

Erfahrungsbericht

*Ein Plädoyer für die stärkere Einbeziehung von Kinderbilderbüchern
im Anfangsunterricht Deutsch zur Förderung des Schriftspracherwerbs
am Beispiel der Buchstabeneinführung*

Grundschullehramt mit Kernfach Ethik/Philosophie, 7. Fachsemester

Eingereicht am: 21.01.2021



Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	2
Tabellenverzeichnis.....	2
1 Einleitung	3
2 Die Relevanz von regelmäßigem Vorlesen – ein Studienbericht.....	4
3 Das Potential von Kinderbilderbüchern im Anfangsunterricht.....	6
4 Eine beispielhafte Vorgehensweise.....	11
5 Fazit.....	19
Literaturverzeichnis.....	23

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Häufigkeit, mit denen Kindern vorgelesen wird.....	4
Abbildung 2: 91 Prozent der Kinder gefällt Vorlesen.....	5
Abbildung 3: Didaktisches Modell zur Lesekompetenz	6
Abbildung 4: Vorlesetag im Kinositz mit der ersten Klasse.....	11
Abbildung 5: Cover des Kinderbilderbuches „Der Buchstabenbaum“ von Leo Lionni	13
Abbildung 6: „Der Schnupfen“ von Christian Morgenstern zur Verdeutlichung der Buchstabenkombination „sch“	16

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Die 11 Aspekte nach Kaspar H. Spinner können auch auf eine Buchstabeneinführung mittels Kinderbilderbücher angewandt werden.	10
---	----

1 Einleitung

Bilderbücher stellen ein wunderbares Medium dar, um jungen Schüler*innen, besonders im Anfangsunterricht, kindgerecht Inhalte sowie Kompetenzen zu vermitteln und eine harmonische Lehrkraft-Lernende-Beziehung zu unterstützen. Bilderbücher von Leo Lionni, Antje Damm und Wolf Erlbruch setzte ich bereits bewusst in Praktikums-Unterrichtsversuchen im Fach Ethik ein. Darüber hinaus bergen Kinderbilderbücher jedoch ebenfalls in weiteren Grundschulfächern enorme Potentiale. Im Mathematikunterricht unterstützen Kinderbilderbücher wie *Fünfter sein* und *Wieviel ist eine Million?*, im Sachunterricht Literatur wie *Das Apfelwunder* und sogar im Kunstunterricht Werke wie *Die Königin der Farben* insbesondere den Einstieg, aber auch die Erarbeitung und Vertiefung neuer Themen wie einer Zahlenraumerweiterung, der Auseinandersetzung mit Pflanzen und Jahreszeiten oder, im Falle von Kunst, der Farben. Kinderbilderbücher können demnach eingesetzt werden, um die Kinder entweder zunächst mit einem Thema vertraut zu machen, Aufmerksamkeit zu wecken, einen Sachverhalt zu vertiefen oder schlichtweg eine Entspannungsphase zu gestalten. In meinem schnell angewachsenen Bücherfundus für den Einsatz in der Schule findet sich jedoch auch und vor allem Literatur für den Deutschunterricht. Da ich nun bereits zum dritten Mal im Start Training Schüler*innen einer ersten Klasse in ihrem Schriftspracherwerb unterstützen durfte, habe ich mich besonders mit Werken auseinandergesetzt, die für eine Buchstabeneinführung im Fach Deutsch eingesetzt werden können.

Doch nicht nur für einen gelingenden Schriftspracherwerb sind Kinderbilderbücher so wertvoll, sondern auch für zahlreiche Kompetenzen, wie im Folgenden dargestellt werden soll. Ziel ist es zu verdeutlichen, weshalb das Kinderbilderbuch ein bedeutendes und oft leider auch unterschätztes Medium für die Grundschule und insbesondere für den Anfangsunterricht ist. Die Auswahl an geeigneten Büchern ist ausschlaggebend, werden sie doch in einer sehr sensitiven Entwicklungsphase der Kinder eingesetzt, in der die Schüler*innen prägende Eindrücke für ihre folgende Schullaufbahn sowie ihr weiteres Leben sammeln (Kain, 2006, S. 14). Daher werden Handlungsempfehlungen vorgestellt, die die Auswahl und den Umgang mit adäquater Literatur vereinfachen sollen. Angereichert werden meine Erkenntnisse im Rahmen der von mir durchgeführten vergangenen zwei StartTraining-Zeiträume sowie des StartTrainings von August 2021 bis Januar 2022 durch wissenschaftliche Ausarbeitungen sowie zwei Studien. Diese sollen aufzeigen, wie potentialreich eine regelmäßige Vorlesepraxis bzw. der Einsatz von Kinderbilderbüchern in verschiedenen Phasen im Unterrichtsalltag ist. Anhand konkreter Unterrichts-

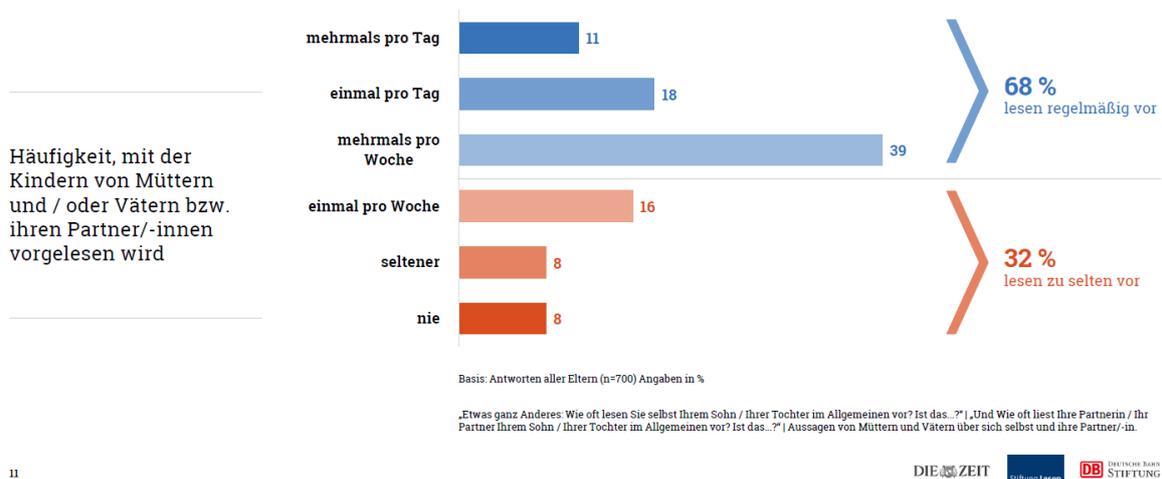
beispiele und Erfahrungen, die ich in einer ersten Klasse mit 22 Leipziger Schulanfänger*innen sammelte, werden fassbare Ideen und Anregungen gegeben, um die Vorlesepraxis stärker in den Schultag einzubetten.

2 Die Relevanz von regelmäßigem Vorlesen – ein Studienbericht

Eine Studie der Stiftung Lesen, initiiert auch von DIE ZEIT und der Deutsche Bahn Stiftung, untersuchte die Situation des Vorlesens in Deutschland sowie dessen Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Das Fazit der Initiator*innen verdeutlicht, dass dem Vorlesen mehr Bedeutung zugesprochen werden sollte als es viele Erwachsenen bisher tun. Dabei lesen ein Drittel der Eltern in Deutschland gar nicht oder zu selten vor. Lediglich 32 Prozent der Eltern lesen ihrem Kind oder ihren Kindern einmal pro Woche vor (s. Abbildung 1). Für die Initiator*innen und auch für mich ist dies viel zu selten.

Abbildung 1: Häufigkeit, mit denen Kindern vorgelesen wird

32 Prozent der 2- bis 8-jährigen Kinder wird zu selten vorgelesen



Quelle 1: Stiftung Lesen, DIE ZEIT, Deutsche Bahn Stiftung (2019), S. 11

Die Studie empfiehlt eine Vorlesezeit von 15 Minuten pro Tag (Stiftung Lesen, DIE ZEIT, Deutsche Bahn Stiftung, 2019, S. 27). Auch wenn ich als Lehrkraft mit regelmäßigen Vorleseminuten – besonders angenehm stelle ich mir das ritualisierte gemeinsame Vorlesen im Morgenkreis vor – gegen diese Diskrepanz vorgehen kann, so ersetzt dies nicht die wertvollen und innigen Momente des Vorlesens zwischen Eltern und Kind. Die Initiator*innen kommen zu dem Schluss, dass Vorlesen fast allen Kindern gefällt (s. Abbildung 2) und diese nicht genug

davon bekommen können. Dies sei unabhängig von Alter, Geschlecht und der (Mutter-)Sprache im Haushalt. Es sei vielmehr ausschlaggebend, dass regelmäßig vorgelesen werde (Stiftung Lesen, DIE ZEIT, Deutsche Bahn Stiftung, 2016, S. 12).

