische Anregungen bei der Arbeit mit Bilderbüchern begünstigt werden kann.

Der zielbewusst konzipierte und geleitete Einsatz von Bilderbüchern im Unterricht hilft außerdem, zur Persönlichkeitsentwicklung beizutragen und allgemeine Bildungsprozesse anzuregen. Bilderbücher tragen zur Erweiterung der Perspektive, des Verstehens psycho-sozialer Zusammenhänge sowie der Entwicklung von Empathie bei und können nachhaltige Wirkungen auf das Interaktionsverhalten der Kinder anstoßen: Im Unterricht wird erfahren, andere Meinungen zu respektieren, kritisch zu reflektieren, zu hinterfragen und Vorurteile abzubauen. Die Rezeption von Bilderbüchern hilft, den literarischen Bereich empirisch zu erschließen, da Kinder die Text- und Bildwelt mental rekonstruieren, Textmuster und deren Strukturaspekte verstehen, Darstellungsstrategien und übergreifende Kohärenz im Text (wieder)erkennen sowie über Gelesenes und Gesehenes reflektieren. Die in Bilderbüchern berührten, für Schülerinnen und Schüler aktuellen Themen steigern die eigenen Ausdrucksmöglichkeiten und Ausdruckslust der Kinder, was zur Erhöhung der Motivation und Teilhabemöglichkeiten führt und

Partizipation begünstigt. Mithilfe von Bilderbüchern wird die Imaginationskraft der Kinder ausgebaut. Ihr kommt eine besondere Relevanz zu, denn sie stellt eine Verbindung zwischen Fiktion (der Geschichte) und der Erfahrungswelt der Kinder her und kann sowohl die Lust als auch den Willen des (Mit-)Erzählens aktivieren (vgl. Wildemann/Uhland 2015: 15). Als geeignetes Medium kann das Bilderbuch in die Lese- und Schreibförderung eingebunden werden sowie „Impulsgeber für problemorientiertes Lernen im weitesten Sinne“ (Thiele 2000: 179) sein. Darüber hinaus ist das Bilderbuch Gegenstand ästhetischer Erfahrung und gilt selbst als ästhetisches Medium, wodurch die ästhetische Wahrnehmung bei Kindern geschult und deren Kreativität gefördert werden können.

Die hier angeführten Charakteristika des Bilderbuchs und dessen regelmäßige Anwendung im (vor-)schulischen Kontext machen es nicht nur in Deutschland beliebt. Das belegen zahlreiche Materialien und Artikel in Fachzeitschriften mit Empfehlungen und Unterrichtsvorschlägen (vgl. Thiele 2000: 176). Das Bilderbuch allein stellt jedoch noch keine Lerngelegenheit dar. Deswegen kommt, abgesehen von der Qualität des Bilderbuchs, auch der Art und Weise der Rezeption eine besondere Bedeutung zu sowie der Interaktion und Anschlusskommunikation während und nach der Rezeption. Deshalb sollten verstärkte Bemühungen erfolgen, die Arbeitsmethoden für den Einsatz von Bilderbüchern im DaF-Unterricht weiter zu entwickeln und sie bspw. in Russland zu multiplizieren.

4. Praxistheoretische Überlegungen zu ausgewählten Bilderbüchern

Grundlage dieses Beitrags bildet ein Korpus, bestehend aus drei Bilderbüchern, das Einblick in die Vielfalt der verbalen, visuellen und graphischen Gestaltung sowie in den Reichtum des didaktischen Potenzials von Bilderbüchern geben kann. Diese Bilderbücher thematisieren unterschiedliche (prototypische) Lebenssituationen.

4.1 *Steinsuppe*

Das Bilderbuch *Steinsuppe* – Bilder und Text von Anäis Vaugelage – wurde 2001 erstmals veröffentlicht und war im selben Jahr für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert. Zu diesem Bilderbuch wurden 2012 Materialien für den handlungs- und produktionsorientierten Grundschulunterricht herausgegeben, die sein didaktisches Potenzial unterstreichen.



Abb. 1: Vaugelade, Anäis (2001): *Steinsuppe*. Frankfurt a. M.; 2.



