

## **1 Einleitung**

In der Praxis ist häufig zu beobachten, dass im Literaturunterricht die Förderung der Lesekompetenz – besonders seit Veröffentlichung der PISA Studie – im Mittelpunkt steht (vgl. Spinner 2006, 6). Was dabei häufig vergessen wird, ist die Tatsache, dass sich die Lesekompetenz unterschiedslos auf literarische sowie auf nichtliterarische Texte bezieht. Die literarische Kompetenz, als Teilkompetenz der Lesekompetenz, steht also zunehmend im Hintergrund. Durch dieses Studienprojekt soll das literarische Lernen, insbesondere mit Bilderbüchern, in den Mittelpunkt des Literaturunterrichts rücken und literarische Kompetenz gefördert werden. Dies soll durch den Einsatz des Bilderbuches „Du hast angefangen! Nein, Du!“ von David McKee (2014) erfolgen. Den Schülern und Schülerinnen eines ersten Schuljahres wird dieses Bilderbuch bis zu einer bestimmten Stelle vorgestellt, anschließend sollen die Schüler und Schülerinnen ein passendes Ende gestalten. Um die Schülerdokumente in dieser Arbeit theoriegeleitet reflektieren zu können, ist zunächst eine theoretische Beschreibung des Bilderbuches und des literarischen Lernens notwendig. Daran anknüpfend soll das literarische Lernen mit dem Bilderbuch „Du hast angefangen! Nein, Du!“ von David McKee (2014) in den Blick genommen werden, was den grundlegenden Forschungsgegenstand dieses Studienprojektes darstellt. Auch der aktuelle Forschungsstand zum literarischen Lernen mit Bilderbüchern soll nicht außer Acht gelassen werden, woraus sich das Erkenntnisinteresse dieses Studienprojektes besonders begründen lässt und anschließend die Forschungsfrage abgeleitet werden kann. Durch die Forschungsfrage und das angestrebte Untersuchungsdesign sollen mithilfe der Schülerdokumente, mittels qualitativer Inhaltsanalyse, Erkenntnisse über literarische Kompetenzen von Grundschulern gewonnen werden, die abschließend theoriegeleitet diskutiert werden.

## **2 Bilderbücher und literarisches Lernen**

Die Vermittlung literarischer Kompetenzen – als Vernetzung unterschiedlicher Fähigkeiten im Umgang mit Literatur – ist immer schon ein Kernanliegen des Deutschunterrichts gewesen (vgl. Spinner 2006, 6). Im Folgenden Kapitel wird beschrieben, wie Bilderbücher und literarisches Lernen, einen Beitrag zur Vermittlung literarischer Kompetenz leisten können.

### **2.1 Das Bilderbuch**

Das Bilderbuch, wie es das Wort schon sagt, ist nicht nur einfach ein Buch, sondern ein Buch mit Bildern. „Das erste kennzeichnende Merkmal des Bilderbuchs ergibt sich aus der einfachen Feststellung, dass nicht das Wort, sondern das Bild die dominierende Stelle einnimmt“ (Maier 1996, 1). Das Bilderbuch ist demnach also ein Buch, in dem die Bilder im Vergleich zum Text überwiegen oder textfrei sind. Aufgrund der Bilddominanz, besonders im textfreien Bilderbuch, muss der (meist kindliche) Leser die Inhalte des Buches aus seinen Bildern heraus „lesen“, er begegnet also einer Kombination von „two levels of communication, the visual and the verbal“ (Nikolajeva; Scott 2006, 1). Daher ist es unabhkömmlich, „dass die Bilder eine über das reine Illustrieren hinausgehende narrative Funktion wahrnehmen“ (Hollstein; Sonnenmoser 2010, 1). Bei den textfreien Bilderbüchern sind es nämlich die Bilder, welche die Handlung vorantreiben, wohingegen bei den meisten Bilderbüchern Text und Bild eine „Symbiose“ eingehen, um die Handlung voranzutreiben. Die Symbiose, also das narrative Zusammenspiel von Bild und Text, stellt ein wesentliches Qualitätsmerkmal des Bilderbuches dar. Mit seiner charakteristischen Erzählstruktur bildet das Bilderbuch eine eigene Literaturgattung, die auch mit literaturwissenschaftlichen Methoden erforscht und beschrieben werden kann (vgl. Halbey 1997, 14f.). Aktuell ist es immer noch eine „Verweigerung der Kunst- und Literaturforschung, das Bilderbuch ebenso in wissenschaftliche Zusammenhänge zu stellen, wie das Kunstwerk oder den Roman“ (Thiele 2003, 13).

Eine weiterführende Definition, auf die in diesem Zusammenhang verzichtet wird, hätte auch den kulturellen Rahmen einbezogen, also die Produktion und Rezeption des Bilderbuches. Denn „das Bilderbuch ist heute Teil einer veränderten, vor allem durch audiovisuelle Medien geprägten Kultur“ (Thiele 2003a, 71).

## 2.2 Literarisches Lernen

Bei einem Blick in die aktuelle Forschungsliteratur zum literarischen Lernen, fällt auf, dass es kaum explizit ausformulierte Ansätze gibt, die den Begriff des literarischen Lernens detailliert in seinen Merkmalen beschreiben. Ebenso wenig ausführlich ist der aktuelle empirische Forschungsstand zum literarischen Lernen in der Grundschule.

Im Folgenden soll beschrieben werden, was literarisches Lernen eigentlich ist und durch welche Merkmale es sich auszeichnet.