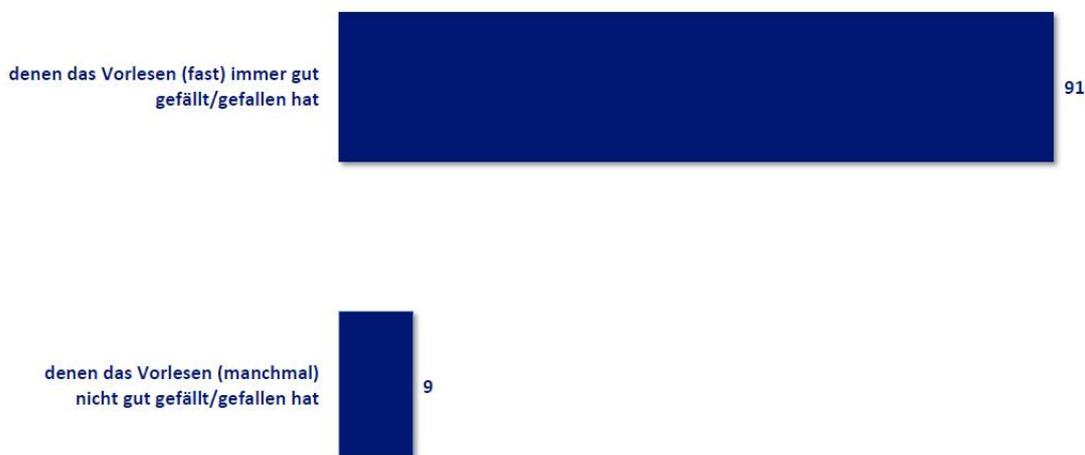
Abbildung 2: 91 Prozent der Kinder gefällt Vorlesen

Kinder lieben das Vorlesen



Fragen an Kinder, denen von den Eltern vorgelesen wird/wurde (n=491): „Kommt es auch schon mal vor, dass Dir das Vorlesen nicht so gut gefällt? / Wie häufig kommt oder kam es vor, dass Dir das Vorlesen nicht so gut gefallen hat?“ | Anteile in Prozent

Anteil der Kinder, ...



Quelle: Stiftung Lesen | Vorlesestudie 2016

14.10.2016

Stiftung Lesen

8

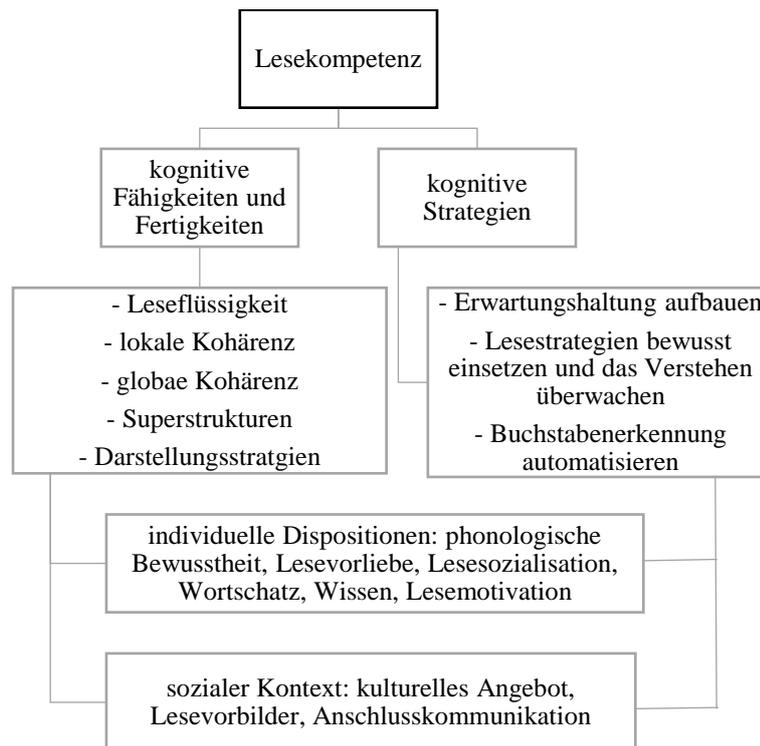
Quelle 2: Stiftung Lesen, DIE ZEIT, Deutsche Bahn Stiftung (2016)

Da ich einige Kinder erlebt habe, die aus einem gebildeten und bücherreichen Elternhaus stammen, denen viel vorgelesen wird und die oftmals auch bereits vor Schuleintritt etwas lesen können, aber auch Kinder kennen lernen durfte, die diese Möglichkeiten nicht haben, hoffe ich, mit der literarischen Bildung aller Schüler*innen der Klasse – mögen sie auch noch so ungleiche Ausgangsbedingungen besitzen – eine Chancenungleichheit zumindest ansatzweise abzubauen. Dabei bergen Kinderbilderbücher als kostengünstiges Medium besonders im Anfangsunterricht der Grundschule ein unterschätztes, aber enormes Potential, wie im Folgenden dargestellt wird.

3 Das Potential von Kinderbilderbüchern im Anfangsunterricht

Kognitionspsychologische Modelle zur Lesekompetenz nehmen die Informationsentnahme aus Texten in den Fokus, jedoch müssen auch individuelle, soziale und kulturelle Aspekte berücksichtigt werden (vgl. Stabler, 2019, S. 14). Um ein umfassendes Bild von Lesekompetenz zu erhalten, sollten die Ebenen der individuellen Dispositionen und der soziale Kontext (s. Abbildung 3) berücksichtigt werden.

Abbildung 3: Didaktisches Modell zur Lesekompetenz



Quelle 3: eigene Darstellung nach Schilcher, 2018

Literatur erstreckt sich in viele Förderbereiche. So ermöglicht sie die ästhetische Erfahrung, vermittelt gesellschaftsrelevantes Kanonwissen und baut schließlich die Lesekompetenz auf (Rosebrock & Nix, 2015). Die Schule als prägende Sozialisierungsinstanz übt einen großen Einfluss auf die Schüler*innen aus (Butt, 2013, S. 61). Nicht zu vergessen ist die „soziale Einbindung des Lesens in Interaktions- und Kommunikationsprozesse“, durch die „Barrieren für das Bücherlesen abgebaut“ werden können (Dehn et al., 1999, S. 622f.). Dehn et al. betonen, dass besonders durch das Vorlesen eine „motivationale Grundlagen für lebenslanges Lesen“ aufgebaut werde (ebd). Für Hopp unterstützt das Kinderbilderbuch ebenfalls die Schüler*innen dabei, die Welt kennen zu lernen und sie in ihrem Selbstkonzept zu unterstützen (2015, S. 331).

Das Vorlesen in der Vorschulzeit sowie im Anfangsunterricht, aber auch darüber hinaus, unterstützt die Lesekompetenz der Schüler*innen. Vorlesen fördert also, so Kruse, impliziert literarisches Lernen und lässt es zu, dass sich die Kinder auf Geschichten einlassen, sofern sich die Lehrkraft ihrer Darstellungskraft bewusst ist. Denn mündliche Kommunikation erstreckt sich nicht allein in der Verwendung von Sprache, sondern braucht zusätzlich nonverbale (Mimik und Gestik) sowie paraverbale (Stimme, Lautstärke und Tempo) Ausdrucksmittel. Diese Aspekte zu deuten, müssen junge Menschen erst lernen, wobei sie bereits eine von Kind zu Kind unterschiedlich intensive Ausprägung besitzen. Der Deutschunterricht trägt dazu bei, die eigene Körpersprache sowie die des Gegenübers zunehmend besser zu verstehen. Vorlesen ist dazu prädestiniert, unterschiedliche verbale, nonverbale und paraverbale Mittel umzusetzen. Denn es kommt nicht allein darauf an, ob vorgelesen wird, sondern auch wie: eine passende Betonung, angebrachte Pausen mit Nachfragen an die Kinder, Mimik und Gestik wecken das Interesse zum Zuhören und lassen dieses aufrecht erhalten. Der oder die Vorlesende sollte die Stimme bedacht einsetzen, sich der Wirkung gewiss sein, sich beim Lesen Zeit und lassen und schließlich gelassen mit Versprechern umgehen (Kruse, 2007, S. 4).