Abb. 2: Vaugelade, Anäis (2001): *Steinsuppe*. Frankfurt a. M.; 23.

Steinsuppe erzählt die Geschichte eines alten Wolfs, der sich im Winter dem Dorf der Tiere nähert, um sich auszuruhen und etwas zu fressen (Abb. 1). Der Wolf möchte bei einer Henne eine Steinsuppe kochen, wovon die Henne noch nie etwas gehört hat. Vor Neugier lässt sie den Wolf hinein und bietet ihm Sellerie als zusätzliche Zutat für die Steinsuppe an. Es kommen im Folgenden immer mehr Tiere des Dorfes in das Haus der Henne und bringen ihre Lieblingszutaten für die Suppe mit. Zum Schluss sitzen alle in einer Runde, genießen Essen, Wein und die Wärme gemeinsamer Unterhaltung (Abb. 3).



Abb. 3: Vaugelade, Anäis (2001): *Steinsuppe*. Frankfurt am Main; 17.

Die *Ringstruktur* des Textes wird durch die Ähnlichkeit der Bilder am Anfang und am Ende des Buches erkennbar (Abb. 1-2). Die *Intertextualität* des Bilderbuchs

ist offenbar: In der russischen sowie französischen und irischen Märchentradition wird die Geschichte über einen mittellosen Soldaten (Mönch) erzählt, der beim Steinsuppen- oder Axtsuppenkochen die sonst verweigerte Hilfe einer Dorfgemeinschaft erhält.

Der nüchtern berichtende Text gibt dem Buch den Rhythmus vor; die *sprachlichen Charakteristika* des Textes sind unkompliziert. Eine Reihe von einfachen Aussagesätzen kommt relativ häufig vor:

(1) Es ist Nacht. Es herrscht Winter. Ein alter Wolf nähert sich dem Dorf der Tiere.

Die Repliken wiederholen sich dann variativ:

(2) „Komm rein, Schwein! Der Wolf und ich kochen gerade Steinsuppe.“

(3) „Kommt rein“, sagt die Henne. „Der Wolf, das Schwein und ich kochen gerade Steinsuppe.“

Die Lautmalerei erlaubt verschiedene Laute (das Klopfen an der Tür) zu imitieren, was die Anschaulichkeit des Textes erhöht:

(4) Der Wolf klopft an die Tür, poch, poch, poch.

(5) Sie [die Ente und das Pferd] machen sich Sorgen und klopfen an die Tür, poch, poch, poch.

Die Bilder im Buch nehmen den rhythmischen Faden des Textes auf und führen ihn textfrei weiter, bis zur nächsten Unterbrechung durch eine Textpassage. Auf diese Weise haben die Betrachtenden die Gelegenheit, sich langsam dem Inhalt anzunähern und in die intertextuelle Welt der Anspielungen und Verweise einzutauchen. Die Bündigkeit der verbalen Ausdrucksformen wird durch die anspruchsvollen und vieldeutigen bildlichen Darstellungen ausgeglichen und ergänzt. Besonders relevant sind die ästhetisch anspruchsvoll dargestellte Mimik und Gestik der Tiere, die mehrdeutig sind und Hypothesenbildungen zulassen.

Bei der Bilderbetrachtung kann das Misstrauen aller Dorftiere nachvollzogen werden. Die Ambivalenz der Wolfsfigur zeigt sich in seinen doppelsinnigen Blicken sowie in einem spitzen Messer, das er mit sich trägt (Abb. 4), um zu prüfen, ob der Stein ‚gar‘ ist. Abschließend zeigt das Bild auf dem Buchumschlag den Wolf an die Tür einer Pute klopfen (Abb. 5). Diese und ähnliche Momente inspirieren zum Reflektieren und Diskutieren, wie sich die Geschichte weiterentwickeln könnte.



Abb. 4: Vaugelade, Anäis (2001): *Steinsuppe*. Frankfurt a. M.; 20.



Abb. 5: Vaugelade, Anäis (2001): *Steinsuppe*. Frankfurt a. M.; 24.