Literarisches Lernen lässt sich als (bewusste) Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der literarischen Sprache verstehen (vgl. Waldt 2003, 101). Die Besonderheit der Literatur liegt vor allem in ihrem kunstvollen Sprachgebrauch, welcher sie von der Alltagssprache und anderen Texten unterscheidbar macht (vgl. Waldmann 1992, 222f.). Beim literarischen Lernen soll „die naive, eher inhaltsorientierte und private Rezeption durch gelernte und formorientierte Lesarten erweitert werden“ (Waldt 2003, 101). Das literarische Lernen im Unterricht wird besonders dann gefördert, wenn die Schüler und Schülerinnen durch ästhetisch anspruchsvolle Texte herausgefordert werden und an ihre Grenzen kommen. So sollen die Ausdrucks- und Denkweisen der Schüler und Schülerinnen erweitert werden (vgl. ebd., 101). Der Fokus des literarischen Lernens liegt auf der Auseinandersetzung mit fiktionalen, poetischen Texten, aber auch auf auditiven und visuellen Rezeptionsformen, wie etwa dem Hörbuch oder dem Theater (vgl. Spinner 2006, 6).

Durch literarisches Lernen soll also die Auseinandersetzung mit literarischen Formen angeregt werden und literarische Kompetenz, der kompetente Umgang mit literarischen Texten, erworben werden. Durch den Erwerb von literarischer Kompetenz soll die Teilhabe an der literarischen Kultur ermöglicht werden (vgl. Eggert; Garbe 1995, 10). Welche Kompetenzen während des literarischen Lernens gefördert werden, hält Spinner (2006) in den elf Aspekten literarischen Lernens fest. Im Folgenden wird nur auf die, für dieses Studienprojekt, relevanten Aspekte eingegangen.

Durch literarisches Lernen kann die Fähigkeit, sich emotional und subjektiv mit einem Text zu verbinden und dabei ästhetische Sprache aufmerksam wahrzunehmen, gefördert werden. Spinner (2006) nennt diesen Aspekt „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen“. Hier soll die Wechselbeziehung zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung im Hinblick auf Prozesse der Verfremdung und des Wiedererkennens, also des Eigenen, reflektiert werden (vgl. ebd. 2006, 8f.).

Auch die Fähigkeit zum Fremdverstehen wird in Spinners (2006) Aspekten zum literarischen Lernen angesprochen. Dabei geht es in erster Linie um die Wahrnehmung der Figuren unter besonderer Berücksichtigung der Imaginationsfähigkeit. „Über Figuren wird in literarischen Texten nicht nur informiert, vielmehr gibt der Text Anweisungen, sie sich vorzustellen“ (ebd. 2006, 9f.), heißt es. Und auch hier geht es wieder um das „Wechselspiel zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Textwahrnehmung, und zwar hier im Sinne von Identifikation und Abgrenzung“ (ebd. 10, 2006). Während der Lektüre wird beim Leser die mentale Aktivität in Gang gesetzt, dadurch entstehen für den Leser durch eigene Gefühle und Sichtweisen, aber auch Wunschvorstellungen anderer Lebensmöglichkeiten, die man hier wiederfindet, intensive Beziehungen zu literarischen Figuren. Gleichzeitig soll in der Logik des Textes gedacht werden und auch die Fremdheit der Figuren wahrgenommen werden, im Sinne des literarischen Verstehens (vgl. ebd. 2006, 10). Denn dadurch das jedes Lesen beim Leser eine mentale Aktivität in Gang setzt, werden innerlich aktivierte Bilder in Abstimmung zum Text verändert und reflektiert (vgl. Waldt 2013, 104).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch literarisches Lernen zwei Ziele verfolgt werden: Durch literarisches Lernen soll ein wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung geleistet werden und die literarisch-ästhetische Bildung der Schüler und Schülerinnen angeregt werden, um ihnen so die Teilhabe an der literarischen Kultur zu ermöglichen (vgl. Büker 2003, 130).

Da in der Regel nicht alle Aspekte literarischen Lernens an einem Lerngegenstand gefördert werden können, soll nun überprüft werden, wie durch literarisches Lernen mit Bilderbüchern die zuvor dargestellten Teilkompetenzen literarischen Lernens gefördert und entwickelt werden können.

### **2.3 Literarisches Lernen mit Bilderbüchern**

Textfreie Bilderbücher bereiten Kinder schon im Kleinkindalter auf den kompetenten Umgang mit komplexeren Bilderbüchern, bei denen Inhalte über den Text hinaus gelesen und mit Bildern verknüpft werden müssen vor, aber gleichzeitig auch auf den kompetenten Umgang mit Kinderbüchern, die keine Illustrationen enthalten (vgl. Kümmerling-Meibauer 2014, 14). Beim Lesen oder Vorlesen eines Bilderbuches, lernen Kinder, Bild und Text miteinander zu verbinden (vgl. Becker 2014, 170). Diese Erfahrung machen Kinder schon im vorschulischen Bereich, was bedeutet, dass sie schon mit Literaturerfahrungen in die Grundschule kommen. Anliegen des literarischen Lernens ist es, an diesen Vorerfahrungen anzuknüpfen und „diese