Nicht vergessen werden darf auch, dass durch eine so unterstützte Präsentation Verstehenshilfen besonders für DaZ-Kinder angeboten werden (Cramer, 2008, S. 104). So regte ich die Kinder beispielsweise dazu an, über die Illustrationen des gezeigten Bilderbuches nachzudenken – die Bilder halfen in der Verständigung. Dies zeigt auf, wie wichtig eine überlegte Auswahl der Lektüre ist. So überlegte ich zuvor, ob und welche möglichen Ideen und Meinungen die Geschichte evoziert, ob Verwunderungen ausgelöst oder sogar mit Hilfe fantasievoller Illustrationen philosophische Fragen angeregt werden (Vgl. Cam & Beck, 1996, S. 37f.). Schließlich bauen die Kinder über diese erzählten Geschichten ein Verständnis unterschiedlicher Gefühle aus und lernen über die Identifizierung mit den Figuren ihre eigenen Emotionen kennen (Kain, 2006, S. 23). Diese Erlebnisse mit der Literatur ermöglicht schließlich Sprache sowie eine gelingende Kommunikation (Bodarwé, 1989, S. 58).

Neben diesem großen kognitiven Potential, birgt das Vorlesen auch einen weiteren Vorteil. Der entspannten, gemütlichen Atmosphäre im Sitzkreis auf Kissen kommt ebenfalls eine soziale Bedeutsamkeit zu. Nicht nur die Bindung zwischen Lehrkraft und Schüler*innen wird gestärkt, sondern auch die zwischen den Kindern untereinander. Sie sitzen nebeneinander, können sich über das Gehörte austauschen und die Gedanken der Anderen mitgeteilt bekommen. Die Schüler*innen lernen so auch, einander zuzuhören, sich aussprechen zu lassen und andere Meinungen zu akzeptieren.

Abgesehen davon besitzt das literarische Lernen und damit das Vorlesen auch eine kulturelle Bedeutsamkeit und bietet einen Beitrag zu einem komplexen Symbolsystem und einer gemeinschaftlichen Identität.

So strebe auch ich es an, das Vorlesen meinerseits, später das Vorlesen durch sich abwechselnde Kinder oder das stille Lesen der Kinder zu einem bestimmten Zeitpunkt und für eine bestimmte Dauer zu einem Ritual werden zu lassen. So kann im ersten Schuljahr regelmäßig und zu einer bestimmten Zeit wie beispielsweise im Morgenkreis vorgelesen werden. Besonders in der Adventszeit eignen sich 24-Geschichten-Adventskalender, auf die sich die Kinder im Jahr 2021 jeden Dezembermorgen besonders gefreut haben. Irgendwann kann die Lehrkraft dazu übergehen, nicht mehr selbst vorzulesen, sondern die Aufgabe an ein jedes Mal anderes Kind zu übergeben. Besonders schön empfinde ich das Ritual, den Kindern in der ersten (Deutsch-)Unterrichtsstunde einige Minuten Zeit zu geben, in ihrem eigenen Buch zu lesen bevor der Unterricht losgeht. All diese Beispiele zeigen auf, wie Literatur eine individuelle, soziale und kulturelle Bedeutsamkeit schaffen kann.

Darüber hinaus erwachen vorgelesene Geschichten zum Leben, veranschaulichen Unterrichtsinhalte, welche damit leichter zu verstehen und zu erinnern sind. Durch ihren spannenden Charakter können die Geschichten in Kinderbilderbüchern zum Weiterlesen motivieren und sind durch konkrete Erlebnisse, ob nun fiktional oder nonfiktional, mit der Lebenswelt der Schüler*innen verknüpft. Dehn et al. ergänzen, dass ein Vorlesen weitere Lesemotive unterstützen kann: so verspüren meiner Erfahrung nach besonders junge Schüler*innen den Wunsch nach Spannung und Unterhaltung und benötigen kreative, außergewöhnliche Geschichten als einen Anreiz, ihre Vorkenntnisse zur Sprache zu bringen und mit Hilfe einer Art „Eselsbrücke“ das Gelernte zu verinnerlichen. Denn neben einem Erlebnismotiv kann auch die eigene Lebenserfahrung durch neues Wissen aus Büchern aktiviert und evaluiert werden. Zu diesem Erkenntnismotiv kommt das Motiv der Entwicklung hinzu, das Streben nach ästhetischem Erleben und Genuss, die stetige Suche nach anderen Lebenserfahrungen und schließlich die Kommunikation über Bücher, so Dehn et al. (1999, S. 586). Fiktive Geschichten regen die Fantasie der Kinder an, was in kommenden Schulwochen- und Monaten, aber auch in späteren Klassenstufen das kreative Schreiben unterstützt. In Literatur steckt ebenfalls viel Philosophie, weshalb ich bisher in jedem von mir konzipierten Ethikunterricht ein Kinderbilderbuch oder eine Geschichte einplante. Neben diesem philosophischen, ästhetischen und erkenntnisgewinnenden Motiv darf nicht vergessen werden, dass den Kindern zahlreiche Sachinformationen gegeben werden, die sie in ihr Grundwissen aufnehmen können. Dies kommt auch der kindlichen Neugier entgegen und schließt an Rose und Schreiners Ansicht an, dass die Informations-, Erfahrungs- sowie

Wissenserweiterung der Lesenden mittels der im Buch abgebildeten Illustrationen erreicht wird. Diese eröffnen neben dem Text neue Perspektiven und regen zu weiterführenden Gesprächen an. Laut Rose und Schreiner sind Bilder in idealen Bildbüchern nie eine reine Verdeutlichung des Textes, sondern vereinigen sich mit ihm zu einem Gesamtkunstwerk. Darüber hinaus transportieren die Abbildungen das, was ggf. im Text nicht zur Sprache kommt sowie sprachlich schwer bis unmöglich zu fassen ist. Dies, so die Autor*innen, komme den „noch nicht immer ausreichenden sprachlichen Möglichkeiten eines Kindes zugute.“ (Rose & Schreiner, 2008, S. 117). Demnach gelten die Bücher gegenüber dem Text als eine „‘eigenständige, gleichberechtigte Erzählform‘“, der eine eigenständige Bedeutungsebene inhärent ist: „Die Illustration stellt dar, was der Text nicht sagt; der Text ergänzt, was die Illustration nicht zeigt.“ (Egli, 2014, S. 17). Dies soll verdeutlichen, dass es mit dem Vorlesen des Textes sowie der Ansicht der Illustrationen noch nicht getan ist: um sich des Gehörten, Gesehenen und Empfundene bewusst zu werden und zu vertiefen, sollten Lehrkräfte das nötige Werkzeug nutzen, um während sowie nach der Lektüre des Bilderbuches mit den Schüler*innen in einen intensiven Austausch überzugehen.

Im Rahmen eines universitären Seminars in der Deutschdidaktik zu Kinderliteratur lernte ich den Ansatz des Germanisten und Deutschfachdidaktiker Kaspar H. Spinners kennen. Mittels des von ihm konzipierten „Vorlesegesprächs“ strebt er ein umfangreiches literarisches Lernen an. Dabei zählte er 2006 elf grundlegende Aspekte auf, die in der untenstehenden Tabelle aufgeführt sind und im literarischen Unterricht erreicht werden können und sollen. Da ich im Deutschunterricht besonders gern Kinderbilderbücher einsetze, um den Schüler*innen neue Buchstaben vorzustellen, stellte sich mir die Frage, ob die elf Aspekte nach Spinner auch an dieser Stelle greifen. Wie mittels der Häkchen in der folgenden Tabelle verdeutlicht wird, werden mit Hilfe des Vorlesegesprächs im Rahmen einer Buchstabeneinführung fast alle Aspekte des literarischen Lernens gefördert: die Kinder werden mit dem literarischen Gespräch vertraut, gewinnen prototypische Vorstellungen von Genres und Gattungen (beispielsweise Märchen) lernen, die Perspektive literarischer Figuren nachzuvollziehen, entwickeln die Fähigkeit zur subjektiven Involviertheit, nehmen die von der Lehrkraft ausgehende sprachliche Gestaltung aufmerksam wahr und entwickeln beim Lesen und Hören Vorstellungen. Außerdem lernen die Kinder, eine narrative und dramaturgische Handlungslogik sowie metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen und kommen mit Fiktionalität in Kontakt, mit welcher sie bewusst umgehen lernen. Literarische Texte regen außerdem Sinnbildungsprozesse an, die nicht zu einem definitiven Ende kommen müssen – die Kinder lernen demnach auch im Umgang mit Kinderbilderbüchern, die ein offenes Ende beinhalten, mit einer gewissen Offenheit

und möglichen Mehrdeutigkeiten umzugehen. Der elfte Aspekt hingegen, die Entwicklung eines literaturhistorischen Bewusstseins, also der Einblick in die Literaturgeschichte und die empfohlene Einbeziehung von Kunst-, Musik- und Filmgeschichte und der Einblick in intertextuelle Zusammenhänge kommt erst später hinzu (vgl. Spinner, 2006).