Es ist eindeutig, dass nicht der Text oder das Bild alleine, sondern die *Text-Bild-Symbiose* zu der für die ästhetische Erfahrung relevanten Irritation führt. Dies regt zum Nachdenken und Diskutieren an und erhöht die intrinsische Motivation der Meinungsäußerung, die in der Schule eine besondere Rolle spielt. In Bezug auf den DaF-Unterricht ist das Bilderbuch *Steinsuppe* zur Entwicklung unterschiedlicher (Sprach-)Kompetenzen bestens geeignet: Mithilfe der unkomplizierten, sich wiederholenden Sätze können die syntaktischen Strukturen eingeübt und gefestigt werden, die Einführung des neuen Wortschatzes wird durch die bildliche Darstellung unterstützt, die Ringstruktur des Textes stimuliert zum Weiterschreiben der Geschichte, was die Kreativität der Kinder fördert und ihre Imaginationsfähigkeit begünstigt. Die Mehrdeutigkeit des Sprachlichen und Bildlichen kann Meinungsverschiedenheiten innerhalb einer Gruppe verursachen, was zur Bildung relevanter psycho-sozialer Erfahrungen beitragen kann, da unterschiedliche Meinungen respektiert werden müssen.

4.1 *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*

Das Bilderbuch von Martin Baltscheit *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte* (2008) erzählt von einem Löwen, der sich in eine lesende Löwin verliebt. Er würde ihr gern einen Brief über seine Gefühle schreiben, kann dies jedoch nicht und fordert daher verschiedene Tiere im Urwald auf, einen Brief an die Löwin zu verfassen. Kein Brief gefällt dem Löwen aber, weil alle Tiere stets aus ihrer eigenen Perspektive der Löwin ihre Liebe gestehen und ihre nicht für Löwen typischen Vorlieben in Bezug auf Essen und Freizeitgestaltung ausdrücken. Der Löwe wird ratlos und immer wütender, was er in der Replik: „Aber neiiiiiii!“ [...] „So etwas hätte ich doch nie geschrieben!“ äußert (Abb. 6), und brüllt, was er der Löwin schreiben würde, wenn er es könnte. Dieses Geständnis hört die Löwin

und fängt infolgedessen an, den glücklichen Löwen im Lesen und Schreiben zu unterrichten.



Abb. 6: Baltscheit, Martin (2008): *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*. Weinheim / Basel; 7, 15.

Schon der Titel des Bilderbuchs verrät, dass es primär um die Bedeutung des Schreibens als Kulturtechnik im Gegensatz zum Nicht-Schreiben-Können geht. Der funktionale Aspekt der Schrift wird den Schülerinnen und Schülern implizit klar, indem die Mitteilungsfunktion sowie die soziale Signifikanz des Schreiben-Könnens den inhaltlichen Schwerpunkt der Geschichte darstellen.

Die sich wiederholenden Episoden, in denen bei fast identischem Handlungsablauf sprachlich ähnliche Formulierungen zum Ausdruck kommen, sollten bestimmte sprachliche Formeln (siehe Abb. 7, markierter Teil) vermitteln und damit die (implizite) Festigung konzeptionell schriftlicher Strukturen (z. B. Höflichkeits- und Grußform) befördern sowie die Aneignung einiger syntaktischer Formen der deutschen Sprache (z. B. Modalverb + Infinitiv) begünstigen. Das Erlernen spezifischer schriftsprachlicher Muster kann als „Sprungbrett“ für das Schreiben selbstständiger Texte dienen (vgl. Hüttis-Graff 2011: 53), wobei das Bilderbuch wertvolle Anregungen für den kreativen und produktionsorientierten Umgang mit Literatur bietet und die Entwicklung eines Gefühls für die Sprache und ihre Strukturen begünstigen kann.



Abb. 7: Baltscheit, Martin (2008): *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*. Weinheim / Basel; 5.

Die Verkoppelung der sprachlichen Textcodes und ihrer *graphischen Darstellung*, die mit der steigenden Spannung in der Geschichte und emotionalen Aufregung des Löwen variiert (Schriftgröße, Farbintensität), trägt einerseits zum Erwerb von *Literacy-* sowie *Visual-Literacy-Erfahrungen* bei und schafft andererseits eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb, indem die Relation zwischen der gesprochenen und geschriebenen Sprache durch die Hervorhebung der schriftlich ausgedrückten Emotionen mit ihrer graphischen und visuellen Abbildung gefestigt wird (Abb. 6).