Kenntnisse kontinuierlich auszubauen und zu vertiefen“ (Waldt 2003, 106). Komplexere Bilderbücher sind hier im Sinne der proximalen Entwicklung nach Vygotski (1978), also dem gegenwärtigen Entwicklungsstand und dem Entwicklungsstand, den ein Kind durch Unterstützung erreichen kann, ein geeignetes Medium zum literarischen Lernen in der Grundschule, insbesondere in den ersten Schuljahren. Denn sie knüpfen an die literarischen Vorerfahrungen von Kindern an, da diese bereits meist mit textfreien Bilderbüchern oder Bilderbüchern mit Reimen in Kontakt getreten sind (vgl. Becker 2014, 169f.). So lässt sich also im Konsens feststellen, dass das Bilderbuch ein geeignetes Medium zum literarischen Lernen ist, da es häufig an den kindlichen literarischen Vorerfahrungen anknüpft und damit im Prozess der Entwicklung von literarischer Kompetenz ansetzt. Diesen Prozess gilt es, in der Grundschule, hinsichtlich dem Erwerb von literarischer Kompetenz weiter zu entwickeln und zu fördern. Wie dies in der Praxis umgesetzt werden kann, soll im Verlauf dieser Arbeit exemplarisch dargestellt werden.

### **3 Literarisches Lernen mit dem Bilderbuch „Du hast angefangen! Nein, Du!“, von David McKee (2014)**

Dass literarische Kompetenzen durch den Einsatz von Bilderbüchern gefördert und entwickelt werden können, wurde im vorangehenden Kapitel beschrieben. Für das Praxisforschungsprojekt wurde eine Unterrichtsstunde mit dem Bilderbuch „Du hast angefangen! Nein Du!“, von David McKee (2014), als Lerngegenstand konzipiert (vgl. A1). Diese Bilderbuch beschäftigt sich mit dem Thema Streit, insbesondere mit Meinungsverschiedenheiten, in Form einer linearen Erzählung.

In diesem Bilderbuch wird die Geschichte von zwei Monstern erzählt, dem roten und dem blauen „Kerl“, die an zwei entgegengesetzten Seiten eines Berges wohnen und sich daher noch nie gesehen haben. Lediglich durch ein Loch in diesem Berg können die beiden Unterhaltungen führen. Aufgrund einer Unstimmigkeit bezüglich der Bedeutung des Sonnenuntergangs, die sich darin äußert, dass der blaue Kerl der Meinung ist, dass der Tag geht wohingegen der rote Kerl der Meinung ist dass die Nacht kommt, geraten die beiden eines Tages miteinander in einen Streit. Durch den Gebrauch von immer schlimmer werdenden Schimpfwörtern spitzt sich die Auseinandersetzung im Laufe der Erzählung so zu, dass sie schließlich auch noch durch das Werfen von Steinen und Felsbrocken begleitet wird. Erst als sich die beiden Monster, nachdem der gesamte Berg abgetragen ist,

gegenüberstehen, erkennen sie, dass eigentlich beide im Recht waren und versöhnen sich schließlich wieder.

Schon zu Beginn des Bilderbuchs wird der blaue Kerl als friedlich beschrieben, „Es war einmal ein blauer Kerl, der lebte friedlich (...)“ (McKee 2014, 1). Der rote Kerl hingegen beginnt den Streit und den Gebrauch von Schimpfwörtern (vgl. ebd., 6). Im Verlauf der Geschichte verwenden beide Kerle kreative Schimpfwörter im Dialog und bestehen auf ihr Recht. Dadurch entwickeln sie sich für den Leser zunehmend zu rechthaberischen und uneinsichtigen Wesen (männlichen Geschlechts), da der Leser aus der Perspektive der dritten Person beide Sichtweisen kennt. Denn jeder der beiden Kerle sieht sich selber im Recht, was sich erst ändert, als die beiden sich zum ersten Mal sehen und somit die Perspektive des Anderen betrachten können. Betrachtet man den Handlungsverlauf dieses Bilderbuches unter Aspekten literarischen Lernens, lässt sich feststellen, dass durch den künstlerischen Sprachgebrauch in Form von Verwendung kreativer Schimpfwörter, „Schmarrer“, „Spatzenhirn“, „haarige, langnasige Pfuzpflaume“ oder „o-beiniger, labbriger Cornflake“, die Möglichkeit eines ästhetisch-formorientierten Umgangs im Literaturunterricht mit diesem Bilderbuch eröffnet wird (vgl. Waldt 2003, 221). Schüler und Schülerinnen können also während der Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch für die sprachliche Gestaltung in literarischen Texten sensibilisiert werden. Durch die Auseinandersetzung in diesem Bilderbuch mit dem Streiten und unterschiedlicher Meinung sein, werden Situationen beschrieben, welche den Schülern und Schülerinnen in der Regel aus eigener Erfahrung bekannt sind. Dadurch können sie sich in die Erlebniswelt des roten und des blauen Kerls einfühlen, sich in sie hineinversetzen und werden dabei gleichzeitig durch die Bildebene unterstützt (vgl. Kruse 2009 16). Es handelt sich bei dem ausgewählten Bilderbuch demnach um ein für die Zielgruppe relevantes und zugängliches Bilderbuch (vgl. Hollstein; Sonnenmoser 2010, 73). Zudem wird die im Lehrplan geforderterte Förderung des Selbstverstehens und Fremdverstehens durch die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch „Du hast angefangen! Nein, Du!“, von David McKee (2014), angeregt, da eine Auseinandersetzung mit der eigenen Person und gleichzeitig mit fremden Erfahrungen erfolgt (vgl. Büker 2003, 133). Wie Schüler und Schülerinnen die unterschiedlichen Perspektiven der beiden Figuren wahrnehmen und ob sie in der Lage sind, sich in sie hineinzusetzen, soll anschließend diskutiert werden.