Tabelle 1: Die 11 Aspekte nach Kaspar H. Spinner können auch auf eine Buchstabeneinführung mittels Kinderbilderbücher angewandt werden.

Nr.	Aspekt	
01	Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln	✓
02	Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen	✓
03	Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen	✓
04	Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen	✓
05	Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen	✓
06	Mit Fiktionalität bewusst umgehen	✓
07	Metaphorische und symbolische Ausdrucksweisen verstehen	✓
08	Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen	✓
09	Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden	✓
10	Prototypische Vorstellungen von Gattungen und Genres gewinnen	✓
11	Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln	später

Quelle 4: eigene Darstellung nach Spinner, 2006.

Nun bleibt die Frage, wie die Kinderbilderbücher im Rahmen einer Buchstabeneinführung im Fach Deutsch adäquat eingesetzt werden können, um den elf Aspekten nach Kaspar H. Spinner gerecht zu werden. Im Folgenden erläutere ich, welche Überlegungen relevant sind, um die jungen Schüler*innen mit Hilfe eines vorgelesenen Kinderbilderbuches mit einem neuen Buchstaben vertraut zu machen.

4 Eine beispielhafte Vorgehensweise

Wie bereits dargestellt wurde, sind Kinderbilderbücher ein besonderes Erlebnis, da sie gemeinsam betrachtet und besprochen werden können und noch dazu als ein wunderbarer Einstieg dienen, um mit den Schulanfänger*innen einen neuen Buchstaben kennen zu lernen. Ich würde stets empfehlen, noch bevor der neue Buchstabe bzw. Laut als Graphem vorgestellt wird, das ihm passende Bilderbuch im Sitzkreis bzw. konkreter im „Kinositz“¹ mit den Schüler*innen gemeinsam anzusehen und sich während des Vorlesens wirklich Zeit zu nehmen. Das Buch soll kein Mittel zum Zweck darstellen, um in knappen fünf Minuten die Phase der Hinführung oder Aktivierung zu begehen. Auch sind die Bilder großformatiger Bilderbücher zwar häufig großflächig und farbintensiv genug, um auch frontal wahrgenommen zu werden (Vgl. Rose & Schreiner, 2008, S. 118), doch bietet der „Kinositz“ eine gemütlichere sowie abwechslungsreichere Atmosphäre, die Spannung und Neugier evozieren kann. Der Sitzkreis bzw. der Kinositz ist mir deshalb so wichtig geworden, da die Kinder nicht nur die Geschichte passiv von ihren Stühlen aus wahrnehmen, sondern die Bilder genau wahrnehmen und anschließend besser mit ihren Worten verknüpfen und deuten können.

Abbildung 4: Vorlesetag im Kinositz mit der ersten Klasse.



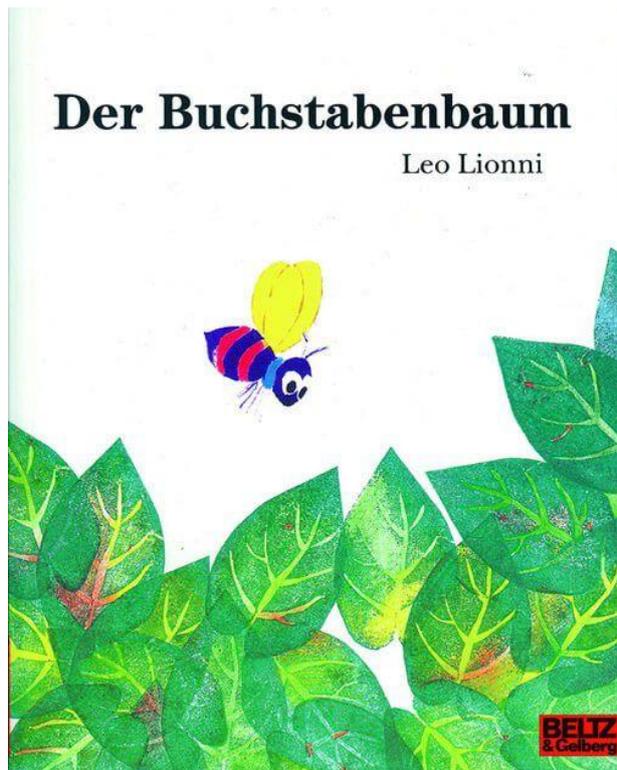
Quelle 5: Fotoaufnahme der Klassenlehrerin.

¹ Der „Kinositz“ ist nicht mit dem „Sitzkreis“ zu verwechseln, auch wenn die Schüler*innen bei beiden Sozialformen auf dem Boden bzw. bestenfalls auf Kissen sitzen. Denn während die Kinder im „Sitzkreis“ kreisförmig einen Platz einnehmen und sich auch die Lehrkraft einordnet, sitzen die Schüler*innen im „Kinositz“ zwar auch nebeneinander vor allem hintereinander in Reihen, wobei die Lehrkraft erhöht vor dem Halbkreis der Kinder Platz nimmt. Der Vorteil dabei ist, dass alle Kinder einen guten Blick auf die Lehrkraft bzw. die Präsentation haben.

Kinderbilderbücher sind schließlich, wie Cramer es feststellt, ideal zum Einstieg in ein Miteinanderreden, zum Wecken der Fantasie und Neugier, ebenso dem Wahrnehmen und Verarbeiten von Gefühlen und dem ästhetischen Erleben, der Erzeugung „guter innerer Bilder“ (2008, S. 128). In dieser Hinsicht stellt auch Kain fest, dass besonders die Darstellung von Gefühlen in Bilderbüchern eine große Rolle einnimmt und die Kombination aus Bild und Text das Medium ideal mache, um bereits junge Kinder in ihrer Fähigkeit, Gefühle zu verstehen und zu äußern, zu fördern (2006, S. 23). Und tatsächlich sind die Kinder im gemütlichen Sitzen nebeneinander meiner Erfahrung nach eher bereit, ihr Vorwissen bzw. ihre Vorkenntnisse und ihre Gefühle zu teilen sowie Erlebtes zu berichten.

Unabhängig von einer Buchstabeneinführung und als Einstieg bzw. als Bestandteil der ersten Deutschstunde kann das Kinderbilderbuch *Der Buchstabenbaum* von Leo Lionni vorgelesen werden, um die Kinder zum ersten Mal im Rahmen der Schule an das Lesen heranzuführen und ihre Leselust zu wecken. Die Raupe möchte in diesem Buch die durcheinandergeratene Wörter, die sie auf Blättern eines Baumes findet, ordnen, damit sich diese zu Sätzen formen – die filigranen Zeichnungen begeisterten, wie ich während des Vorlesens merkte, die Kinder sehr, und boten den Anlass, über den „komischen Baum“ zu sprechen, auf dessen Blättern sich jeweils ein Buchstabe niederlässt. Die Kinder staunten sehr, klammern sich die Buchstaben im Buch bei einem brausenden Sturm doch fest an ihr Lieblingsblatt, kriechen verängstigt zusammen und lassen sich schließlich von einem „Wortkäfer“ erklären, wie sie zusammen Wörter bilden können – denn kein Wind sei so stark, um die Buchstaben, die sich zu dritt, zu viert oder vermehrt zusammenfinden, wieder wegzublasen. So bilden sich die Buchstaben zu einfachen Wörtern wie „Hut“, aber auch zu schwierigeren Wörtern wie „Erboden“. Die Raupe jedoch befindet diese Ansammlung von kurzen und langen Wörtern für ein heilloses Durcheinander und empfiehlt die Satzbildung, um endlich „von Bedeutung zu sein“. So vereinigen sich die Wörter zu Sätzen wie „Die Blätter sind grün“ oder „Der Wind ist stark“. Aber die Raupe fordert einen wichtigen Satz! Welcher Satz könnte es sein? Mit dieser Frage kann die Lehrkraft in ein Vorlesegespräch übergehen. Das Buch lädt dazu ein, kurz innezuhalten und die Kinder die Illustration begutachten zu lassen. Und dennoch geben die Bücher genügend Freiraum, um eigene Bilder und Vorstellungen entstehen zu lassen (Cramer, 2008, S. 125), da sowohl Bild als auch Schrifttext jeweils selbständige Bedeutungsträger (Kurwinkel, 2017, S. 14) sind.

