

Institut für Grundschulbildung

Master of Education

Sommersemester 2023

Masterarbeit zum Thema:

**Ein Meer aus Tränen und eine Mauer des Schweigens.
Ein Vorlesegespräch zum Bilderbuch „Ich bin wie der Fluss“
in der Grundschule.**

Katrin Lobuscher

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

E-Mail: XXXXXXXXXXXXXXXX

Matrikelnummer: XXXXXXXXXX

Fachsemester: 10

Abgabe: 03.08.2023

Erstgutachter: Prof. Dr. Benjamin Jakob Uhl

Zweitgutachterin: Dr.in Valentina Cristante

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	3
1 Einleitung	1
2 Theoretischer Rahmen.....	4
2.1 <i>Metapher</i>	4
2.1.1 Was ist eine Metapher?	4
2.1.2 Metaphern verstehen	7
2.1.3 Didaktik der Metapher	9
2.2 <i>Das Bilderbuch</i>	12
2.2.1 Was ist ein Bilderbuch?	12
2.2.2 Bilderbuchanalyse	14
2.2.3 Das Bilderbuch im Unterricht	16
2.3 <i>Die Ästhetik literarischen Lernens</i>	18
2.3.1 Was ist literarisches Lernen?	18
2.3.2 Realisierung in der Unterrichtspraxis.....	20
2.4 <i>Literarische Gespräche in der Unterrichtspraxis – Ein Überblick</i>	22
2.4.1 Das Heidelberger Projekt um Härle	23
2.4.2 Das Vorlesegespräch nach Spinner	26
3 Empirische Untersuchung	29
3.1 <i>Forschungsdesign</i>	29
3.1.1 Vorstellung des Unterrichtsmaterials „Ich bin wie der Fluss“	29
3.1.2 Stichprobe.....	36
3.1.3 Datenerhebungsmethode.....	37
3.1.4 Durchführung in der Unterrichtsstunde	38
3.1.5 Methode der Datenauswertung	41
3.2 <i>Ergebnisse</i>	42
3.3 <i>Diskussion</i>	53
3.3.1 Dateninterpretation	53
3.3.2 Reflexion der Untersuchung	60
4 Fazit.....	62
Literaturverzeichnis.....	64
Anhangsverzeichnis	70
Anhang.....	71
Eidesstattliche Erklärung	73

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: METAPHERNVERSTEHEN NACH HOLDER (2019)	8
ABBILDUNG 2: SECHS DIMENSIONEN DER BILDERBUCHANALYSE NACH STAIGER (2022)	15
ABBILDUNG 3: ELF ASPEKTE LITERARISCHEN LERNENS NACH SPINNER (2022)	19
ABBILDUNG 4: MÖGLICHE GESPRÄCHSIMPULSE (FUHRMANN/MERKLINGER 2015)	27
ABBILDUNG 5: ABLAUFMODELL EINER STRUKTURIERENDEN INHALTSANALYSE NACH MAYRING (2015) .	41
ABBILDUNG 6: HÄUFIGKEIT DER ÄUßERUNGEN EINZELNER NIVEAUSTUFEN	58
ABBILDUNG 7: NIVEAUVERTEILUNG DER ÄUßERUNGEN IM STUNDENVERLAUF	59

1 Einleitung

Bilderbücher als Gegenstand im Unterricht können ästhetisches Erleben evozieren. Wird ihr Bildungspotenzial tatsächlich ernstgenommen, dann kann die Rezeption von Bilderbüchern zur Innovation des Unterrichts führen (Vach 2020, S.36).

Die vielfältigen didaktischen Möglichkeiten, die ein Bilderbuch zu bieten hat, werden im Rahmen der Institution Schule meist nicht ausreichend genutzt, sodass es vermehrt darauf reduziert wird, als Themeneinstieg oder der Unterhaltung zu dienen (vgl. Vach 2020, S.24). Vielmehr hat sich das Bilderbuch jedoch zu einem komplexen literarischen Produkt entwickelt, das literar-ästhetische Erfahrungen ermöglicht, wie Kurwinkel konstatiert (vgl. Kurwinkel 2020, S.15.). Darunter fällt ebenso die Möglichkeit, sich mit der Sprachgestaltung des literarischen Mediums auseinanderzusetzen. So kann beispielsweise eine Bedeutung erschlossen werden, die über die Wörtlichkeit des Textes hinausgeht, was für metaphorische Äußerungen kennzeichnend ist (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S.6).

Im Kontext dieser Arbeit sollen die Bildungspotenziale eines Bilderbuchs im Deutschunterricht exemplarisch aufgezeigt werden, indem der Frage nachgegangen wird, inwiefern ein Vorlesegespräch in der Grundschule zum Bilderbuch „Ich bin wie der Fluss“ von Jordan Scott und Sydney Smith das Verstehen metaphorischer Ausdrucksweisen fördert. Bezug wird hierbei auf den siebten Aspekt literarischen Lernens nach Spinner genommen, der die „Metapher“ als sprachliches Konstrukt in seinen didaktischen Ausführungen voraussetzt (vgl. Spinner 2022, S.23). Auffallend ist jedoch, dass in der Literaturdidaktik wenig darüber bekannt ist, wie sich die Kompetenz des Metapherverstehens bei Kindern überhaupt entwickelt, sodass in der Forschung strittig ist, inwiefern Schüler¹ in der Grundschule in der Lage dazu sind, Metaphern zu verstehen und zu erklären (vgl. Biebuyck 1998/ Billow 1975/ Knopf 2010). Die Forschungslage ist diesbezüglich sehr rar, weshalb an dieser Stelle auch auf Studien älterer Jahrgänge zurückgegriffen worden ist, die sich in der Forschung jedoch bewährt haben.

Diese Arbeit soll einen Beitrag zum Fortschritt leisten, indem zunächst ein Forschungsüberblick gegeben wird und somit neue Erkenntnisse auf Untersuchungsgrundlage getroffen werden können. Basis dieser Überlegungen sind die Ausführungen von Holder (2019), Katthage (2006), Pieper (2010), Pieper und Wieser (2011) sowie Skirl und Schwarz-Friesel (2013). Auf die theoretischen Ausführungen wird stets ein didaktischer Teil folgen, um eine Verknüpfung zur Unterrichtspraxis gewährleisten zu können.

¹ Im Rahmen dieser Arbeit ist das generische Maskulinum verwendet worden, um eine bessere Lesbarkeit garantieren zu können. Die männliche Form bezieht sich ebenso auf alle weiteren Geschlechteridentitäten. Sofern dies möglich war, ist versucht worden, auf genderneutrale Formulierungen zurückzugreifen.

Als theoretische Grundlage wird zu Beginn zunächst die Metapher beleuchtet. Eine Annäherung erfolgt über die Auseinandersetzung unterschiedlicher Begriffsdefinitionen, bevor diverse Metapherntheorien vorgestellt werden, darunter die Substitutions-, Vergleichs- und Interaktionstheorie. Zur Strukturierung werden außerdem die verschiedenen Arten dargestellt, in der eine Metapher auftreten kann. Weiterhin wird in ihrem grammatischen Vorkommen unterschieden, weshalb anknüpfend daran die syntaktischen Darstellungsformen eines Sprachbilds thematisiert werden. Zuletzt wird auf die Intentionen einer Metapher eingegangen, die der Produzent mit der Verwendung beabsichtigt auszulösen.

In einer anschließenden Abhandlung wird auf die Verstehensprozesse in der Auseinandersetzung mit einer Metapher eingegangen, die beim Rezipienten ablaufen können, wobei dem Modell von Holder (2019) besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Für eine didaktische Rahmung wird die Metapher im nächsten Schritt zunächst im Teilrahmenplan Deutsch versucht zu verorten. Zudem werden unterschiedliche Studien herangezogen, die sich mit der Frage auseinandersetzen, inwiefern das Verstehen von Metaphern an ein Alter gekoppelt ist, woraus sich eine erste Hypothese für die Probandengruppe ableiten lässt. In diesem Zusammenhang soll ebenso auf die vier Niveaustufen nach Pieper eingegangen werden, in die sich sprachliche Äußerungen zu mehrsprachigen Texten einteilen lassen und die metaphorischen Kompetenzen transparent machen können.

In einem nächsten Kapitel wird die Buchgattung des Bilderbuchs im Fokus stehen. Zunächst wird ein kurzer historischer Aufriss präsentiert, um die Entwicklung aufzuzeigen, die das Medium gemacht hat. Zudem werden die Merkmale herausgestellt, durch die sich das Bilderbuch auszeichnet.

Zur kleinschrittigen Analyse eines Bilderbuchs wird auf das sechsdimensionale Modell nach Staiger (2022) eingegangen, nach dem sowohl Form als auch Inhalt untersucht werden können. Der didaktische Teil knüpft am theoretisch an, indem auf die Potenziale des Vorlesens eines Bilderbuchs eingegangen wird, sodass eine Legitimation für den Einsatz von Bilderbüchern im Deutschunterricht, für das Initiieren literaturästhetischer Bildungsprozesse, abgeleitet werden kann. Für das Gelingen ist die Textauswahl entscheidend, was im Anschluss daran aufgegriffen werden soll.

In Kapitel 2.3 wird das literarische Lernen definiert und die elf Aspekte nach Spinner (2022) vorgestellt. In der Didaktik können unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt und vielfältige Methoden verwendet werden. Exemplarisch wird das literarische Gespräch im folgenden Kapitel ausgeführt, wobei zuerst auf das Format der Heidelberger Forschergruppe um Härle (2014) mit Praxismethoden eingegangen wird, bevor eine Darlegung des Vorlesegesprächs nach Spinner sowie dessen Umsetzung in der Unterrichtspraxis erfolgt.

Im empirischen Teil der Arbeit wird im Rahmen des Forschungsdesigns zu Beginn das Bilderbuch „Ich bin wie der Fluss“ von Jordan Scott und Sydney Smith nach dem Modell

Staigers (2022) analysiert, um dessen Potenziale zu verdeutlichen. Besonderer Fokus liegt auf den Metaphern des literarischen Textes, die im Anschluss daran isoliert betrachtet werden, damit Schwierigkeiten und mögliche Stolpersteine herausgestellt werden können.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage ist eine teilnehmende Beobachtung eines Vorlesegesprächs mit dem Bilderbuch „Ich bin wie der Fluss“ durchgeführt worden, wobei der Fokus auf dem Verstehen metaphorischer Äußerungen gelegen hat. Die qualitativ erfassten Daten werden in Form einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und dargelegt.

In der Diskussion der Ergebnisse werden wichtige Erkenntnisse getroffen, die reflektiert werden müssen und Konsequenzen für die Unterrichtspraxis bedeuten.

Ein Fazit, in dem die Erkenntnisse bezüglich der Fragestellung zusammengefasst werden, beschließt die Arbeit.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Metapher

2.1.1 Was ist eine Metapher?

Es lassen sich einige Definitionsversuche zur Metapher finden, die wiederum auf diverse Theorien zurückzuführen sind. Im Folgenden soll eine überschaubare Abhandlung erfolgen.

Skirl und Schwarz-Friesel bezeichnen die Metapher als „eine der interessantesten und faszinierendsten Erscheinungen menschlicher Kreativität“ (Skirl/ Schwarz-Friesel 2013, S.1), indem sie die Unabschließbarkeit individueller Gedankengänge herausstellen, die die Metapher bedingt. Sie sticht aus der Alltagssprache heraus, weil sie bestehende Sprachmuster aufbricht, transformiert und Abstraktheit versprachlicht, sodass Gefühle vermittelt werden können (vgl. ebd.). Biebuyck beschreibt die Metapher als eine *abstrakte Sprachform*, die der Gestaltung eines literarischen Textes dient und die vielfältigen Verknüpfungsmöglichkeiten von Sprache ausschöpft (vgl. Biebuyck 1998, S.11).

Grundlegend zeichne sich die Metapher vor allem dadurch aus, dass, basierend auf einer fremdartigen Begegnung, die Sprachaufmerksamkeit des Rezipienten geweckt wird, die eine Reflexion über Sprache auslöst (vgl. Katthage 2006, S.83).

In der Sprachwissenschaft wird die Metapher als ein Phänomen des nicht-wörtlichen Sprachgebrauchs im Kommunikationskontext betrachtet (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S.4). Dieser kennzeichnet sich dadurch, dass er sich in seiner konventionellen bzw. lexikalischen Bedeutung unterscheidet (vgl. ebd., S.2). Zu differenzieren ist somit zwischen wörtlicher und übertragener Bedeutung, die aus einer kommunikativen Situation heraus erschlossen werden muss (vgl. Katthage 2006, S.26). Die Aufgabe des Rezipienten liegt darin, diesen Sprachgebrauch zu identifizieren und zu entschlüsseln, damit ein Verständnis entstehen kann (vgl. ebd., S.1). Das Spannungsverhältnis zwischen Wörtlichkeit und Übertragung ist für den metaphorischen Sprachgebrauch kennzeichnend (vgl. ebd. 2006, S.27). Searle betrachtet sowohl die Wörtlichkeit als auch die Übertragung als gleichwertige Charakteristika von Sprache, wobei eine Abweichung von der standardisierten Bedeutung neue Bedeutungsaushandlungen zur Konsequenz hat (vgl. Pieper/Wieser 2011, S.74).

Metaphern sind ein Phänomen nicht-wörtlichen Sprachgebrauchs (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S.2). Mit Katthage gesagt „formt (die Metapher) ein Sprachbild mit einer neuen Bedeutung“ (Katthage 2006, S.64), sodass aus zwei ursprünglich getrennten Bedeutungsfeldern ein fundamental neues entstehen kann. Bedeutend ist hierbei der Aspekt der Bildlichkeit. Er konstatiert, dass die Metapher ein „Sprachbild“ (Katthage 2006, S.54) sei, wobei sich *Sprache* auf wörtlicher und *Bild* auf metaphorischer Ebene befinde, sodass,

ausgelöst durch eine Metapher, mentale Bilder beim Rezipienten entstehen können und somit dessen Imaginationsfähigkeit beflügelt wird (vgl. ebd., S.37).

Die Metapher setzt sich demnach aus zwei Teilen zusammen, die zusammengeführt und in Beziehung zueinander gesetzt werden (vgl. Katthage., S.64). Der Begriff *Metapher* ist auf das griechische Wort *metaphorá* zurückzuführen, das übersetzt *Übertragung* bedeutet (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S.4). Ob im Rahmen der Metaphorik die etymologische *Übertragung* oder vielmehr eine *Verschmelzung* der einzelnen Komponenten stattfindet, ist in der Literatur umstritten. Während der Prozess der Übertragung auf semantischer Ebene revidierbar und auf den Ursprung zurückzuführen ist, bedeutet eine Verschmelzung wiederum eine irreversible Verbindung beider Komponenten, sodass sich daraus etwas Neues formt (vgl. Katthage 2006, S.40).

Aristoteles nach muss die Metapher, als Bindungsglied zwischen Bekanntem und Unbekanntem, passend gewählt werden und ist beim Leser Auslöser für Interesse und Neugier (vgl. ebd., S.25). Die Metapher impliziert einen Bedeutungsaustausch, der für den Rezipienten offensichtlich sein sollte (vgl. Biebuyck 1998, S.75). Dies wird unter dem Konzept der **Substitutionstheorie** zusammengefasst. Diese positive Konnotation verliert die Metapher bei Cicero und Quintilian, da sie das Eigentliche verdeckt. Quintilian reduziert in seiner **Vergleichstheorie** die Metapher auf einen verkürzten Vergleich und hinterfragt somit die Daseinsberechtigung und Eigenständigkeit der Metapher von Grund auf (vgl. Katthage 2006, S.52). Ein Sprachgebrauch, der über die wörtliche Bedeutung hinausgeht, ist demnach nicht anzustreben. Als Differenzierungsmerkmal von Metapher und Vergleich nennt Quintilian bei der Metapher den Einbezug des Fremden, während der Vergleich im Gewöhnlichen bleibt (vgl. ebd., S.31). Wird die Metapher als „verschleierte(r) Vergleich“ (Biebuyck 1998, S.30) beschrieben, entfällt ihre vorherige Sonderstellung, sodass sie auf ein „vollkommen regel- und gesetzmäßige(s) Sprachphänomen ohne besonderen Mitteilungswert“ (vgl. ebd., S.31) denunziert wird. In der **Interaktionstheorie** wird dem Kontext eine fundamentale Rolle zugesprochen, in dem die jeweilige Metapher genutzt wird (vgl. ebd.). Katthage sieht die Kontexteinbettung als notwendige Voraussetzung zur Existenz von Metaphern:

Der Kontext ist aber ein stiller Sieger. Im Hintergrund zieht er seine Fäden, der Kontext ermöglicht und determiniert metaphorisches Bedeuten, das dennoch im Vordergrund steht. Er erschafft die Kontrastfolie, vor deren Hintergrund der Sprachgebrauch als Übertragung oder Abweichung vom Wörtlichen erlebt und verstanden werden kann: Ohne Kontext keine Metapher (2006, S.44).

Im Gegensatz zu Weinrich, der zwischen Bildspender und Bildempfänger bei den Komponenten unterscheidet, differenziert Katthage zwischen Quell- und Zielbereich. Gemeint ist jedoch dasselbe und beschreibt das Verhältnis vom „Eigentlich-Gemeintem gegenüber Nicht-Gemeintem“ (Pieper/Wieser 2011, S.75), wobei auf Syntaxebene eine Korrelation

zwischen den beiden Ebenen der Metapher mitsamt deren gesellschaftlich verankerten Implikationen stattfindet und reflektiert werden muss (vgl. Katthage 2006, S.40).

Um strukturierter einzuordnen, was unter einer Metapher zu verstehen ist, kann zudem zwischen lexikalisierten und neuen Metaphern unterschieden werden (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S.28). Lexikalisierte Metaphern sind im Sprachgebrauch bereits etabliert, während neue Metaphern zwei Komponenten auf unkonventionelle oder neuartige Art in Beziehung zueinander setzen. Eine Metapher kann als klischeehaft bezeichnet werden, wenn die Kopplung besonders gebräuchlich ist (vgl. ebd., S.29). Während im Rahmen kreativer Metaphern bestehende Konzepte neuartig ausgebaut werden, entsteht bei innovativen Metaphern etwas konzeptuell Neues, das auf nichts konventionell Bestehendem basiert (vgl. ebd., S.30). Pieper und Wieser betonen die Poetik innovativer Metaphern, die zeitlich eine immense kognitive Anforderung an den Rezipienten stellen (vgl. Pieper/Wieser 2011, S.75). Weiterhin können metaphorische Äußerungen formal auf grammatischer Ebene kategorisiert werden. In dieser Arbeit sollen substantivische Prädikativmetaphern sowie Verb- und Adjektivmetaphern fokussiert und noch wichtiger werden. Eine substantivische Prädikativmetapher folgt der Struktur *X ist ein Y*, wobei das X wörtlich und das Y bildlich zu verstehen ist (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S.21). Verbmataphern produzieren auf wörtlicher Ebene logische Diskrepanzen und können in diesem Kontext mit ihrer lexikalischen Bedeutung folglich nicht stattfinden (vgl. ebd., S.26). Ebenso verhält es sich bei Adjektivmetaphern, wobei dem Zielbereich Merkmale zugesprochen werden, die nicht der verankerten Denotation des Adjektivs entsprechen (vgl. ebd., S.25). Biebuyck stellt in diesem Kontext fest, dass Verb- und Adjektivmetaphern aufgrund ihrer Unauffälligkeit meist schwieriger zu identifizieren sind (vgl. Biebuyck 1998, S.271).

Metaphern sind zudem meist multifunktional und können somit mehrere Absichten verfolgen (Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S.61). In dieser Arbeit wichtig ist zunächst die *Explikation*, im Rahmen derer eine komplexe Gegebenheit durch ein zweites Konzept verständlich gemacht wird. Außerdem kann durch einen metaphorischen Gebrauch eine *Evaluation* erfolgen, die positive als auch negative Wertungen mit sich zieht. In dem Zusammenhang kann die Metapher unterschiedliche Emotionen bei den Rezipienten auslösen, sodass die Funktion der *Emotionalisierung* erfüllt werden kann.

Allgemein wird die Metapher im folgenden Verlauf der Arbeit als Sprachbild verstanden, das einer sprachlichen Aussage eine neue Bedeutung verleiht. Weiterhin soll hinsichtlich des Innovationsgrades, der Metaphernart, der syntaktischen Kategorie sowie der Absicht differenziert werden.

2.1.2 Metaphern verstehen

Das Feststellen und Entdecken von Metaphern ist eng verbunden mit der Sprachaufmerksamkeit, die durch eine Irritation beim Leser geweckt wird, sobald eine Abweichung erfolgt (vgl. Katthage 2006, S.83). Insgesamt sind die Interpretationsansätze der Rezipienten grenzenlos, was auf die Mehrdeutigkeit von Aussagen und das individuell vorhandene Weltwissen zurückzuführen ist (vgl. Skirl /Schwarz-Friesel 2013, S.58).

Häufig wird gegen sogenannte *Selektionsbeschränkungen* innerhalb der Aussage verstoßen, sodass es zu inhaltlichen Widersprüchen im Kommunikationskontext kommt und eine bildhafte Lesart notwendig wird (vgl. Skirl/Schwarz-Friesel 2013, S.52f.). Im nächsten Schritt erfolgt der Verstehensprozess der vorliegenden Metapher, wobei Bierwisch in der metaphorischen Aussage zwischen drei Bedeutungsformen differenziert (vgl. ebd., S.49). Zunächst wird die jeweilige *Ausdrucksbedeutung* genannt, die sich somit auf den wörtlichen Inhalt der Aussage bezieht. Eine Betrachtung des Kontextes wird erst auf der Ebene der *Äußerungsbedeutung* vorgenommen. Zuletzt betont werde der *kommunikative Sinn*, also die Intention des Sprachproduzenten, erschlossen, der hinter der Aussage steckt. Der metaphorische Gehalt könne jedoch erst bei Betrachtung der *Äußerungsbedeutung* erkannt werden, indem Relationen zum kommunikativen Kontext und zu den Referenzobjekten oder in Hinblick auf die Aussageabsicht gezogen werden, nicht jedoch auf Basis der rein semantischen Ausdrucksbedeutung (vgl. ebd., S.50). Zusammenfassend geht Bierwisch davon aus, dass die wörtliche Bedeutung vor der metaphorischen erschlossen wird (vgl. Bierwisch 1979, S.141). Giora differenziert beim Metaphernverstehen zusätzlich hinsichtlich der Metaphernart. Sie bestätigt, dass bei konventionellen als auch neuen Metaphern die wörtliche und übertragene Bedeutung beim Verstehen der Metapher eine Rolle spielt. Beim Lesen vertrauter Metaphern werden beide Komponenten kontextlos dechiffriert, während neue Metaphern zunächst nur auf wörtlicher Ebene untersucht werden, was aufgrund des vorliegenden Widerspruchs, anschließend aufgegeben und die metaphorische Bedeutung erschlossen wird (vgl. Pieper/Wieser 2011, S.78). Dieses Verständnis ist grundlegend für den empirischen Teil der Arbeit.

Holder (2019) skizziert einen modellhaften Verlauf des Metaphernverstehens bzw. Nicht-Verstehens, indem er auf unterschiedlichen Pfaden die verschiedenen Rezeptionsprozesse transparent macht. Auf das Modell soll im Folgenden zur Veranschaulichung eingegangen werden.

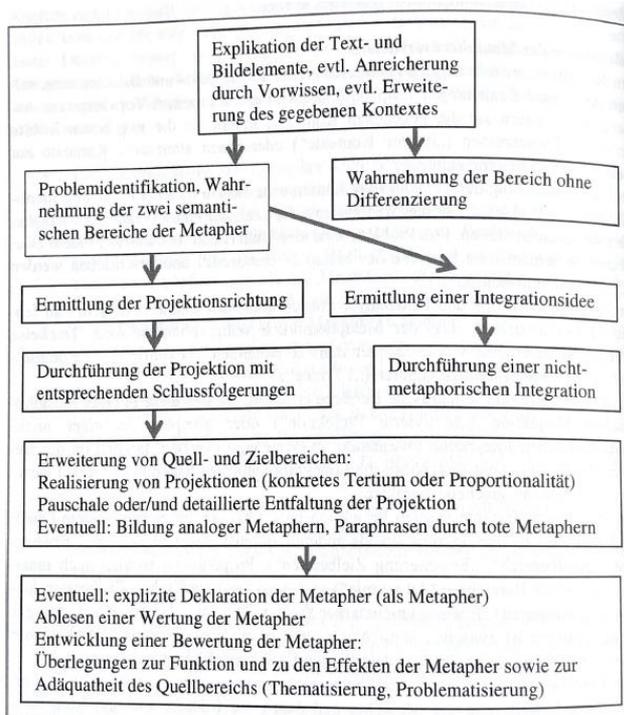


Abbildung 1: Metaphernverstehen nach Holder (2019)

Die Konfrontation mit einer Metapher löst im ersten Schritt zunächst die Aktivierung von Vorwissen aus, die der inhaltlichen Erschließung sowie Kontexteinbettung dienen. Bei der Sichtung kann es einerseits dazu kommen, dass der Rezipient auf die zwei semantischen Bereiche der Metapher aufmerksam wird und diese erläutern kann, was Holder als *Problemidentifikation* bezeichnet. Bleibt diese Sprachaufmerksamkeit andererseits aus, werden die semantischen Bereiche nicht getrennt voneinander, sondern als Ganzes wahrgenommen, sodass nur ein Feld bzw. *Frame* begriffen wird (vgl. Holder 2019, S.175).

Sind die Bereiche jedoch getrennt voneinander erfasst worden, erfolgt im nächsten Schritt eine Untersuchung der Zusammenhänge. Holder unterscheidet an dieser Stelle zwischen einer *motivierten Projektion* und einer *Integration der Bereiche* (vgl. ebd., S.175). Der Unterschied liegt darin, dass die beiden Bereiche metaphorisch aufeinander bezogen sowie deren Beziehung ausgehandelt wird, während bei der Integration keine metaphorischen Schlüsse gezogen werden. Ist letzteres der Fall, ist die Metapher nicht verstanden worden und die Aktivität endet. Im ersten Fall hingegen werden die Verhältnisse beider Bereiche, hier auch als Quell- und Zielbereich betitelt, analysiert. Zudem wird sich mit der Bedeutung auseinandergesetzt, wobei es möglich ist, die vorliegende Metapher mithilfe einer konventionell bestehenden darzustellen (vgl. Holder 2019, S.169). Zur Metareflexion gehört es zudem, die Metapher abschließend zu problematisieren und zu einer Bewertung zu gelangen.

Holder warnt explizit davor, ausgehend von einem Modell Verallgemeinerungen für eine Schülergruppe zu treffen (vgl. Holder 2019, S.113). Es kann jedoch dazu dienen, Prozesse des Metaphernverstehens transparent zu machen und daraus Folgerungen zu individuellen Kompetenzen anzustellen.

Es ist abschließend festzuhalten, dass das Metaphernverstehen sowohl eine sehr subjektive als auch situationsgebundene Angelegenheit ist, die einer intensiven Auseinandersetzung bedarf. Inwiefern dies im Schulkontext erfolgen kann und sollte, wird im kommenden Abschnitt beleuchtet.