## **4 Studienprojekt zum literarischen Lernen anhand des Bilderbuches „Du hast angefangen! Nein, Du!“ von David McKee**

Wie sich bestimmte Aspekte literarischen Lernens im produktiven Umgang mit dem Bilderbuch „Du hast angefangen! Nein, Du!“ von David McKee (2014) bei Schülern und Schülerinnen äußern, soll in den Folgenden Kapiteln überprüft und reflektiert werden.

### **4.1 Aktueller Forschungsstand**

In der empirischen Forschung liegen aktuell kaum repräsentative Ergebnisse zum literarischen Lernen mit Bilderbüchern vor. Aufgrund der geringen Forschungsergebnisse zum Bilderbuch, kann man nach wie vor keine eindeutigen Schlüsse „über die subjektiven Zugänge, die kreativen Momente und die Prozesse der Auseinandersetzung von Kindern im Umgang mit Bilderbüchern“ (Thiele 2003, 192) ziehen. In Untersuchungen, die den Lernzuwachs oder die Entwicklung literarischer Kompetenz von Kindern im Unterricht ermitteln wollen, kommt hinzu, dass dieser ein empirisch nur schwer fassbares Geschehen darstellt (vgl. Jantzen 2010, 236). Kathrin Waldt (2003) beschäftigt sich in einem Forschungsprojekt mit dem literarischen Lernen in der Grundschule und stellte fest, dass die Schüler und Schülerinnen bei der Arbeit mit literar-ästhetischen Texten literarische Kompetenzen zeigen, die während der Arbeit mit anderen, nicht literar-ästhetischen Texten verborgen bleiben (vgl. Waldt 2003, 220). Aber auch Waldt hält fest, dass das Gebiet des literarischen Lernens weiter erforscht werden muss.

### **4.2 Erkenntnisinteresse**

Aufgrund des wenig ausführlichen Forschungsstandes zum literarischen Lernen, insbesondere zum literarischen Lernen mit Bilderbüchern entstand das Interesse, das Potential von Bilderbüchern zum literarischen Lernen in den Blick zu nehmen und darauf basierend die literarischen Kompetenzen von GrundschülerInnen zu betrachten. Dabei sind besonders die Figurenwahrnehmung und die Empathiefähigkeit von großem Interesse. Dieses Anliegen soll daher hinsichtlich der Aspekte literarischen Lernens (vgl. Kap. 4.2 in dieser Arbeit) mit der Auseinandersetzung eines Bilderbuches, in diesem Projekt mit dem Bilderbuch „Du hast angefangen! Nein, Du!“ von David McKee (2014), im Literaturunterricht der Grundschule reflektiert werden.

### **4.3 Forschungsfrage**

In den vorangegangenen Kapiteln wurden immer wieder die Figurenwahrnehmung und die Empathiefähigkeit angesprochen. Diese beiden Aspekte literarischen Lernens sollen daher auch durch die Forschungsfrage

„Wie zeigt sich die Kompetenz der Figurenwahrnehmung und der Empathiefähigkeit der Schüler und Schülerinnen durch das Fortschreiben des Bilderbuchendes zu dem Bilderbuch „Du hast angefangen! Nein, Du!“ von David McKee?“

nocheinmal genauer in den Blick genommen werden.

### **4.4 Untersuchungsdesign**

Die Forschungsfrage soll im Rahmen einer Unterrichtsstunde, einer Lerngruppe eines ersten Schuljahres, überprüft werden (vgl. A1). In dieser Unterrichtsstunde lernen die Schüler und Schülerinnen das Bilderbuch „Du hast angefangen! Nein, Du!“, von David McKee (2014), kennen. Die Schüler und Schülerinnen versammeln sich dazu im Sitzkreis, wo der blaue und der rote Kerl zu Beginn durch zwei Stabpuppen vorgestellt werden. Anschließend wird das Bilderbuch bis zu der Stelle vorgelesen, an der sich der blaue und der rote Kerl zum ersten Mal sehen. Daran schließt die Frage an, was die Kinder vermuten, wie die Geschichte weiter verläuft. Die Ungewissheit über den weiteren Handlungsverlauf und die Erwartung des Neuen regen die Phantasie der Kinder in besonderem Maße an und locken zum weitererzählen (vgl. Hollstein; Sonnenmoser 2010, 133). Um sich Gedanken darüber zu machen erhalten die Kinder Zeit um innezuhalten und nach Bedarf auch die Augen zu schließen. So können sie erste eigene Ideen sammeln. An den Moment der Ruhe knüpft die Arbeitsphase an, in der die Schüler und Schülerinnen drei unterschiedliche Möglichkeiten erhalten, den Fortgang der Geschichte zu gestalten (vgl. A2;A4;A5). Nach der Ausgestaltung der Bilderbuchenden versammeln sich alle noch einmal im Kreis und einige Schüler und Schülerinnen stellen ihr Geschichtenende vor. Zum Schluss stellt sich noch die Frage, ob die Schüler und Schülerinnen schon einmal ähnliche Erfahrungen mit dem Streiten gemacht haben.

Die in dieser Unterrichtsstunde entstandenen Arbeitsprodukte werden anschließend eingesammelt und für dieses Studienprojekt verwendet.