Abbildung 5: Cover des Kinderbilderbuches „Der Buchstabenbaum“ von Leo Lionni



Quelle 6: Verlag an der ESTE

Cramer stellt fest, dass sich die Kinder beim Betrachten der Bilder ermuntert fühlen, ihre Wahrnehmungen, Gedanken und Vorstellungen anzusprechen. Das ermöglicht es mir als Lehrkraft, die Vorstellungswelt des Kindes nachzuvollziehen. Die Kinder können auf den Inhalt konkret antworten und artikulieren, was sie verstehen und neugierig macht. Die Illustrationen bieten dabei eine besondere Artikulationshilfe für die Schüler*innen, da Gedankeninhalte besser in Worte gefasst werden können, wenn die Wörter gehört und sogleich passende Bilder gesehen werden (Cramer, 2008, S. 88). So habe ich die Erfahrung gemacht, dass insbesondere DaZ-Kinder sowie Schüler*innen, die im Vergleich zu Mitschüler*innen noch einen weniger gut ausgebildeten Wortschatz besitzen, die Bilder als Ergänzung nutzen, um ihre eigene Sprache anzureichern und schließlich ihre Idee zu artikulieren. Auch werden die Kinder durch die Illustrationen ermuntert, ihre Redehemmungen und Unsicherheiten zu überwinden. Dieses Buch bietet also einen ersten Einblick in die deutsche Sprache und birgt das Potential, die Kinder für das „Sammeln“ und „sinnvolle Aneinanderreihen“ von Buchstaben und schließlich der Bildung von Sätzen zu motivieren.

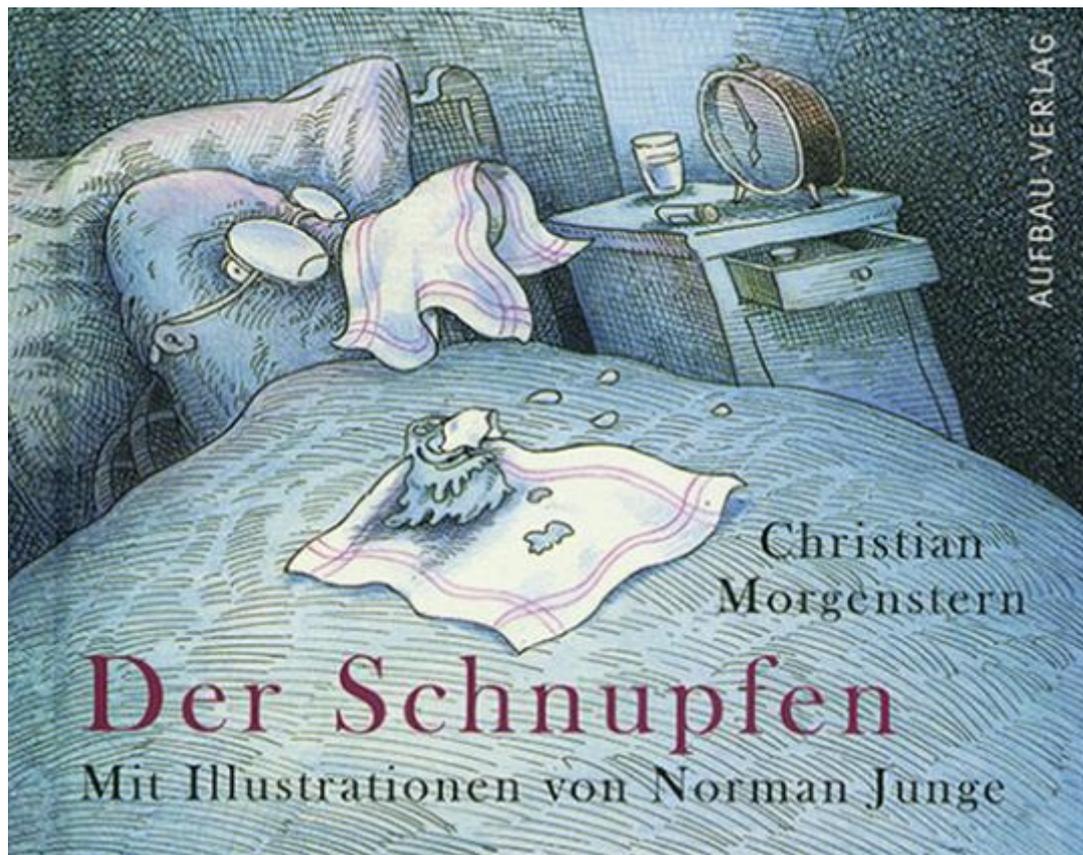
Nachdem nun ein Buch vorgestellt wurde, das sich wunderbar als ein Einstieg in das Fach Deutsch anbietet, soll es nun konkret um ausgewählte beispielhafte Kinderbilderbücher gehen, die ich für unterschiedliche Buchstabeneinführungen empfehle. Zunächst soll erneut geklärt

werden, welche Bücher überhaupt geeignet sind, um durch sie in die Beschäftigung mit einem neuen Laut einzusteigen. In Vorbereitung auf das Vorlesegespräch überlege ich natürlich, welches Kinderbilderbuch beispielsweise im Ethikunterricht für die Thematik „Glück“ oder „Freundschaft“ adäquat ist. Aber auch für den Deutschunterricht bzw. eine anstehende Buchstabeneinführung sollte genau überlegt werden, welches Buch vorteilhaft zur Verdeutlichung des neuen Graphems und Phonem ist. Ich durfte eine Buchstabeneinführung übernehmen und ging als Erstes auf die Suche nach einem Buch, das den neu zu lernenden Buchstaben gut visualisiert und mit einer spannenden Geschichte verknüpft. Oft besaß ich bereits zufällig ein Buch, das ich in weiser, aber unbedachter Voraussicht beispielsweise auf dem Flohmarkt gekauft hatte. Zwei Mal kam es auch vor, dass ich in der Stadtbibliothek während der Suche nach einem anderen Buch auf eines traf, das hervorragend passte (*Oh, oh Oktopus* war rundherum perfekt für die Einführung des „O, o“ und die Lehrkraft war anschließend ebenfalls so begeistert wie ich). Das Buch *Meine Mama ist ein Superheld* wurde mir in meinem ersten Start Training-Zeitraum von einer Lehrkraft empfohlen, da sie es selbst schon oft eingesetzt hatte und es in der Schulbibliothek vorhanden war. Damit möchte ich betonen, dass der Einsatz von Kinderbilderbüchern, zumal bei vielen Buchstabeneinführungen, nicht zwangsläufig teuer sein muss. Natürlich empfiehlt es sich bei Büchern, die oft zum Einsatz kommen, einen gewissen Fundus anzulegen. Aber auf Trödelmärkten, in Secondhand-Online-Portalen sowie mit Hilfe von Bibliotheken lassen sich zahlreiche kostengünstige Kinderbilderbücher entdecken. Nachdem ich mich also für ein Buch entschieden habe und es nach Kriterien begutachtet habe, lese ich es, auch wenn ich es vielleicht bereits kenne, durch und entscheide, an welchen Stellen ich das Vorlesen unterbreche, den Kindern eine Frage stelle oder insbesondere über den Buchstaben ins Gespräch komme. Ich plane demnach bereits vor dem Vorlesegespräch, an welchem Punkt ich innehalten möchte, wo die Spannung besonders hoch sein wird und wie ich dann meine Stimme einsetze. Dennoch muss immer klar sein, dass Vorlesegespräche von Spontaneität leben. Eine Vorstrukturierung und die vorherige Bestimmung von „erzähl-strukturell angebrachter Unterbrechung“ (Kruse, 2007, S. 8) ist wichtig, doch eine Flexibilität macht das Vorlesen erst flexibel und uneingeschränkt. Auch nonverbale Aspekte plane ich nur bedingt. Ich weiß zwar zuvor, an welcher Stelle ich die Stimme senke oder erhebe, wann ich kurz still bin und/oder die Illustration länger als andere zeige und zu welchem Zeitpunkt es wichtig ist, die Kinder herausfordernd anzusehen, damit sie den vorgelesenen Satz ergänzen. Doch viele gestalterische Entscheidungen kommen erst innerhalb der konkreten Atmosphäre des Vorlesens. Weiterhin fordert Cramer, dass sowohl die Sprache als auch die Illustrationen des Buches dem kognitiven und emotionalen Entwicklungsstand der Schüler*innen entsprechen und die

ästhetische Wahrnehmung fördern sollten. Sowohl Illustrationen als auch die Formulierungen müssen so gestaltet sein, dass den Kinder ein Spielraum für die eigene Fantasie und Vorstellung bleibt (Vgl. Cramer, 2008, S. 95). Beachtet werden sollte außerdem, dass die Autor*innen der ausgewählten Bilderbücher adressatengerechte, respektive dem Verstehenshorizont der Kinder angepasste literarische Darstellungsmittel wie erlebte Rede und innerer Monolog (Hopp, 2015, S. 211) nutzen. Ich empfehle, wie bereits angesprochen, großformatige Kinderbilderbücher mit nicht mehr als 30 Seiten vorzulesen, wobei die Quantität der Bilder und nicht des Textes überwiegen sollte. Länger als fünfzehn Minuten sollte das Vorlesen bzw. das Vorlesegespräch nicht in Anspruch nehmen. Ich durfte die Erfahrung machen, dass viele besonders junge Kinder nach einer viertel Stunde, zumal sie in dieser Phase ausschließlich sitzen müssen, die Konzentration verlieren und einen Wechsel bzw. eine Bewegungspause benötigen.