2.1.3 Didaktik der Metapher

Eine Metapherndidaktik lässt sich im Teilrahmenplan Deutsch unter dem Teilaspekt „Sprache und Sprachgebrauch“ (vgl. Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend 2015) einordnen, wird jedoch nicht explizit genannt. Vielmehr sollen die Schülerinnen und Schüler auf semantischer Ebene dazu befähigt werden, die „Wirkung sprachlicher Äußerungen reflektieren“ (ebd., S.11) zu können, was eine anbahnende Kompetenz des Interpretierens implizieren lässt (vgl. ebd., S.13). Ebenso spielt der Aspekt, „anschauliche Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte“ (ebd., S.24) eine wichtige Rolle, wenn es darum gehen soll, Metaphern im Kontext eines literarischen Textes zu identifizieren und zu deuten, indem sich auf die mentalen Bilder beim Lesen fokussiert wird. Zur Texterschließung können sowohl Gedanken einbezogen als auch handelnde Aufgaben gereicht werden (vgl. ebd., S.25).

Grundlegend für die folgende Untersuchung ist es, zunächst der Frage nachzugehen, inwiefern Kinder in der Grundschule grundsätzlich in der Lage sind, Metaphern zu verstehen. In der Metapherndidaktik zeichnet sich das Stimmungsbild ab, Metaphern erst in der Sekundarstufe II. tiefgreifend zu thematisieren und vorher lediglich Anbahnungen vorzunehmen. In einer umfangreichen Untersuchung zum Metaphernverstehen und -erklären bei Kindern unterschiedlicher Altersstufen von Richard M. Billow ist keines der zwölf unterelfjährigen-Probanden dazu in der Lage gewesen, die vorliegenden metaphorischen Äußerung allumfassend zu erläutern (vgl. Billow 1975, S.423). Mit zunehmendem Alter der Probanden steige jedoch das Verständnis von Metaphern, was Billow mit den wachsenden kognitiven Fähigkeiten begründet (vgl. ebd.). Auch Augst ist der Überzeugung, dass Kinder erst ab elf Jahren die Fähigkeit besitzen, Metaphern erklären zu können (vgl. Katthage 2006, S.12). Diese Argumentationen stützen sich auf die kognitive Entwicklungstheorie Piagets, nach dem das Erreichen der Stufe der formalen Operation, und das damit einhergehende abstrakte Denken, mit dem Beginn des elften Lebensjahrs eine Voraussetzung für das Verstehen und Erklären von Metaphern sei (vgl. Pieper/Wieser 2011, S.89). Biebuyck kam in seiner Untersuchung sogar zu dem Schluss, dass Kinder erst ab 14 Jahren Metaphern deuten könnten (vgl. Biebuyck 1998, S.42). Die Deutungen unterhalb dieser Altersgrenze seien demnach fernab des konventionellen Verfahrens der Sprachgemeinschaft, sondern vielmehr „magisch-primitiv“ (ebd.). Im Alter zu Beginn der Grundschulzeit bereite die Auseinandersetzung mit sprachlichen Bildern großes Vergnügen, was Biebuyck auf die Unkenntnis von Sprachnormen zurückführt, die das Verständnis einschränken könnten (vgl. Biebuyck 1998, S.41).

In der Studie von Julia Knopf ist hingegen herausgefunden worden, dass Grundschüler der sprachlichen Gestaltung eines Textes gegenüber sehr offen und dazu in der Lage sind, diese mit dem Inhalt des Textes zu verbinden und interpretieren (vgl. Knopf 2010, S.176). Und auch

Katthage merkt an, dass Metaphern bereits zuvor frühzeitig als Gegenstand des Literaturunterrichts betrachtet werden können, indem die Imaginations- und Reflexionsfähigkeit geschult und die literarische Kompetenz ausgebaut werden (vgl. Katthage 2006, S.68). Von einer vorzeitigen Einführung des Fachbegriffs sieht er hingegen ab (vgl. ebd.). Biebuyck stellt ferner die These auf, dass das Deuten von Metaphern abgekoppelt von der individuellen literarischen Kompetenz betrachtet werden kann, sodass Aspekte der Kreativität und Kontexteinbettung für die Erschließung entscheidend seien (vgl. Biebuyck 1998, S.92).

An dieser Stelle lässt sich feststellen, dass das Metaphernverstehen in allen genannten Untersuchungen stark an das Kindesalter gekoppelt ist, wobei, je nach Schwerpunktsetzung und Definition, verschiedene Erkenntnisse erzielt worden sind.

Ein weiterer interessanter Faktor, den es zu erwägen gilt, sind die individuellen „Sprachlernerfahrungen“ (Pieper/Wieser 2011, S.88), die die Kinder mitbringen. Diese können ebenfalls einen Einfluss auf das Verstehen der Metaphern haben und somit selbst innerhalb einer Klassenstufe variieren. Grundlegend ist hierbei, dass der Leser dazu in der Lage ist, beide Bereiche auf semantischer Ebene erfassen zu können, damit ein Metaphernverstehen stattfinden kann (vgl. Holder 2019, S.102).

Auf Grundlage der Literatur ist nun davon auszugehen, dass Grundschul Kinder der dritten Klasse, in dem durchschnittlichen Alter von acht Jahren, in der Lage sein können, Metaphern zu verstehen, jedoch potenziell Probleme beim Interpretieren aufweisen. Dennoch bietet der Einbezug ausschlaggebende Potenziale für den Deutschunterricht, auf die im Folgenden eingegangen werden soll.

Der Einsatz von Metaphern im Sprach- und Literaturunterricht bietet über die Schärfung der Sprachaufmerksamkeit hinaus außerdem die Chance, ein „literaturästhetische(s) Bewusstsein und eine(...) sprachinduzierte(...) Vorstellungsbildung“ (Katthage 2006, S.39f.) zu entwickeln. Die einhergehenden Vorstellungen und das Auslösen mentaler Bilder beim Rezipienten, die Verstehensprozesse beim Rezipienten initiieren, wirken sich insgesamt fördernd auf Unterrichtsvorgänge aus. Zurückzuführen sei dies auf die Verknüpfung von Text und Bild im Kontext der Metapher, was sowohl Einsichten bietet als auch das Merken befähigt (vgl. ebd. 2006, S.58).

Zudem eigne sich die „Metapher als bestes Anschauungsmedium, damit Schüler das Prinzip der Sprachreflexion, das Umschalten auf die Sprache selbst, erlernen können“ (Katthage 2006, S.9). Durch die intensive individuelle Auseinandersetzung mit der metaphorischen Äußerung wird außerdem das selbstständige Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert (vgl. ebd. 2006, S.69). Katthage nennt darüber hinaus vier Motivationen, Metaphern im Unterricht zu reflektieren (vgl. ebd, S.9). Als erstes fokussiert er die Fähigkeit des Problemlösens, wenn beim Lesen der Metapher ein inhaltlich logischer Widerspruch vorliegt.

Die Aufschlüsse der Sprachreflexion würden darüber hinaus zu einer umfassenden Bildung beitragen. In diesem Prozess ist der Leser in der Rolle eines Forschers und erweitert somit seinen eigenen Horizont. Schließlich befähige die Reflexion darüber hinaus zur Kritikfähigkeit, indem dem Gehalt der Aussage nachgegangen und er hinterfragt wird.

Es sollen drei Methoden konkret fokussiert werden, um Metaphern in der Praxis des Deutschunterrichts zu thematisieren. Unter anderem stellt Katthage das „Wörtlich nehmen“ (Katthage 2006, S. 70) vor. Im Rahmen dieser Methodik wird eine sprachliche Äußerung wörtlich genommen und die folglich limitierte Gültigkeit der Aussage offenbart. An dieser Stelle entstehen für den Rezipienten unerwartete mentale Bilder, eine Irritation, die somit eine Sprachreflexion auslösen kann. Ein weiteres Verfahren ist das „Vergleichen und Kontrastieren“ (ebd., S.71). Dieses bezieht den Kontext der Metapher ein und erfordert eine Metaphernkommunikation, in der sich verbal über Übereinstimmungen und Differenzen individueller Vorstellungsbilder der Sprachbilder ausgetauscht wird. Zur Untersuchung einer Metapher über die textuelle Ebene hinaus, mit reinem Fokus auf die Bildlichkeit, bietet es sich außerdem an, die sprachlichen Bilder von den Schülern zeichnen zu lassen, sodass deren Verstehensprozesse offengelegt werden (vgl. Holder 2019, S.4).

In der vorherigen Ausführung hat sich gezeigt, dass, aufgrund der Mehrdeutigkeit, das Verstehen einer Metapher ein komplexes Unterfangen für Schüler darstellt. Hinzu kommt die enge Verbindung zwischen Metaphernverstehen und der Lesekompetenz, die die Niveauschwankungen innerhalb gleicher Altersgruppen erklärt (vgl. Holder 2019, S.113).

Zur Differenzierung unterscheidet Irene Pieper in einem Entwicklungsmodell zwischen vier Niveaustufen des Verstehens von Mehrdeutigkeit. Auf der ersten Ebene ist der Rezipient in der Lage, die metaphorische Textstelle zu erkennen, jedoch wird keine Deutung vorgenommen (vgl. Pieper 2010, S.166). Ein Rezipient des zweiten Niveaus interpretiert die Passage zwar, orientiert sich dabei jedoch nicht am Text, sodass die Äußerungen von assoziativ bis spekulativ reichen können und nicht belegbar sind (vgl. ebd.). Liegt bei der Interpretation hingegen ein naher Textzusammenhang vor, von dem aus Paraphrasen gebildet sowie Ähnlichkeiten und Unterschiede erschlossen werden, befindet sich der Leser auf dem dritten Niveau des Verstehens. Die höchste Ebene wird erreicht, wenn der Rezipient eine Transferleistung auf Basis der mehrdeutigen Textstelle vollzieht (vgl. ebd., S.167).

Aus diesem Kapitel lassen sich folgende Schwerpunkte ableiten, hinsichtlich derer die behandelten Metaphern zur Beschreibung der Anforderungen im empirischen Teil untersucht werden können:

- Metaphernart (lexikalisiert vs. kreativ/innovativ)
- Syntaktische Kategorie (Prädikativ-, Verb- oder Adjektivmetapher)
- Absicht der Metapher (Explikation, Evaluation, Emotionalisierung)

In Hinblick auf die Verstehensprozesse der Schüler sind in der Arbeit das Modell zum Verstehensprozess des Metaphernverstehens nach Holder (2019) sowie die vorgestellten **vier Niveaustufen** des Auffassens von Mehrdeutigkeit von Pieper (2010) zentral, die die Verstehensleistungen der Probanden transparent machen werden.

Im Kontext dieser Arbeit sollen die Verstehensprozesse metaphorischer Ausdrucksweisen eines literarischen Textes im Deutschunterricht im Mittelpunkt stehen. Als literarisches Medium ist hierzu das Bilderbuch gewählt worden, wofür im nächsten Kapitel die Beweggründe deutlich werden sollen.

2.2 Das Bilderbuch

2.2.1 Was ist ein Bilderbuch?

Blickt man auf Definitionen von vor knapp 40 Jahren zurück, wird das Bilderbuch als „ein für Kinder von etwa 2-8 Jahren entworfenen Buch mit zahlreichen Illustrationen und wenig oder gar keinem Text“ (Künemann 1984, S.159) definiert, das sich darüber hinaus im Material dadurch auszeichne, dass es „oft aus zerreifestem Papier oder Folie“ (ebd.) sei, die Blätteranzahl gering und die Formate vielfältig seien. Kurwinkel nimmt hierzu Stellung und postuliert, dass diese Formulierung nicht mehr aktuell sei und das Bilderbuch seither eine Entwicklung hinsichtlich seiner Komplexität durchlaufen habe (vgl. Kurwinkel 2020, S.15). Und so ist es durchaus erstaunlich, dass das Bilderbuch im *Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache* weiterhin als „reich bebildertes Kinderbuch“ definiert wird (vgl. DWDS zu ‚Bilderbuch‘).

Ein knapper historischer Aufriss soll zeigen, wie das Bilderbuch zu dem Medium geworden ist, unter dem es heutzutage zu verstehen ist. Nach dem zweiten Weltkrieg ist zunächst in der Literatur auf altbewährte Inhalte und Muster zurückgegriffen worden, die normative Zustände und Belehrung beinhaltet haben (vgl. Kurwinkel 2020, S.49). Die Entfaltung des Bilderbuchs wird in den 1960er Jahren zunehmend durch gesellschaftliche Entwicklungen in Hinblick auf Kunst, Massenmedien und Design tangiert (vgl. ebd., S.53). In den 1970er Jahren hat ein grundlegender Wandel in der Sichtweise auf Kindheit stattgefunden, was sich auch in der Literatur widerspiegelt: „Emanzipation und die gleichberechtigte Teilhabe an der Welt der Erwachsenen sind die programmatischen Forderungen der neuen Autoren“ (Kurwinkel 2020, S.54). Bilderbücher weisen seither eine Problemorientierung auf und die bis dorthin

bestehenden Tabuthemen werden gebrochen (vgl. ebd.). Die „Reproduzierbarkeit von Vergangenheit“ (vgl. ebd., S.56) ist ein Leitgedanke der 1980er Jahre, während in den 1990er Jahren die Gegenwart fokussiert und Entwicklungen der Medien thematisiert werden (vgl. ebd. S.57). Ab den 2000er Jahren nimmt die zunehmende Medialisierung Einfluss auf das Bilderbuch, indem eine Vernetzung mit unterschiedlichen Medienarten vorgenommen wird. Hinzu kommt eine Experimentierfreudigkeit im Umgang mit Genres und Traditionen (vgl. ebd., S.60). Insgesamt zeigt sich, dass dem Bilderbuch im Laufe der Zeit zunehmend mehr Freiheiten bezüglich der Form und des Inhalts zugesprochen worden sind. Das gegenwärtige Bilderbuch zeichnet sich vor allem durch seine Offenheit und Komplexität aus, die sich sowohl in Bild und als auch Text widerspiegelt (vgl. Thiele 2011, S.217).

Problematisch erweist es sich, das Bilderbuch innerhalb einer Gattung verorten zu wollen. Staiger betont, dass es sich um ein gattungs- und genreübergreifendes Medium handelt (vgl. Staiger 2022, S.4). Aufgrund der Textform stellt auch Kurwinkel fest, dass das Bilderbuch weder der Großgattung der Epik, Lyrik noch der Dramatik eindeutig zugeordnet werden kann, weil eine epische Erzählung mit lyrischen Elementen vorliegt, die Grundlage für eine Aufführung sein könnte (vgl. 2020, S.27).

Um sich dem Begriff also zu nähern, orientiert sich Kurwinkel an den Kriterien des **Adressatenalters**, dem **Text-Bild-Verhältnis**, des **Umfangs** sowie des Potentials, **ästhetische Erfahrungen** zu erfahren. Ein Bilderbuch richtet sich nicht nur an Kinder, sondern ebenso an Jugendliche und Erwachsene und ist somit ein generationenübergreifendes Medium (vgl. Thiele 2011, S.218). Die Beziehung von Text und Bild ist außerdem kennzeichnend, durch die der Inhalt vermittelt wird. Beide Komponenten tragen voneinander unabhängige Bedeutungen, wobei es charakteristisch sei, dass sich das Bild zumeist auf das Geschriebene beziehen würde (vgl. Kurwinkel 2020, S.16). Thiele nach kennzeichnet sich das Bilderbuch vor allem durch sein konstitutives Verhältnis von Text und Bild aus (vgl. Thiele 2011, S.217). Im Normalfall ist es der Text, der die Erzählung trägt, wobei die Bilder blitzlichtartig einzelne Szenen beleuchten (vgl. ebd., S.223). Beide Komponenten würden in einer gleichrangigen Beziehung zueinanderstehen, sodass das Bild eine unabhängige Erzählform bildet und eine Brücke zwischen Wirklichkeit und Vorstellung schlagen kann (vgl. ebd., S.223). Um die Bild-Text-Beziehung exakter einzuordnen, differenziert Thiele zwischen drei Interferenzformen. Sind Bild- und Schrifttext parallel zueinander, ergänzen und erweitern sich die beiden Erzählformen nebeneinander. Der geflochtene Zopf hingegen beschreibt das Wechselspiel beider Komponenten, die abwechselnd Präsenz im Handlungsverlauf einnehmen. Stehen Bild und Text hingegen kontrapunktisch zueinander, entsteht ein unauflösbarer Widerspruch, in dem die ursprüngliche Aussage des Textes erkennbar wird (vgl.

ebd., S.225). Das Kriterium des Umfangs ist sehr weit gefasst und individuell, sodass es keine Begrenzung einer möglichen Seitenzahl gibt (vgl. Kurwinkel 2020, S. 16f.).

Weiterhin könne man typologisch zwischen Erzähl- und Sachbilderbüchern unterscheiden (vgl. ebd., S.28). Erzählbilderbücher zeichnen sich durch ihre Fiktionalität, Sachbilderbücher durch ihre Faktualität aus und informieren. Thiele gliedert beim Erzählbilderbuch noch einmal zwischen realistisch-fiktional und fantastisch-fiktional, wobei der Realitätsbezug ausschlaggebend für die Kategorisierung ist (vgl. Thiele 2011, S.222).

Über den Haupttext hinaus lässt sich das Bilderbuch außerdem über den Nebentext definieren (vgl. Kurwinkel 2020, S.79). Das Hardcover-Bilderbuch, das einen harten Einband aufweist, setzt sich aus dem vorderen und hinteren Buchdeckel zusammen, die zusammen als *Buchdecke* betitelt werden und den Buchblock ummanteln (vgl. ebd. S.80). Um eine Verschmutzung zu verhindern, wird das Äußere von einem Schutzumschlag umschlossen, auf dessen Cover Verfasser, Illustrator und Verlag abgedruckt sind. Auf der Innenseite des Umschlags findet sich der *Waschzettel*, der Klappentext, der Neugierde beim Leser entfachen soll (vgl. ebd., S.81). Wird sich gegen den Gebrauch eines Schutzumschlags entschieden, werden die genannten Informationen auf den Einband aus Pappe gedruckt. Schlägt man das Bilderbuch auf, ist auf der ersten Doppelseite zunächst das Vorsatzpapier zu finden, das sich aus dem Spiegel, links, befestigt am inneren Buchdeckel, und einem fliegenden Blatt, rechts, zusammensetzt (vgl. ebd., S.83). Darauf folgt die Titelei, die Schmutztitel, Frontispitz und Buchtitel umfasst, womit auch die Zählung der Buchseiten beginnt (vgl. ebd.). Der Schmutztitel hat, ebenso wie der Umschlag, die Funktion, den Buchinhalt zu schützen. Im Frontispitz werden gegenwärtig bibliographische Angaben vorgenommen. Die Titelseite zeichnet sich durch den Buchtitel und eines Illustrationsausschnitts des Bilderbuchs aus. Die Bestandteile eines Softcover- oder Pixi-Bilderbuchs weichen von denen des Hardcover-Bilderbuchs signifikant ab, die Darlegung würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit allerdings sprengen.²

2.2.2 Bilderbuchanalyse

Zur Analyse eines Bilderbuchs wird das sechsdimensionale Modell nach Staiger (2022) herangezogen, das die zuvor beschriebenen Merkmale eines Bilderbuchs strukturiert sowie miteinander vereint. Wie das Schaubild zeigt, können Bezüge und Rückschlüsse aus den Einzeldimensionen gezogen werden, was durch die Linien im Modell visualisiert wird (vgl. Abbildung 2).

² vgl. Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuchanalyse. Narrativ-Ästhetik-Didaktik. 2. Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto. S.83-88.

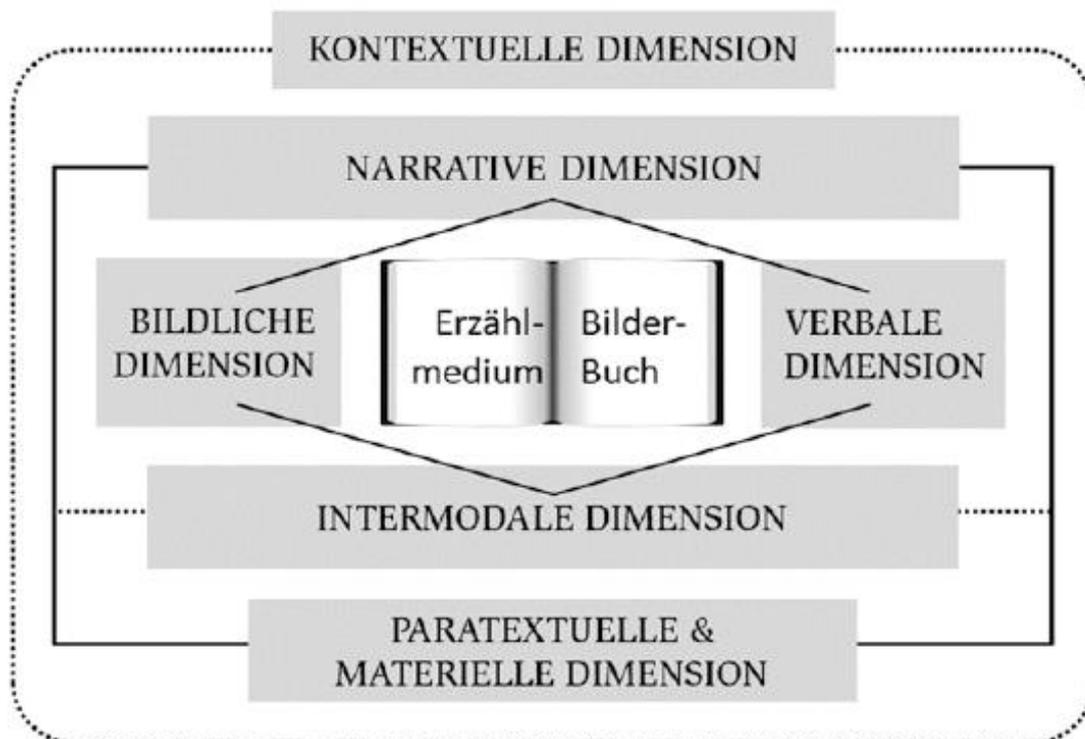


Abbildung 2: Sechs Dimensionen der Bilderbuchanalyse nach Staiger (2022)

Die erste Dimension umfasst die textexternen Aspekte des Bilderbuchs, wie die Beschreibung des **Paratextes und Materials**. Im Kontext der **verbalen Dimension** wird die sprachliche Realisierung auf lexikalischer und syntaktischer Ebene untersucht, während die **bildliche Dimension** die visuelle Umsetzung fokussiert. Hierbei stehen die Farb- und Flächengestaltung, Techniken, Stil sowie die Textur im Mittelpunkt (vgl. Staiger 2022, S.9). In der **intermodalen Dimension** werden Schrift- und Bildtext in Beziehung zueinander gesetzt und verglichen (vgl. ebd.). Um den literarischen Text hinsichtlich der **narrativen Dimension** zu untersuchen, kann grundsätzlich zwischen zwei Ebenen unterschieden werden. Unter dem Aspekt der *histoire* steht die Geschichte mitsamt der Ereignisabfolge im Fokus, im Rahmen des *discours* steht der literarische Text im Sinne seiner Zeichenabfolge im Mittelpunkt. Während auf erster Stufe also das *Was* zentral ist, ist auf zweiter Stufe das *Wie* relevant (vgl. Kurwinkel 2020, S.68). Zur Untersuchung der Geschichte werden die Thematik, Motive und Symbole, Handlung, Figuren, Raum, Zeit und Fiktion beleuchtet (vgl. Staiger 2022, S.10). Der Diskurs umfasst hingegen Erzählperspektive und -modus, Zeitdarstellung, Ort des Erzählens, Bildnarration sowie die Beschreibung der Adressierung (vgl. ebd., S.10f.). Zuletzt kann im Rahmen der **kontextuellen Dimension** eine mögliche Intertextualität sowie -medialität und historische, biographische oder weitere Verbindungen zum literarischen Text herausgestellt werden (vgl. ebd. S.11).

2.2.3 Das Bilderbuch im Unterricht

Soll ein Bilderbuch in der Unterrichtspraxis eingesetzt werden, ist eine methodische Auseinandersetzung mit dem Vorlesen unumgänglich. Allgemein gilt das Vorlesen im Deutschunterricht als Möglichkeit zur Sprachförderung, indem ein „ganzheitliches Erleben von Literatur“ (Bismarck 2021, S.22) ermöglicht wird. Beim Vorlesen verwendet sie über ihre Stimme hinaus Mimik und Gestik und baut Blickkontakt zu den Schülern, ihren Adressaten, auf (vgl. Bredel/Pieper 2015, S.152).

Während manche, meist bildungsnahe, Kinder das Vorlesen bereits aus familiären Kontexten kennen, müssen andere, oft bildungsferne, Kinder erst an das Vorgehen herangeführt werden (vgl. Merklinger 2015, S.143). Durch das Lesen im intentionellen Rahmen besteht in beiden Fällen die Chance, eine positive Haltung gegenüber Literatur aufzubauen (vgl. Abraham/Kepser 2009, S.84). Waldt betont in diesem Kontext die Wichtigkeit, im Anfangsunterricht das Vorlesen ebenso mit einem Gespräch zu individuellen Gedanken zu verknüpfen (vgl. Waldt 2010, S.124).

Kurwinkel schlägt die Methodik des *betrachtenden Vorlesens* vor, das sowohl den Bild- als auch Schrifttext des Bilderbuchs umfasst (vgl. Kurwinkel 2020, S.194). Im Rahmen dessen sei es essentiell, den Kindern ausreichend Zeit zu lassen und offene Impulse zu setzen, die eine aktive Beteiligung und individuelle Reflexionen sowie Gedankengänge zulassen. Das Vorlesen bietet außerdem eine erste Orientierung sowie Vorentlastung für die weiterführende Auseinandersetzung mit dem Text (Belgrad 2019, S.22). Belgrad belegt darüber hinaus in seinen Studien, dass das Vorlesen die Lesefertigkeit massiv fördert (vgl. Belgrad 2019, S.38). Durch die auditive Rezeption eines literarischen Textes werde das Kind an die konventionelle Schriftlichkeit herangeführt, die Vorstellungsbildung angeregt und die Lesemotivation gefördert (vgl. ebd., S.22). Belgrad sieht darüber hinaus in der Anschlusskommunikation die Potenziale, die Mündlichkeit der Schüler zu fördern und deren Wortschatz zu erweitern (vgl. ebd.). Sowohl Bredel und Pieper (vgl. 2015, S.152) als auch Bismarck (vgl. 2021, S.22) betonen ebenso die wichtige Verbindung zwischen dem Vorlesen und einem kommunikativen Austausch, vor allem in Hinblick auf das literarische Lernen. Was das literarische Lernen auszeichnet und umfasst, soll im Folgenden beleuchtet werden.

Wird ein Bilderbuch gelesen, findet zwischen dem Text und dem Rezipienten eine komplexe Interaktion statt, die sich aus dem Text und der Situation oder Kultur ergeben und darüber hinaus auf subjektives Vorwissen zurückzuführen sei (vgl. Vach 2020, S.25). Gerade im Anfangsunterricht bietet sich das Bilderbuch aufgrund seiner Struktur an, das Lesen von Literatur positiv zu konnotieren (vgl. Hollstein/Sonnenmoser 2012, S.186). Auf sprachlicher Ebene bringt der Einsatz des Bilderbuchs im Unterricht ebenfalls Vorteile mit sich, indem sich die eigene Lexik erweitert und das Verstehen semantischer Inhalte gefördert werden.

Das Bilderbuch sei zudem ein geeignetes Medium, um handlungs- und produktionsorientierte Methoden daran zu entwickeln (vgl. ebd.). Abraham und Kepser definieren darunter „Verfahren, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler durch eingreifende Tätigkeiten (...) oder eigenständige Produktion (...) literaturbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbilden“ (Abraham/Kepser 2009, S.67), sodass sie Literatur aktiv bzw. kreativ gegenüberreten.