Die letzte Seite der Geschichte zeigt, wie der Löwe Schreiben und Lesen lernt: „A wie Anfang“, was dem Prinzip der Herstellung der Phonem-Graphem-Korrespondenz im deutschen Anfangsunterricht entspricht (Abb. 8).



Abb. 8: Baltscheit, Martin (2008): *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*. Weinheim / Basel; 31-32.

Das Bilderbuch bietet unterschiedliche Schreibanlässe an: Neben weiteren Nicht-Löwe-Briefen aus der Perspektive anderer Tiere können Schülerinnen und Schüler die Perspektive des Protagonisten (des Löwen) übernehmen, was für die Entwicklung der Empathiefähigkeit förderlich ist. Bei Aufgaben dieser Art werden den Lernenden Freiräume für das kreative Schreiben geöffnet. Darüber hinaus können die Schulkinder ihre eigene Perspektive auf die Geschichte entwickeln, indem die unterschiedlichen Meinungen in der Klasse anerkannt werden. Die Vielfalt der Lerngelegenheiten, die das Bilderbuch eröffnet, bestätigt sein hohes didaktisches Potenzial.

4.3 *Akim rennt*

Das Bilderbuch der belgischen Malerin und Autorin Claude K. Dubois *Akim rennt* (ausgezeichnet mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis 2014) ist ein Bericht über Kriegsereignisse. Das Buch thematisiert alle Schrecken des Kindes, das sich selbst als hilflos angesichts des Krieges erlebt.

Eines Nachmittags bricht in Akims Dorf der Krieg ein. Mit einem Schlag ist nichts mehr, wie es vorher war. Die Bewohnerinnen und Bewohner fliehen aus den Trümmern ihrer Häuser. Der kleine Junge verliert seine Familie und gerät in Gefangenschaft, kann aber fliehen und kommt in die fragile Sicherheit eines Flüchtlingslagers, wo ihm fremde Leute helfen, seine Mutter zu finden.

Der Text ist in kurzen, knappen Sätzen verfasst, die auf die nötigsten Informationen reduziert sind, und stellt damit Analogien zur Fluchtsituation her, in welcher die Konzentration auf den nächsten Schritt gerichtet ist. Er vermeidet Erklärungsversuche; aus auktorialer Perspektive beschreibt er eher Akims Situation in der Art bruchstückhafter szenischer Darstellungen, was auch in den Bildern, die dem Skizzenbuch eines der Flüchtenden ähneln, erkennbar ist. Die Widerspiegelung dieser Ereignisse bekommt einen schlichten *sprachlichen Ausdruck*. Neutrales Vokabular stellt das Geschehen in einfachen unerweiterten Strukturen dar, wie (6) und (7):

(6) Er rennt und rennt.

(7) Er hat große Angst. Er will zu seiner Familie (Abb. 9).



In Akims Dorf beginnen die Menschen wild herumzurrennen. Auch Akim rennt los. Er will nach Hause. Aber sein Haus ist zerstört, niemand ist mehr da. Akim schreit! Er klammert sich an die Hand eines Erwachsenen, der ihm zu helfen versucht. Aber der Mann rennt zu schnell. Akim bleibt in dem Gedränge allein zurück. Er hat große Angst. Er will zu seiner Familie.

Abb. 9: Dubois, Claude K. (2016): *Akim rennt*. Frankfurt a. M.; 7-8.

Die Emotivität des Textes kommt nur selten explizit zum Vorschein, u. zw. in der Ellipse *Vergeblich*:

(8) Er sucht ein bekanntes Gesicht: seine Mutter, seine Schwester, seine Freunde. Vergeblich.

und zwei Nominalsätzen, der einzigen Replik von Akim in Form der direkten Rede (Abb.10):

(9) „Mama, Mama ...“



Akim flüchtet sich in die Überreste eines Hauses voller Menschen, die er nicht kennt. Er sucht ein vertrautes Gesicht: seine Mutter, seine Schwester, seine Freunde. *Vergeblich*. Akim weint. » Mama, Mama ... « Eine Frau mit einem Baby drückt ihn an sich. Während der ganzen Nacht hält sie ihn im Arm.