Im Hinblick auf die Buchstabeneinführung sollte darauf geachtet werden, dass der Text möglichst zahlreiche Wörter enthält, die den neuen Laut beherbergen bzw. bestenfalls mit ihm beginnen: So bieten Bücher wie *Frederik* von Leo Lionni für das „F, f“, *Herr Uhu macht Urlaub* von Ulf Stark und Ann-Cathrine Sigrid Stahlberg für den Buchstaben „U, u“, *Meine Mama ist ein Superheld* von Katharina Grossmann-Hensel für das „M, m“, *Helmut, der Hund, der Äpfel zählt* von Claudia Bolt für das „H, h“, *Der Neinrich* von Edith Schreiber-Wicke für das „N, n“, *Oh, oh Oktopus* von Elle van Lieshout, Erik van Os und Mies van Hout für das „O, o“, *Die Rabenrosa* von Helga Bansch für das „R, r“ oder *Willi Wunderpus* von Henrike Lippa-Wagenmann und Betty Conhoff für das „W, w“ ein großes Potential, um den neuen Graphem sowie Phonem kennen zu lernen und beide sogleich mit einer Geschichte bzw. einem bestimmten Bild zu verknüpfen. Aber auch Umlaute können mittels aktueller und bekannter Kinderbilderbücher wie *Der Löwe in dir* von Rachel Bright und Jim Field eingeführt werden. Selbst Buchstabenkombinationen wie „st“ können mit Werken wie *Die Streithörnchen*, ebenfalls von Rachel Bright und Jim Field, vorgestellt werden. Mittels illustrierter Gedichte wie *Der Schnupfen* von Christian Morgenstern lässt sich auch die längere Buchstabenkombination „sch“ in die gelernte Buchstabensammlung aufnehmen. Aber auch ein illustriertes Märchenbilderbuch von Hans Christian Andersens *Die Schneekönigin* bietet durch seinen fantasievollen Charakter das Potential, im Sinne des zehnten Aspektes von Spinner die prototypische Vorstellungen der Kinder von Genres und Gattungen zu fördern.

Abbildung 6: „Der Schnupfen“ von Christian Morgenstern zur Verdeutlichung der Buchstabenkombination „sch“



Quelle 7: Fröhlich & Kaufmann Verlag und Versand

Noch dazu sind die meisten aufgezählten Bücher prädestiniert, fächerübergreifend Inhalte zu vermitteln: *Frederik* ist ein Buch, das ich bereits zwei Mal im Ethikunterricht eingesetzt sah und *Helmut, der Hund, der Äpfel zählt* kann durchaus im Anfangsunterricht Mathematik vorgelesen werden.

Ich möchte an dieser Stelle nochmals betonen, welche Stützpunkte Kinderbilderbücher bieten: Besonders DAZ-Kindern, aber auch schüchternen Schüler*innen fällt es mit Hilfe der Vorformulierungen des Textes und der stützenden Bilder leichter, Gedanken und Ideen zu äußern sowie überhaupt erst einmal den neuen Graphem und Phonem mit einem konkreten Bild bzw. einer Geschichte zu verbinden. Diese „Eselsbrücke“ begleitet die Kinder so lange, bis sie den Buchstaben sicher beherrschen. Einige Wochen nach dem Vorlesegespräch von *Meine Mama ist ein Superheld* fiel es besonders einer Schülerin schwer, viele Buchstaben, aber besonders das „M, m“ von „N, n“ schnell und sicher zu unterscheiden. In mehreren Förderstunden mit mir beobachtete ich, dass sie zur Differenzierung der beiden Buchstaben die Geschichten zu Rate zog, die sie von mir und der Lehrkraft kannte. So unterschied sie in „Mama“ und „Nashorn“ – vermutlich merkte sie sich bei „Mama“ eines der Bilder des vorgelesenen Buches und bei „N“ in

„Nashorn“ die Spitze des Horns aus dem Tafelbild. Dies verdeutlichte mir, welchen Stellenwert Visualisierungen im Anfangsunterricht der Grundschule einnehmen.

Neben dem Aspekt des Schriftspracherwerbs können auch explizit oder implizit geäußerte Gefühle der vorkommenden Figuren den Kindern helfen, sich über eine Identifizierung mit diesen die eigenen Emotionen bewusst wahrzunehmen. Und dennoch bieten Kinderbilderbücher die nötige Distanz, um sich sicher zu fühlen (Daoud, 2018, S. 20). Besonders tierische Protagonisten wie im Kinderbilderbuch „Herr Uhu macht Urlaub“ erlauben es den Kindern, sich mit ihnen zu identifizieren, die Geschichte und das Abenteuer zu erleben, auch wenn sie die dargestellten Probleme vermutlich selbst noch nicht erfahren haben, diese jedoch bereits in ihrem Erfahrungshorizont liegen (Zoller Morf, 2010, S. 47). Andererseits können die vermenschlichten, personifizierten Tiere eine förderliche Distanz zwischen den Schüler*innen und der dargestellten Herausforderung zulassen (Cramer, 2008, S. 84). Die Geschichten bieten also einerseits durch ihre Fiktion den Schüler*innen die Möglichkeit, sich zu distanzieren und befördern andererseits eine Chance zur Identifikation – beides ist für den Entwicklungsprozess des Kindes wichtig, betont Egli (2014, S. 29). Generell eröffnen Tiergeschichten das Potenzial der Identifikation und des emotionalen Zugangs, da sie verfremdet in die eigene Lebenswelt übertragen werden können und doch nicht den Alltag zeigen (B. Peters, 2014, S. 173–174). Laut Cramer wirken die Abbildungen und der zugehörige Text besonders einprägsam, wenn sie gefühlsmäßig verankert werden. Dies sei besonders dann möglich, wenn die Geschichte den Rezipienten bzw. die Rezipientin innerlich berühre (Cramer, 2008, S. 120). Daher sollten nicht nur Bücher ausgewählt werden, die im Sinne der Buchstabeneinführung das neue Graphem und Phonem präsentieren, sondern sollten darüber hinaus einen Lebensweltbezug der Kinder darstellen und spannend gestaltet sein. Immerhin ist die Verknüpfung von Bild und Text für die Lehrperson so vorteilhaft, da die Aufmerksamkeit der Kinder in den meisten Fällen geweckt wird. Ich habe bisher noch kein einziges Kinderbilderbuch eingesetzt, das bei den Schüler*innen keine Neugier wecken konnte. Kindern bereitet das Betrachten sowie Vorlesen von Kinderbilderbüchern einfach Spaß, schreibt auch Kain (2006, S. 11). Auch hatte ich oft den Eindruck, dass die kommunikative und damit auch emotionale Zuwendung der Erwachsenen, respektive der Lehrkraft und meinerseits, zu den Kindern in solchen Momenten besonders fruchtbar war (Vgl. Butt, 2013, S. 56). Die Schüler*innen können nicht allein ihre Mitschüler*innen besser kennen lernen und von deren Äußerungen von Gedanken, Ideen und Stimmungen lernen, sondern bauen in dieser entspannten, gemütlichen Atmosphäre eine besondere Beziehung zur vorlesenden Lehrperson auf. Aber auch die Lehrkraft kann in dieser Phase zahlreiche Aspekte unkompliziert

beobachten, die Aussagen über die Lernausgangslage und die Kompetenzen der Schüler*innen zulassen, wie nun konkret erläutert werden soll.