Das Betrachten des Bilderbuchs kann ästhetische Erfahrungen ermöglichen, indem eine intensiv subjektive Auseinandersetzung mit dem fiktionalen Bild- und Schrifttext stattfindet (vgl. Thiele 2011, S.228). Vach betont ebenso die Notwendigkeit, im Rahmen eines Bilderbuchs die ästhetischen Erfahrungen zuzulassen, die Bildungsprozesse ermöglichen (vgl. Vach 2020, S.28). Dies wird erlebbar, wenn in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ein Eintauchen in kreative Gestaltungsprozesse ermöglicht wird, die keinen vorgegebenen Regeln und Konventionen folgt und Platz für Imagination lässt (vgl. Reckwitz 2008, S.306). Erlebnisse in Form von Bilderbüchern stellen ein besonders ästhetisches Erlebnis dar, da sie eine Handlung darstellen und Spielräume erweitern. Die reale Welt öffnet sich für den Leser und er taucht in die Welt der Fiktion ein. In der Auseinandersetzung lernen die Betrachter außerdem vielfältige Gestaltungsarten kennen, sodass das Verstehen eines Bildtextes gefördert werden kann (vgl. Hollstein/Sonnenmoser 2012, S.186). Bilderbücher als Unterrichtsgegenstand werden von Vach als nur dann als „Innovation des Unterrichts“ (Vach 2020, S.36) betrachtet, wenn deren Potenzial ausgeschöpft wird. Ritter und Ritter stellen jedoch fest, dass das Bilderbuch primär als „thematische Brücke zu einem problemorientierten Unterricht“ (Ritter/Ritter 2020, S.42) dient, sodass Bildungspotenziale in der Praxis zumeist nicht genutzt werden. Wird von den Potenzialen jedoch Gebrauch gemacht, stellen Hollstein und Sonnenmoser fest, dass der Einsatz eines Bilderbuchs klassenübergreifend lohnend ist (vgl. Hollstein/Sonnenmoser 2012, S.186).

Wichtig ist im Zusammenhang der Unterrichtspraxis die Auswahl des Bilderbuchs. Diese kann, Untersuchungen von Ritter und Ritter (2020) zufolge, medien-, zielgruppen-, ichbezogen sowie unterrichtsspezifisch erfolgen. Ersteres zielt auf die Gestaltung des Mediums ab, wie zum Beispiel die Darstellung von Bild- und Schrifttext, die Komplexität sowie Textanordnung (vgl. Ritter/Ritter 2020, S.51). Hinzu kommen die Adressaten des Bildbuchs, deren individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse in den Blick genommen werden. Der ichbezogene Aspekt zur Auswahl umfasst die eigenen Leseerfahrungen und Eindrücke, die die Lehrkraft in der Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch gemacht hat. Zuletzt kann das Bilderbuch auf seine didaktische Tauglichkeit geprüft werden, indem sich gewisse Methoden und Lernziele ableiten lassen. Die Aspekte können die Auswahl eines geeigneten Bilderbuchs für die Lerngruppe zielführend sein.

2.3 Die Ästhetik literarischen Lernens

Im folgenden Kapitel soll zunächst der Bereich des literarischen Lernens und dessen Merkmale beleuchtet werden. Hierzu wird explizit auf die elf Aspekte literarischen Lernens nach Spinner eingegangen, wobei zentrale Komponenten vertieft dargestellt werden.

Im darauffolgenden Unterkapitel wird die Realisierung in der Unterrichtspraxis thematisiert, wobei die Vorzüge literarischen Lernens sowie die geeignete Textauswahl im Vordergrund stehen. Zuletzt wird das literarische Lernen in Bezug zur Ästhetik gesetzt. Im Rahmen dessen wird die handlungsorientierte Methodik des Malens zum literarischen Text vorgestellt, ausgehend von der Erkenntnis Waldts, dass die Vorstellungskraft besonders durch eine kognitiv-kreative Methodenkombination gefördert wird (vgl. Waldt 2010, S.116).

2.3.1 Was ist literarisches Lernen?

Der Literaturunterricht der Grundschule besteht aus den zwei Kompetenzbereichen der Leseförderung und des literarischen Lernens (vgl. Waldt 2010, S.105).

Die **Leseförderung** umfasst den Aufbau von Basisfertigkeiten und Motivation, woran das literarische Lernen anknüpft. Im Anfangsunterricht wird somit zunächst auf einfache Texte zurückgegriffen, die die Lesekompetenz im Sinne der Lesefertigkeit und Texterschließung fördern (vgl. Stiller 2017, S.16). Erst auf Grundlage der Ausbildung dieser Fähigkeiten könne eine Lesemotivation entstehen (vgl. Abraham/Kepser, S.2009, S.62).

Im Zentrum des **literarischen Lernens** steht hingegen die Beschäftigung mit der Sprache sowie dem rezeptiven Verstehen von Texten. Die Grundlage hierfür bildet die Auseinandersetzung mit literarischen Texten, wobei das Ziel des Ausbildens der literarischen Kompetenz verfolgt wird, das auf weitere Texte anschließend angewendet und übertragen werden kann (vgl. Spinner 2022, S.9f.). Die literarische Kompetenz zeichnet sich Abraham und Kepser zufolge ebenso durch eine Kenntnis von Textsorten und Gestaltungstechniken aus, die eine subjektive Involviertheit und einen Austausch mit anderen herausfordert (vgl. Abraham/Kepser 2009, S.63). Waldt sieht in der Verknüpfung von Leseförderung und literarischem Lernen die Grundlage, literarische Kompetenzen auszubilden (vgl. Waldt 2010, S.106).

2.3.2 Die elf Aspekte literarischen Lernens nach Spinner

Bezüglich des literarischen Lernens unterscheidet Spinner (2022) zwischen elf zentralen Aspekten, in denen literarische Rezeptionskompetenzen schulformübergreifend beschrieben werden (vgl. Abbildung 3).

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
- 3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen**
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
- 7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen**
- 8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen**
- 9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden**
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen
11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Abbildung 3: Elf Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2022)

Hinsichtlich des Praxisteils werden vor allem der dritte, siebte, achte und neunte Aspekt relevant werden, die zur Visualisierung fett gedruckt worden sind. Aus diesem Grund beschränke ich mich an dieser Stelle darauf, einzig auf diese einzugehen, da dies ansonsten den Rahmen der Arbeit übersteigen würde. Ausführlich nachzulesen ist dies in den Ausführungen Spinners³.

Der bewussten Wahrnehmung von Form und Sprache als Untersuchungsgegenstand literarischen Lernens widmet sich Spinner in einem eigenen Aspekt. Dabei sei zunächst die Identifikation der außergewöhnlichen Textstelle entscheidend und darüber hinaus deren Wirkung auf den Leser (vgl. Stiller 2017, S.24).

In der Auseinandersetzung mit dem literarischen Text kann ebenso ein Verständnis metaphorischer sowie symbolischer Ausdrucksweisen angebahnt werden. In Kapitel 2.1.2 sind bereits verschiedenste Forschungsergebnisse angeführt worden, die darauf schließen lassen, dass Kindern das Verstehen bildlicher Sprache in der Grundschule auf diversen Niveaus möglich ist, das Erklären dieser jedoch im Gesamtzusammenhang eine komplexe Anforderung darstellt. Spinner untermauert dies, indem er konstatiert, dass Kinder Metaphern nicht notwendigerweise erklären können müssen, weil sie ein unterbewusstes Verständnis in sich tragen (vgl. Spinner 2022, S.24). Wichtig ist, dass eine Deutung immer an den Text gekoppelt stattfindet (vgl. Stiller 2017, S.73). Dass diese bei literarischen Werken nicht eindeutig ausfällt, fasst Spinner unter dem Aspekt *Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen* zusammen. Hierbei ist es erforderlich, dass sich Schüler zunächst daran gewöhnen müssen, mit dieser Offenheit im Text umgehen zu können, was für ein frühzeitiges Etablieren

³ Vgl. Spinner, Kaspar H. (2022): Literarisches Lernen. In: Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen Aufsätze. Stuttgart: Reclam.S.9-37.

im Unterricht sprechen würde (vgl. Stiller 2017, S.29). Dies kann in einem literarischen Gespräch thematisiert werden, dem neunten Aspekt, mit dem die Schüler vertraut gemacht werden sollen. Hierbei steht es im Mittelpunkt, den Text subjektiv wahrzunehmen und Gedankengänge anderer kennenzulernen sowie nachzuempfinden (vgl. Spinner 2022, S.27). Auf diesen Prozess wird im Kapitel 2.4 im Detail eingegangen werden.

Abraham und Kepser weisen darauf hin, dass im Rahmen der elf Aspekte Spinners einzig die literarische Rezeptionskompetenz Beachtung findet und die Produktionskompetenz vollkommen ausgeklammert wird (vgl. Abraham/Kepser 2009, S.74). Darüber hinaus führen sie aus, dass die Aspekte um die *Fähigkeit zur kritischen Lektüre*, den Erwerb von *Weltwissen* sowie eine *Intersubjektive Verständigung* über Literatur ergänzt werden müssten, was einen kompetenten Leser ebenso auszeichnen würde (vgl. Abraham/Kepser 2009, S.73f.).

2.3.3 Realisierung in der Unterrichtspraxis

Das Etablieren literarischen Lernens in der Grundschule hat zunächst den Vorteil, dass die Beschäftigung mit literarischer Sprache eine Internalisierung und Übernahme in den eigenen Sprachgebrauch bedingt und in der Auseinandersetzung sowohl metasprachliche Kompetenzen als auch die Lesekompetenz gefördert werde (vgl. Waldt 2010, S.102f.). Literarisches Lernen in der Grundschule profitiert zudem von der Offenheit von Grundschulern literarischen Texten gegenüber, die auf Grundlage dessen weiterführende Fragen stellen und zur Reflexion angeregt werden. Es kann darüber hinaus der Aspekt der kulturellen Teilhabe angeführt werden, die erst durch die Auseinandersetzung mit Literatur ermöglicht wird (vgl. Waldt 2010, S.104).

Waldt folgert, dass das Potenzial literarischen Lernens in engem Zusammenhang mit der Textauswahl steht (vgl. Waldt 2010, S.108). Sie konstatiert, dass vor allem der Einsatz ästhetisch herausfordernder Texte vielversprechend ist (vgl. ebd., S.101). In der Erkenntnis, dass Mehrdeutigkeit in der Literatur zu einem Austausch anregt und Fragen an den Text meist zu keiner klaren Antwort führen, sieht Waldt ein zentrales didaktisches Potenzial. Stiller betont, dass die Herausforderung eines Textes einen Automatismus verhindert, sodass die Leser einen individuellen Zugang erhalten können, weshalb sie ebenso für anspruchsvolle Texte in der Grundschule plädiert (vgl. Stiller 2017, S.22).

Die Vieldeutigkeit eines Textes ermöglicht ebenso eine Konfrontation mit der Fremde (vgl. Härle/Steinbrenner 2014, S.17). Weiterhin kann ein Text in Hinblick auf dessen Nähe zur Lebenswelt der Rezipienten ausgesucht werden, sodass eine Verbindung hergestellt werden kann, anhand derer sich basale literarische Kompetenzen entwickeln können (vgl. ebd.).

2.3.4 Literar-ästhetisches Lernen

Literarisches und ästhetisches Lernen stehen in einem Beziehungsgeflecht miteinander und bedingen sich gegenseitig. Beide werden um ihrer selbst willen vollzogen und verfolgen keinen pragmatischen Zweck (vgl. Spinner 2007, S.9). Man spricht von literar-ästhetischem Lernen, sodass in der Realisierung unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden können.

Heizmann nach steht in der Realisierung literarischen Lernens die „Interaktion mit Anderen und mit literarischen Texten“ (Heizmann 2018, S.11) im Vordergrund. Zentral ginge es darum, Textform und -sprache zu untersuchen. Es findet eine „(bewusste) Spracharbeit“ (Waldt 2010, S.107) statt, die beim Leser eine Deutungssuche und Reflexionen evoziert. Aus diesem Grund ist das literarische Lernen ein endloser Prozess, der in der Unabschließbarkeit von Literatur selbst begründet liegt (vgl. ebd., S.125).

Ein weiteres Merkmal literarischen Lernens, ist Pieper zufolge die Mehrsprachigkeit, die Prozesse des Verstehens und Deutens anregen (vgl. Pieper 2010, S.148). Um diese in Form von Metaphern oder Symbolen zu entschlüsseln, weist sie auf das Beachten der individuellen Voraussetzungen der Rezipienten hin (vgl. ebd., S.152). Das Dekodieren erfordert von ungeübten Lesern außerdem eine hohe kognitive Anforderung und Motivation, indem die zu untersuchende Textstelle gegebenenfalls mehrmals gelesen werden muss (vgl. ebd., S.153). Der Erfolg sei jedoch nicht nur von der Lesemotivation abhängig, sondern ebenso von den individuellen Fähigkeiten, dem Vorwissen sowie den Gegebenheiten des Textes (vgl. ebd.).

Abraham und Kepser konstatieren hingegen, dass das literarische Lernen in der Primarstufe primär ein Versinken in die literarische Welt zum Ziel hat, in der die eigene Imaginationsfähigkeit erkundet werden kann (2009, S.99). Ihnen zufolge steht das ästhetische Erlebnis im Vordergrund, sich selbst im Text verlieren und wiederfinden zu können (vgl. Abraham/Kepser 2009, S.100). Es gehe also, statt einer Sprachuntersuchung, vielmehr darum, die Vorstellungskraft zu steigern, was auch durch vielfältigen Methodeneinsatz bedingt und intensiviert werden könne (vgl. Waldt 2010, S.117).

Das Malen als Methodik eignet sich hierzu besonders, wobei ebenso eine Erkundung des strukturellen Textarrangements möglich wird. Die Interpretation eines literarischen Textes wird also mit einer ästhetischen Ausdrucksweise in Zusammenhang gebracht:

Imagination wird entscheidend durch ein methodisches Arrangement gefördert, das durch Spielen, Malen oder Schreiben auffordert, die eigenen inneren Vorstellungen auszugestalten: beim literarischen Lernen werden kognitiv-analytische mit kreativ-imaginativen Methoden verzahnt (Waldt 2010, S.116).

Spinner betont, dass eine künstlerisch produktive Handlung, wie das Malen, das Nachdenken sowie Verstehensprozesse des Textes intensiviert (vgl. Spinner 2007, S.17). Um eine Aufmerksamkeit für die Ästhetik des Textes zu erregen, bedarf es hierbei einer Wahrnehmungsfähigkeit, die beispielsweise durch ein „konzentriertes Zuhören (...) beim Vorlesen von Geschichten“ (ebd., S.10) ausgelöst werden könne. Eine sinnliche Wahrnehmung

ist demnach die Voraussetzung für ein ästhetisches Erlebnis, die über unterschiedliche Kanäle stattfinden kann. Wichtige Merkmale im Kontext einer ästhetischen Texterfahrung sind unter anderem die verlangsamte Zeit, der Einbezug der menschlichen Imaginationsfähigkeit sowie die verfremdete Betrachtung des Üblichen. Eine ästhetische Auseinandersetzung mit einem literarischen Text geht über die Grenze von Zeit und Raum hinaus. Sie habe eine verzerrte Zeitwahrnehmung zur Folge und fordert den Rezipienten dazu heraus, im gegenwärtigen Moment zu verweilen (vgl. Spinner 2007, S.12). Ebenso können räumliche Grenzen überschritten werden, die in der individuellen Vorstellungskraft begründet liegen (vgl. ebd., S.13). Im literarischen Text wird der Rezipient zudem mit subjektiv Bekanntem als auch Unbekanntem konfrontiert, auf das sich zunächst eingelassen werden muss. Bedeutend ist das reziproke Verhältnis, in dem sich das Subjekt ansatzweise wiederfindet, aber dennoch dem Unbekannten gegenüber offenbleibt und es sich erschließen sowie nachempfinden kann (vgl. ebd., S.15).

2.4 Literarische Gespräche in der Unterrichtspraxis – Ein Überblick

Im Unterricht ist die Methode des fragend-entwickelnden Gesprächs omnipräsent, in der die Schüler den Erwartungen der Lehrkraft versuchen, gerecht zu werden (vgl. Heizmann 2018, S.39). Dies geschieht, indem Leitfragen gestellt werden, die eine bestimmte Antwort herausfordern (vgl. ebd.). Was leidet, ist die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Text auf Grundlage subjektiver Beiträge oder Interaktion mit anderen (vgl. ebd.). Die Lehrperson schlüpft in die Rolle eines Puppenspielers, der die Fäden der Puppen, seiner Schüler, seinem Drehbuch entsprechend zieht, um an sein Stundenziel zu gelangen. Der hohe Preis dafür ist nicht nur die fehlende Authentizität des Gesprächs, sondern nicht zuletzt das unzureichend genutzte Potenzial literarischen Lernens. Aus diesem Grund liegen inzwischen einige Gegenentwürfe zu diesem Ansatz vor, Gespräche über Literatur im Unterricht angemessen zu entfalten. Kontrastierend zum fragend-entwickelnden Gespräch, zeichnet sich der Ansatz des literarischen Gesprächs durch seine „offene Form des Austauschs über Lektüreerfahrungen und Deutungsmöglichkeiten“ (Spinner 2016, S.202) aus. Auf Grundlage eines literarischen Textes tauschen sich die Gesprächsteilnehmer über ihre Leseerfahrung aus, wobei die Ästhetik des Textes im Fokus der Betrachtung stehen kann (vgl. ebd.). Abraham betrachtet das literarische Gespräch demnach als eine Möglichkeit, sich über ästhetische Erfahrungen auszutauschen (vgl. Abraham 2020, S.37). Literatur hat die Fähigkeit, das Wissen einer Gesellschaft zu speichern und widerzuspiegeln, weshalb er einen gesprächsförmigen Austausch über Literatur als eine Art des Sprechens über Kunst betrachtet, die durch den Leser lebendig werde (vgl. ebd., S.34). Dies geschieht, indem der Leser seine Interpretation auf Basis subjektiver Erfahrungen anstellt, die aufgrund der Polyvalenz von Literatur nicht einheitlich sein und variieren kann (vgl. ebd., S.35). Das literarische Gespräch kann daher als

„gemeinsame Sinnsuche“ (ebd., S.36) bezeichnet werden, in dem Unsicherheiten kollektiv ausgehalten werden müssen. Das Gespräch läuft auf kein festgelegtes Ziel hinaus und erfordert von den Lesern Intuition und Offenheit:

Durch das literarische Gespräch kann Schülerinnen und Schülern bewusst werden, dass zur Bildung nicht nur Wissenserwerb und Aneignung von Fähigkeiten zur Problemlösung gehören, sondern auch die Entfaltung einer Bereitschaft, sich der Welt des Imaginären, dem intuitiven Angesprochenen und der Irritation zu öffnen und sich darüber ohne bestimmte Zweckorientierung auszutauschen (Spinner 2016, S.203).

Abraham und Kepser zufolge stellt die Anschlusskommunikation eine Basiskompetenz des literarischen Lernens dar, in der die Erfahrung in der Interaktion mit anderen verarbeitet wird (vgl. Abraham/Kepser 2009, S.101). Im gemeinsamen Austausch wird sich dem literarischen Text, dem Unbekannten, angenähert, was Heizmann als eine Alteritätserfahren deklariert (vgl. Heizmann 2014, S.307). Diese wird in der Auseinandersetzung mit dem Text erlebt, der sich kontrastiv zum eigenen Weltbild herausstellen kann. Die Begegnung mit dem Unbekannten zeichne sich durch ein Offenlegen und Vergleichen individueller Sichtweisen aus, die reflektiert werden (vgl. ebd., S.308). Die ausgelöste Selbstreflexion kann sogar zu einem Sinneswandel beim Leser führen (vgl. ebd., S.332). Demnach können subjektive Ansichten im Gespräch sowohl zurückgenommen als auch verteidigt werden (vgl. Spinner 2007, S.21). Garbe plädiert ebenso, dass Kommunikation die Grundlage für literarisches Lernen bildet, das sich erst im personalen Interaktionskontext entfalten könne (Garbe 2014, S.76f.).

Das Durchführen eines literarischen Gesprächs im institutionellen Kontext sollte dennoch stets in einem sensiblen Bewusstsein darüber stattfinden, dass subjektive Eindrücke vor einer gesamten Gruppe geteilt und darüber hinaus artikuliert werden müssen (vgl. Abraham/ Kepser 2009, S.75).

Bezüglich des literarischen Gesprächs haben sich verschiedene Positionen entwickelt, die unterschiedliche Akzente in der Durchführung setzen und diverse Ziele verfolgen. Besonders präsent ist in allen Untersuchungen die Frage nach der Position der Lehrkraft während der Durchführung. Antworten lassen sich in dem Heidelberger Projekt um Härle und Steinbrenner finden, die im Folgenden separat ausgeführt und reflektiert werden. Als exemplarische Beispiele eines literarischen Gesprächs werden zudem das Textforscher-Setting nach Heizmann, das Lesegespräch nach Bräuer sowie das Vorlesegespräch nach Spinner thematisiert, wobei letzterem besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden wird.

2.4.1 Das Heidelberger Projekt um Härle

Das literarische Gespräch nach dem Heidelberger Projekt um Gerhard Härle und seiner Forschungsgruppe nach ist ein Verfahren, in dem die Offenheit und Unabschließbarkeit von Literatur deutlich wird, wobei alle Gesprächsbeiträge respektiert und in Beziehung zueinander

gesetzt werden (vgl. Spinner 2016, S.202). Fundamentales Ziel des literarischen Unterrichtsgesprächs ist das literarische Verstehen, das sich in der Konfrontation und Interaktion entfalten würde (vgl. Heizmann 2018, S.55). Das Gespräch habe den Charakter eines gemeinsamen Problemlöseverfahrens und keine zuvor festgelegten Antworten als Absicht (vgl. Härle/Steinbrenner 2014, S.16). Die Gleichwertigkeit aller Beiträge bildet einen wichtigen Grundsatz. Die Lehrkraft besitzt im literarischen Gespräch somit eine doppelte Funktion: Sie soll neben den Lernenden gleichrangiger Teilnehmer der Gesprächsgruppe sein und sich durch eigene authentische Beiträge einbringen (vgl. ebd. S.20). Diese zeichnen sich durch persönliche Äußerungen in Form von Annahmen und Eindrücken aus, die der kollektiven Annäherung an den literarischen Text dienen (vgl. Härle 2014, S.112). Dadurch, dass die Lehrkraft sich mit den Schülern auf Augenhöhe befindet, lässt sie Nähe zu (vgl. Heizmann 2018, S.43). Zeitgleich trägt die Lehrkraft die Verantwortung, das Gespräch zu leiten, indem sie den institutionell bedingten Zeitrahmen setzt und das Gespräch am Ende sanft abrundet (vgl. Härle 2014, S.132).

Zur Planung eines literarischen Unterrichtsgesprächs gehört es, eine Textauswahl im Vorfeld zu treffen. Weil die Lehrkraft am Gespräch gleichwertig teilnimmt, sollte die Wahl auf ein Buch fallen, das sie selbst anspricht und dessen Sprache auch die anderen Gesprächsteilnehmer zu einem Gespräch anregen kann (vgl. Heizmann 2018, S.61). Um ein literarisches Verstehen anzubahnen, würden sich außerdem Texte eignen, die sich durch eine besondere Sprachgestaltung auszeichnen (vgl. ebd.). Die Durchführung erfolgt in der Sozialform des Sitzkreises, die ermöglicht, dass alle Interaktionspartner Blickkontakt zueinander aufbauen können. Wichtig ist außerdem das ruhige Ambiente, in dem das Gespräch stattfindet, sodass Unruhe und Störungen unterbunden werden können. Die Lehrkraft achtet zudem darauf, dass die Beiträge kurzgehalten werden, damit möglichst viele der Gruppe zu Wort kommen können (vgl. ebd.).

2.4.1.1 Textforscher-Setting

Das Textforscher-Setting ist eine Methode der Praxis, um ein literarisches Unterrichtsgespräch im Sinne des Heidelberger Projekts im Unterricht durchzuführen. Die Schüler schlüpfen in die Rolle von Textforschern, die den Text erkunden, was sich positiv auf deren intrinsische Motivation auswirkt (vgl. Heizmann 2018, S.63). Zur Vorbereitung packt die Lehrkraft einen Koffer, in dem laminierte Textauszüge mit Folienstiften als Bearbeitungsgrundlage zur Verfügung gestellt werden. Zur besseren Orientierung legt sie außerdem Textlupen aus Pappe, die auf Wäscheklammern geklebt worden sind, bereit. Der Koffer liegt zu Gesprächsbeginn in der Mitte des Stuhlkreises (vgl. ebd.).

Das literarische Gespräch gliedert sich in sechs Phasen (vgl. Heizmann 2018, S.63ff.). Die erste stellt eine Einführung dar, in der die Gesprächsregeln festgelegt werden. Danach findet in der zweiten Phase ein Kennenlernen des Textes statt, indem die Lehrperson den Text vorliest und die Schüler aktiv zuhören. In einer zweiten Vorleserunde lesen die Kinder den Text mit. Dabei wird von den Utensilien des Koffers Gebrauch gemacht, indem individuelle Textspuren im literarischen Text markiert und auswendig gelernt werden. Diese subjektiv wichtigen Zitate werden in der dritten Phase der Reihe nach vorgestellt und ermöglichen in der vierten Phase ein offenes Gespräch in der Gruppe. Impulse und Fragen der Lehrkraft unterstützen diesen Prozess (vgl. Heizmann 2018, S.65). In der fünften Phase findet das Gespräch durch die Lehrkraft ein Ende, indem ein abrundender Frageimpuls gestellt wird, zu dem letzte Gedanken geäußert werden können. Die letzte Phase wird durch die persönliche Antwort der Lehrkraft eingeleitet. Im Anschluss an das literarische Gespräch ist es möglich, Feedback und Verbesserungsvorschläge für den nächsten Austausch einzusammeln. Projektbegleitend kann den Kindern zum Abschluss außerdem ein Textforscherausweis verliehen werden (vgl. Heizmann 2018, S.67).

2.4.1.2 Lesegespräche nach Bräuer

Ein weiterer Strukturierungsvorschlag, um ein Unterrichtsgespräch über Literatur in der Praxis umzusetzen, ist das literarische Lesegespräch nach Christoph Bräuer. Voraussetzung ist hierbei, dass der Text den Gesprächsteilnehmern bekannt ist. Die Gesprächsgruppe wird zudem in einen Innen- und Außenkreis aufgeteilt. Die Kinder, die außen sitzen, sind aktive Zuhörer und Beobachter des Gesprächs, können aber einmalig auf einem Stuhl in der Mitte Platz nehmen, um ihren Beitrag zu verbalisieren (vgl. Bräuer 2014, S.242). Zudem finden zwei Lesegespräche statt, wobei ein Leseportfolio vor- und nachbereitend wirkt (vgl. ebd., S.238f.). Die Lesegespräche umfassen vier Phasen, die denen des Textforscher-Settings ähneln: Zunächst stellen die Gesprächsteilnehmer der Gruppe in der Vorleserunde ihre individuellen „Textanker“ (Bräuer 2014, S.242) vor, sodass die vielfältigen Facetten des Textes offengelegt werden. In einer anschließenden Blitzlichtrunde beziehen die Teilnehmer Stellung und offenbaren ihre ersten Gedanken, sodass ein fließender Übergang zu einem offenen Gespräch entstehen kann. In diesem ist es essentiell, dass jeglichen Äußerungen in der Runde Gehör geschenkt wird. In einer Schlussrunde können letzte Beiträge getätigt werden, in denen auch offengebliebene Fragen an den Text formuliert werden können (vgl. Bräuer 2014, S.243).