#### **4.5 Erhebungsmethode: Schülerdokumente**

Die in der zuvor beschriebenen Unterrichtsstunde entstandenen Arbeitsprodukte stellen die Grundlage dieser Arbeit dar. Wie im vorangehenden Abschnitt bereits erwähnt, hatten die Schüler und Schülerinnen drei Möglichkeiten, das Ende der Geschichte zu gestalten. Sie konnten wählen zwischen der Gestaltung eines eigenen Buches, in der sie den Fortgang der Geschichte schreiben und auch durch Bilder ergänzen. Dafür wurden ihnen auch Vorlagen vom blauen und vom roten Kerl zur Verfügung gestellt (vgl. A3), die für die Bildgestaltung genutzt werden konnten, aber auch das zeichnen oder malen eigener Bilder war erlaubt. Eine weitere Möglichkeit stellt das Schreiben eines Dialoges dar, in dem die Kinder festhalten konnten, was die beiden Kerle sich sagen, wenn sie sich das erste Mal gegenüberstehen (A4). Die letzte Alternative besteht aus einem weißen Blatt, auf dem die Kinder schreiben und/oder malen konnten, wie die Geschichte ihrer Meinung nach weitergehen könnte (vgl. A5)

Die Schülerdokumente (vgl. A6-A24 ) stellen somit die Grundlage für dieses Studienprojekt dar.

#### **4.6 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse**

Die in der zuvor beschriebenen Unterrichtsstunde entstandenen Schülerdokumente müssen nun in einem nächsten Schritt ausgewertet werden. In der qualitativen Forschung bietet sich dazu insbesondere die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) an, welche die Generierung systematischer und regelgeleiteter Schlussfolgerungen über bestimmte Kommunikationsaspekte zum Ziel hat (vgl. Mayring 2015, 12f.). Mayring (2015) unterscheidet dabei drei Grundformen des Interpretierens, zwischen denen in Abhängigkeit der Forschungsfrage und des vorhandenen Materials ausgewählt werden muss: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (vgl. ebd. 2015, 65f.). Für die gegenwärtige Forschungsfrage eignet sich im Besonderen die Zusammenfassung, bei der versucht wird, die gesamte Materialmenge zu berücksichtigen und auf die wesentlichen Inhalte zu kürzen (vgl. ebd. 2015, 71). Das Verfahren der Zusammenfassung erfolgt in einem mehrschrittigen Ablaufmodell, bei dem die Schülerdokumente durch Kategorienbildung zunehmend reduziert – also zusammengefasst werden. Nach der Bestimmung der Analyseeinheiten erfolgt eine erste Reduktion, indem die einzelnen Kodiereinheiten einer Paraphrasierung unterzogen werden. Dabei werden zunächst nicht inhaltstragende, wie ausschmückende oder wiederholende Textbestandteile fallen gelassen (vgl. ebd. 2015, 71).

Außerdem erfolgt durch die Umformulierung eine Vereinheitlichung der Sprachebene, bei der vor allem auf die Verwendung grammatikalischer Kurzformen geachtet werden sollte (vgl. ebd. 2015, 71). Dies ist im Falle der Schülerdokumente von zentraler Bedeutung, da diese häufig auf unvollständige und zum Teil unverständliche Satzkonstruktionen zurückgreifen, die einer Umformulierung bedürfen. Im nächsten Schritt wird das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion festgelegt. Daran anschließend kommt es zur Generalisierung der vorgenommenen Paraphrasierungen, aus der mitunter inhaltsgleiche Paraphrasen hervorgehen, die nun gestrichen werden können. Es wird weiter selektiert, indem irrelevante und „nichtssagende Paraphrasen“ (ebd.) weggelassen und solche, die als bedeutungstragend erachtet werden, übernommen werden. Gerade Kinder neigen dazu, sich in ihrer Erzählung zu verlieren und von ihrem eigentlichen Vorhaben abzuschweifen. Durch die Streichung solcher unbedeutenden Phrasen werden die Schülerdokumente und damit das Datenmaterial wesentlich gekürzt. Im Weiteren können sich aufeinander beziehende Paraphrasen gebündelt und zu einer neuen Aussage zusammengefasst werden. Aus den Paraphrasen entsteht schließlich ein Categoriesystem, aus dem durch eine erneute Reduktion einige Hauptkategorien hervorgehen. Insgesamt sollte die Reduktion des Materials so erfolgen, dass die neuen Aussagen das Ursprungsmaterial noch repräsentieren und damit ein geeignetes Categoriesystem darstellen (vgl. ebd. 2015, 70f.).

#### **4.7 Ergebnisse**

Durch die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ergeben sich für die Ergebnisdarstellung unterschiedliche Kategorien. Die Definition dieser Kategorien stellt einen zentralen Schritt der Inhaltsanalyse dar. Hier kann zwischen zwei Vorgehensweisen unterschieden werden: einer deduktiven Kategorienbildung und einer induktiven Kategorienbildung (Mayring 2015, 85f.). Bei der deduktiven Kategorienbildung wird von theoretischen Vorüberlegungen und einer Orientierung am bisherigen Forschungsstand ausgegangen. Die Kategorien sind somit schon bei der Durchführung der Unterrichtsstunde bekannt und werden auf das Material hin entwickelt. Die für die qualitative Inhaltsanalyse am besten geeigneteste Vorgehensweise ist die induktive Kategorienbildung (vgl. ebd. 2015, 85). Die Kategorien werden hier erst aus dem Material erschlossen, unabhängig von bereits formulierten Theoriekonzepten (vgl. ebd. 2015, 86). Über die für die Analysetechnik der Zusammenfassung beschriebenen Reduktionsschritte entsteht so ein System aus Kategorien, bezogen auf ein bestimmtes Thema (vgl. ebd. 2015, 86f.) – etwa die

Figurenwahrnehmung und Empathiefähigkeit von Grundschulern – welches nun im Sinne der Fragestellung interpretiert werden kann.