Nach dem Vorlesen des Kinderbilderbuches bietet es sich an, durch diese gemeinsame Gesprächsgrundlage ein kurzes Vorlesegespräch durchzuführen, in welchem die Kinder Fragen stellen dürfen, über den Inhalt gemeinsam nachdenken und schließlich das Gehörte und Gesehene verarbeiten und vertiefen. Ziel ist auch, dass die Lernenden den Buchstaben mit der illustrierten Geschichte in Verbindung bringen und für die weiteren Phasen des Schriftspracherwerbs motiviert. Das Vorlesegespräch profitiert dabei von unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lernvoraussetzungen der Kinder und setzt diese sogar voraus. Die Schüler*innen lernen voneinander, tauschen ihre Gedanken zur Geschichte aus, nehmen die Illustrationen womöglich anders wahr als ihre Sitznachbar*innen und besitzen unterschiedliche Meinungen sowie Perspektiven. Daher ist es vorteilhaft, während des Vorlesens, aber auch am Ende, Fragen an das Buch zu stellen, um den Inhalt zu vertiefen und die Gedanken der Kinder anzuregen: Kruse empfiehlt, je nach Vorleseatmosphäre in der zweiten Person Plural (Was denkt ihr darüber? Könnt ihr euch vorstellen, dass...?) sowie in der zweiten Person Singular (Was denkst du darüber? Kannst du dir vorstellen, dass...?) zu sprechen oder auch explizit die erste Person Plural zu nutzen (Wollen wir zusammen überlegen...?), um in einen Austausch zu gehen (Vgl. Kruse, 2007). Gern frage ich bereits während des Vorlesens, aber an geeigneten Stellen, explizit nach den Emotionen der Figuren: „Wie fühlt sich die Hauptfigur?“, „Was denkst du, wie war es für ...?“, „Wie hättest du dich an der Stelle von ... gefühlt, was hättest du vielleicht gesagt oder getan?“ (Vgl. Zoller Morf, 2010, S. 48). Am Ende des Buches frage ich auch schlichtweg zunächst nach einer Zusammenfassung des Vorgelesenen, um in Erfahrung zu bringen, was bei den Kindern hängen geblieben ist. Hier stellt sich für mich auch häufig heraus, welche Textpassagen besonders einprägsam waren und eine Diskussion interessant wäre. Es ist häufig erstaunlich, welche Details den Kindern auffallen und an welchen Stellen sie besonders „hängenbleiben“ – oft sind es auch jene, die ich zuvor kaum wahrgenommen oder bezüglich ihres Effektes unterschätzt habe. Gern unterbreche ich auch mein eigenes Vorlesen an spannenden Stellen der Geschichte und frage die Kinder, welche Vermutungen sie zum Fortgang haben. Gerade hier lässt sich beobachten, welche Schüler*innen in der Logik des Erzählstranges überlegen oder aber wilde Spekulationen bzw. einer reichhaltigen Fantasie nachgehen – beide Wege sind für die Lehrperson unglaublich interessant und nicht selten für alle witzig. Diese Nachfragen und die Antwort einiger Kinder helfen auch den Mitschüler*innen, ihre eigenen Überlegungen anzureichern oder zu ersetzen. Meist frage ich im Ethikunterricht, im Deutschunterricht eher weniger, welche ähnlichen Erlebnisse die Kinder berichten können und wollen, um einen

persönlichen Bezug zum Thema zu schaffen (Vgl. Zoller Morf, 2010, S. 48). So fragte ich nach der Lektüre von *Meine Mama ist ein Superheld*, welche Eigenschaften die Kinder an ihrer Mama mögen. Damit kann nicht nur die mündliche Ausdrucksfähigkeit mittels dieses Mediums geschult, sondern auch sprachliche mit kognitiven Prozessen verbunden werden, so Stadnik. Die Vorlesesituation ist also für die Lehrkraft besonders vorteilhaft, kann sie doch die Erstklässler*innen kennen lernen, einen Einblick in deren Gefühle und Gedanken erhalten und durch die konkreten Gesprächsanlässe beispielsweise sprachliche Schwierigkeiten eines Kindes entdecken. So habe ich schnell merken können, welches Kind ein besonders hohes Mitteilungsbedürfnis verspürt, welches Kind im Vergleich zu anderen Zeitpunkten weniger schüchtern ist, welches Kind besonders in diesen Momenten leiser wird, welches Kind schnell abgelenkt und ungeduldig wird und vieles mehr. Das Vorlesen besitzt also auch das große Potential, zu Diagnose- und Einschätzungszwecken genutzt zu werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Lebenssituationen, die den Kindern bekannt sind oder eben nur in ihrem Horizont liegen, mittels der Bücher versprachlicht und ggf. besser verarbeitet werden können (Stadnik, 2011, S. 43). Wie bereits angesprochen ist das Ziel, dass die Buchstaben-einführung mit Hilfe einer illustrierten Geschichte so verdeutlicht wird, dass die Schüler*innen kindgerecht neue Grapheme und Phoneme lernen, diese miteinander in Verbindung bringen und festigen. Schließlich birgt das Kinderbilderbuch das Potential, für weitere Phasen des Schriftspracherwerbs zu motivieren und sogar im Sinne eines gelingenden Klassenmanagement Kompetenzen im kommunikativen Bereich und innerhalb des sozialen Lernens zu fördern. Das langfristige Ziel ist natürlich, dass die Schüler*innen die Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, die sie anschließend im Umgang mit literarischen Texten selbst einsetzen können (Vgl. Spinner, 2006). Da ich bisher hauptsächlich in ersten Klassen Kinderbilderbüchern in den Unterricht integriert habe, wäre es interessant, den Fortgang hinsichtlich eigener Textproduktionen bezüglich des Buches zu untersuchen.

5 Handlungsempfehlungen

An dieser Stelle möchte zusammenfassend konkrete Handlungsempfehlungen aussprechen, die zu einer gelingenden Integration von Kinderbilderbüchern in den Unterricht beitragen können. Zunächst sollte allen Kindern der Begriff „Kinositz“ oder eine andere Bezeichnung bekannt sein. Diesbezügliche Grundregeln sollten ebenfalls allen Kindern bekannt sein: Jedes Kind darf

ausreden, niemand darf unterbrochen werden, die Umgangsweise ist respektvoll und freundlich, wer etwas sagen möchte, hebt die Hand und wartet, bis die Lehrkraft aufruft und die Kinder versuchen, konzentriert zuzuhören, ohne sich selbst und andere Kinder abzulenken. Wurden die Regeln zuvor nicht nur vorgegeben, sondern auch auf ihre Relevanz besprochen, sehen die Kinder schnell die darin enthaltene Notwendigkeit ein, um auch selbst gut lernen zu können.

Wie bereits angesprochen, empfehle ich Kissen oder andere Unterlagen, damit die Schüler*innen nicht auf dem meist kalten, harten Boden sitzen müssen. Wichtig ist es zudem, genügend Zeit einzuplanen. Ich rate davon ab, das Kinderbilderbuch als ein Mittel zum Zweck, beispielsweise für die schnelle Hinführung zu einer Buchstabeneinführung, zu nutzen. Je nach Umfang des Buches sollten mit 10-15 Minuten gerechnet werden – lieber mehr Zeit einplanen, um interessante Gedankengänge auf Grund von Zeitstress abbrechen zu müssen! Dies hat auch den Vorteil, dass eine wirklich druckfreie, entspannte Atmosphäre herrschen kann.

Wichtig ist es auch, den Kindern Zeit zu geben, die Illustrationen in Augenschein zu nehmen. Es empfiehlt sich, das Buch auch während des Lesens hochzuhalten und regelmäßig von links nach rechts zu wechseln, damit alle Kinder gleichberechtigt in den Genuss kommen, die Bilder vollständig zu sehen.

Mir ist, besonders im Umgang mit DaZ-Kindern, aufgefallen, wie wichtig eine langsame, betonte Aussprache ist. Für alle Kinder gilt, dass ein ruhiger und bedächtiger Tonfall zu einer besseren Informationsaufnahme führt. Dies schließt jedoch nicht aus, die Stimme je nach Spannungsfaktor des Buches zu erhöhen oder zu senken – das Flüstern zu Beginn des Kinositzes hat, wie ich schnell herausgefunden habe, einen unglaublich guten Einfluss auf die sofortige Aufmerksamkeit der Kinder. Flüstern hat schließlich etwas Geheimnisvolles... Mimik und Gestik sind, wie bereits angesprochen, ebenfalls außerordentlich wichtig, um das Gesagte und Präsentierte zu verdeutlichen und Spannung aufzubauen.

Stellt Fragen an den Text! Entweder während des Vorlesens oder im Anschluss. Nach einer kurzen Unterbrechung wird die Aufmerksamkeit wieder geschärft und die Lehrkraft erhält Aussagen über das bisherige Verständnis der Kinder über den Text.

Setze ich ein Kinderbilderbuch für eine Buchstabeneinführung ein, so verrate ich zu Beginn der Lektüre noch nicht, um welchen Laut es im Folgenden gehen wird – ich lasse die Kinder raten. Auch dieses Rätsel schärft die Konzentration nochmals. Doch nach nur wenigen Malen hatten viele der Kinder meine Strategie durchschaut und wussten bereits anhand des Titels, um welchen neuen Buchstaben es sich nur handeln könnte.