Die Methoden haben beide gemeinsam, dass das Gespräch eine gemeinsame Spurensuche initiiert, in der die Gesprächsteilnehmer eine forschende Position einnehmen. Spinner kritisiert das literarische Gespräch in dieser Form, indem er konstatiert, dass die Durchführung in einer großen Gruppe dazu führt, dass die Teilnehmer nicht direkt aufeinander eingehen können und

einzelne Schüler das Gespräch dominieren, während andere in Schweigen verfallen (vgl. Spinner 2014, S.291). Das Endprodukt werde dennoch fälschlicherweise als Leistung aller Gesprächsteilnehmer betrachtet (vgl. ebd., S.292). Um dem entgegenzuwirken, schlägt Spinner vor, die Vorteile aller literarischen Gesprächsformate im Unterricht flexibel einzusetzen, statt sich auf eine Form zu versteifen (vgl. ebd., S.294).

Er selbst schlägt das didaktische Konzept eines Vorlesegesprächs vor, auf das als Nächstes ausführlich eingegangen werden soll.

2.4.2 Das Vorlesegespräch nach Spinner

Zentral geht es im Vorlesegespräch darum, einen gesprächsförmigen Austausch eigener Eindrücke auf Textgrundlage zu ermöglichen (Fuhrmann/Merklinger 2015, S.256). Grundgedanke ist es, dass familiäre Vorlesesituationen eine institutionelle Fortsetzung finden bzw. erst geschaffen werden, sodass die Kinder Literatur positiv konnotieren lernen (vgl. Heizmann 2018, S.50). Ein angenehmes Ambiente, in dem die Inhalte des Buchs und der kommunikative Austausch im Vordergrund stehen, sind konstitutiv für die Vorlesesituation (vgl. Kruse 2016, S.104). Das Konzept schlägt folglich eine Brücke zwischen Leseförderung und literarischem Lernen, sodass literarische Kompetenzen, allem voran das literarische Verstehen, gefördert werden können. Die Durchführung eines Vorlesegesprächs erfolgt im Sitzkreis, sodass zum sonstigen Unterricht eine Abweichung erkennbar wird und den Kindern als angenehmes Ritual vertraut ist (vgl. Spinner 2014, S.295).

Das Vorlesen wird gezielt unterbrochen, sodass „Gesprächseinlagen“ (vgl. ebd., S.294) ihren Raum bekommen und sich entfalten können. Gezielte Gesprächsimpulse der Lehrkraft ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und fordern eine unmittelbare Reaktion der Gruppe heraus. Sie orientieren sich sowohl am Subjekt und dessen Lebenswelt als auch am Textmedium und dienen dazu, die Imaginationsfähigkeit an geeigneter Stelle zu fördern.

Fuhrmann und Merklinger unterscheiden zwischen sechs Möglichkeiten, Gesprächsimpulse zu setzen (vgl. Abbildung 4). Die ersten vier Typen sind sinngemäß von Spinner (2014) übernommen worden und fokussieren die Imaginationsfähigkeit. Der fünfte Typ lässt sich auf den dritten Aspekt literarischen Lernens zurückführen und fokussiert die Sprachstruktur des Textes (vgl. Kruse 2016, S.105). Die sechste Impulsart, in der Text-Bild-Korrespondenzen in den Blick genommen werden, zielt darauf ab, das Bilderbuch in seiner Gesamtheit von Schrift- und Bildtext wahrzunehmen (vgl. Kruse 2016, S.106).

Mögliche Gesprächsimpulse:

1. Vorstellungsbildung und das Vorwissen anregen
2. Antizipationen herausfordern
3. Perspektivübernahme und Figurenverstehen/Reflexion von Figurenverhalten anregen
4. Interpretationsfragen
5. Sprachliche Gestaltung des Textes fokussieren
6. Text-Bild-Korrespondenzen fokussieren

Abbildung 4: Mögliche Gesprächsimpulse (Fuhrmann/Merklinger 2015)

Der erste Impulstyp nach Spinner zeichnet sich dadurch aus, subjektive Erfahrungen anzuregen, die für die Verstehensprozesse grundlegend sind. Das Einbinden von persönlichen Emotionen bietet sich an dieser Stelle besonders an (vgl. Spinner 2014, S.296). Impulse, die Antizipationen provozieren, zielen darauf ab, Vorahnungen zum weiteren Handlungsverlauf zu äußern, sodass Spannung aufgebaut werden kann (vgl. Spinner 2014, S.296). Eine solche Frage kann zum Beispiel als Einstieg im Rahmen einer Coverbetrachtung erfolgen (vgl. ebd., S.304). Zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Figurenverhalten bietet sich die dritte Art der Impulssetzung an.

Zuletzt nennt Spinner mögliche Fragen, die auf mögliche Interpretationen abzielen (vgl. ebd., S.297). Sie fordern eine Deutung anhand des Textes heraus.

Anhand der Vielfältigkeit in der Impulssetzung wird deutlich, dass es bei der Planung eines Vorlesegesprächs notwendig ist, geeignete Impulsfragen auf Grundlage des zuvor auserwählten literarischen Texts zu entwerfen, die offen gehalten sind und unterschiedliche Gedankenvorgänge zulassen (vgl. Fuhrmann/Merklinger 2015, S.258). Ebenso essentiell ist es, einen Impuls an einer passenden Textstelle einzusetzen (vgl. Kruse 2016, S.105).

Alternativ zu Impulsen können Textstellen herausgehoben oder erneut vorgelesen und Pausen beim Vorlesen eingelegt werden (vgl. Fuhrmann/Merklinger 2015, S.257). Von dem kurzen Innehalten können sowohl die Schüler als auch die Lehrkraft profitieren, indem Gesprächsbeiträge nachwirken und vertieft werden können. Die Lehrkraft hat an dieser Stelle die Möglichkeit, auf einzelne Gesprächsbeiträge einzugehen und miteinander zu verknüpfen (vgl. Fuhrmann/Merklinger, S.258). Zudem ist es eine weitere zentrale Aufgabe der Lehrperson, auf beide Komponenten, Subjekt und Medium, gleichermaßen einzugehen und den Dialog zwischen beiden Seiten aufrechtzuerhalten (vgl. Kruse 2016, S.105). Anders als im literarischen Gespräch nach Härle ist die Lehrkraft kein partizipierender Teilnehmer, sondern übernimmt vielmehr eine moderierende Position (vgl. ebd., S106). Spinner warnt jedoch vor einem übermäßigen Impulsgebrauch und appelliert an ein zurückhaltendes Nutzen, um den fragilen Imaginationsraum nicht zu gefährden (vgl. Spinner 2014, S.295). Gleichzeitig können geeignete Impulse wichtige Auslöser zur Imaginationsbildung darstellen (vgl. ebd.). Entscheidend ist somit ein ausgewogenes Verhältnis von Gesprächsimpulsen und Zurückhaltung, sodass bei der Gruppe kein Gefühl des Desinteresses aufkommt. In diesem

Sinne ist es angebracht, dass eine Rückmeldung nonverbal, zum Beispiel durch einen offenen Blick in die Runde, ausfällt (vgl. Spinner 2014, S.302).

Das Vorlesegespräch grenzt sich vom literarischen Gespräch insofern ab, als dass es das Vorlesen begleitet und nicht erst im Nachhinein stattfindet. Kruse sieht im Vorlesegespräch einen geeigneten Vorläufer zum literarischen Gespräch nach Härle, da es weniger komplex sei. Dies ist dadurch bedingt, dass der zu rezipierende Textumfang und die Redebeiträge in diesem Format gerahmt sind (vgl. Kruse 2016, S.105). Dieses „Geländer“, dass das Vorlesegespräch seinen Teilnehmern bietet, gibt ihnen somit eine gewisse Sicherheit.

Darüber hinaus bietet sich das Vorlesegespräch für eine Durchführung im Sinne eines Dialoges mit einer großen Gruppe an (vgl. ebd.).

Im Theorieteil sind wichtige Erkenntnisse gewonnen worden, die in der Praxis aufgegriffen werden sollen. Zunächst ist das rhetorische Stilmittel der Metapher beleuchtet worden, im Rahmen derer einem semantischen Ausdruck eine neue Bedeutung verliehen wird, indem die Bedeutung eines anderen Wortes übertragen wird. Um das sprachliche Bild näher zu beschreiben kann der Grad der Innovation, die syntaktische Darstellung sowie die Intention herausgestellt werden. Das Verstehen von Metaphern unterscheidet sich individuell und ist an das Alter gekoppelt. Es laufen verschiedene Verstehensprozesse ab, wobei die Identifikation beider semantischer Bereiche die Voraussetzung ist, den metaphorischen Ausdruck deuten zu können. Die von Biebuyck beschriebene Offenheit und Motivation, die Kinder im Grundschulalter mitbringen, um metaphorische Sprache zu untersuchen, ist grundlegend für den empirischen Teil der Arbeit (vgl. Biebuyck 1998, S.41).

Als nächstes ist auf das Medium des Bilderbuchs und dessen Merkmale eingegangen worden. Zur Bilderbuchanalyse sind die sechs Dimensionen nach Staiger (2022) vorgestellt worden, die zur Untersuchung strukturiert dargestellt werden, jedoch in einem Wechselverhältnis zueinander betrachtet werden können, um Rückschlüsse zu ziehen. Zur didaktischen Legitimierung sind außerdem die Vorteile eines Einsatzes von Bilderbüchern herausgestellt worden, wobei die Auswahlkriterien maßgebend sind.

Im Mittelpunkt des nächsten Kapitels steht das literarische Lernen, das mithilfe der elf Aspekte Spinners spezifiziert werden konnte. Es konnte festgestellt werden, dass im Kontext dessen das Eintauchen in literarische Texte sowie eine Erforschung der Sprachgestaltung ermöglicht wird, die in Form eines literarischen Gesprächs kollektiv stattfinden kann. In Hinblick auf den Praxisteil der Arbeit ist sich gegen das Heidelberger Modell und für das Vorlesegespräch als Vorläufer entschieden worden, das sich durch Pausen, Betonen von Textstellen sowie geeignete Gesprächsimpulse auszeichnet. Im zweiten Schritt erfolgt nun eine Umsetzung der theoretischen Erkenntnisse in die Praxis.

3 Empirische Untersuchung

3.1 Forschungsdesign

Zu Beginn dieses Kapitels wird zunächst das Bilderbuch „Ich bin wie der Fluss“ von Jordan Scott und Sydney Smith vorgestellt, das Grundlage des modifizierten Vorlesegesprächs ist. Darauf folgt eine Beschreibung der Stichprobe, indem die Probandengruppe vorgestellt wird. Anschließend wird die Methodik der Unterrichtsbeobachtung erläutert, die zur Datenerhebung eingesetzt worden ist. Daran knüpft die Darlegung der Durchführung des Vorlesegesprächs mit dem ausgewählten Bilderbuch in der Unterrichtsstunde an, das teilnehmend beobachtet worden ist. Zuletzt wird das Vorgehen zur Auswertung der Daten herausgestellt, bevor auf die Ergebnisse eingegangen werden.

3.1.1 Vorstellung des Unterrichtsmaterials „Ich bin wie der Fluss“

Die Darstellung des Bilderbuchs erfolgt in zwei Teilen. Zuerst wird das Bilderbuch entlang des Sechsdimensionenmodells nach Staiger (2022) untersucht, wobei der detaillierte Fokus auf die verbale und narrative Dimension des literarischen Textes gelegt wird, weil die Sprachbetrachtung im Handlungskontext im Hauptinteresse dieser Arbeit steht.

Im Anschluss daran werden außerdem die zentralen Metaphern des Bilderbuchs vorgestellt, die im Mittelpunkt des Vorlesegesprächs stehen und das Fundament für die gemeinsame Sprachuntersuchung darstellen, sodass die Anforderungen transparent gemacht werden können.

3.1.1.1 Bilderbuchanalyse

Paratextuelle & materielle Dimension

Das Bilderbuch liegt als hochwertig verklebter Hardcover-Einband im Querformat vor, was ein ungestörtes Betrachten des Bildes ermöglicht (vgl. Staiger 2022, S.68). Das Cover zeigt einen Jungen, der bis zum Bauchnabel im gischtenden Wasser steht und den Blick gesenkt hält. Der weiße Titel „Ich bin wie der Fluss“ im unteren Drittel steht im Kontrast zum dunkelblauen Hintergrund. Die Seiten des Bilderbuchs bestehen aus Hochglanzpapier, sind dünn und glatt, was das Umblättern erleichtert. Die Vorsatzpapiere vorne und hinten sind blau eingefärbt, referieren somit auf den *Fluss* des Buchtitels und setzen den Anfang bzw. das Ende. Die Titelei hebt sich durch die beige Farbgebung von den vorherigen Seiten ab. Materiell herausstechend ist die Doppelseite 30/ 31, die eine Nahaufnahme vom Gesicht des Protagonisten zeigt und an den Innenseiten aufklappbar ist. Dieses metafiktionale Element führt dazu, dass der Rezipient scheinbaren Zugang zur Gedankenwelt der Figur bekommt (vgl. Staiger 2022, S.53).

Verbale Dimension

Das Bilderbuch ist aus dem Englisch *I Talk like a River* von Bernadette Ott übersetzt worden und umfasst 43 Seiten. Der literarische Text wird in Versform wiedergegeben, was kleine Abweichungen in der Übersetzung im Vergleich zum Originaltext begründet. An das Ende der Erzählung schließt sich ein langer Textabschnitt an, der sich über die gesamte Seite erstreckt und ein Nachwort des Autors darstellt, in dem die Thematik des Stotterns ausgeführt wird.

Die Geschichte ist im epischen Präteritum verfasst worden. Es liegen keine Reime und kein gleichmäßiges Metrum vor, jedoch wechselt der Versfuß meist jambisch zwischen einer unbetonten und einer betonten Silbe. Wiederholt können Zeilenumbrüche identifiziert werden, die das Schema aufbrechen (vgl. Madeheim 2022). Besonders kennzeichnend ist die poetische Sprache, in der die Geschichte erzählt wird. Sprachliche Bilder und metaphorische Vergleiche werden in einer Vielzahl, auch wiederholt, eingesetzt und verdeutlichen die Artikulationsprobleme des Kindes. Weiterhin können einige Adjektivalliterationen identifiziert werden, die Textstellen explizit betonen. Die onomatopoetischen Laute der Krähe (*Rax!Rax!*) führen dazu, das Augenmerk auf den Wortklang zu richten und machen den Text lebendig. Dazu trägt auch der mehrmalige Bezug auf die Sinneswahrnehmung des Hörens und Sehens aus der Perspektive des Protagonisten bei, wofür die Verben „sehen“, „starren“ und „hören“ wiederholt eingesetzt werden.

Der Textumfang auf den Doppelseiten ist sehr gering und umfasst meist nur wenige Sätze, sodass die Doppelseite 18/19 mit sieben vollständigen Sätzen eine Ausnahme bildet. Darin spiegelt sich das Schweigen des Jungen wider. Der Satzbau ist überwiegend hypotaktisch, indem sich kurze Hauptsätze aneinanderreihen. Besonders kurze Textstellen bilden die Ellipsen. So wie dem Satz das Verb fehlt, fehlt dem Protagonisten der Mut, die Wörter auszusprechen. Es zeigt sich, dass das Stottern an keiner Textstelle verbal abgebildet, sondern dem Rezipienten allein durch den Satzbau und den Stil vermittelt wird (vgl. Madeheim 2022).

Die Poetik erhöht zwar im ersten Moment das Sprachniveau des Textes, sensibilisiert in der Auseinandersetzung jedoch für weitere intensive Sprachbetrachtungen und ist somit sehr lohnenswert.

Bildliche Dimension

Zur bildlichen Darstellung sind Aquarellfarben benutzt worden, wobei die Verwendung der Wassermenge variiert, sodass die Farbe in manchen Bildern stärker verläuft als in anderen. Dies bedingt, dass die Mimik der Figuren meist undeutlich zu erkennen ist. Klare Linien bleiben aus, sodass die Bildelemente ineinander verlaufen und Abstraktion erzeugen.

Dargestellt werden zumeist die Natur und Figuren, wobei der Fluss und der Protagonist mit besonderer Häufigkeit abgebildet werden. Das Kind wird überwiegend isoliert bei seinen

alltäglichen Tagesabläufen in Normalsicht dargestellt, wodurch der Rezipient als außenstehender Beobachter einen Einblick erhält. Dies geschieht zum Beispiel anhand eines Blicks durch den Türspalt oder ein Fenster, was Distanz schafft, und die Einsamkeit des Protagonisten verdeutlicht (vgl. Madeheim 2022). Manche Bilder (vgl. Anhang 2.1: Präsentation des Bilderbuchs, S.12/13) sind aus der Perspektive der Hauptfigur gezeichnet worden und ermöglichen dem Rezipienten somit einen Blick aus seinen Augen auf die Welt. Durch die häufige Verwendung von schwarz und weiß werden zudem Kontraste geschaffen. Bild- und Weißräume wechseln sich ab, sodass sich die meist schwarze Textschrift vom weißen Bildraum kontrastiv abheben kann.

Intermodale Dimension

Im Bilderbuch dominiert insgesamt der Bildtext, da die Textpassagen zumeist sehr kurzgehalten sind. Ausnahmen bildet der Gedankenstrom des Jungen, in dem der schwarze Text im Vordergrund steht, während die helle Portraitmalerei verschwommen den Hintergrund bildet (vgl. Anhang 2.1: Präsentation des Bilderbuchs, S.18). Bild- und Schrifttext stehen im gesamten Bilderbuch tendenziell parallel zueinander, sodass die Bildebene, die des Textes erweitert (vgl. Thiele 2011, S.225). Drehen sich zum Beispiel die Klassenkameraden alle zu dem Protagonisten um, weil der Lehrer ihn zum Reden auffordert, verschwimmen die Farben auffällig stark ineinander, was auf die Tränen des Jungen schließen lässt (vgl. Anhang 2.1: Präsentation des Bilderbuchs, S.13). Elemente des Schrifttextes finden sich im Bildtext wieder beziehungsweise andersherum.

Die malerischen Illustrationen erstrecken sich über die gesamten Doppelseiten, beschränken sich auf eine Einzelseite oder sind in Panels unterteilt, die Szenen blitzlichtartig darstellen. Der Schrifttext hebt sich meist kontrastiv, und somit gut leserlich, vom Bild- oder Weißraum ab. Ist er in einem Bildraum platziert, können Bild und Schrifttext simultan betrachtet werden, während der Text im Weißraum separat steht, sodass der Blick des Rezipienten springen muss. Die Typografie bleibt im gesamten Verlauf identisch, einzig onomatopoetische Elemente werden kursiv gedruckt dargestellt.

Narrative Dimension

Zunächst wird das *Was* der Geschichte, im Sinne der *histoire* beleuchtet. Es handelt sich um ein realistisch-fiktionales Erzählbilderbuch, das Bezug zur Wirklichkeit hat. Das Bilderbuch richtet sich an Leser ab vier Jahren, spricht jedoch aufgrund seiner Thematik und poetischen Sprache auch ein deutlich höheres Adressatenalter an.

Das Bilderbuch „Ich bin wie der Fluss“ von Jordan Scott und Sydney Smith handelt von einem Jungen, dessen Stottern sein Wesen sowie seinen Alltag prägt. Das Stottern ist der Grund, weshalb er verstummt und sich sozial abkapselt, sodass er sich auch in der Schule nicht

beteiligt. An einem Tag holt der Vater den Jungen von der Schule ab und fährt mit ihm zu einem Fluss. Die Gedanken des Jungen schweifen jedoch stets zurück zu seinem Schultag, was ihn von großer Traurigkeit erfüllt. Die Worte des Vaters, der die Sprache seines Sohns mit dem Fluss vergleicht, helfen ihm dabei, seine Artikulationsschwierigkeiten als Teil von sich zu akzeptieren. Dies führt dazu, dass er am nächsten Tag den Mut aufbringt, vor der Klasse von seinem Lieblingsort, dem Fluss, zu berichten.

Die Erzählung thematisiert das Suchen und Finden innerer Akzeptanz mit dem Stottern, indem die daraus entstehenden Konsequenzen für das Leben eines Schulkindes aufgezeigt werden. Schauplätze sind das Zuhause des Protagonisten, die Schule und der Fluss, zu dem ihm sein Vater mitnimmt. Die Bewegung zwischen den Räumen und innerhalb ist fließend, was durch eine Autofahrt oder einen Spaziergang dargestellt wird. Die Erzählung erstreckt sich über zwei Tage. Hauptfigur ist der vom Stottern betroffene Junge, Nebenfigur dessen Vater und Randfiguren die Lehrkraft und Schüler seiner Klasse (vgl. Kurwinkel 2020, S.103). Keiner Figur wird ein Name zugeschrieben, auch nicht dem Protagonisten, was auf eine Allgemeingültigkeit von Betroffenen schließen lässt. Die isolierte Darstellung und die nonverbale Interaktion mit dem Vater lassen eine enorme Einsamkeit der Hauptfigur erkennen. Es handelt sich um einen einfachen Charakter, der sich im Handlungsverlauf weiterentwickelt (vgl. Staiger 2022, S.19).

Auf Textebene liegt ein personaler Ich-Erzähler in der Innensicht vor, sodass das Erzählte aus den Augen des Jungen erzählt wird und der Rezipient einen Einblick in dessen Gefühlswelt erhält, was einen begrenzten Blick bedingt (vgl. Neuhaus 2014, S.37). Genettes Verständnis nach ist der Erzähler homodiegetisch, weil er Teil der erzählten Welt ist (vgl. Genette 2010, S.159). Die Fokalisierung ist intern, da der Erzähler über das gleiche Wissen wie die Figur verfügt (vgl. Genette 2010, S.121). Auf Bildebene wird das Erzählte aus den Augen einer Figur betrachtet, wobei zwischen Innen- und Außensicht gewechselt wird. Diese Variation führt dazu, dass der Rezipient sowohl auf Handlungen als auch auf Gefühle der Figur Einblick erhält und eine olympische Position stellenweise ermöglicht wird (vgl. Neuhaus 2014, S.38).

Beide Teile der Erzählinstanz ergänzen sich und sind folglich homogen (vgl. Staiger 2022, S.21). Die erzählte Zeit umfasst zwei Tage und ist somit zeitraffend, sodass die rasante Figurenentwicklung deutlich wird. Die Handlungen werden zudem chronologisch wiedergegeben.

Kontextuelle Dimension

Die gelegentliche bildliche Darstellung in Panels stellt intermediale Bezüge zu einem Comic her (vgl. Kurwinkel 2020, S.23). Im Nachwort werden autobiographische Parallelen sichtbar, da die eigene Betroffenheit mit dem Stottern aufgedeckt wird.

Im Jahr 2022 ist das Bilderbuch für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominiert worden.

3.1.1.2 *Metaphernanalyse des Bilderbuchs*

Als nächstes werden die Metaphern des Bilderbuchs gesondert beleuchtet, die im Mittelpunkt des Vorlesegesprächs stehen werden, um die Verstehensprozesse der Kinder offenzulegen. Zur Untersuchung werden hierzu die herausgearbeiteten Aspekte des theoretischen Teils (vgl. Kapitel 2.1.1) herangezogen. Zunächst handelt es sich um die **Metaphernart**, sodass der Grad an Konventionalität bzw. Innovativität des sprachlichen Bildes bestimmt werden soll. Weiterhin erfolgt eine Einteilung zu einer **syntaktischen Kategorie**, wobei zwischen einer Nominal-, Verb-, Adjektiv- sowie Prädikativmetapher differenziert wird. Zudem soll die **Absicht** dargelegt werden, die durch den Einsatz intentioniert ist. Unterschieden wird zwischen der Explikation, Evaluation sowie Emotionalisierung.

Weiterhin werden die dargestellten Schritte des Verstehensprozesses nach Holder (2019) an geeigneter Stelle einbezogen, die beim Verarbeiten der Metapher vorkommen können (vgl. Kapitel 2.1.2).

Diese Darstellung verfolgt das Ziel, die Komplexität der Metaphern zu erfassen und die Schwierigkeiten zu identifizieren, die bei der Probandengruppe auftreten könnten.

Metapher 1: <i>Das B in Baum treibt Wurzeln in meinem Mund und umzingelt meine Zunge.</i>

Ein Buchstabe soll dafür verantwortlich sein, dass ein Baum im Mundraum des Jungen heranwächst und ihn nahezu fesselt. An dieser Stelle sollte sich eine Irritation bei den Rezipienten einstellen und die Absurdität der wörtlichen Bedeutung identifiziert werden. Das Entstehen von Wurzeln, die die Zunge umzingeln, wird metaphorisch verstanden und bezieht sich auf den wörtlichen Buchstaben *B*, sodass die Artikulation des Phonems in einem sprachlichen Bild dargestellt wird. Die Metapher zeichnet sich durch einen hohen Grad an Innovation aus, indem die Artikulationsschwierigkeit des Kindes mithilfe einer Fessel aus Wurzeln im Mundinnenraum dargestellt wird. Der vorliegende Bruch muss zunächst erkannt und gerichtet werden, was aufgrund der Unkonventionalität der Metapher eine komplexe Herausforderung an die Individuen darstellt.

Der Einsatz der Metapher bewirkt zudem eine Emotionalisierung des Lesers, indem der Grund des Schweigens erstmalig in der Erzählung begründet und zugleich verbildlicht wird. Die übertragen verstandene Fessel der Zunge betont die vermeintliche Ausweglosigkeit des lyrischen Ich und dessen Verzweiflung, die an den Leser herangetragen wird.

Metapher 2: *Das K ist eine Krähe, die sich in meinen Rachen krallt.*

Die vorliegende Metapher ist nach dem Muster *X ist ein Y* gebaut, sodass das *K* dem *X* und *Krähe* dem *Y* entspricht. Das Verb „sein“ setzt die beiden Komponenten gleich. Es handelt sich um eine substantivische Prädikativmetapher, bei der das *K* wörtlich und die *Krähe* bildlich verstanden werden kann. Im Rahmen der Problemidentifikation kann erkannt werden, dass es sich aufgrund der Absurdität um zwei semantische Bereiche handeln muss. Das *K* stellt den Ziel- und die *Krähe* den Quellbereich dar. In konventionalisierten Metaphern, wird im Quellbereich der Frosch herangezogen, um eine Blockade im Rachen zu verbalisieren („Einen Frosch im Hals haben“). Dass an dieser Stelle eine Krähe, ein Rabenvogel, im Quellbereich Einzug findet, ist hingegen innovativ. Diese Ungewöhnlichkeit kann dazu führen, dass das Verständnis den Rezipienten erschwert wird. Gemeint ist die sprachliche Hürde, den Plosiv [k] zu artikulieren.

Der Einsatz der Metapher bewirkt hauptsächlich eine Emotionalisierung beim Leser. Diese wird primär in Form einer Explikation ausgelöst, indem die Metapher die Gefühle des lyrischen Ich beschreibt und offenlegt. Dem Leser wird es dadurch erleichtert, die vorliegende Hürde der Artikulation besser nachvollziehen zu können und Empathie zu entwickeln.

Die Schwierigkeit beim Erfassen dieser Metapher liegt ebenso darin, dass sich das Relativpronomen „die“ auf die *Krähe*, die sich im Hals festkrallt, bezieht, nicht auf das *K*. Vor allem in Hinblick auf die produktionsorientierte Aufgabe der Visualisierung kann dieser Aspekt interessant werden.