Abb. 10: Dubois, Claude K. (2016): *Akim rennt*. Frankfurt a. M.; 21; 26.

Die Diskrepanz zwischen dem Geschehnis, das sich höchst emotional darstellt, und der komprimierten deskriptiven Textform vertieft zusammen mit dem Bild den Eindruck der Verlassenheit. Die Text-Bild-Symbiose ermöglicht empathischen Mit- und Nachvollzug der Lage Akims und verstärkt die ästhetische Wahrnehmung, die Mitgefühl für den Protagonisten hervorrufen kann.

Alle Figuren außer Akim bleiben anonym. Zwei geografische Benennungen – der Fluss Kuma (ein Fluss im Nordkaukasus) und das Dorf Mapam (das Akronym bezeichnet eine nicht mehr existierende politische Partei Israels) – sind fiktiv, stellen jedoch Verbindungen zu realen Gegebenheiten her und suggerieren, dass die Geschichte so oder in ähnlicher Weise verlaufen könnte. Die skizzenhaften Bilder zeigen – in Analogie zu den szenisch-bruchstückhaften textlichen Darstellungen – das Geschehene nicht in allen Details. Genauso wie der nüchtern gehaltene Text schwächen sie die grausame Wirklichkeit ab und ermöglichen gerade dadurch ein vertieftes Verständnis der Situation des geflüchteten Kindes. Auf solche Weise übernimmt dieses Bilderbuch als Sammelgeschichte der Flüchtlingskinder wichtige pädagogische Funktionen, u. a. wird die Entwicklung der Empathiefähigkeit bei Kindern gefördert, d. h. die Fähigkeit, sich in andere Personen hineinzusetzen und die Perspektive zu wechseln. Die Unterstützung der empathischen Prozesse auf der kognitiven und emotionalen Ebene lässt die Emotionen einer anderen Person verstehen, nachempfinden und miterleben (vgl. Kain 2006: 25ff). In der modernen Welt, in der Kriegereignisse immer wieder passieren und das friedliche Leben der Kinder zerstören, ist es außerordentlich wichtig, davon offen zu erzählen und auch

mit (Vor-)Schulkindern darüber zu sprechen. Deshalb ist das Bilderbuch „Akim rennt“ nicht nur für die Entwicklung der Sprech- und Sprachfertigkeiten geeignet, sondern auch zur Entfaltung relevanter psycho-sozialer Erfahrungen zu empfehlen.

5. Fazit

Die skizzierten Charakteristika der Bilderbücher sowie die didaktischen Überlegungen in Bezug auf den DaF-Unterricht zeugen von deren Nutzen und Relevanz für Prozesse der Sprachbildung. Die im Internet vorhandene Literatur für Lehrkräfte sowie die herausgegebenen Materialien geben zahlreiche Impulse, wie man im Unterricht damit arbeiten kann.

Die Ergebnisse der Analyse der Fachliteratur und des empirischen Materials lässt sich folgenderweise zusammenfassen:

- Bilderbücher bieten anspruchsvolles Übungsmaterial für die Entwicklung der fünf Fertigkeiten – Hör- und Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Bildlesefähigkeit – und fördern die Entfaltung von Sprachkompetenzen.
- Bilderbücher helfen, den literarischen Bereich empirisch zu erschließen sowie die Text- und Bildwelt mental zu rekonstruieren und deren Kohärenz und Strukturaspekte zu verstehen.
- Bilderbücher können zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen, indem sie mithilfe ästhetischer Wahrnehmungsprozesse die Entfaltung von Empathiefähigkeit und die Entwicklung von Vorstellungskraft fördern.
- Bilderbücher ermöglichen relevante psycho-soziale Erfahrungen, indem unterschiedliche Meinungen respektiert und Vorurteile abgebaut werden.
- Bilderbücher erhöhen Motivation und Teilhabemöglichkeiten, da sie zur Diskussion anregen und Partizipation begünstigen.