Auch Mischformen deduktiver und induktiver Kategorienbildung sind möglich. Da es sich für die zusammenfassende Analysetechnik in besonderer Weise anbietet, soll die Kategorienbildung in der vorliegenden Arbeit vorrangig induktiv erfolgen. Dies ist auch deshalb sehr sinnvoll, weil die kindliche Wahrnehmung, insbesondere die Figurenwahrnehmung und die kindliche Empathiefähigkeit auf diese Weise authentisch und unvoreingenommen erfasst werden. Dennoch beruht der gestellte Arbeitsauftrag für die Produktion der Schülerdokumente auf theoretischen Konzeptionen, wodurch die ein oder andere Kategorie schon im Vorhinein zu erraten ist. In Bezug zum Bilderbuch erhalten die Schüler und Schülerinnen den Auftrag, die Geschichte fortzuführen, ihr ein Ende zu geben. Es handelt sich bei der hier verwendeten Kategorienbildung demnach um eine Mischform aus einer vorrangig induktiven Vorgehensweise mit vereinzelt deduktiven Aspekten.

Aus der ersten Reduktion gehen im Falle dieser Arbeit vier Kategorien hervor, welche die Figurenwahrnehmung und die Empathiefähigkeit der Schüler und Schülerinnen ausdrücken. In einer weiteren Reduktion wurden diese Kategorien im Hinblick auf die Forschungsfrage weiter präzisiert, wodurch die folgenden vier Hauptkategorien zusammengefasst werden konnten (die Zahl in den Klammern stellt die Anzahl der Schülerdokumente dar, welche die jeweilige Kategorie repräsentieren) :

K1: Die Geschichte wird positiv fortgesetzt. (8)

K2: Die Geschichte wird erst negativ fortgesetzt, hat aber ein positives Ende. (3)

K3: Die Geschichte wird negativ fortgesetzt. (7)

K4: Die Geschichte wird nicht fortgesetzt. (1)

Die Kategorien 1, 2 und 3 fassen die unterschiedlichen Fortsetzungen der Geschichte zusammen, sowohl die mit einem positiven, als auch die mit einem negativen Fortgang der Geschichte. In Kategorie 4 wird die Geschichte nicht fortgeschrieben.

#### **4.8 Interpretation der Ergebnisse**

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus den ausgewerteten Schülerdokumenten dargestellt und interpretiert. Die Schülerdokumente, welche die Basis der nachfolgenden

Darstellung und Interpretation sind, können im Anhang eingesehen und zur Veranschaulichung hinzugezogen werden (siehe Anhang ab A6).

Die aus den Schülerdokumenten gewonnenen Erkenntnisse sollen dazu dienen, die hier nochmals aufgeführte Forschungsfrage zu klären:

„Wie zeigt sich die Kompetenz der Figurenwahrnehmung und der Empathiefähigkeit der Schüler und Schülerinnen durch das Fortschreiben des Bilderbuchendes zu dem Bilderbuch „Du hast angefangen! Nein, Du!“ von David McKee?“

Aus acht von 19 Schülerdokumenten geht ein positives Ende der Geschichte hervor. Die Geschichte wird also mit einem glücklichen Ende fortgeführt. Dieses äußert sich in Aussagen wie „Sie haben miteinander gespielt“ (vgl. A6), „Die zwei haben sich wieder vertragen“ (vgl. A8) oder „Sie sagen sich Entschuldigung und sind Freunde geworden“ (vgl. A9). Ein Schülerdokument entspricht sogar dem „wahren“ Bilderbuchende „Sie werden Freunde und sie bauen einen neuen Berg“ (vgl. A10). Die Schüler und Schülerinnen kennen von Beginn an sowohl die Perspektive des blauen, als auch des roten Kerls. Dadurch erhalten sie die Möglichkeit zum Nachvollzug von deren Wahrnehmungen, Gefühlen und Gedanken. Sie nehmen also beide Perspektiven wahr und erkennen, dass beide Kerle während ihres Streits im Recht sind. Sie übernehmen damit die Perspektiven beider Protagonisten. In den Bildungsstandards der KMK (2004) für den Primarbereich wird die Fähigkeit der Perspektivübernahme in der Formulierung „bei der Beschäftigung mit literarischen Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken und Gefühle und zwischenmenschliche Beziehungen zeigen“ ausgedrückt. Eine Kompetenz, die nur schwer messbar ist (vgl. Spinner 2013, 101), sich in diesen Schülerdokumenten aber akzentuiert ausdrückt.