Metapher 3: *Das M in Mond malt mir ein stummes, staunendes Lächeln auf die Lippen.*

Das Verb *malen* bezeichnet zum einen das kreative Erschaffen eines Bildes durch den Künstler, beschreibt zum anderen jedoch auch den Moment, in dem sich etwas im Gesicht deutlich ablesen lässt (vgl. DWDS zu ‚malen‘). Im Kontext der Metapher ist es der Buchstabe *M*, der somit als Künstler anthropomorphisiert wird, der dem lyrischen Ich ein Lächeln ins Gesicht malt. In der Metapher werden beide semantischen Bedeutung aufgegriffen und verarbeitet.

Grammatisch betrachtet erstreckt sich die Metapher über den gesamten Satz und beschreibt das Bilden des stimmhaften Phonems /m/. Dieser wird bilabial, mithilfe beider Lippen, gebildet (vgl. Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, S.480). Das Lächeln wird durch die attributive Alliteration besonders betont. Die Absicht der Metapher ist primär emotional, aber auch beschreibend, indem der Lautbildungsprozess für den Rezipienten verbildlicht wird.

Im Gegensatz zur Metapher 2, in der ein Prädikativ verwendet worden ist, ist im Rahmen dieser Metapher nicht der Mond der Akteur, sondern der Buchstabe, der eine Handlung vollzieht.

Dies könnte eine Stolperstelle im Verstehensprozess darstellen, die möglicherweise in der Zeichnung offenbart werden könnte.

Metapher 4: *In mir stürmt und tobt es (...).*

Dieses sprachliche Bild wird in Form einer Verbmeterapher dargestellt. Die Verben beziehen sich auf kein Wetterphänomen im eigentlichen Sinn, sondern auf den Gefühlszustand des Protagonisten. Die Verben werden somit metaphorisch verstanden und nehmen Bezug zu *mir*, dem Nomen des Satzes. Diese Übertragung zur Darstellung eines inneren Aufruhrs ist vielmehr konventionell als innovativ und aufgrund ihrer Analogie eingänglich. Der Quellbereich liegt semantisch im inneren Stürmen und Toben, das auf den abstrakten Zielbereich des Gefühlchaos übertragen wird. Sie löst eine Emotionalisierung beim Leser aus, sodass ihm das Innenleben der Hauptfigur nähergebracht wird. Die Metapher wird aus diesen Gründen als leicht verständlich eingeschätzt.

Metapher 5: (...) *meine Augen füllen sich mit Regen.*

Das Lexem *Tränen* wird durch den *Regen* ersetzt und stammt aus einem anderen semantischen Feld, weshalb es sich hierbei um eine weitere Metapher handelt. Der gesamte Satz bekommt durch die Substantivmetapher eine metaphorische Bedeutung. Die Absicht einer Emotionalisierung kann herausgestellt werden, um die Traurigkeit des Jungen zu betonen.

Die Metapher wird als konventionell eingeschätzt, weil die Verbindung von Regen und Weinen innerhalb vieler Redewendungen, wie beispielsweise „Der Himmel weint“ verarbeitet und im Volksmund geläufig ist. Beide Lexeme *Augen* sowie *Regen* teilen die Eigenschaft der Nässe, weshalb aufgrund der Ähnlichkeit von einer gelingenden Übertragung in der Unterrichtsstunde ausgegangen werden kann.

Metapher 6: *Ich bin wie der Fluss.*

Die vorliegende Metapher hebt sich formal von den anderen ab, indem der Partikel *wie* verwendet wird. Es findet eine metaphorische Übertragung von den Eigenschaften etwas Unbelebten (*Fluss*) auf einen Menschen (*Ich*) statt, sodass deren Ähnlichkeit betont wird. Der Einsatz des Vergleichspartikels führt dazu, dass, im Gegensatz zu einer Prädikativmetapher, die beiden Komponenten nicht gänzlich gleichgesetzt werden können. Das vorliegende Beispiel geht jedoch über einen reinen Vergleich hinaus, was dadurch deutlich wird, dass die beiden Wörter aus unterschiedlichen semantischen Bereichen stammen und in einer Metapher

vereint werden. Mit Quintilian gesagt, kann durch den Einbezug des Fremden über das Gewöhnliche hinausgegangen werden, wodurch sich die Metapher grundlegend auszeichnet (vgl. Katthage 2006, S.31).

Um die Metapher zu verstehen, wird außerdem das Vorwissen über das lyrische Ich und einen Fluss einbezogen, damit die Problemidentifikation und Übertragung überhaupt stattfinden kann. Der Anthropomorphismus des Flusses wird für die Probandengruppe als schwer verständlich eingeschätzt. Die Mehrdeutigkeit der Metapher weist konventionelle Züge auf, indem der Fluss übertragen für die Sprache genutzt wird, was durch die Kompositionsmetapher „Sprachfluss“ bereits bekannt ist. Das Wissen darüber sowie das Vorhandensein des Partikels könnte sich hilfreich auf das Verstehen der Metapher auswirken. Die Metapher vereint die Absicht der Explikation, Emotionalisierung sowie Evaluation. Zunächst kann mithilfe der vergleichenden Metapher die Artikulation des Kindes beschrieben werden. Das sprachliche Bild wirkt zudem emotionalisierend auf den Leser, indem die Akzeptanz deutlich wird. Anhand der Metapher kann außerdem evaluiert werden, inwiefern der Junge einem Fluss gleichen kann.

Im nächsten Schritt soll zunächst die Probandengruppe vorgestellt werden. Im Anschluss daran wird das Vorgehen der Datenerhebung, die geplante Durchführung der Stunde sowie die Auswertungsmethode der Daten vorgestellt.

3.1.2 Stichprobe

Die Probandengruppe setzt sich aus 16 Schülern der dritten Klasse einer Grundschule zusammen. Schulträger der zweizügigen Grundschule ist die Stadt Koblenz. Das Alter der Probanden zum Untersuchungszeitpunkt beträgt durchschnittlich neun Jahre.

Die teilnehmende Klasse besteht aus neun Mädchen und acht Jungen, wobei ein Mädchen aus datenschutzbedingten Gründen von dem Vorlesegespräch ausgeschlossen worden ist. Sie hat an der Unterrichtsstunde nicht teilgenommen, sondern ist in einer anderen Klasse untergebracht worden. Drei der teilnehmenden Kinder haben Deutsch als ihre Zweitsprache gelernt. Sieben der Probanden wird von der Klassenleitung eine Textarbeit mit schwierigen Texten auf Anhieb zugetraut, während drei Schülern Angebote zur zusätzlichen Unterstützung geboten werden sollten.

Das Vorlesen findet auch im Regelunterricht routiniert in der Frühstückspause statt, indem die Klassenleitung ein auserwähltes Buch kapitelweise vorliest und die Kinder aufmerksam zuhören. An geeigneten Stellen pausiert die Lehrkraft das Vorlesen und stellt Rückfragen an die Gruppe. Die Probandengruppe ist folglich mit Vorlesesituationen und den Regeln vertraut. Ein Bilderbuch ist einmalig im ersten Schuljahr eingesetzt worden. Vorwissen zum Verstehen metaphorischer Ausdrucksweisen konnte im Rahmen der Unterrichtspraxis noch keine gesammelt werden, da diesbezüglich keine Sprachaufmerksamkeit gefördert worden ist.

3.1.3 Datenerhebungsmethode

Zur Datenerhebung können sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsmethoden zum Einsatz kommen, die in Abhängigkeit zur Fragestellung stehen. Qualitative Forschung wird in einem natürlichen Umfeld betrieben sowie allumfassend erfasst, wobei ein Einzelfall beschrieben und verglichen wird. Es handelt sich somit um ein induktives Vorgehen, bei dem von einem Einzelfall auf eine Gesamtheit geschlossen wird. Eine quantitative Datenerhebung zeichnet sich dagegen durch Messen und Zählen aus, indem eine repräsentative Stichprobe untersucht wird. Das Vorgehen ist deduktiv, was bedeutet, dass von der Gesamtheit auf einen Einzelfall geschlossen wird (vgl. Wittenberg/Knecht 2008, S.11).

In der vorliegenden Arbeit ist das induktive Verfahren einer Beobachtung zur Erhebung der Daten gewählt worden. Diese Methode zur Datenerhebung ist eine der ältesten, findet jedoch in der Forschung heutzutage aufgrund des hohen Aufwandes wenig Einsatz (vgl. Wittenberg/Knecht 2008, S.46). Ein weiterer Grund hierfür sei, dass die Beobachtung den Nachteil mit sich bringe, dass sie nur eine Momentaufnahme belichtet und vorangegangene sowie nachfolgende Ereignisse ausblendet (vgl. ebd.). Wittenberg und Knecht sehen in der Beobachtung dennoch Vorteile, die auf den vorliegenden Untersuchungsgegenstand zutreffen. Die Methode ermöglicht eine erste Annäherung an den zu klärenden Sachverhalt, eine genaue Verhaltensdarstellung der Agierenden sowie das Aufdecken unterbewussten Verhaltens- und Interaktionsvorgänge (vgl. ebd.).

Zur Generalisierung des Forschungsinstruments ist zunächst ein Beobachtungsleitfaden erstellt worden, in dem die Beobachtungsschwerpunkte eingegrenzt und geordnet worden sind (vgl. Anhang 1.1: Beobachtungsleitfaden). Fokussiert wurde zum einen die Gestaltung der Gesprächsimpulse der Leitung und zum anderen der Erkenntnisgewinn der Schüler bezüglich des Metaphernverstehens. Diese Kategorien bilden einen Leitfaden, um die Beobachtung systematisch durchzuführen, sodass die Untersuchung auf ein Ziel ausgerichtet bleibt (vgl. Wittenberg/ Knecht 2008, S.47).

In Hinblick auf die Beobachtungsform kann weiterhin zwischen einer teilnehmenden sowie einer nicht-teilnehmenden Beobachtung unterschieden werden. Zur Untersuchung des zu klärenden Sachverhalts hat die Forscherin an der Beobachtungssituation teilgenommen. Wittenberg und Knecht weisen darauf hin, dass die Einführung eines Beobachters zu Problemen führen kann, wenn die Rollenverteilung fest verankert ist (vgl. Wittenberg/Knecht 2008. S.48). Die Probandenklasse wird in der Regel in allen Fächern von ihrer Lehrkraft unterrichtet, sodass Praktikanten die einzige Ausnahme darstellen. Dieser Störfaktor ist insofern reduziert worden, dass die Forscherin zuvor ein Praktikum in der Klasse geleistet hat, sodass sich die Beobachtungssituation natürlicher anfühlen kann. Beobachtungen können ebenfalls verzerrt werden, indem Aufzeichnungen im Nachhinein erfolgen. Zur Entgegenwirkung ist das Vorlesegespräch mithilfe von zwei Videokameras dokumentiert und

im unmittelbaren Nachgang transkribiert worden. Den Probanden sind sich der Beobachtung demnach bewusst, sodass diese offen ausgerichtet ist. Es handelt sich zudem um eine Beobachtung im Feld, was bedeutet, dass die Beobachtungssituation im natürlichen Umfeld der Probandengruppe, dem Klassenzimmer, stattfindet. Im Gegensatz zur Laborbeobachtung handelt es sich somit um einen beobachtbaren Einzelfall, der sich aufgrund der Einflussnahme vieler einzelner Faktoren unvorhersehbar gestalten kann (vgl. Wittenberg und Knecht 2008, S.49).

Zur Datenerhebung wird folglich eine videobasierte, teilnehmende, offene Beobachtung im Feld gewählt, die allerlei Vorteile mit sich bringt. In der vorliegenden Arbeit steht das Verstehen metaphorischer Ausdrucksweisen in einem Bilderbuch im Vordergrund. Die altersabhängige Entwicklung der Probanden hat zu der Hypothese geführt, dass das Deuten und Erklären von Metaphern im Textzusammenhang zu Problemen führen kann. Die Forschungsmethode ermöglicht somit eine detaillierte Wiedergabe der Verstehensprozesse sprachlicher Bilder im Interaktionskontext des Vorlesegesprächs. Im Kontrast zu anderen bestehenden Forschungsmethoden kann der kommunikative Austausch über Literatur sowie Verstehensleistungen der Gesprächsteilnehmer, im Sinne eines inhaltlichen gemeinsamen Annäherns, haargenau aufgezeichnet werden. Der Einzelfall kann demnach besonders gut eingefangen werden, um im Nachhinein Schlussfolgerungen für die Gesamtheit ziehen zu können. Eine videobasierte Beobachtung bietet die Möglichkeit, die Beobachtungssituation mehrmals anzusehen und eine nachträgliche Auswertung zu gewähren (vgl. Mayring 2005, S.3).

Es ist auf keine bestehenden Metadaten zurückgegriffen, sondern neue erhoben worden, weil ein Vorlesegespräch mit einzigem Fokus auf das Verstehen sprachlicher Bilder anhand eines Bilderbuchs in der Grundschule in diesem Rahmen, soweit die aktuelle Forschung überblickt werden konnte, noch nicht stattgefunden hat.

3.1.4 Durchführung in der Unterrichtsstunde

Die empirische Untersuchung hat am 15. März 2023 in der dritten Unterrichtsstunde stattgefunden. Die Messung der Daten erfolgte einmalig zum angegebenen Datum im Klassenzimmer der Probandenklasse und war, institutionsbedingt, auf 45 Minuten ausgelegt. Im Vorfeld haben die Sorgeberechtigten der Probanden ein Informationsblatt zur Durchführung der Beobachtungssituation erhalten (vgl. Anhang 1.2: Informationsblatt für die Sorgeberechtigten). Ebenso haben sie ein Formular empfangen, in dem der Teilnahme zugestimmt und das videographische Aufzeichnen erlaubt werden konnte (vgl. Anhang 1.3 Einverständniserklärung der Sorgeberechtigten).

Es ist ein modifiziertes Vorlesegespräch zum Bilderbuch „Ich bin wie der Fluss“ von Jordan Scott und Sydney Smith durchgeführt worden. Die Grundidee, dem literarischen Gegenstand offen gegenüberzutreten, ist identisch geblieben. Beim Vorlesen werden Pausen eingelegt, die Raum und Zeit für einen Austausch, Imagination sowie Sprachreflexion bieten sollen. Ebenso ist auf die Sozialform des Sitzkreises zurückgegriffen worden, um einen Blickkontakt zu gewährleisten. Um den Bedürfnissen der jungen Schülerschaft gerecht zu werden, ist jedoch davon abgesehen worden, die gesamte Unterrichtsstunde im Sitzkreis zu verbringen. Die Unterbrechung durch eine handlungsorientierte Aufgabe in Einzelarbeit ermöglicht eine Auseinandersetzung auf kreative Weise und einen nonverbalen Zugang zum literarischen Text. Am Ende des Vorlesegesprächs ist zudem ein kurzer Videoclip eingesetzt worden, um die Omnipräsenz des Inhalts zu offenbaren und einen visuell-auditiven Impuls zum Abschluss zu setzen.

Das durchzuführende Vorlesegespräch ist außerdem auf den dritten sowie achten Aspekt des literarischen Lernens eingegrenzt worden, um einen Fokus zu setzen und den Umfang der Arbeit zu reduzieren. Das Untersuchen der sprachlichen Realisierung des literarischen Textes sowie das Verstehen metaphorischer Ausdrucksweisen stehen folglich im Mittelpunkt des modifizierten Vorlesegesprächs.

Vor der Durchführung hat die Gesprächsleitung außerdem Textstellen für Gesprächseinlagen markiert und geeignete Impulse vorformuliert. Hierzu sind vor allem solche Passagen ausgewählt worden, die metaphorische Ausdrucksweisen beinhalten sowie Sprachaufmerksamkeit und eine Reflexion herausfordern.

Zudem sind zwei Camcorder zur videographischen Aufzeichnung im Klassenraum positioniert worden, sodass eine klassische Unterrichtsaufzeichnung stattfinden konnte. Die beiden Kameras sind so ausgerichtet worden, dass die Vorder- und Rückseite der Gesprächsteilnehmer, und somit alle Interaktionen, allumfassend einsehbar sind. Die Aufzeichnung ist durch das Zwei-Kamera-Setting sowohl lehrer- als auch schülerzentriert (vgl. Sonnleitner/Prock/Rank/Kirchhoff 2018, S.70).

Es folgt eine detaillierte Beschreibung des Vorgehens in der Unterrichtsstunde (vgl. Anhang 1.4: Verlaufsplan). Nach der Begrüßung und dem ritualisierten Einfinden in den Sitzhalbkreis ist das Cover des Bilderbuchs an das Smartboard projiziert worden, sodass für alle Kinder eine uneingeschränkte Sicht auf den literarischen Gegenstand gewährleistet werden konnte. Die vergrößerte Darstellung ist zudem um passende Impulse, Arbeitsaufträge sowie Seitenzahlen, zur besseren Orientierung, ergänzt worden (vgl. Anhang 2.1: Präsentation des Bilderbuchs). Zu Beginn hat eine Beschreibung stattgefunden und Assoziationen sowie Vermutungen zum Inhalt sind geäußert worden, die der Aktivierung aller Gesprächsteilnehmer gedient haben. Im

Anschluss hat die Gesprächsleiterin bis zur siebten Seite vorgelesen und pausiert, um Rückfragen zur Verständnissicherung des Wortes „Krähe“ und weiterführend auf Seite neun zum Wort „Rachen“ zu stellen. Beide sind als Wortspeicher an der Tafel visualisiert worden (vgl. Anhang 2.2: Wortspeicherkarte „Krähe“/ Anhang 2.3: Wortspeicherkarte „Rachen“). Anschließend sind die Teilnehmer dazu aufgefordert worden, zu den jeweiligen Textabschnitten 1, 2 oder 3 passende Zeichnungen vorzunehmen, wofür sie sich frei im Raum verteilten (vgl. Anhang 2.4: Textabschnitt der Metapher 1,2 und 3). Die Textstellen stellen die innovativen Metaphern 1-3 dar, zu denen eine intensive Auseinandersetzung erfolgen soll, um das sprachliche Phänomen einzuführen.

Zur inneren Differenzierung sind Tippkarten erstellt worden, die den Schülern zur optionalen Nutzung am Schreibtisch zur Verfügung gelegen haben (vgl. Anhang 2.5: Tippkarten zu den Textabschnitten der Metaphern 1,2 und 3). Die Endprodukte sind im Nachhinein in der Kreismitte ausgelegt und in einem Rundgang stumm betrachtet worden. Daran anknüpfend sind einzelne Bilder vorgestellt und reflektiert worden, indem die Leitung Rückfragen zum Verhältnis zwischen der Zeichnung und dem Text gestellt hat. Es folgte eine Einführung des Fachbegriffs „Metapher“, die als solche verstanden wird, dass das eigentlich Gemeinte durch eine bildhafte Formulierung ersetzt wird. Der Fachbegriff ist ebenfalls in den Wortspeicher an der Tafel für alle Kinder sichtbar aufgenommen worden (vgl. Anhang 2.6: Wortspeicherkarte „Metapher“).

Die Gesprächsleitung fährt mit dem Vorlesen fort und legt bei den sprachlichen Bildern „In mir stürmt und tobt es. Meine Augen füllen sich mit Regen“ eine erneute Pause ein, die eine Reflexion der sprachlichen Gestaltung evoziert. Es wird bis zur Seite 27 weitergelesen, auf der die Sprache des Kindes erstmalig mit einem Fluss gleichgesetzt wird, bevor das Vorlesen erneut unterbrochen wird. Um die Projektion beider semantischer Bereich erfahrbar zu machen und den Vorgang zu entlasten, werden in einer Mindmap zunächst Eigenschaften eines Flusses gesammelt. Die Leitung liest bis zur innovativen Metapher 6 „Ich bin wie der Fluss“ auf der aufgeklappten Doppelseite 30 und 31 vor (vgl. Anhang 2.1: Präsentation des Bilderbuchs). Im nächsten Schritt wird gemeinsam darüber reflektiert, inwiefern eine Übertragung von den gesammelten Eigenschaften des Flusses auf den Protagonisten möglich ist, sodass der Prozess der Übertragung menschlicher Merkmale auf einen unbelebten Gegenstand offengelegt werden kann. Zum Abschluss wird in diesem Zusammenhang das Stottern thematisiert, zu dem ein aktueller Videoclip eines stotternden Fußballnationalspielers gezeigt wird. Die Lehrkraft bedankt sich und beendet die Stunde.

3.1.5 Methode der Datenauswertung

Zur Auswertung des Datensatzes ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen worden. Ziel ist es, die aufgezeichnete Kommunikationssituation, die sich auf metaphorische Textstellen im Rahmen des Vorlesegesprächs bezieht, zu analysieren (vgl. Mayring 2015, S.11). Die Inhaltsanalyse hat den Anspruch, nach festgelegten Regeln systematisch durchgeführt zu werden, sodass sie allgemein verständlich wird und Rückschlüsse gezogen werden können (vgl. ebd., S.12f.). Sie erfolgt qualitativ und hat somit das Ziel, die Kommunikation dieses natürlichen Einzelfalls ganzheitlich zu erfassen (vgl. ebd., S.19).

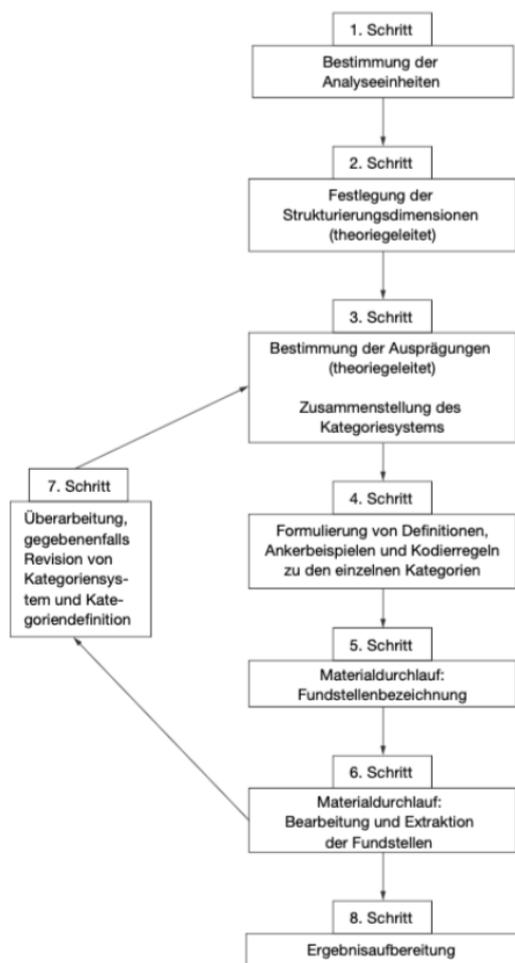


Abbildung 5: Ablaufmodell einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015)

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) werden zur Auswertung verschiedene Schritte durchlaufen. Zunächst wird das gesammelte Material gesichtet und die Aufnahme transkribiert (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung). Nach dem Erkennen von Bedeutungsstrukturen erfolgt eine Reduktion des Materials, bei der eine Kategorienbildung vorgenommen wird (vgl. Mayring 2015, S.72). Diese werden in Hinblick auf theoretische Vorüberlegungen entlang des Materials gesichtet, wobei Aussagen im Fokus stehen, die im Kontext von Sprachbildern getätigt werden, weil diese das Forschungsinteresse dieser Arbeit darstellen. In diesem Prozess ist ebenso der im Vorfeld erstellte Beobachtungsleitfaden hinzugezogen worden, anhand dessen die Äußerungen strukturiert werden konnten (vgl. Anhang 1.1: Beobachtungsleitfaden). Das Strukturieren des Materials ist theoriegestützt erfolgt, indem auf die Merkmale eines Vorlesegesprächs nach Fuhrmann und Merklinger (2015) sowie auf die entwickelte Typologie zur

sprachlichen Erfassung metaphorischer Verstehensprozesse von Holder (2019) zurückgegriffen wurde, die bereits für das Erstellen des Beobachtungsleitfadens federführend gewesen sind. Das Vorgehen ist somit deduktiv im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse durchgeführt worden (vgl. Abbildung 5). Die Aspekte zur Strukturierung wurden entlang der Fragestellung abgeleitet und Kategorien zugeordnet (vgl. Mayring 2005, S.97). Da einzig Äußerungen im metaphorischen Kontext herausgefiltert werden, handelt es sich hierbei um

eine formale Strukturierung, in der das Material entlang von inhaltlichen und sprachlichen Kriterien erfolgt (vgl. Mayring 2005, S.99f.).

Im nächsten Schritt werden die gebildeten Kategorien des Systems definiert und mit Beispielen sowie Kodierregeln ausgestattet, um die Abgrenzung deutlich zu machen. Das Kategoriensystem wird durch mehrmaliges Durchlaufen des Materials geprüft und gegebenenfalls überarbeitet. Ist dieser Prozess abgeschlossen, können die Ergebnisse betrachtet und in Hinblick auf die theoretischen Grundlagen kontrovers diskutiert werden.

3.2 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Forschungsergebnisse des beobachteten Vorlesegesprächs beleuchtet. Hierzu sind fünf Hauptkategorien gebildet worden, die in der Theorie des Vorlesegesprächs und Metaphernverstehens eingebettet sind und anhand derer Erkenntnisse strukturiert abgeleitet werden sollen. Die Unterkategorien dienen einer besseren Übersicht, durch die Rückschlüsse auf die gesamte Kategorie gezogen werden können. Die zweite Art der Impulssetzung zur Herausforderung von Antizipation findet sich nicht als Unterkategorie wieder, weil hierzu keine Ausprägungen im Datenmaterial identifiziert werden konnten.

Zu Beginn eines jeden Kapitels erfolgt im Sinne Mayrings (2005) eine Definition, eine Vorstellung von Beispielen und die Festlegung der Kodierregeln. Während den ersten drei Kategorien verschiedene Impulsarten zugeordnet wurden, sind in den letzten beiden die Schüleräußerungen strukturiert dargestellt worden. Die ersten vier Kategorien beziehen sich auf Äußerungen verbaler, die fünfte auf nonverbaler Ebene. Zwar finden sich zwischen den Kategorien manche Textstellen mehrmals wieder, jedoch ist auf die verschiedenen Ausprägungen und Dimension eingegangen und ein jeweiliger Schwerpunkt gesetzt worden, der durch einen Fettdruck gekennzeichnet worden ist.

Mithilfe der folgenden Sequenzen soll herausgestellt werden, inwiefern das gemeinsame Vorlesegespräch zu einem Verstehen bildsprachlicher Ausdrücke und somit zum literarischen Lernen beiträgt.

Kategorie 1: Pausen beim Vorlesen einlegen

Für das Vorlesegespräch ist es charakteristisch, das Vorlesen an geeigneten Textstellen zu unterbrechen. „Pausen“ sind in dieser Arbeit als Unterbrechungen von mehr als vier Sekunden definiert worden, auf die kein Gesprächsimpuls der Leitung folgt und der Blick einzig aufmerksam auf die Teilnehmer gerichtet ist. Solche Pausen, in denen den Schülern Zeit zum Nachdenken bezüglich eines Frageimpulses der Lehrkraft gelassen worden sind, sind in dieser Kategorie explizit nicht berücksichtigt worden.

Es sind zwei Textstellen im Material identifiziert worden, auf die diese Definition zutrifft, die im Folgenden dargelegt werden.