6 Fazit

Mein hier dargestelltes Ziel im Deutsch- bzw. Literaturunterricht ist einerseits der motivierte Schriftspracherwerb und andererseits die Förderung von Lesefreude. Hinzukommen, in Anlehnung an Kaspar H. Spinner, die positiven Faktoren, die das von mir so geschätzte Kinderbilderbuch enthält: die Texterschließungskompetenz, die Imagination und Kreativität, aber auch die Identitätsbildung und das Fremdverstehen werden gefördert. Schließlich wird die literarische Bildung angestrebt. Mein Ziel ist es stets, dass die Schüler*innen in den Minuten des Zuhörens, Betrachtens und Diskutierens die Freude an Literatur, an analogen Büchern und am Lesen zu entdecken. Dabei besteht nicht mein Anspruch, aus allen Kindern „Bücherwürmer“ zu machen – hierfür kommen noch, wie die Studien aufzeigten, unzählige weitere Faktoren wie die Vorlesepraxis im Elternhaus hinzu – doch ich kann, wie meine Ausführungen verdeutlichen sollen, allein mit wenigen Minuten und wenig Aufwand viele Förder- und Kompetenzbereiche ansprechen und die Kinder für analoge Bücher sensibilisieren, wenn nicht gar begeistern. Und wenn eine Schülerin mittels vorgelesener Kinderbilderbücher Buchstaben voneinander unterscheiden gelernt hat, ein sonst schüchternes Kind mit Deutsch als Zweitsprache ungehemmt Erlebnisse und Gefühle schildert und ein Mädchen noch zwei Wochen nach dem bundesweiten Vorlesetag² auf mich zu kommt, sich kaum vor Lachen halten kann und mir mit einem Strahlen mitteilt, wie lustig sie das von mir vorgelesene Buch *Das ist ein Buch!* fand, weiß ich, dass ich auch in meiner zukünftigen Lehrtätigkeit viele Kinderbilderbücher vorlesen werde, um die Schüler*innen in ihrem Schriftspracherwerb, ihrer literarischen Erfahrung, ihrer Lesefreude, ihrer sozialen Kompetenz und stückweise auch in ihrer Persönlichkeitsbildung zu fördern.

² Dieser fand 2021 am 19.11. unter dem Motto Freundschaft und Zusammenhalt statt. 2022 wird der Vorlesetag am 18.11. stattfinden.

Bibliografie

Genannte, empfohlene Kinderbilderbücher:

Deutschunterricht

- Andersen, Hans Christian. Die Schneekönigin. arsEdition.
- Bansch, Helga. Die Rabenrosa. Jungbrunnen Verlag.
- Bolt, Claudia. Helmut, der Hund, der Äpfel zählt. NordSüd Verlag.
- Bright, Rachel; Field, Jim. Der Löwe in dir. Magellan Verlag.
- Bright, Rachel; Field, Jim. Die Streithörnchen. Magellan Verlag.
- Grossmann-Hensel, Katharina. Meine Mama ist ein Superheld. Annette Betz im Ueberreuter Verlag.
- Lionni, Leo. Der Buchstabenbaum. Beltz und Gelberg Verlag.
- Lippa-Wagenmann, Henrike; Conhoff, Betty. Willi Wunderpus. Edition Pastorplatz.
- Morgenstern, Christian. Der Schnupfen. Aufbau Verlag.
- Schreiber-Wicke, Edith. Der Neinrich. Thienemann Verlag.
- Smith, Lane. Das ist ein Buch! Carl Hanser Verlag.
- Stark, Ulf; Stahlberg, Ann-Cathrine Sigrid. Herr Uhu macht Urlaub. Skogsliv Verlag.
- Van Lieshout, Elle; van Os, Erik; van Hout, Moes. Oh, oh Oktopus. Aracari Verlag.

Mathematikunterricht

- Jandel, Ernst; Junge, Norman. Fünfter sein. Beltz und Gelberg Verlag.
- Milbourne, Anna. Wieviel ist eine Million? Usborne Verlag.

Sachunterricht

- Schmidt, Hans-Christian. Das Apfelwunder. Sauerländer Verlag.

Kunstunterricht

- Bauer, Jutta. Die Königin der Farben. Beltz und Gelberg Verlag.

Ethikunterricht

- Lionni, Leo. Frederik. Beltz und Gelberg Verlag.

Literaturverzeichnis

- Bodarwé, C. (1989). *Reden vom Tod ist Reden vom Leben: Neuere Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Tod" als Impuls für die religionspädagogische Praxis in Sonderschulen. Religionspädagogische Perspektiven: Bd. 10.* Verl. Die Blaue Eule.
- Butt, C. (2013). *Abschied, Tod und Trauer - Kinder und Jugendliche begleiten: Ein Praxisbuch mit Projektideen und Unterrichtsentwürfen für Schulen und Gemeinden.* Calwer Verlag.
- Cam, P. & Beck, U. (1996). *Zusammen nachdenken: philosophische Fragestellungen für Kinder und Jugendliche: Eine praktische Einführung.* Verlag an der Ruhr.
- Cramer, B. (2008). *Bist du jetzt ein Engel? Mit Kindern über Leben und Tod reden.* dgvt-Verlag.
- Daoud, S. S. (2018). *Abschied, Tod und Trauer: Kompetenzorientierte Materialien für einen einfühlsamen Religionsunterricht (1. Aufl.). Bergedorfer Unterrichtsideen.* Persen Verlag.
- Dehn, M., Payrhuber, F.-J., Schulz, G. & Spinner, K. H. (1999). Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In B. Franzmann, K. Hasemann, D. Löffler & E. Schön (Hrsg.), *Handbuch Lesen.* DE GRUYTER SAUR.
- Egli, F. (2014). *Wo ist sein Leben hingekommen? Sterben und Tod in ausgewählten Bilderbüchern der Gegenwart. Beiträge zur Kinder- und Jugendmedienforschung: Bd. 4.* Chronos.
- Hopp, M. (2015). *Sterben, Tod und Trauer im Bilderbuch seit 1945.* Dissertation. *Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien: Bd. 100.* Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Kain, W. (2006). *Die positive Kraft der Bilderbücher: Bilderbücher in Kindertageseinrichtungen pädagogisch einsetzen (1. Aufl.).* Beltz.
- Kruse, I. (2007). Vorlesegespräche und das Verstehen erzählender Texte. *Grundschulunterricht*, 54(5), 4–8.
- Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse: Narrativik - Ästhetik - Didaktik. UTB Literaturwissenschaft: Bd. 4826.* A. Francke Verlag.
- Peters, B. (2014). Nie mehr Wolkengucken mit Opa? Mit Kindern mithilfe eines Bilderbuchs über Tod und Trauer sprechen. *Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde des Religionspädagogischen Instituts Loccum*, 4, 173–179.
- Rohbeck, J. (2019). Der literarische Ansatz. In M. Peters & J. Peters (Hrsg.), *Moderne Philosphiedidaktik: Basistexte* (S. 119–139). Felix Meiner Verlag.

- Rose, S. & Schreiner, M. (2008). "Vielleicht wollten sie ihm das nicht sagen, weil sie finden, dass er noch zu klein dafür ist...": Begegnungen mit dem Thema Sterben und Tod im Religionsunterricht der Grundschule. In A. A. Bucher, G. Büttner, P. Freudenberger-Lötz & M. Schreiner (Hrsg.), *Jahrbuch für Kindertheologie: Bd. 1. "Mittendrin ist Gott": Kinder denken nach über Gott, Leben und Tod* (2. Aufl., S. 115–128). Calwer Verl.
- Rosebrock, Cornelia, Nix, Daniel. (2015). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schilcher, A. (2018). Kompetenzorientiert unterrichten. In A. Schilcher, K. Finkenzeller, C. Knott, F. Pronold-Günthner & J. Wild (Hrsg.), *Schritt für Schritt zum guten Deutschunterricht. Praxisbuch für Studium und Referendariat: Strategien und Methoden für professionelle Deutschlehrkräfte* (37–72). Seelze: Kallmeyer.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.
- Stabler, E. (2019). ELiS – Evidenzbasierte Leseförderung in Schulen. Ein Kompendium zur gegenwärtigen Leseförderung in der Primarstufe. Graz.
- Stadnik, U. (2011). *Lernen mit Kinderbüchern: Sprach- und Leseförderung in einer multilingualen Grundschulklasse* (1. Aufl.). *Praxis Pädagogik*. Westermann.
- Stiftung Lesen, DIE ZEIT, Deutsche Bahn Stiftung. (2016). *Was wünschen sich Kinder? Vorlesestudie 2016*. Repräsentative Befragung von Kindern im Alter von 5 bis 10 Jahren und ihren Müttern.
- Stiftung Lesen, DIE ZEIT, Deutsche Bahn Stiftung. (2019). *Vorlesen: Mehr als Vor-Lesen! Vorlesestudien 2019 - Vorlesepraxis durch sprachanregende Aktivitäten in Familien vorbereiten und unterstützen*. Repräsentative Befragung von Eltern mit Kindern im Alter von 2 bis 8 Jahren.
- Zoller Morf, E. (2010). *Selber denken macht schlau: Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen ; Anregungen für Schule und Elternhaus*. Zytglogge.