Die zweite Kategorie, gebildet aus drei Dokumenten, repräsentiert die Schülerdokumente, in denen der Streit nach der ersten Begegnung, zwischen dem blauen und dem roten Kerl, zunächst fortgeführt wird, die beiden sich am Ende aber auch hier vertragen. Texte aus denen Aussagen hervorgehen wie, „Die beiden werfen sich immer noch ab (...), die beiden vertragen sich“ (vgl. A14), „Erst streiten sie, aber später sind sie beste Freunde und spielen“ (vgl. A16) oder die beiden Streiten weiter darüber, wer denn nun angefangen hat, bis sie hinterher doch Freunde werden (vgl. A15), beschreiben diesen Fortgang des Bilderbuches. Hier ist davon auszugehen, dass die subjektive Involviertheit und die genaue Wahrnehmung in einer Wechselbeziehung zueinander stehen, und die Geschichte in Bezug auf selbst Erlebtes reflektiert wurde (vgl. Spinner 2013, 97). Die Schüler und Schülerinnen haben sich

durch den Text aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen angesprochen gefühlt und ihn deshalb intensiver verarbeitet, wodurch ihre innere Beteiligung größer wurde (vgl. ebd. 2013, 98). Die Figuren wurden in ihren Rollen wahrgenommen und mit ihren unterschiedlichen Perspektiven nachvollzogen, was auf eine gut ausgeprägte Empathiefähigkeit schließen lässt (vgl. ebd. 2013, 100).

In der dritten Kategorie werden sieben Schülerdokumente zusammengefasst aus denen kein glückliches Ende hervorgeht, sondern ein negatives. Negativ deshalb, weil die beiden Kerle ihren Streit fortsetzen und sich nicht vertragen oder annähern. Dies wird an Textstellen deutlich, aus denen Aussagen hervorgehen wie „Die streiten sich und die werfen mit Steinen und das tut weh“ (vgl. A17) oder Fortsetzungen in denen die beiden sich immer weiter anschreien, sodass es in den Ohren wehtut (vgl. A18). Besonders deutlich wird diese Form der Fortsetzungen an den Dialogen zwischen den beiden Kerlen, in denen sie sich weiter beschimpfen (vgl. A20; A23; A24). Auch in dieser Kategorie spielen subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung eine Rolle. Geht man von der Tatsache aus, dass die Schüler und Schülerinnen von Beginn an die Perspektiven beider Kerle kennen und somit in die Lage versetzt werden, erkennen zu können, dass beide im Recht sind, was durch die letzte Szene noch einmal verstärkt wird - hier sehen auch die beiden Kerle zum ersten Mal die Perspektive des jeweils anderen - kann man Schlussfolgern, dass die Schüler und Schülerinnen Schwierigkeiten mit der Figurenwahrnehmung und damit mit der Perspektivübernahme hatten. Die Fähigkeit der genauen Textwahrnehmung, die im Bilderbuch eben durch die Bild-Text-Symbiose verschärft wird (vgl. Halbey 1997, 14f.), ist hier noch nicht ausgereift. Daher wird die Geschichte in ihrem Handlungsverlauf so fortgesetzt, wie sie den Schülern und Schülerinnen bisher begegnet ist, mit Streitereien. Dies liegt daran, dass jüngere Kinder häufig noch nicht in der Lage sind verschiedene Sichtweisen miteinander zu verflechten, besonders beim Verstehen fremder Perspektiven (vgl. Büker 2003, 125).

In der vierten und letzten Kategorie, welche durch ein Schülerdokument entstanden ist, wird kein Bilderbuchende verfasst, sondern eine Beschreibung, ja fast schon eine Charakterisierung der beiden Kerle vorgenommen. Hier wurde zwar nicht dem gestellten Arbeitsauftrag nachgekommen, aber eine Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch und den beiden Protagonisten hat stattgefunden, allerdings auf einer anderen Ebene. Es ist hier die Figurenwahrnehmung, die sehr ausgeprägt, durch die detaillierte Beschreibung des blauen und des roten Kerls, in den Fokus gerät. Allerdings lassen sich aus diesem Produkt keine Rückschlüsse auf die Empathiefähigkeit und die Textwahrnehmung schließen.

Diese unterschiedlichen Fortgänge des Bilderbuchs ergeben sich einerseits aus unterschiedlich ausgeprägten literarischen Kompetenzen, insbesondere der Figurenwahrnehmung und Empathiefähigkeit, andererseits kann der literarische Text – das Bilderbuch - zwar als gemeinsamer Bezugspunkt betrachtet werden, der aber aufgrund der unterschiedlichen Sozialisationshintergründe oftmals unterschiedlich interpretiert und rezipiert wird (vgl. Rösch 2013, 50 f.), was auf ungleiche Vorerfahrungen im Umgang mit Literatur schließen lässt.

## **5 Fazit**

Unter Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen zum Bilderbuch und zum literarischen Lernen, sowie dem aktuellen Forschungsstand und den durch dieses Studienprojekt gewonnenen Erkenntnissen zum literarischen Lernen mit Bilderbüchern lässt sich festhalten, dass literarisches Lernen mit Bilderbüchern möglich ist. Dies lässt sich darin begründen, dass in zunehmend allen Schülerdokumenten Aspekte literarischen Lernens zu erkennen waren, wodurch Rückschlüsse auf die jeweilige literarische Kompetenz der SchülerInnen geschlossen werden können. Diese Kompetenzen fallen sehr unterschiedlich aus, was darauf zurückzuführen ist, dass es sich bei den Probanden und Probandinnen um Schulanfänger handelt – wovon bei Erstklässlern ja durchaus auszugehen ist – die über unterschiedliche Vorerfahrungen im Umgang mit Literatur verfügen. Der Erwerb von literarischer Kompetenz kann also auch im Literaturunterricht - wie in diesem Studienprojekt beispielhaft vorgestellt mit Bilderbüchern – gefördert werden, allerdings nur bis zu einem gewissen Grad. Denn letztendlich entwickelt sie sich in der individuellen „Auseinandersetzung mit poetischen, besonders mit fiktionalen Texten – auch ohne Wissen oder gegen den Willen“ (Abraham 1998, 32) des Lesers. Aber die durch dieses Studienprojekt entstandenen ermutigenden Ergebnisse lassen darauf schließen, dass alle SchülerInnen über literarische Fähigkeiten verfügen, die nun in weiteren Schritten und auch unter anderen Gesichtspunkten gefördert und erforscht werden können.