71 [0:18:19.7] L: (schlägt Buch auf und liest) *Ich wache am Morgen auf und in meinem Mund stecken die Wörter fest. Ich bleibe stumm wie ein Stein. Still esse ich meine Haferflocken. Wortlos starte ich in den Tag. (8 Sek.) (blättert um) In der Schule verstecke ich mich in der letzten Reihe. Hoffentlich komme ich nicht dran. Wenn der Lehrer mich etwas fragt, drehen sich alle zu mir und schauen mich an.* (Blättert um, Schrifttext ist noch abgedeckt) **(12 Sek.)** *Schülername*.

72 [0:19:22.0] S: Das...Ich glaube... Der Krähe...

73 [0:19:28.8] L: DIE Krähe.

74 [0:19:30.2] S: Die Krähe... muss in die Rache gekommen sein.

Die Gesprächsleitung hat in dieser Sequenz nach dem Umblättern einer Doppelseite innegehalten und auf eine Reaktion der Gesprächsteilnehmer gewartet, deren Blick auf den abgebildeten Bildtext gerichtet ist. Nach zwölf Sekunden meldet sich ein Schüler und äußert seine Gedanken, die er mit der Formulierung „ich glaube“ einleitet und dadurch seine Unsicherheit preisgibt.

129 [0:33:47.7] L: Schauen wir mal weiter (LK schlägt Buch auf, liest weiter vor) *Daran will ich jetzt immer denken, wenn mir die Tränen kommen. Ich bin wie der Fluss. Oder, wenn ich einfach gar nichts sagen will. Ich bin wie der Fluss. Wenn die Wörter um mich herum zu schwer sind, denke ich an den stolzen Fluss, wie er sprudelt, wirbelt, gischtet, vorwärtsdrängt. (3 Sek.) (blättert um) Und ich denke an den stillen, ruhigen Fluss hinter den Stromschnellen, wo das Wasser weich und sanft schimmert. Der Fluss ist wie ich. So spreche ich. Auch das Fluss stottert. Wie ich.* (4 Sek.) *Schülerinnenname*.

130 [0:34:46.0] S: Dem hat das jetzt Mut gegeben. **(4 Sek.)** *Schülername*.

Im späteren Verlauf des Vorlesegesprächs pausiert die leitende Person das Vorlesen erneut, um eine Schülerreaktion zu evozieren. Nach vier Sekunden meldet sich ein Kind, das einen Interpretationsansatz zum sprachlichen Bild des Flusses äußert.

Kategorie 2: Mehrmaliges Vorlesen von Textstellen

Darüber hinaus kann im Vorlesegespräch ein Impuls gesetzt werden, indem Textstellen erneut vorgelesen werden und somit Aufmerksamkeit bei den Zuhörern erregen. Wird ein vollständiger Satz oder einzelne Wörter eines Satzes wiederholt, liegt ein mehrmaliges Vorlesen einer Textstelle vor. In diese Definition fallen mehrere Ausprägungen im Material, einzelne Wörter sind jedoch keine wiederholt worden, einzig vollständige Sätze. Zudem finden sich nur Textstellen in dieser Kategorie wieder, in denen die Wiederholung der einzige Impuls ist.

98 [0:25:44.6] L: (Schlägt das Buch auf, beginnt vorzulesen) *Mein Vater spürt, dass ich traurig bin. Er legt den Arm um mich, zeigt auf den Fluss und sagt: "Siehst du das Wasser? Wie es sich bewegt? Das ist, wie du sprichst. Das bist du."* (schlägt Buch zu) **Das ist wie du sprichst. Das bist du.** Bevor wir überlegen, was das bedeuten kann, überlegen wir erst einmal: Wie kann denn ein Fluss oder das Wasser sein? Welche Eigenschaften hat es? Nehmt euch gerne einen Stift und kommt zur Tafel. *Schülername*, magst du anfangen?

Die Gesprächsleitung unterbricht in dieser Sequenz das Vorlesen, indem sie das Buch zuklappt, eine Textstelle ein zweites Mal wiedergibt und wirken lässt. Auf die Bedeutung des Satzes wird vorerst nicht eingegangen, diese soll an späterer Stelle erneut aufgegriffen werden.

Kategorie 3: Gesprächsimpulse

Vorstellungsbildung und Vorwissen anregen

In dieser Kategorie steht das Herausbilden von Imaginationsräumen durch den Einbezug subjektiver Erfahrungen im Mittelpunkt.

59 [0:15:21.6] L: Sehr gut. Eure Bilder haben sehr ähnliche Ideen. Manche haben das auf die eine Art ausgedrückt, manche auf eine andere. Was mir jetzt aufgefallen ist, was der *Schülername* eben gesagt hat: Der Mond kann ja nicht wirklich lächelnd am Mund sein. Wie sieht das denn aus bei dem ersten Abschnitt zum Beispiel, dass Wurzeln sich im Mund um die Zunge legen. Kann man das wortwörtlich verstehen? **Kennt ihr das, dass Wurzeln in eurem Mund sind? Hattet ihr schon mal einen Baum in eurem Mund?**

60 [0:15:50.2] S: (kichern) Neee.

61 [0:15:52.0] L: *Schülerinnenname*.

62 [0:15:53.0] S: Man könnte das so meinen, dass er nicht reden kann.

Die Frage der Lehrkraft richtet sich provokativ an die Gesprächsteilnehmer, indem sie auf die Absurdität der Textaussage hinweist und bewusst eine Irritation ausgelöst werden soll. Hierzu wird Bezug zu eigenen Erfahrungen genommen, die die Schüler dazu auffordern, die übertragene Bedeutung der Textstelle zu erschließen.

Perspektivübernahme und Figurenverstehen/Reflexion von Figurenverhalten anregen

Unter dieser Kategorie sollen Impulse der Lehrkraft erfasst werden, die darauf abzielen, die Innenwelt der Figur zu erkunden und Empathie bei den Rezipienten zu erzeugen.

2 [0:00:25.2] L: Vielleicht könnt ihr zuerst einmal umschreiben, was ihr seht. Wo befindet sich das Kind? **Was könnte es empfinden?** (4 Sek.) *Schülerinnenname*.

Mit der Impulsfrage bezüglich der Gefühle des Jungen fordert die Lehrkraft eine Auseinandersetzung mit den Emotionen der Hauptfigur heraus.

Interpretationsfragen

Diese Kategorie soll abbilden, inwiefern Deutungen entlang des Bilderbuchtextes vorgenommen werden. Hierbei werden sowohl Schrift- als auch Bildtext berücksichtigt, anhand derer Interpretationen geleistet werden können.

64 [0:16:08.4] S: Ich hab ne Frage. Dürfen wir nachher noch die Bilder zu Ende malen? Wenn wir da noch nicht fertig sind.

65 [0:16:14.9] L: Das können wir gerne mal schauen, vielleicht in der Pause. (4 Sek.) Oder auch beim Zweiten. **Wie versteht ihr das:** "Das K ist eine Krähe, die sich in meinen Rachen krallt"? (4 Sek.) *Schülername*.

66 [0:16:32.2] S: Also... Eh vielleicht...Also er hört... also wenn ein Krähe...ehm... krallt, dann fühlt der Junge glaube ich, dass es von seiner Rachen rauskommt.

Die Lehrkraft liest eine metaphorische Textstelle erneut vor und fragt diesbezüglich, wie die Kinder diese auffassen. An die Wiederholung schließt sich eine viersekündige Wartezeit an, in der die Bedeutung reflektiert werden kann. Die Schülerantwort ist ein Interpretationsansatz, der mithilfe des Modaladverbs „vielleicht“ und der Formulierung „ich glaube“ geäußert wird.

92 [0:25:14.0] S: Hab eine Frage. **Warum ist denn der Vater da so klein?**

93 [0:25:18.0] L: Was so klein?

94 [0:25:19.9] S: Der Vater.

95 [0:25:21.7] L: Der Vater? Der ist im Hintergrund. Der ist vielleicht in dem Moment gar nicht so wichtig wie der Junge, um den es hier geht. (2 Sek.) *Schülerinnenname*.

96 [0:25:30.3] S: **Und warum rennt der?**

97 [0:25:31.4] L: (schaut auf das Bild, dann in die Runde) Könnt ihr euch mal merken, vielleicht wird das ja noch wichtig. Gut beobachtet auf jeden Fall.

Diese Sequenz bezieht sich auf den Bildtext der Doppelseite, indem ein Schüler die Bedeutung der Figurendarstellung hinterfragt. Dies betrifft sowohl die Größendimension der Haupt- und Nebenfigur sowie die Handlungsebene. Es ist nicht die Lehrkraft, von der dieser Frageimpuls ausgeht, sondern von einem Teilnehmer der Gruppe. Die Frage wird jedoch nicht an die gesamte Gruppe weitergegeben, sondern von der Lehrkraft beantwortet.

Sprachliche Gestaltung des Textes fokussieren

In dieser Kategorie soll herausgearbeitet werden, inwiefern die Lehrkraft Impulse zur Untersuchung sprachlicher Strukturen berücksichtigt.

84 [0:21:03.5] L: (Deckt Text zum Bild auf, liest weiter). *Sie sehen nicht den Baum, der mir statt der Zunge zwischen den Lippen wächst. Sie hören nicht die Krähe in meinem Rachen Rax Rax in meinem Rachen krächzen. Sie starren auf meinen Mund und sehen nicht, wie der Morgenmond aus im scheint.* (7 Sek.) Das kommt euch bestimmt jetzt schon bekannt vor. Und wie die *Schülerinnenname* eben schon gesagt hat, sehen wir all das auch in dem Bild abgebildet, was im Text steht. (Blättert um) *Sie HÖREN nur, dass ich nicht so rede, wie sie. Sie SEHEN nur, wie mein Gesicht sich verzerrt und ich meine Angst nicht verbergen kann. Mein Mund bringt nichts*

raus. Er ist zu voll mit den Wörtern vom Morgen. (10 Sek.) (Blättert um) *Der Vormittag in der Schule ist immer hart. Aber diesmal ganz besonders. In mir hat sich alles VERKLUMPT. So schlimm war es noch nie. Der Lehrer hat gesagt, weil sollen alle von unserem Lieblingsort erzählen, aber mein Mund bringt nichts raus und ich will nur noch nachhause. Mein Vater holt mich von der Schule ab. "Ist einfach nur ein schlechter Tag", sagt er. Lass uns dorthin, wo es ruhig ist.* (6 Sek.) *Mein Vater fährt mit mir zum Fluss. Wir gehen am Ufer entlang und suchen nach bunten Kieseln und Wasserwanzen. Es tut gut zu schweigen und allein zu sein mit meinem Vater, aber ich kann nicht aufhören, an die Schule zu denken. An die Augen, die auf meine Lippen starren, wie sie sich verzerren. An die vielem aufgerissenen Münder, die kichern und mich auslachen.* (7 Sek.) (Blättert um) *In mir stürmt und tobt es, meine Augen füllen sich mit Regen.* (13 Sek.) **Was fällt euch hier sprachlich auf, wenn ihr an das denkt, was wir eben gesagt haben?** In mir STÜRMT und TOBT es, meine Augen füllen sie mit REGEN. (6 Sek.) *Schülername*.

85 [0:24:09.6] S: Ich glaube, er hat gesagt, seine Augen füllen sich mit Regen, weil er so viel weint. (4 Sek.) *Schülerinnenname*.

Die Lehrkraft liest einen langen Textabschnitt vor und pausiert 13 Sekunden nach dem Vorlesen der Metapher „In mir stürmt und tobt es, meine Augen füllen sich mit Tränen“. Anschließend setzt sie den Fokus auf die sprachliche Gestaltung, indem sie die Metapher ein weiteres Mal vorliest. Dabei betont sie die Verben *stürmen* und *toben* sowie das Nomen *Regen*, die in ihrer übertragenen Bedeutung erschlossen werden müssen, um verstanden zu werden. Sechs Sekunden nach diesem Impuls folgt eine Schüleräußerung, die eine Deutung mit der Formulierung „ich glaube“ vornimmt. In dieser Sequenz lassen sich zwar eine Vielzahl an Impulsarten wiederfinden, im Fokus steht jedoch die Bedeutungserschließung der Metapher. Die Impulsfrage der Lehrkraft ermöglicht somit eine Auseinandersetzung mit der sprachlichen Gestaltung des Schrifttextes heraus.

Text-Bild-Korrespondenz

Die Kategorie nimmt das Verhältnis vom Schrift- und Bildtext in Augenschein (vgl. Kapitel 2.2.1).

71 [0:18:19.7] L: (schlägt das Buch auf, beginnt vorzulesen) *Ich wache am Morgen auf und in meinem Mund stecken die Wörter fest. Ich bleibe stumm wie ein Stein. Still esse ich meine Haferflocken. Wortlos starte ich in den Tag.*(8 Sek.) *In der Schule verstecke ich mich in der letzten Reihe. Hoffentlich komme ich nicht dran. Wenn der Lehrer mich etwas fragt, drehen sich alle zu mir und schauen mich an.* (Blättert um, **Text ist noch abgedeckt**) (12 Sek.) *Schülername*.

72 [0:19:22.0] S: Das...Ich glaube... Der Krähe...

73 [0:19:28.8] L: DIE Krähe.

74 [0:19:30.2] S: Die Krähe... muss in die Rache gekommen sein.

75 [0:19:35.4] L: Dass die Krähe wirklich IM Rachen sitzt, denkst du?

76 [0:19:38.4] S: Ja... Weil es kann... Weil es kann ja auch sein, dass wenn man im Rachen eine Krähe ist, dann kann man auch noch nicht so gut sprechen, glaub ich.

77 [0:19:48.3] L: *Schülername*, was denkst du?

78	[0:19:49.7] S: Er könnte auch... (geht zum Smartboard und deutet auf Bild) Man erkennt hier den Mond, hier erkennt man die Krähe und das sollen vielleicht dann die Wurzeln sein.
79	[0:20:08.0] L: Noch mal die andern. Sitzt die Krähe beim Jungen im Rachen? Ist das wortwörtlich?
80	[0:20:13.2] S: (alle) Nein (Kopfschütteln).
81	[0:20:15.5] L: Sondern? Vielleicht kann es noch mal jemand mit eigenen Worten sagen? (4 Sek.) (Geste zu Schülerin)
82	[0:20:23.7] S: Das ist so wie als ob man ein Kloß im Hals sitzt, also dass man... ehm dass man dann traurig ist und dass man nicht so gerne reden möchte?
83	[0:20:34.9] L: Zum Beispiel, genau. Also keine Sorge, der Vogel sitzt nicht wirklich im Hals, so etwas kann nicht wirklich passieren, *Schülername* (S atmet erleichtert aus), aber es fühlt sich für den Jungen vielleicht so an, weil sein Hals vielleicht so eng ist, dass er das vielleicht so das Gefühl hat, als OB es so WÄRE.
84	[0:21:03.5] L: (Deckt Text zum Bild auf , liest weiter). <i>Sie sehen nicht den Baum, der mir statt der Zunge zwischen den Lippen wächst. Sie hören nicht die Krähe in meinem Rachen Rax Rax in meinem Rachen krächzen. Sie starren auf meinen Mund und sehen nicht, wie der Morgenmond aus im scheint.</i> (7 Sek.) Das kommt euch bestimmt jetzt schon bekannt vor. Und wie die *Schülername* eben schon gesagt hat, sehen wir all das auch in dem Bild abgebildet, was im Text steht. (...)

Im Rahmen dieser Sequenz wird die Doppelseite 14/15 betrachtet, wobei der Schrifttext zunächst abgedeckt worden und einzig das Bild zu erfassen ist. Die Lehrkraft hat auf einen sprachlichen Impuls verzichtet. Ein Schüler beschreibt den Bildtext und erkennt Parallelen zum Schrifttext vorheriger Seiten, indem sie die Elemente Mond, Krähe und Wurzeln identifiziert. Zur Bestätigung deckt die Lehrkraft den Schrifttext auf, liest ihn vor und stimmt dem Schüler zu.

Kategorie 4: Sprachliche Verstehensprozesse der Metaphern auf verbaler Ebene

Lexikalische Marker

In dieser Kategorie werden Schüleräußerungen gebündelt, in denen lexikalische Einheiten verwendet worden sind, um entweder sprachliche Vergleiche zu benennen oder auch solche, die die Uneigentlichkeit betonen. Zur Kodierung wird demnach zwischen Vergleichs- und Uneigentlichkeits-Marker unterschieden (vgl. Holder 2019, S.157).

62 [0:15:53.0] S: **Man könnte das so meinen**, dass er nicht reden kann.

Das lexikalische Elemente „man könnte das so meinen“ suggeriert eine Verbindung zwischen beiden semantischen Bedeutungen. Das Verb steht hierbei im Konjunktiv. Die Äußerung bezieht sich auf Metapher 1 (*Das B in Baum treibt Wurzeln in meinem Mund und umzingelt meine Zunge.*) und stellt einen Deutungsversuch dar. Der Schüler interpretiert das sprachliche Bild als einen Ausdruck, nicht sprechen zu können.

82 [0:20:23.7] S: **Das ist so wie als ob** man ein Kloß im Hals sitzt, also dass man... ehm dass man dann traurig ist und dass man nicht so gerne reden möchte?

Die Satzbausteine „wie“ bzw. „als ob“ zeigen einen Vergleich an, sodass die Bedeutung der Metapher erschlossen wird. Bezogen wird sich auf die Metapher 2 (*Das K ist eine Krähe, die sich in meinen Rachen krallt.*), die von dem Kind als sprachliches Bild der Traurigkeit und des Schweigens gedeutet wird.

88 [0:24:51.1] S: Dass es in seinem Kopf stürmt und tobt vor lauter Stimmen **oder sowas in der Art?** (3 Sek.) *Schülerinnennamen*.

Die vorliegende Äußerung ist in Bezug auf die vierte Metapher (*In mir stürmt und tobt es*) getätigt worden. Durch das lexikalische Element „oder sowas in der Art“ wird die Uneigentlichkeit markiert und die übertragene Bedeutung versucht zu eruieren. Das Stürmen und Toben werden von dem Schüler als Stimmengewirr im Kopf des Jungen gedeutet.

121 [0:32:08.4] S: Dass er auch so ruhig ist, **wie** der Fluss. Dass der auch nicht sprechen kann, **sozusagen wie** der Fluss. (3 Sek.) *Schülerinnennamen*.

Die Ausführung der Schülerin besteht aus zwei Sätzen und ist im Rahmen der Deutung von Metapher 6 (*Ich bin wie der Fluss*) geäußert worden. Im ersten Satz vergleicht sie den Jungen mit dem Fluss, indem die Konjunktion „wie“ verwendet wird. Im zweiten Satz wird durch die Verwendung von „sozusagen“ die Uneigentlichkeit markiert und somit auf die metaphorische Bedeutung des Satzes aufmerksam gemacht.

Problemidentifikation

Mit dieser Kategorie werden Äußerungen zusammengefasst, in der die Irritation, die eine Metapher im ersten Schritt auslöst, als Verständnisschwierigkeit aufgefasst wird.

131 [0:34:54.6] S: Ich wollte irgendwas fragen... Lebt der jetzt eigentlich nur noch im Fluss?

In der Auseinandersetzung mit der Bedeutung der sechsten Metapher (*Ich bin wie der Fluss*) äußert ein Schüler eine Verständnisfrage, die sich auf den Inhalt der Erzählung bezieht. Darauf ist in der Gesprächsgruppe im weiteren Verlauf nicht näher eingegangen worden, die Frage wird einzig verneint und von der Lehrkraft relativiert, indem auf ein Abwarten des weiteren Handlungsverlaufs hingewiesen wird.

An der Äußerung zeigt sich, dass eine Identifikation der Metapher ausbleibt und vielmehr inhaltliche Unverständlichkeiten beim Rezipienten ausgelöst werden.

138 [0:35:40.0] S: Aber ich weiß nicht, also der hat ja... Auch der Fluss stottert, wie ich... Da weiß ich nicht, was das bedeuten soll.

Die Schülerin bezieht sich auf eine Textstelle, in der die Metapher des Flusses ausgeführt und in Beziehung zur Sprache des Jungen gesetzt wird. Dies löst eine Irritation, gefolgt von einem Verständnisproblem bei ihr aus, das sie nicht einzuordnen vermag und verbal artikuliert.

Behandlung der semantischen Bereiche (Frames)

Diese Kategorie erfasst die Wahrnehmung der semantischen Bereiche einer Metapher. Im Datenkorpus sind sowohl Äußerungen identifiziert worden, in denen die Inhalte von nur einem semantischen Bereich erfasst worden sind (1 Frame) und solche, die beide herausstellen und eine Übertragung stattfindet (2 Frames).

Ein semantischer Bereich (1 Frame)

72 [0:19:22.0] S: Das...Ich glaube... Der Krähe...

73 [0:19:28.8] L: DIE Krähe.

74 [0:19:30.2] S: Die Krähe... muss in die Rache gekommen sein.

75 [0:19:35.4] L: Dass die Krähe wirklich IM Rachen sitzt, denkst du?

76 [0:19:38.4] S: Ja... Weil es kann... Weil es kann ja auch sein, dass wenn man im Rachen eine Krähe ist, dann kann man auch noch nicht so gut sprechen, glaub ich.

In der Sequenz bezieht sich der Schüler auf die Metapher 2 (*Das K ist eine Krähe, die sich in meinen Rachen krallt*) und äußert mit der Formulierung „ich glaube“ seine Vermutung, dass der Vogel folglich im Hals des Jungen ist. Für ihn ist es naheliegend, weil sie der Grund sei, warum dem Jungen das Sprechen schwerfällt.

Es wird offensichtlich, dass nur ein semantischer Bereich des sprachlichen Bildes wahrgenommen wird und keine Bedeutungsübertragung stattfindet.

Zwei semantische Bereiche (2 Frames)

50 [0:13:33.4] S: Also ich habe einen Mond gemalt, leider ist der Nachthimmel nicht ganz fertig geworden und ich habe den Mond...der ist... also ich hab' dem Mond ein etwas dunkel gelberes Gesicht gemalt...**weil, ein Mond hat ja nicht wirk...ist kann ja nicht wirklich... ein staunendes Lächeln auf den Lippen haben, aber man kann sich's halt vorstellen.**
Schülername.

Das Ankerbeispiel bezieht sich auf die verbale Erklärung zur Visualisierung von Metapher 3 (*Das M in Mond malt mir ein stummes, staunendes Lächeln auf die Lippen*). Der Schüler identifiziert die metaphorische Bedeutung des Satzes, indem er kommuniziert, dass ein Mond „nicht wirklich“ lächeln kann, weshalb er mit gleichen Farben gearbeitet hat, die ein Lächeln vermuten lassen würden.

69 [0:17:01.3] S: Vielleicht hat der auch andauernd Halsschmerzen und dem tut der Hals weh oder der kriegt fast keine Luft mehr oder der ist irgendwie ganz krank.

Die Schüleräußerung 69 bezieht sich auf Metapher 2 (*Das K ist eine Krähe, die sich in meinen Rachen krallt*), jedoch werden, im Gegensatz zu Aussagen 74-76, zwei semantische Bereiche einbezogen. Es wird erkannt, dass eine Deutung über die wortwörtliche hinaus vorliegen muss, sodass die Schülerin spekuliert, dass die Krähe im Hals ein Zeichen von Krankheit oder Atemnot sein könnte.

85 [0:24:09.6] S: **Ich glaube, er hat gesagt, seine Augen füllen sich mit Regen, weil er so viel weint.** (4 Sek.) *Schülerinnenname*.

86 [0:24:21.4] S: **Und dass der so wütend ist, dass die andern ihn ausgelacht haben, dass er weinen muss.**

87 [0:24:28.6] L: Mhm, also ihr sagt, der Regen ist wieder nicht wortwörtlich, weil es in den auch nicht regnen kann, sondern der Regen steht übertragen für die Tränen des Jungen? Der weint, mhm. Und das Stürmen und das Toben? (3 Sek.) *Schülername*.

88 [0:24:51.1] S: **Das es in seinem Kopf stürmt und tobt vor lauter Stimmen oder sowas in der Art? (3 Sek.) *Schülerinnenname*.**

89 [0:25:02.0] S: **Es stürmt und tobt in seinem Kopf, das ist die Wut.**

In der Auseinandersetzung mit Metapher 5 und 6 sind einige Assoziationen in Form einer Meldekette geäußert worden, in denen Deutungsansätze frei ausgesprochen worden sind. Bezogen auf Metapher 6 (*Meine Augen füllen sich mit Regen*) deuten zwei Schülerinnen den Regen als sprachliches Bild, der für die Tränen des Jungen stehe und erfassen somit beide semantischen Bereiche (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs. 85/86). Metapher 5 (*In mir stürmt und tobt es*) wird von zwei Schülern ebenso metaphorisch erkannt, indem sie das Stürmen und Toben als inneres Stimmengewirr beziehungsweise Wut deuten.

Metaphernreflexion

Eine Metapher kann reflektiert werden, indem ein gleichartiger Quellbereich auf den Zielbereich bezogen wird, dargestellt durch eine bereits konventionalisierte Metapher. (vgl. Holder 2019, S.170).

82 [0:20:23.7] S: Das ist so wie als ob ein Kloß im Hals sitzt, also dass man... ehm dass man dann traurig ist und dass man nicht so gerne reden möchte?

In Äußerung 82 wird der Metapher 2 (*Das K ist eine Krähe, die sich in meinen Rachen krallt*) ein vergleichbarer Quellbereich gegeben, indem die Schülerin die vorliegende Metapher in eine konventionelle umarbeitet. „Einen Kloß im Hals haben“ kann als tote Metapher bezeichnet werden, weil aufgrund ihrer Konventionalität keine Verstehensprozesse oder Imagination aktiviert werden müssen, um die Metapher zu deuten (vgl. Holder 2019, S.170). Der *Kloß* führt, ebenso wie die *Krähe* dazu, dass der Junge nicht spricht. Die Ähnlichkeit der Quellbereiche

lassen die Schülerin daraus folgen, dass die Metapher als Sprachbild der Traurigkeit und des Verstummens zu verstehen sein.

Kategorie 5: Sprachliche Verstehensprozesse der Metaphern auf nonverbaler Ebene

Nach dem Einstieg schließt sich eine handlungs- und produktionsorientierte Aufgabe an, in der die Kinder zu drei verschiedenen Textabschnitten dazu aufgefordert werden, assoziativ zu zeichnen, sodass deren mentale Bilder visualisiert werden und Imaginationsmöglichkeiten gesteigert werden können.

Gezeichnet wurde zu einer der drei Metaphern „Das B in Baum schlägt Wurzeln in meinem Mund und umzingelt meine Zunge“, „Das K ist eine Krähe, die sich in meinen Rachen krallt“ sowie „Das M in Mond malt mir ein stummes, staunendes Lächeln auf die Lippen“, sodass die Imaginationsbildung angeregt werden konnte (vgl. Anhang 2.4: Textabschnitt der Metapher 1,2 und 3). Dieser nonverbale Verstehensprozess soll im Folgenden anhand einer Ergebnisdarstellung präsentiert werden.

Metapher 1: Das B in Baum schlägt Wurzeln in meinem Mund und umzingelt meine Zunge.

Zu dieser metaphorischen Textstelle liegen sechs Zeichnungen vor. Auf allen sind die lexikalischen Elemente „Baum“, „Wurzeln“, „Mund“ und „Zunge“ auf unterschiedliche Art visualisiert worden (vgl. Anhang 3: Ergebnisse der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabe).

Die erste Zeichnung in schwarz-weiß zeigt eine Zunge, auf der ein Baum wächst, dessen Wurzeln über die Zunge verlaufen (vgl. Anhang 3.1: Zeichnung zu Metapher 1.1). In einer weiteren ist der Baum außerhalb des Mundes im Bild positioniert, jedoch wachsen die Wurzeln in den Mund und umzingeln die Zunge. Hierbei sind Buntstifte verwendet worden (vgl.