Primärliteratur

- Baltscheit, Martin (2008): *Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte*. Weinheim / Basel.
- Dubois, Claude K. (2016) [2013]: *Akim rennt*. 6. Aufl. Frankfurt a. M.
- Vaugelade, Anaïs (2001) [2000]: *Steinsuppe*. 2. Aufl. Frankfurt a. M.

Sekundärliteratur

- Abraham, Ulf / Sowa, Hubert (2012): Bilder lesen und Texte sehen. Symbiosen im Deutsch- und Kunstunterricht. In: *Praxis Deutsch. Text und Bild*, 39(232), 2012; 4-11.
- Abraham, Ulf / Knopf, Julia (2014): Genres des Bilderbuchs. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hrsg.) (2014): *BilderBücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler; 3-11.
- Becker, Tabea (2014): Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hrsg.) (2014): *BilderBücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler; 164-174.
- Belgrad, Jürgen (2015): Lernraum Vorlesen. In: Bräuer, Gerd / Trischler, Franziska (Hrsg.) (2015): *Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule*. Stuttgart; 19-39.
- Hecke, Carola / Suhrkamp, Carola (2010): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola / Suhrkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen; 9-24.
- Hurrelmann, Bettina (2010): Bilder. Bücher. – Bilderbücher! Geistige Nahrung und Grundlegung literarischer Kompetenz. In: *Grundschule. Bilder. Bücher. Lesen*, 11, 2010; 6-10.
- Hüttis-Graff, Petra (2011): Implizites Lernen in frühen Bildungseinrichtungen – Vorschulkinder schreiben für den Löwen. In: Hüttis-Graff, Petra / Wieler, Petra (Hrsg.) (2010): *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Freiburg im Breisgau; 249-272.
- Jantzen, Christoph / Klentz, Stefanie (Hrsg.) (2013): *Text und Bild – Bild und Text. Bilderbücher im Deutschunterricht*. Stuttgart.
- Jędrejewski, Łukasz (2010): Deiktische Modalverben und Fremd- bzw. Eigenbewusstseinsabgleich als Diskursmarker. In: Lipczuk, Ryszard / Misiek, Dorota / Schiewe, Jürgen / Westphal, Werner (Hrsg.) (2010): *Diskurslinguistik – Systemlinguistik. Theorien – Texte – Fallstudien*. Hamburg; 301-308.
- Kain, Winfried (2006): *Die positive Kraft der Bilderbücher. Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen*. Weinheim / Basel.
- Mattenklott, Gundel (2014): Ästhetische Bildung als Aufgabe der Primarstufe. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hrsg.) (2014): *BilderBücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler; 135-140.
- Schneider, Jan Georg (2016): Sprache – Bild – Text: Ein linguistisch-semiotischer Überblick. In: Scherer, Gabriela / Volz, Steffen (Hrsg.) (2016): *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier; 11-34.
- Staiger, Michael (2014): Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Knopf, Julia / Abraham,

- Ulf (Hrsg.) (2014): *BilderBücher. Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler; 12-23.
- Thiele, Jens (2000): *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Oldenbur.
- Thiele, Jens (2005): Das Bilderbuch. In: Lange, Günter (Hrsg.) (2005): *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 1*. Baltmannsweiler; 228-245.
- Uhland, Anna / Wildemann, Anja (2015): „Der fühlt sich wie ein leckeres Appetithäppchen!“ Dialogische Bilderbuchbetrachtung als Erzählförderung. In: *Grundschule Deutsch. Bilder und Geschichten erzählen*, 45, 2015; 14-17.
- Uhlig, Bettina (2014): „Ich sehe etwas, was du nicht siehst.“ Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela / Volz, Steffen / Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.): *Bilderbuch und literarästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier; 9-22.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen*. Weinheim / München.
- Wieler, Petra (2011): Mehrsprachige Kinder erzählen und schreiben zu einer Bilder(buch)geschichte und deren Multimedia-Adaption als Living-Book. In: Apeltauer, Ernst / Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Von der Vor- in die Grundschule*. Tübingen; 55-69.
- Wieler, Petra (2014). Reden, Zuhören, Bedeutung konstruieren bei der gemeinsamen Bilderbuchrezeption. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hrsg.) (2014): *BilderBücher. Bd. 1 Theorie*. Baltmannsweiler; 184-195.