## 5.1 Ausblick

Trotz dieses positiven Resümees darf nicht vergessen werden, dass die Schülerdokumente unter vorgegebenen Rahmenbedingungen entstanden sind. Die SchülerInnen hatten keine Wahlfreiheit darüber, wie sie der Geschichte des Bilderbuches begegnen wollen und auch der Arbeitsauftrag der Arbeitsphase war mit vorgefertigten Dokumenten verbunden, wobei die SchülerInnen hier die Möglichkeit hatten zwischen drei Dokumenten auszuwählen. Daraus ergeben sich weitere klärungsbedürftige Fragen. Wie möchten SchülerInnen dem Bilderbuch begegnen? Durch Vorlesen, selber Lesen oder gar durch ein Hörspiel oder ein Video? Fragen die im derzeitigen Medienzeitalter nicht außer Acht geraten dürfen. Auch die Gestaltung des Bilderbuchendes wirft Fragen auf: Wie gestalten SchülerInnen ein Bilderbuchende, bei dem sie über Gestaltungsformen selbst entscheiden? Fragen die sich auf die Ergebnisse bestimmt unterschiedlich auswirken. In einer anderen Lerngruppe wurde mit demselben Bilderbuch gearbeitet, allerdings mit einem veränderten Einstieg, bei welchem die Stabpuppen und der Dialog der beiden Kerle im Vordergrund standen. Dadurch wurde die Hinführung zum Bilderbuch verlängert und, wie sich in Arbeitsergebnissen in Form von Rollenspielen gezeigt hat, die Imaginationsfähigkeit angeregt.

In diesem Studienprojekt wurde auch die Bildebene außer Acht gelassen, die in einem nächsten Schritt auf Aspekte literarischen Lernens untersucht werden sollte. Denn einige SchülerInnen gestalten das Bilderbuchende nicht nur durch einen Text, sondern verwenden gleichzeitig Bilder oder Zeichnungen um die Geschichte fortzuschreiben.

Diese Fragen und Ansätze sollten in weiteren Praxisforschungsprojekten erprobt und hinterfragt werden.

## 6     **Liteartur**

Abraham, Ulf (1998): Literatur, Sozialisation und Literarisches Lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 29-34.

Becker, Tabea (2014): Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In: Knopf, Julia; Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher. Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 164-174.

Büker, Petra (2003): Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH, 120-133.

Eggert, Hartmut; Garbe, Christine (1995): Literarische Sozialisation. Stuttgart: Metzler, 8-12.

Halbey, Hans Adolf (1997): Bilderbuch-Literatur. Neun Kapitel über eine unterschätzte Literaturgattung. Weinheim: Beltz Verlag, 1-20.

Hollstein, Gudrun; Sonnenmoser, Marion (2010): Werkstatt Bilderbuch. Allgemeine Grundlagen, Vorschläge und Materialien für den Unterricht in der Grundschule. 2. aktualisierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jantzen, Christoph (2010): Warum haben Bilderbücher eigentlich Bilder? Oder: Brauchen wir die Bilder von Bilderbüchern überhaupt für den schulischen Schreibunterricht?. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 235-245.

Kruse, Iris (2009): Beim Vorlesen die zuhörenden Kinder aktivieren. In: Grundschule Deutsch, Heft 21 2009, 15-17.

Kümmerling-Meibauer (2014): Von Bilderbüchern lernen. In: Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (Hrsg.): Wort – Bild – Schrift. Was heißt „Literacy“ und wie wird sie in der frühen Kindheit erworben? München: Bluemedia GmbH, 14-22.



Maier, Karl Ernst (1996): Das Bilderbuch. In: Franz, Kurt; Lange, Günter; Pyrhuber, Franz-Josef (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon. Meitingen: Corian Verlag Heinrich Wimmer, 1- 20.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

McKee, David (2014): Du hast angefangen! Nein, Du!. Frankfurt am Main: Sauerländer Fischer Verlag GmbH.

Nikolajeva, Maria; Scott, Carol (2001): How Picturebooks Work. New York: Garland, 1-12.

Rösch, Heidi (2013): Literatur und Identität. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, 49-69.

Spinner, Kaspar H. (2013): Literaturunterricht in allen Schulstufen- und formen: Gemeinsamkeiten und Besonderheiten. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, 93-113.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 200, 33.Jg 2006, 6-16.

Thiele, Jens (2003): Das Bilderbuch. Ästhetik, Theorie, Analyse, Didaktik, Rezeption. Oldenburg: Isensee Verlag.

Thiele, Jens (2003a): Das Bilderbuch. In: Thiele, Jens; Steitz-Kallenbach, Jörg (Hrsg.): Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis. Freiburg: Herder, 70-98.

Vygotski, Lev Semyonovich (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.

Waldmann, Günter (1992): Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 222-230.

Waldt, Kathrin (2003): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.