Anhang 3.2: Zeichnung zu Metapher 1.2). Die dritte Zeichnung ist bunt und zeigt eine ausgestreckte Zunge, die ebenfalls von den Wurzeln umschlossen ist (vgl. Anhang 3.3: Zeichnung zu Metapher 1.3). Auf einem weiteren Bild kann man eine Zunge erkennen, die von verworrenen Linien umgeben wird. Mit braunem Buntstift ist ein Baumstamm außerhalb des Mundraums gemalt worden (vgl. Anhang 3.4: Zeichnung zu Metapher 1.4). In der fünften Zeichnung stehen die Elemente Gesicht, Mund mit Zunge sowie Baumstamm unverbunden nebeneinander (vgl. Anhang 3.5: Zeichnung zu Metapher 1.5). Im sechsten Bild ist der Freiraum zum Zeichnen durch eine Linie halbiert worden, sodass auf der linken Seite ein Baum mit Wurzeln zu sehen ist und auf der rechten ein Menschengesicht, das die Zunge aus dem Mund streckt (vgl. Anhang 3.6: Zeichnung zu Metapher 1.6).

Metapher 2: *Das K ist eine Krähe, die sich in meinen Rachen krallt.*

Auf der Bleistiftzeichnung ist ein Gesicht mit Oberkörper abgebildet. Der Mund steht offen und eine Krähe hängt kopfüber im Hals der gezeichneten Figur. Der Oberkörper bildet einen Baumstamm, während auf dem Kopf die Baumkrone gemalt worden ist. Mensch und Baum verschmelzen ineinander (vgl. Anhang 3.7: Zeichnung zu Metapher 2.1). Auf einer weiteren Zeichnung sind Bauch und Kopf durch einen langgezogenen Hals verbunden, der rot angemalt worden ist. Darin ist eine schwarze Krähe gezeichnet worden (vgl. Anhang 3.8: Zeichnung zu Metapher 2.2). Die Lippen bilden eine gerade Linie. Auf der Zeichnung eines anderen Schülers wurde einzig eine schwarze Krähe mit gelbem Schnabel gezeichnet, die auf einem Ast sitzt (vgl. Anhang 3.9: Zeichnung zu Metapher 2.3). Ein weiteres Bild zeigt einen Jungen, der hinter einem Zaun steht und lächelt. Hinter ihm sieht man eine Wolke, Sonne sowie eine fliegende Krähe (vgl. Anhang 3.10: Zeichnung zu Metapher 2.4). Auf der nächsten Malerei ist ein Gesicht mit Bleistift gezeichnet worden, dessen Mundwinkel nach oben zeigen. Außerdem ist eine Sprechblase mit dem Buchstaben K mit der danebenstehenden Beschriftung **Krähegereuch** hinzugefügt worden (vgl. Anhang 3.11: Zeichnung zu Metapher 2.5).

Metapher 3: *Das M in Mond malt mir ein stummes, staunendes Lächeln auf die Lippen.*

Auf der ersten Zeichnung zu Metapher 3 ist ein gelber Kreis gemalt worden, der von Schwärze umgeben ist (vgl. Anhang 3.12: Zeichnung zu Metapher 3.1). Im Zentrum des nächsten Bildes stehen ein großer Halbmond, zu dessen rechter Seite ein Gesicht gezeichnet wurde, das breit lächelt. Umgeben sind sie von einem lilafarbenen Sternenhimmel und einer Wolke (vgl. Anhang 3.13: Zeichnung zu Metapher 3.2). Auf der darauffolgenden Zeichnung ist eine Figur abgebildet, die lächelt und die Arme nach oben streckt. Am Himmel kann ein Halbmond erkannt werden, weitere Linien sind ausradiert worden. Das letzte Bild ist mit Bleistift gezeichnet worden und zeigt eine Figur, die die Arme vom Körper streckt, lächelt und von einer Gedankenblase umgeben ist, in der ein Mond zu sehen ist (vgl. Anhang 3.14: Zeichnung zu Metapher 3.3).

3.3 Diskussion

Die folgende Diskussion soll dazu beitragen, dass die empirische Beobachtung hinsichtlich der gebildeten Kategorien in einen Zusammenhang gebracht und interpretiert werden kann. Daraus sollen Rückschlüsse auf das Metaphernverstehen von Grundschulern im Rahmen eines Vorlesegesprächs mit einem Bilderbuch gezogen werden.

3.3.1 Dateninterpretation

3.3.1.1 *Impulse*

Hinsichtlich der Impulsgebung durch die Studentin hat sich gezeigt, dass an zwei Stellen im Vorlesegespräch Pausen eingesetzt worden sind, um das Deuten von Metaphern herauszufordern. Durch einen aufmerksamen Blick in die Runde und das Zuklappen des Bilderbuchs, sind die Schüler nonverbal zur Beteiligung aufgefordert worden. Die Studentin hat gewartet, bis es zu einer Meldung kam. Das erste Beispiel der zwölf Sekunden langen Pause, beim Betrachten der visuellen Darstellung der zuvor behandelten Metaphern auf Schrifttextebene, zeigt, dass dies Geduld auf Seite des Impulsgebers erfordern kann, um den Schülern ausreichend Zeit zur Wahrnehmung zu geben. Indem der Schrifttext der Doppelseite zunächst abgedeckt worden ist, wird ein verlangsamtes Sehen ermöglicht und es kann offengelegt werden, inwiefern das Sprachbild auch in bildlicher Darstellungsform identifiziert und verstanden wird. Das Verhältnis zwischen Bild- und Schrifttext im Kontext der Metaphernbetrachtung wird mithilfe dieser Vorgehensweise besonders betont.

Die Pause kann jedoch auch kürzer ausfallen und es werden umgehend Interpretationsansätze geäußert, wie das zweite Beispiel zeigt, in dem die Pause nur vier Sekunden umfasst, bis die erste Meldung erfolgt. Die Flussmetapher ist zuvor auf einer semantischen Ebene betrachtet worden, bevor die zweite hinzugezogen und eine Übertragung initiiert wurde. Bei beiden Beispielen der Metapherndeutung hat somit eine Entlastung im Vorfeld stattgefunden, die den Verstehensprozess bedingen könnte, was somit nicht signifikant für die stark variierende Pausenlänge sein kann. Auffällig ist, dass die Flussmetapher im Bilderbuch sehr präsent ist, da sie mehrfach verwendet worden ist und in direkten Zusammenhang mit dem Sprechen des Protagonisten gestellt wird. Hinzu kommt die Wiederholung einer dieser Textstellen durch die Gesprächsleitung, die die Wichtigkeit dieser Verbindung betonen lässt und zum Verstehensprozess beitragen kann.

Förderlich hat sich außerdem der provokante Frageimpuls der Gesprächsleitung zur Metaphernidentifikation gezeigt, indem sie sich nach persönlichen Vorerfahrungen zur wörtlichen Bedeutung der Aussage erkundigt hat. Die Schüler reagierten mit allgemeinem Kichern und einer Verneinung, was offenbart, dass sie sich der Absurdität bewusst waren und

der Aussage eine übertragene Bedeutung hinzugefügt haben. Der Impuls hat folglich dazu beigetragen, Sprachaufmerksamkeit zu erzeugen.

Die Interpretationsfrage „Wie versteht ihr das?“ bietet der Leitung die Möglichkeit, die Verstehensprozesse der Gruppe widergespiegelt zu bekommen (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs. 65). An der Äußerung des Schülers, dass die Krähe aus dem Rachen kommt, wird beispielsweise offenbart, dass kein zweiter semantischer Bereich involviert wird, die Textaussage undifferenziert übernommen wird und eine Deutung der Metapher somit ausbleibt (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.66). Die darauffolgende Interpretation, dass die Krähe im Hals für eine Erkrankung steht, lässt wiederum schlussfolgern, dass beide semantischen Bereiche wahrgenommen worden sind und eine Schlussfolgerung daraus resultiert (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs. 69).

Die verschiedenen Impulsarten der Lehrkraft haben dazu geführt, dass die Schüler auf verschiedene Art und Weise auf die Metaphern im Text aufmerksam werden und Deutungsversuche anstellen. Sie haben außerdem Erklärungen herausgefordert, in denen die Interpretation ausgeführt werden konnte. Den Fokus auf die Sprachgestaltung zu richten, konnte durch das Setzen von Pausen und Wiederholungen sowie Frageimpulse zur Vorstellungsbildung, Interpretation, der sprachlichen Gestaltung sowie den Korrespondenzen von Bild und Text erreicht werden. Impulse zur Perspektivübernahme der Figur haben zwar zur Empathiebildung beigetragen, waren für das Forschungsvorhaben allerdings nicht zielführend.

Auf Grundlage dessen wird die Methode des Vorlesegesprächs als sehr förderlich angesehen, da sie erlaubt hat, den Fokus auf die sprachliche Gestaltung als wichtigen Aspekt literarischen Lernens zu richten und die Vorstellungskraft vielfältig zu befähigen, was sich im Rahmen des Metaphernverstehens als ein essentieller Faktor erwiesen hat.

3.3.1.2 Verbale Verstehensprozesse der Metaphern

Entlang der hierzu gebildeten Kategorien konnten sprachliche Schüleräußerungen zusammengefasst werden, die die verbalen Verstehensprozesse der behandelten Metaphern offenbart haben.

Insgesamt hat sich in den verbalen Äußerungen gezeigt, dass die Schüler besonders häufig auf Formulierungen der Unsicherheit zurückgegriffen haben, um sich einer Metapher zu nähern. Diese Ergebnisse hat bereits Merklinger (2015) in ihrer Forschung getroffen, die diese Äußerungen als „Qualitätsmerkmal der Gesprächskultur einer Klasse“ (Merklinger 2015, S.134) positiv konnotiert. Sie unterscheidet zwischen Äußerungen, die sich auf Ungewissheiten der Wort- und Satzebene beziehungsweise der Vorstellungsebene beziehen

(vgl. ebd., S.130). Es kann also ebenso eine Transparenz der subjektiven Imagination und Deutung mithilfe der Ausdrücke verbalisiert werden. Im Vorlesegespräch ist auf Satzebene an jeweils zwei Stellen „ich glaube“ und auf Wortebene das „vielleicht“ von den Schülern verwendet worden, was Merklinger als kognitive Verstehensleistung zur Deutung einer Textstelle einschätzt (vgl. ebd., S.133). Die Identifizierung lexikalischer Marker im Gespräch hat außerdem gezeigt, dass die Schüler vermehrt darauf zurückgreifen, um das Verhältnis der semantischen Bereiche zueinander zu beschreiben. Dabei werden sowohl sprachliche Vergleiche gezogen als auch Stellen der Uneigentlichkeit identifiziert sowie Übertragungen angestellt. Das Verständnis einer Metapher ist von einer Schülerin zudem unterstützt worden, indem sie auf ein ihr bekanntes Sprachbild zurückgegriffen hat, das über einen ähnlichen Quellbereich verfügt und ihr zur Erschließung verhilft (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.82).

Im Verlauf des Vorlesegesprächs hat sich jedoch ebenso gezeigt, dass nicht alle Gesprächsteilnehmer dazu in der Lage waren, Metaphern zu identifizieren und deuten, sodass diese als Unverständlichkeit aufgefasst wurden oder ohne Differenzierung nicht-metaphorisch in die Erzählung eingearbeitet worden sind (vgl. Abbildung 1). Äußerungen dieser Kategorien lassen sich sowohl zu Beginn (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs. 74f.), als auch zum Schluss (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs. 131/138) des Vorlesegesprächs finden, sodass keine Bedeutungsübertragung stattfinden kann.

3.3.1.3 Nonverbale Verstehensprozesse der Metaphern

Die Visualisierungen zur ersten innovativen Metapher („Das B in Baum schlägt Wurzeln in meinem Mund und umzingelt meine Zunge“) verdeutlichen, dass die Schüler nur einen semantischen Bereich erfassen und vielen das mentale Bild einer von Wurzeln umschlungenen Zunge vorliegt. Interessant sind jedoch auch die zwei Zeichnungen, in denen die einzelnen Textelemente in keinem Zusammenhang zueinanderstehen. Während in einer Zeichnung die Elemente eines Gesichts, einem Mund mit ausgestreckter Zunge und Wurzeln unverbunden nebeneinander gezeichnet worden sind (vgl. Anhang 3.5: Zeichnung zu Metapher 1.5), teilt ein anderer Schüler das freie Feld in zwei Hälften, in denen sich zum einen ein Baum und zum anderen ein Gesicht mit ausgestreckter Zunge befindet (vgl. Anhang 3.6). Beide Zeichnungen führen zu dem Schluss, dass diese Schüler nicht in der Lage sind, die einzelnen Komponenten des Textabschnittes in Beziehung zu setzen und somit ein Verständnis auf Textebene zu erlangen. Zur innovativen Krähenmetapher sind fünf Zeichnungen entstanden, die ähnliche Erkenntnisse hervorbringen. Zwei Kinder haben explizit eine Krähe in den Hals eines Jungen gezeichnet. Implizit zeigt sich, dass ein weiterer Schüler

den Textabschnitt ebenso erfasst, indem aus dem Mund des Jungen ein Krähengeräusch kommt (vgl. Anhang 3.11: Zeichnung zu Metapher 2.5). Zwei der Zeichnungen offenbaren mögliche Verständnisschwierigkeiten des Textabschnitts, indem einzig ein Vogel auf einem Ast gemalt worden ist (vgl. Anhang 3.9: Zeichnung zu Metapher 2.3) beziehungsweise die Elemente nicht textkohärent dargestellt worden sind (vgl. Anhang 3.10: Zeichnung zu Metapher 2.4). Die vorherige Erwartung, dass das Relativpronomen „die“ fälschlicherweise auf den Buchstaben, statt auf die Krähe bezogen wird, sodass der Buchstabe gezeichnet wird, ist nicht erfüllt worden. Alle Kinder sind somit in der Lage gewesen, die Textpassage auf wörtlicher Ebene verstehend zu lesen.

Zur Metapher des Mondes sind vier Bilder entstanden, die vielfältige Verarbeitungsprozesse offenbaren. Ein Kind visualisiert die Textstelle abstrakt mit den Farben Gelb und Schwarz, sodass der Betrachter auch auf bildlicher Ebene zu einer Deutung herausgefordert wird (vgl. Anhang 3.12: Zeichnung zu Metapher 3.1). Ähnlichkeiten zeigen die nächsten beiden Zeichnungen auf, in denen die Elemente des Mondes und einer lächelnden Figur gezeichnet worden sind, jedoch in keinem Verhältnis zueinanderstehen. Der Schüler des letzten Bildes assoziiert mit dem Schrifttext einen Jungen, dessen Gedanken an den Mond ein Lächeln der gemalten Figur auslösen, was durch eine Gedankenblase visualisiert worden ist (vgl. Anhang 3.14: Zeichnung zu Metapher 3.3).

Die Produkte der handlungsorientierten Aufgabe zeigen, dass die Mehrheit der Gruppe dazu fähig ist, den Textabschnitt verstehend zu lesen. Dabei bleiben alle auf der wortwörtlichen Ebene und stellen keine Übertragungen an. In der daran anschließenden Diskussion wird auf die Methode „Vergleichen und Kontrastieren“ von Katthage (2006) zurückgegriffen, um die Vorstellungsbilder transparent machen zu können (vgl. Katthage 2006, S.71). In den Visualisierungen, in denen die Elemente in keinem kausalen Zusammenhang stehen, kann folglich davon ausgegangen werden, dass die betroffenen Schüler Verständnisschwierigkeiten gehabt haben. Zusammenfassend wird die Aufgabe als wichtige Annäherung und Grundlage zur Auseinandersetzung mit den Metaphern des Bilderbuchs verstanden (vgl. Waldt 2010, S.222).

3.3.1.4 Einordnung der Aussagen zu den Niveaustufen nach Pieper (2010)

Abschließend sollen die eben dargelegten, zentralen Äußerungen im Vorlesegespräch bezüglich des Metaphernverstehens entlang der bereits ausgeführten Niveaustufen nach Pieper (2010) differenziert werden, sodass eine Tendenz transparent gemacht werden kann.

Die Methode des Malens zu einer ausgewählten metaphorischen Textstelle ist als Einstieg sowie Sensibilisierung für sprachliche Bilder gewählt worden, dessen Produkte der ersten Niveaustufe zugeordnet werden können, weil keine Deutung vollzogen wird. Eine Identifikation

der metaphorischen Textstelle kann nicht stattfinden, weil die Lehrkraft diese bereits isoliert dargestellt hat. Die Gesprächsleitung hat die Aufgabenstellung hierzu bewusst offen gewählt, indem sie die Gruppe dazu aufgefordert hat, intuitive Assoziationen zum Schrifttext zu zeichnen, sodass auch Bildtexte denkbar gewesen wären, die beide semantischen Bereiche bereits einbeziehen. In der verbalen Darstellung hat sich gezeigt, dass die Textstelle Irritationen bei vielen Gesprächsteilnehmern bewirkt hat, die erst im Nachhinein einen gemeinsamen Deutungsversuch ausgelöst haben. In diesem Zusammenhang stellt ein Schüler fest, dass der Mond „nicht wirklich...ein staunendes Lächeln auf den Lippen haben (kann)“ (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.50), nimmt jedoch keine Deutung der Textpassage vor.

Im Rahmen der Krähenmetapher werden zwei Schüleräußerungen unabhängig voneinander getätigt, in denen das sprachliche Bild wortwörtlich verstanden wird, sodass keine metaphorische Deutung getätigt werden kann (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs. 66/74). Ebendiese Textpassage wird zwar von einer Schülerin interpretiert, jedoch geschieht dies ohne jegliche Bezugnahme zum Text, weshalb an dieser Stelle lediglich eine Spekulation vorliegt (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.69). Solche können auf der zweiten Niveaustufe verordnet werden.

In der Untersuchung konnten sich besonders viele Interpretationsansätze zu mehrdeutigen Textstellen finden lassen, in diesen ein Textbezug hergestellt wird und somit der dritten Niveaustufe zuzuordnen ist. Dieser Rückbezug zum Text wird durch das Pausieren zwischen den Textabschnitten erleichtert, sodass eine unmittelbare Bezugnahme stattfinden kann.

Die verwurzelte Zunge in Metapher 1 wird als eine Sprechblockade gedeutet, die den Jungen am Reden hindert (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.62). Zur Krähe im Hals in Metapher 2 wird die gleiche Übertragung getätigt. Hinzu kommt der Aspekt der Traurigkeit, durch die Umarbeitung in eine konventionelle Metapher (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.82). An das Vorlesen einer Textpassage schließt die Erläuterung der nächsten Metapher an, indem der Regen in den Augen als Tränen aufgefasst wird (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.85). In einer weiteren Schüleräußerung wird Bezug zu einer vorherigen Doppelseite genommen, in der beschrieben wird, wie die Mitschüler den Protagonisten auslachen, sodass die Tränen als ein Zeichen der Wut interpretiert werden (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.86). Auch das Stürmen und Toben im Kopf der Metapher 5 wird als Metapher der Wut betrachtet beziehungsweise als sprachliches Bild für das innere Stimmengewirr der Gedanken (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.87-89). In der Auseinandersetzung mit Metapher 6 werden Ähnlichkeiten zwischen den Eigenschaften des Protagonisten und des Flusses herausgestellt, die zum individuellen Verstehensprozess beitragen (vgl. Anhang 4:

Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.121). Anschließend an das Vorlesen eines Textabschnitts, in dem der metaphorische Vergleich des Flusses herangezogen wird, bezeichnet eine Schülerin die Sprachgestaltung als mutmachend (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs.130).

Die vierte Niveaustufe stellt eine komplexe Herausforderung an die Gesprächsteilnehmenden dar, indem eine Transferleistung vorgenommen wird. Dies hat im Rahmen dieser Untersuchung nicht stattgefunden.

Zur Übersicht ist eine Graphik erstellt worden, um die Verteilung der Aussagen entlang ihrer Kompetenzen aufzeigen zu können (vgl. Abbildung 6). Auf der x-Achse ist die Häufigkeit der Äußerungen, auf der y-Achse die vier Niveaustufen zu erkennen. Es sind sowohl alle verbalen Äußerungen im metaphorischen Kontext als auch die nonverbalen, in Form der Zeichnungen, berücksichtigt worden. Dabei ist ein Bildprodukt als eine Äußerung gezählt worden.

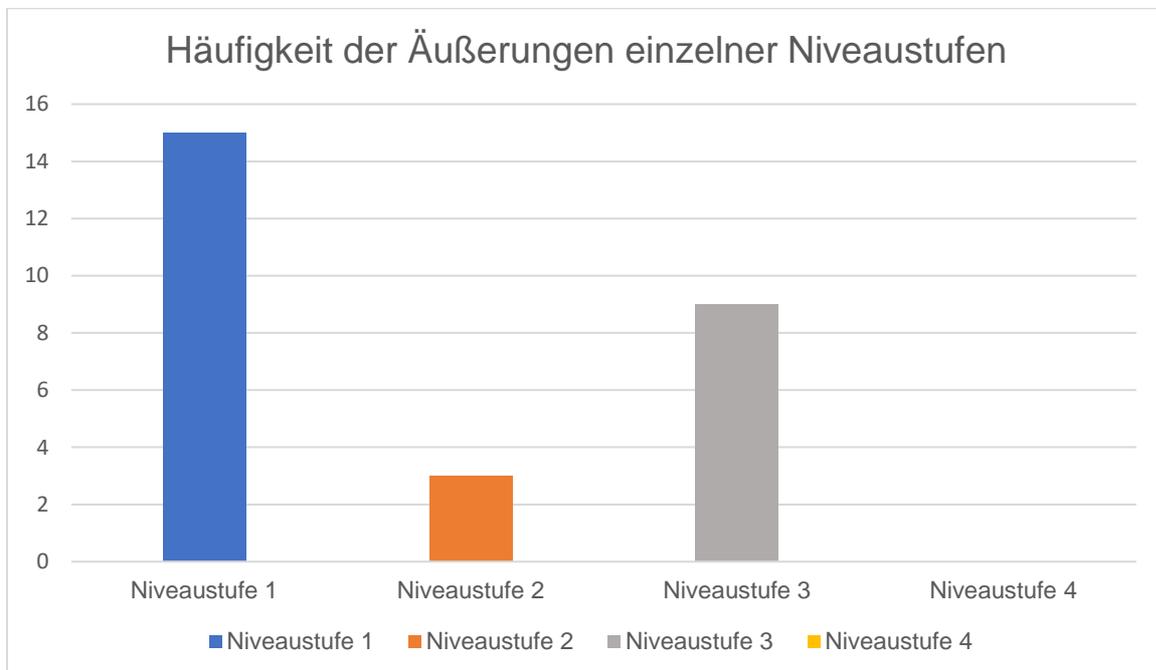


Abbildung 6: Häufigkeit der Äußerungen einzelner Niveaustufen

Die Einordnung der Schüleräußerungen in Niveaustufen zeigt, dass die Drittklässler am Ende des Gesprächs in der Lage sind, über das Wortwörtliche des Textes hinauszugehen und Deutungen entlang des mehrdeutigen Textes vorzunehmen. Der Ausschlag von 15 Aussagen auf der ersten Niveaustufe sind auf die nonverbalen Äußerungen in Form der Zeichnungen zu Beginn des Vorlesegesprächs zurückzuführen. Zu diesem Zeitpunkt hat zunächst eine Hinführung zum Thema stattgefunden. Auf der zweiten Ebene sind nur drei Äußerung getätigt worden, auf der dritten neun. Die vierte Niveaustufe konnte zu keinem Zeitpunkt der Stunde erreicht werden.

Für aussagekräftige Rückschlüsse sind in einer weiteren Graphik die Äußerungen chronologisch eingeordnet worden, sodass die Niveauverteilung im Stundenverlauf sichtbar wird (vgl. Abbildung 7). Auf der y-Achse ist der Zeitpunkt der Äußerung in Minuten dargestellt,

während auf der x-Achse die vier Niveaustufen angegeben sind. Gezählt worden sind erneut sowohl die verbalen als auch nonverbalen Aussagen, die im Rahmen der Unterrichtsstunde von allen Gesprächsteilnehmern getroffen wurden. Äußerungen der ersten Niveaustufe sind analog zum ersten Diagramm blau, der zweiten orange und der dritten grau markiert worden. Die Größe der Kreise stellt die Anzahl der Schülersaussagen dar. Je größer der Kreis, desto mehr Äußerungen wurden zum jeweiligen Zeitpunkt getroffen.

Die Abbildung verdeutlicht, dass Äußerungen der ersten Niveaustufe in der ersten Stundenhälfte getätigt worden sind, danach jedoch ausbleiben. Aussagen, die der zweiten Niveaustufe zugeordnet wurden, sind in der Mitte der Unterrichtsstunde identifiziert worden. Eine Deutung mit Textbezug hat sowohl in der Mitte als auch zum Schluss der Stunde vermehrt stattgefunden.

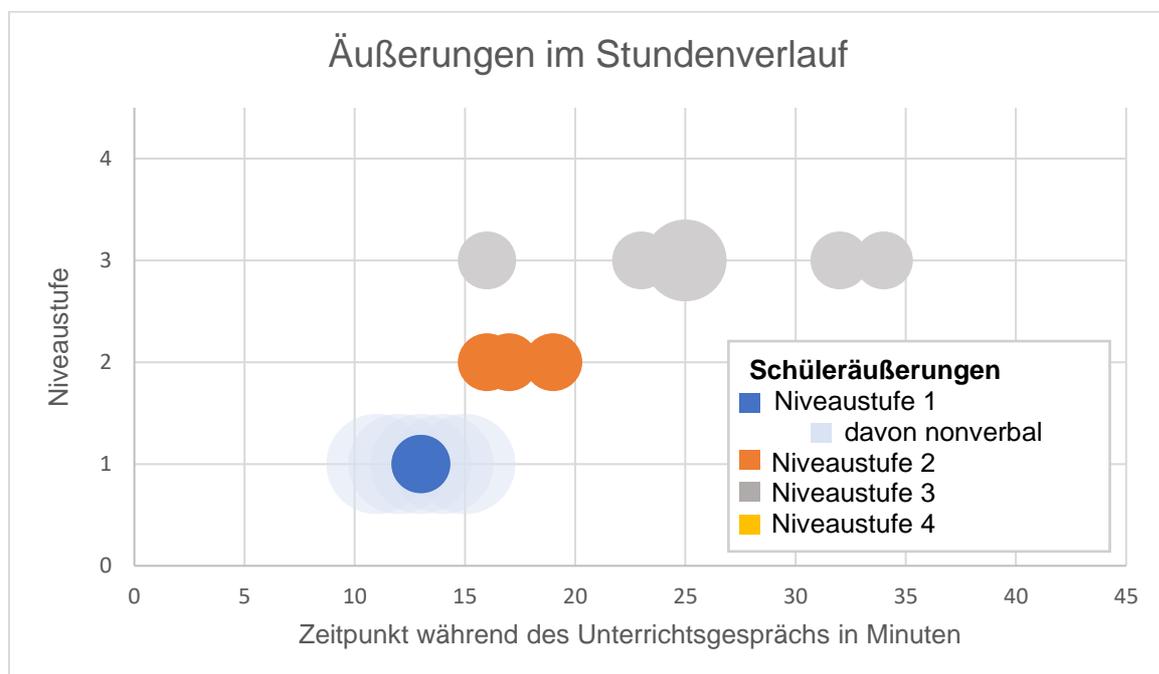


Abbildung 7: Niveaustufenverteilung der Äußerungen im Stundenverlauf

Diese Erkenntnisse decken sich mit denen der Studie von Julia Knopf (vgl. Knopf 2010, S.179). Ebenso wie in ihrer Studie dargelegt worden ist, zog die junge Probandengruppe intuitive Verknüpfungen auf inhaltlicher, formaler und sprachlicher Ebene, sodass eine aufgeschlossene sowie unvoreingenommene literarische Textbegegnung möglich geworden ist (vgl. ebd.). Im Rahmen der handlungsorientierten Aufgabe hat sich bestätigt, dass sich die Schüler der Metapher zunächst auf der ersten Niveaustufe annähern, was jedoch verworfen wird, sodass die metaphorische Bedeutung erschlossen werden kann (vgl. Pieper/Wieser 2011, S.78).

Insgesamt lässt sich folglich die Vermutung bestätigen, dass ein Kompetenzzuwachs im Vorlesegespräch stattgefunden hat. Daraus lässt sich ableiten, dass eine regelmäßige

Auseinandersetzung mit Metaphern im Unterricht sinnvoll ist, um das Deuten und Erklären zu internalisieren.

3.3.2 Reflexion der Untersuchung

Die Untersuchung hat insgesamt plangemäß stattfinden können, wobei sich sowohl der Beobachtungsleitfaden (vgl. Anhang 1.1: Beobachtungsleitfaden) als auch der Verlaufsplan (vgl. Anhang 1.4: Verlaufsplan) als sehr hilfreich erwiesen haben. Im Zusammenhang mit der videographischen Dokumentation appelliert Mayring an eine „schrittweise Gewöhnung“ (Mayring 2005, S.4), die im Rahmen der Untersuchung nicht gewährleistet worden ist. Damit lässt sich die anfängliche Zurückhaltung der Gesprächsteilnehmer begründen, sodass größere Pausen entstanden und zusätzliche Impulsfragen zur Aktivierung gestellt worden sind. Gleichzeitig ist das Gespräch dadurch in eine vorgegebene Richtung gelenkt und die Offenheit somit verringert worden. Dies soll an dieser Stelle jedoch nicht negativ konnotiert sein, weil es den Fokus auf die sprachliche Form des literarischen Textes geschärft hat. Zudem konnten Schwierigkeiten, auf die Biebuyck im Sinne der Unauffälligkeit von Verb- und Adjektivmetaphern hingewiesen hat, vorgebeugt werden, indem dadurch die Identifikation der Metaphern erleichtert worden ist (vgl. Biebuyck 1998, S.271). Anhand der zahlreichen Schüleräußerungen, in denen mehrdeutige Textstellen untersucht werden, wird deutlich, dass das ausgewählte Bilderbuch mitsamt seiner poetischen Sprache zwar herausfordernd, aber eine geeignete Grundlage ist, um eine literar-ästhetische Auseinandersetzung mit dem literarischen Text zu evozieren. Dieses Ergebnis deckt sich mit dem der Studie von Waldt (2010).

Rückblickend hätte auf die Einführung des Fachbegriffs verzichtet werden können, weil weiterführend keine Abgrenzung zu anderen sprachlichen Figuren vorgenommen worden ist, die eine begriffliche Differenzierung gefordert hätten.

Trotz einer möglichst gewissenhaften Auswertung entlang der Kategorien birgt die Methodik der teilnehmenden Beobachtung die Gefahr in sich, dass Urteilsfehler getätigt werden, die auf die Befangenheit der forschenden Person zurückzuführen sind (vgl. Wittenberg/ Knecht 2008, S.49). Zur Reduzierung ist unmittelbar nach der Unterrichtsbeobachtung ein Transkript in anonymisierter Form verfasst worden. In einem anderen Rahmen wäre es geeignet, einen zweiten Beobachter hinzuziehen, damit die Zuständigkeiten von Forscher und Beobachter getrennt werden können (vgl. ebd., S.50). Zur Interpretation der Daten sind die Schüleräußerungen zu den besprochenen Metaphern in Niveaustufen unterteilt worden, sodass Rückschlüsse auf die literarischen Kompetenzen der Probandengruppe gezogen werden können. Eine eindeutige Zuordnung entlang des Modells ist dennoch schwergefallen, weil sich gezeigt hat, dass eine Unterscheidung zwischen Spekulation und Textbezug im Kontext eines Vorlesegesprächs eng beieinander liegen, aber ausschlaggebend für die Zuordnung zur Ebene zwei oder drei ist. Diese Einordnung nimmt wiederum Einfluss auf die

Ergebnisse der Untersuchung, sodass die Aussagekraft der Rückschlüsse hinterfragt werden darf. Darüber hinaus sind in diesem Modell keine Äußerungen einbezogen, die die Metapher wortwörtlich lesen und somit nicht als solche gar nicht erst identifizieren, was die Darstellung ebenso tangieren würde.

Nichtsdestotrotz zeigt die Darstellung, dass es bei der Mehrdeutigkeit von sprachlichen Bildern um kein pauschales Richtig oder Falsch geht, sondern vielmehr unterschiedliche Kompetenzstufen erreicht werden können, um eine Metapher textkohärent deuten und im Zusammenhang verstehen zu können.

In der Auseinandersetzung mit Metaphern hat in dieser Untersuchung der Schwerpunkt auf den Metaphern 1, 2, 3 und 6 gelegen, die zuvor als innovativ eingestuft worden sind. Aus diesem Grund sind zur Vertiefung die handlungsproduktive Aufgabe sowie die Mindmap zum Sammeln von Assoziationen verwendet worden, die sich als unterstützend im Erschließungsprozess bewiesen haben. Die Mondmetapher ist im Verlauf des Vorlesegesprächs nicht mehr aufgegriffen worden, sodass zu dieser kein Deutungsversuch stattgefunden hat. Die vierte und fünfte Metapher sind aufgrund ihrer Konventionalität als vergleichbar einfach erschließbar eingeschätzt worden, was sich im literarischen Gespräch bestätigt hat (vgl. Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs. 85-89). Die Hypothese, dass die Metaphern während des Vorlesegesprächs verstanden werden können, jedoch Probleme bei der Deutung und Erklärung entstehen können, hat sich somit schlussendlich nur teilweise bestätigt. Deutungsversuche auf Textgrundlage haben stattgefunden, die zeitgleich zur Erklärung einer Metapher fungierte. Ausgelöst worden ist dies meist erst durch das gezielte Nachfragen der Leitung. Abschließend hat ein Schüler die Funktion einer Metapher als Mittel beschrieben, das von einem Produzenten benutzt werden kann, um „in seine Gefühle zu denken“ (Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung, Abs. 163). Es wird somit die gesteigerte Empathie- und Imaginationsfähigkeit, die eine Metapher auslösen kann, explizit erfasst und reflektiert.

Die Untersuchung hat wichtige Erkenntnisse für das literarische Lernen im Unterricht hervorgebracht. Die Freude und Kreativität in der Auseinandersetzung mit den sprachlichen Bildern des literarischen Textes haben eindrucksvoll gezeigt, dass das Betrachten der sprachlichen Ausdrucksweise bereits in der Grundschule sehr aussichtsreich ist.

4 Fazit

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es gewesen, das Verstehen metaphorischer Ausdrucksweise in der Grundschule durch ein Vorlesegespräch zu einem Bilderbuch zu erforschen. Hierfür ist eine teilnehmende Beobachtung einer einzelnen Unterrichtsstunde durchgeführt worden, in der die Forschende eigens ein Vorlesegespräch zum Bilderbuch „Ich bin wie der Fluss“ von Jordan Scott und Sydney Smith mit Fokus auf die sprachlichen Bilder in einer dritten Klasse durchgeführt hat. Das Vorlesegespräch hat im Sitzkreis stattgefunden und ist durch die produktions- und handlungsproduktive Methode des Zeichnens einer metaphorischen Textstelle sowie dem Erstellen einer gemeinsamen Mindmap ergänzt worden, um das Metaphernverstehen zu erleichtern und die Imagination der Kinder zu steigern.

Eine Videoaufnahme mithilfe von zwei Camcordern hat das Transkribieren der erhobenen Daten ermöglicht. Zur Auswertung ist die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2005) herangezogen worden, sodass das Datenkorpus entlang theoriebasierter Kategorien strukturiert und analysiert werden konnte. Im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse konnten dadurch bedeutsame Einsichten für die Unterrichtspraxis erlangt werden.

Die Auswertung der Beobachtung hat gezeigt, dass die Grundschüler durchaus fähig gewesen sind, die Metaphern eines literarischen Textes verstehen und deuten zu können. Eingebettet im Vorlesegespräch ist es den Kindern ermöglicht worden, ihre Deutungsversuche mit der Gesprächsgruppe zu teilen und am Text zu belegen. Es hat sich gezeigt, dass manche Schüler Schwierigkeiten bei der Identifikation aufgewiesen haben, indem nur ein semantischer Bedeutungsbereich erfasst worden ist. Sind beide Bereiche erkannt worden, kam es dennoch zu einer Spekulation fernab des Textes. Der Großteil ist jedoch in der Lage gewesen, die diversen Deutungen auf Textgrundlage vorzunehmen. Das Erklären der Metaphern hat, wie erwartet, teilweise Schwierigkeiten bereitet, konnte auf vertiefende Nachfrage der Gesprächsleitung unter Textbezug jedoch geleistet werden.

Es hat sich außerdem gezeigt, dass die Auswahl des Bilderbuchs zum Verstehen metaphorischer Ausdrucksweisen dazu beigetragen hat, indem die poetische Sprache eine intensive Auseinandersetzung mit dem literarischen Gegenstand herausgefordert hat. Es haben sich sowohl leistungsstarke als auch -schwache Schüler bereitwillig am Gespräch beteiligt und auf unterschiedlichen Niveaustufen die Metaphern untersucht. Der Text ermöglicht ein literar-ästhetisches Lernen sowohl im Sinne einer Sprachbetrachtung als auch eines Eintauchens und Imaginierens. Die Methodenauswahl der Unterrichtsstunde soll dazu beigetragen haben, beide Aspekte bei den Rezipienten zu fördern.

Außerdem ist herausgestellt worden, dass das Vorlesegespräch ein prädestiniertes Gesprächsformat für die Klasse gewesen ist, um sich den Metaphern anzunähern. Die markanten Impulsfragen der Lehrkraft haben sich als hilfreiche Unterstützung im Verstehensprozess erwiesen, vor allem im Hinblick darauf, dass die Schüler keine unterrichtlichen Vorerfahrungen zu Metaphern gesammelt haben. Die Identifikation metaphorischer Textstellen ist durch das Format erleichtert worden, sodass die Aufmerksamkeit gezielt auf die sprachliche Gestaltung gelenkt werden konnte. Das parallele Zusammenspiel auf Bild- und Schrifttextebene hat sich ebenso unterstützend auf das Erschließen der Metaphern ausgewirkt.

Das Vorlesen mit Pausen, in denen sich die Probandengruppe ausgetauscht hat, hat eine gemeinsame Annäherung ermöglicht und die Gedankengänge offenbart. Das Zeichnen zu den Metaphern war besonders effektiv, um die mentalen Bilder zu visualisieren. So konnte gezeigt werden, dass das Erschließen einer Metapher zunächst wortwörtlich geschieht, zu Irritationen beim Rezipienten führt und aufgegeben werden muss, damit eine bildsprachliche Deutung vorgenommen werden kann.

Insgesamt konnte verdeutlicht werden, dass die Bildungspotenziale eines auserwählten Bilderbuchs in vielerlei Hinsicht hoch sind. Diese Arbeit hat sich intensiv mit der sprachlichen Gestaltung auseinandergesetzt, jedoch können mithilfe des Bilderbuchs alle elf Aspekte des literarischen Lernens (vgl. Spinner 2022) in der Auseinandersetzung aufgegriffen werden.

Eine lohnenswerte Aufgabe für die Zukunft wäre es, die Entwicklung des Metaphernverstehens in der Grundschule über einen längeren Zeitraum hinweg zu erfassen, was diese Arbeit nicht leisten konnte. Wünschenswert wäre außerdem ein Vergleich der Erkenntnisse mit weiteren Probandengruppen unterschiedlichen Alters. Solche aktuellen Studien könnten dazu beitragen, die dünn besiedelte Forschungslandschaft in diesem Gebiet zu bereichern, sodass Konsequenzen für den Teilrahmenplan Deutsch folgen können, in dem die Metapher bisher keinen expliziten Platz gefunden hat. Und dies zu Unrecht, wie in der Darlegung dieser Arbeit offensichtlich geworden sein müsste.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

Scott, Jordan/ Smith, Sydney (2021): Ich bin wie der Fluss. Stuttgart: Aladin in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH.

Sekundärliteratur:

Abraham, Ulf/ Kepser, Matthias (2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Auflage, Berlin: Erich Schmidt Verlag (=Grundlagen der Germanistik 42).

Abraham, Ulf (2020): Das literarische Gespräch als Modell einer kulturellen Praxis. In: Heizmann, Felix/ Mayer, Johannes/ Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexion und empirische Rekonstruktion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.31-48.

Belgrad, Jürgen (2019): Leseförderung durch Vorlesen. In: Bräuer, Gerd/ Trischler, Franziska (Hrsg.): Lernchance: Vorlesen. Vorlesen lehren, lernen und begleiten in der Schule. Stuttgart: Klett. S.19-40.

Biebuyck, Benjamin (1998): Die poetische Metapher. Ein Beitrag zur Theorie der Figürlichkeit. Würzburg: Königshausen & Neumann (=Epistemata; Reihe Literaturwissenschaft 204).

Billow, Richard M. (1975): A Cognitive Developmental Study of Metaphor Comprehension (Developmental Psychology 11/4). S.415-423.

[https://psycnet.apa.org/fulltext/1975-24987-](https://psycnet.apa.org/fulltext/1975-24987-001.pdf?auth_token=d9e967fdbb9aa7449a6f4dc2d8ffa9552ee7afd8&returnUrl=https%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2Frecord%2F1975-24987-001)

[001.pdf?auth_token=d9e967fdbb9aa7449a6f4dc2d8ffa9552ee7afd8&returnUrl=https%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2Frecord%2F1975-24987-001](https://psycnet.apa.org/fulltext/1975-24987-001.pdf?auth_token=d9e967fdbb9aa7449a6f4dc2d8ffa9552ee7afd8&returnUrl=https%3A%2F%2Fpsycnet.apa.org%2Frecord%2F1975-24987-001)

Bismarck, Kristina (2021): Leseförderung als Aufgabe wahrnehmen. In: Abraham, Ulf/Knopf, Julia (Hrsg.): Deutsch – Didaktik für die Grundschule. 7. Aktualisierte Auflage, Berlin: Cornelsen. S.13-21.

Bierwisch, Manfred (1979): Wörtliche Bedeutung – eine pragmatische Gretchenfrage. In: Grewendorf, Günther: Sprechakttheorie und Semantik. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S.119-148.

Bräuer, Christoph (2014): Literarisches Lernen im Sprechen und Schreiben: Schriftliche Vor- und Nachbereitungen literarischer Gespräche. In: Steinbrenner, Marcus/ Mayer, Johannes/ Rank, Bernhard/ Heizmann, Felix (Hrsg.) (2014): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.229-262.

Bredel, Ursula/Pieper, Irene (2015): Integrative Deutschdidaktik. Paderborn: Ferdinand Schöningh (=StandardWissen Lehramt).

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.J.): ‚Bilderbuch‘. <https://www.dwds.de/wb/Bilderbuch> (Abruf: 29.03.2023).

Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (o.J.): ‚Malen‘. <https://www.dwds.de/wb/malen> (Abruf: 11.06.2023).

Fuhrmann, Catharina/ Merklinger, Daniela (2015): Literarisches Lernen in Vorlesegesprächen. In: Boer, Heike de/Bonanati, Marina (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer.

Garbe, Christine (2014): „Kein endgültiges Wort“. Das Konzept des Literarischen Unterrichtsgesprächs im Diskurs der aktuellen Literaturdidaktik. In: Steinbrenner, Marcus/ Mayer, Johannes/ Rank, Bernhard/ Heizmann, Felix (Hrsg.) (2014): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.67-97.

Genette, Gérard (2010): Die Erzählung. 3. Auflage, Paderborn: Fink.

Härle, Gerhard (2014): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard/ Steinbrenner, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.107-140.

Härle, Gerhard/ Steinbrenner, Marcus (2014): Das literarische Gespräch im Unterricht und in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern. Eine Einführung. In: Kein endgültiges

Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 1-24.

Heizmann, Felix (2014): „...weil alles könnte gar keinen Sinn ergeben“. Literarisches Lernen durch Erfahrungen mit Alterität im Gespräch mit Grundschulkindern. In: Steinbrenner, Marcus/ Holder, Friedemann (2019): Wege zum Metaphernverstehen. Ein Zeichensystemübergreifender Ansatz zur Didaktik der Metapher mit empirischer Fundierung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (=Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht 31).

Heizmann, Felix (2018): Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hollstein, Gudrun/ Sonnenmoser, Marion (2012): 100 Bilderbücher für die Grundschule. Eine Auswahl empfehlenswerter Bilderbücher mit Unterrichtsvorschlägen. 3. Unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Katthage, Gerd (2006): Mit Metaphern lernen: Gedichte Lesen – Sprache reflektieren – Vorstellungen bilden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Knopf, Julia (2010): Literar-ästhetische Rezeption im institutionellen Kontext: Eine empirische Studie in Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. In: Winkler, Iris/ Masanek, Nicole/ Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. S.174-185.

Künnemann, Horst / Müller, Helmut (1984): Bilderbuch. In: Doderer, Klaus (Hrsg.): Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur. Personen-, Länder- und Sachartikel zu Geschichte und Gegenwart der Kinder- und Jugendliteratur. Weinheim: Beltz. S.159-171.

Kruse, Iris (2016): Gut vorlesen. Textpotenziale entfalten. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. 3. Unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.102-121.

Kurwinkel, Tobias (2020): Bilderbuchanalyse. Narrativ-Ästhetik-Didaktik. 2. Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto.

Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus/Portmann, Paul R. (2004): Studienbuch Linguistik. Ergänzt um ein Kapitel «Phonetik/Phonologie» von Urs Willi. 5., erweiterte Auflage, Tübingen: Max Niemeyer.

Madeheim, Marvin (2022): Ich bin wie der Fluss. In: KinderundJugendmedien.de. Wissenschaftliches Portal für Kindermedien und Jugendmedien. <https://www.kinderundjugendmedien.de/kritik/bilderbuchkritiken/6400-jordan-scott-text-sydney-smith-bild-ich-bin-wie-der-fluss#:~:text=Ich%20bin%20wie%20der%20Fluss%20zeigt%20kein%20Stottern%2C%20sondern%20es,ist%20als%20sehr%20positiv%20hervorzuheben> (Abruf: 17.07.2023).

Mayer, Johannes/ Rank, Bernhard/ Heizmann, Felix (Hrsg.) (2014): „Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander“. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korrigierte und ergänzte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.305-336.

Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela/ Ziegelbauer, Sascha (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. In: Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung 9, S.1-17. <https://www.medienpaed.com/article/view/61> (Abruf: 20.06.2023).

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

Merklinger, Daniela (2015): Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit: Literarisches Lernen im Vorlesegespräch. In: Gressnich, Eva/ Müller, Claudia/ Stark, Linda (Hrsg.): Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in der Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Merklinger, Daniela (2015): Spuren literarischen Lernens im Vorlesegespräch: *Schnipselgestrüpp*. In: Dehn, Mechthild/ Merklinger, Daniela (Hrsg.): Erzählen- vorlesen – zum Schmökern anregen. Frankfurt am Main: Grundschulverband. S.124-135.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2015): Rahmenplan Grundschule. Teilrahmenplan Deutsch.

Neuhaus, Stefan (2014): Grundriss der Literaturwissenschaft. 4., überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen: A. Francke.

Pieper, Irene (2010): Zum Problem der Konkretisierung von Verstehensleistungen und Niveaus im Bereich poetischer Mehrsprachigkeit. In: Winkler, Iris/ Masanek, Nicole/ Abraham, Ulf (Hrsg.): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.148-173.

Pieper, Irene/ Wieser, Dorothee (Hrsg.) (2011): Forschungsüberblick: Empirische Studien zum Verstehen von Metaphern in literarischen Texten. (Didaktik Deutsch 30). S.74-95.

Reckwitz, Andreas (2008): Elemente einer Soziologie des Ästhetischen. In: Junge, Kay/ Suber, Daniel/Gerber, Gerold: Erleben, Erleiden, Erfahren. Die Konstitution sozialen Sinns jenseits instrumenteller Vernunft. Bielefeld: Transcript. S.297-318.

Ritter, Alexandra/ Ritter, Michael (2020): Fantasievoll oder alltagstauglich? Handlungswirksame Orientierungen von Lehrer*innen zur Bilderbuchauswahl. In: Scherer, Gabriela/ Heintz, Kathrin/ Bahn, Michael (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literarästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier. S.39-56.

Skirl, Helge/ Schwarz-Friesel, Monika (2013): Metapher. 2. Auflage, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Spinner, Kaspar H. (2007): Perspektiven ästhetischer Bildung. Zwölf Thesen. In: Vorst, Claudia/ Grosser, Sabine/ Eckhardt, Juliane/ Burrichter, Rita (Hrsg.): Ästhetisches Lernen. Frankfurt a. Main, Berlin, Bern u.a.: Peter Lang (=Studien zur Germanistik und Anglistik 18).

Spinner, Kaspar H. (2014): Gesprächseinlagen beim Vorlesen. In: Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. 2. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.291-308.

Spinner, Kaspar H. (2016): Methoden des Literaturunterrichts. In: Kämper-van den Boogaart, Michael/ Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Teil 2. Kompetenzen und

Unterrichtsziele. Methoden und Unterrichtsmaterialien. Gegenwärtiger Stand der empirischen Unterrichtsforschung. 2. unveränderte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (=Deutschunterricht in Theorie und Praxis 11/2) S.190-242.

Spinner, Kaspar H. (2022): Literarisches Lernen. Aufsätze. In: Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen Ditzingen: Reclam. S.9-37.

Sonnleitner, Magdalena/Prock, Stefan/Rank, Astrid/ Kirchhoff, Petra (Hrsg.) (2018): Video- und Audiografie von Unterricht in der LehrerInnenbildung. Planung und Durchführung aus methodologischer, technisch-organisatorischer, ethisch-datenschutzrechtlicher und inhaltlicher Perspektive. Regensburg: Barbara Budrich, Opladen & Toronto.

Staiger, Michael (2022): Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In: Dammers, Ben/ Krichel, Anne/ Staiger, Michael (Hrsg.): Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge. Berlin: Springer. S.3-27.

Stiller, Tanja (2017): Literarästhetische Verstehenskompetenz in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Thiele, Jens (2011): Das Bilderbuch. In: Lange, Günther (Hrsg.): Kinder- und Jugendliteratur. Schneider Verlag Hohengehren. S.217-230.

Vach, Karin (2020): Bilderbücher im Unterricht – Annäherung an eine literaturdidaktische Grundlegung. In: Scherer, Gabriela/ Heintz, Kathrin/ Bahn, Michale (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: Wissenschaftlicher Verlag. S.23-38.

Waldt, Kathrin (2010): Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderungen durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (=Deutschdidaktik aktuell 16).

Wittenberg, Reinhard/ Knecht, Andrea (2008): Einführung in die empirische Sozialforschung I: Skript. Arbeits- und Diskussionspapiere 2008-1. 6. Auflage, Nürnberg: Universität Erlangen-Nürnberg.

Anhangsverzeichnis

Anhang 1: Vorbereitende Maßnahmen zur Untersuchung	71
<i>Anhang 1.1: Beobachtungsleitfaden</i>	71
<i>Anhang 1.2: Informationsblatt für die Sorgeberechtigten</i>	71
<i>Anhang 1.3 Einverständniserklärung der Sorgeberechtigten</i>	71
<i>Anhang 1.4: Verlaufsplan</i>	71
Anhang 2: Unterrichtsmaterial	71
<i>Anhang 2.1: Präsentation des Bilderbuchs</i>	71
<i>Anhang 2.2: Wortspeicherkarte „Krähe“</i>	71
<i>Anhang 2.3: Wortspeicherkarte „Rachen“</i>	71
<i>Anhang 2.4: Textabschnitt der Metapher 1,2 und 3</i>	71
<i>Anhang 2.5: Tippkarten zu den Textabschnitten der Metaphern 1,2 und 3</i>	71
<i>Anhang 2.6: Wortspeicherkarte „Metapher“</i>	71
Anhang 3: Ergebnisse der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabe	71
<i>Anhang 3.1: Zeichnung zu Metapher 1.1</i>	71
<i>Anhang 3.2: Zeichnung zu Metapher 1.2</i>	71
<i>Anhang 3.3: Zeichnung zu Metapher 1.3</i>	71
<i>Anhang 3.4: Zeichnung zu Metapher 1.4</i>	71
<i>Anhang 3.5: Zeichnung zu Metapher 1.5</i>	72
<i>Anhang 3.6: Zeichnung zu Metapher 1.6</i>	72
<i>Anhang 3.7: Zeichnung zu Metapher 2.1</i>	72
<i>Anhang 3.8: Zeichnung zu Metapher 2.2</i>	72
<i>Anhang 3.9: Zeichnung zu Metapher 2.3</i>	72
<i>Anhang 3.10: Zeichnung zu Metapher 2.4</i>	72
<i>Anhang 3.11: Zeichnung zu Metapher 2.5</i>	72
<i>Anhang 3.12: Zeichnung zu Metapher 3.1</i>	72
<i>Anhang 3.13: Zeichnung zu Metapher 3.2</i>	72
<i>Anhang 3.14: Zeichnung zu Metapher 3.3</i>	72
Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung	72

Anhang

Anhang 1: Vorbereitende Maßnahmen zur Untersuchung

Anhang 1.1: Beobachtungsleitfaden

Anhang 1.2: Informationsblatt für die Sorgeberechtigten

Anhang 1.3 Einverständniserklärung der Sorgeberechtigten

Anhang 1.4: Verlaufsplan

Anhang 2: Unterrichtsmaterial

Anhang 2.1: Präsentation des Bilderbuchs

Anhang 2.2: Wortspeicherkarte „Krähe“

Anhang 2.3: Wortspeicherkarte „Rachen“

Anhang 2.4: Textabschnitt der Metapher 1,2 und 3

Anhang 2.5: Tippkarten zu den Textabschnitten der Metaphern 1,2 und 3

Anhang 2.6: Wortspeicherkarte „Metapher“

Anhang 3: Ergebnisse der handlungs- und produktionsorientierten Aufgabe

Anhang 3.1: Zeichnung zu Metapher 1.1

Anhang 3.2: Zeichnung zu Metapher 1.2

Anhang 3.3: Zeichnung zu Metapher 1.3

Anhang 3.4: Zeichnung zu Metapher 1.4

Anhang 3.5: Zeichnung zu Metapher 1.5

Anhang 3.6: Zeichnung zu Metapher 1.6

Anhang 3.7: Zeichnung zu Metapher 2.1

Anhang 3.8: Zeichnung zu Metapher 2.2

Anhang 3.9: Zeichnung zu Metapher 2.3

Anhang 3.10: Zeichnung zu Metapher 2.4

Anhang 3.11: Zeichnung zu Metapher 2.5

Anhang 3.12: Zeichnung zu Metapher 3.1

Anhang 3.13: Zeichnung zu Metapher 3.2

Anhang 3.14: Zeichnung zu Metapher 3.3

Anhang 4: Transkript der Unterrichtsbeobachtung

Eidesstattliche Erklärung