

Masterarbeit

im Lehramtsmasterstudiengang 60 LP

gemäß der Prüfungsordnung vom 30. Juli 2007 (FU-Mitteilungen Nr. 39/2007),

Fachdidaktik: Spanisch

Das Potenzial von Bilderbüchern für das literarästhetische Lernen im spanischen Anfangsunterricht der Grundschule am Beispiel von „Eloísa y los bichos“ und „Orejas de mariposa“

1. Prüfer/in: Katharina Kräling
2. Prüfer/in: Prof. Dr. Daniela Caspari

vorgelegt von:

Jana Letzner



Berlin, 22.02.2016 Unterschrift: _____

Selbständigkeitserklärung zur Masterarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Das Potenzial von Bilderbüchern für das literarästhetische Lernen im spanischen Anfangsunterricht der Grundschule am Beispiel von „Eloísa y los bichos“ und „Orejas de mariposa“

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Datum, Name

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
1.1 Begründung des Themas	4
1.2 Aufbau der Arbeit.....	6
2. Literarästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht	6
2.1 Modelle und Aspekte literarästhetischen Lernens.....	7
2.2 Fremdsprachenspezifische Besonderheiten der Modelle literarästhetischer Kompetenz.....	11
2.3 Exkurs: Literarästhetisches Lernen und Kompetenzorientierung	16
2.4 Möglichkeiten zur Schulung der literarästhetischen Kompetenz	20
3. Das Potenzial von Bilderbüchern für das literarästhetische Lernen im Fremdsprachenunterricht	26
3.1 Merkmale von Bilderbüchern.....	26
3.2 Die Eignung von Bilderbüchern für das literarästhetische Lernen im Fremdsprachenunterricht	29
3.3 Herausforderungen und Chancen für den Einsatz von Bilderbüchern im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule.....	33
4. Beispielhafte Analyse des fremdsprachig-didaktischen Potenzials der Bilderbücher „Eloísa y los bichos“ und „Orejas de mariposa“	37
4.1 Begründung der Auswahl	37
4.2 Literarästhetische Analyse.....	38
4.2.1 „Eloísa y los bichos“.....	38
4.2.2 „Orejas de mariposa“	42
4.3 Analyse des Potenzials für das literarästhetische Lernen im spanischen Anfangsunterricht der Grundschule	45
4.3.1 „Eloísa y los bichos“.....	45
4.3.2 „Orejas de mariposa“	50
4.3.3 Einsatz beider Bücher im Unterricht	53
5. Fazit und Ausblick.....	55
6. Anhang	58
7. Literaturverzeichnis	70

1. Einleitung

Nach wie vor wird in der Fremdsprachendidaktik der Einsatz von Literatur im Fremdsprachenunterricht vielseitig diskutiert. Laut den Fremdsprachendidaktikern Nünning und Surkamp bestehe das Potenzial von literarischen Texten vor allem darin, „das Fremde emotional erfahrbar und nachvollziehbar [zu] machen“ (Nünning/ Surkamp 2008: 15). Gleichzeitig fördere der Umgang mit literarischen Texten die Bereitschaft zu Toleranz, die Empathiefähigkeit, den Perspektivwechsel und das Verständnis für andere Menschen und ihre Lebensweisen (vgl. ebd.). Folglich kann der Umgang mit literarischen Texten einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und zum interkulturellen Lernen der Schülerinnen und Schüler leisten. Trotz dieses Potenzials werden literarische Texte bislang in den allgemeinen bildungspolitischen Vorgaben wenig berücksichtigt. Die aktuelle Debatte beschäftigt sich daher seit dem Einzug der Kompetenzorientierung gezielt mit der Etablierung einer literarischen oder auch literarästhetischen Kompetenz und versucht im Zuge dieser das besondere Potenzial literarischer Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht hervorzuheben. Die Fremdsprachendidaktikerin Surkamp merkt diesbezüglich an, dass das „Ziel eines kompetenzorientierten Literaturunterrichts [...] nicht primär die Interpretation eines bestimmten Einzeltextes [ist], sondern der Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen und Einstellungen, die den Lernenden den Transfer des Gelernten auf weitere Texte und damit die selbständige Erschließung von Literatur ermöglichen“ (Surdamp 2012: 88f.). Die Schülerinnen und Schüler sollen folglich Fähigkeiten erwerben, die sie zum selbständigen Umgang mit literarischen Texten befähigen. Welche Aspekte umfasst jedoch genau das literarästhetische Lernen und wie kann es im Fremdsprachenunterricht gezielt gefördert werden?

Die Fremdsprachendidaktikerin Burwitz-Melzer vertritt den Standpunkt, dass „[ein] Bildungssystem, das in Klasse 9 und 10 und beim Abitur (vgl. KMK 2002) Lernende entlassen möchte, die offen gegenüber fremden Kulturen sind, sich fremde Welten erobern wollen und Perspektivwechsel auch in Bezug auf Menschen aus anderen Kulturen vornehmen können, [...] immer auch Literatur im Fremdsprachenunterricht [braucht]“ (Burwitz-Melzer 2007a: 235) und zwar von Anfang an.

Ausgehend von diesem Standpunkt sollen nachfolgend Möglichkeiten zur Förderung des literarästhetischen Lernens im fremdsprachlichen Anfangsunterricht genauer in den Blick genommen werden. Auf Grund ihrer Text-Bild-Kombination eignen sich laut Kliewer insbesondere Bilderbücher „für einen ersten Kontakt [mit fremdsprachig literarischen Texten] [...], weil sie durch die Illustration und den geringen Textanteil schneller zugänglich sind und weil sie zahlreiche Handlungsmöglichkeiten bieten“ (Kliewer 2002: 1). Durch die Bilder wird das anfängliche Lesen in der Fremdsprache unterstützt und ein erster Zugang zu fremdsprachiger Literatur ermöglicht. Niemann merkt an, dass Bilderbücher darüber hinaus „vielfältige Anlässe für sprachliches Handeln bieten, die in besonderem Maße für Kinder bedeutsam sind“ (Niemann 2002: 19). Zudem eröffnen Bilderbücher als eine Form authentischer Texte den Lernenden die Möglichkeit, Einblicke in fremde Kulturen und Lebensweisen zu gewinnen und diese in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen zu setzen. Dies sei für die Schülerinnen und Schüler „von zentraler Wichtigkeit für ihre Fremdsprachenausbildung, ihren Umgang mit interkulturellen Lerninhalten und ihre Persönlichkeitsbildung“ (Burwitz-Melzer 2007a: 221). Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit soll daher untersucht werden, welches fremdsprachdidaktische Potenzial Bilderbücher für das literarästhetische Lernen aufweisen. Mit Hilfe zweier ausgewählter kinderliterarischer Texte, „Eloísa y los bichos“ und „Orejas de mariposa“, soll dies beispielhaft für den spanischen Anfangsunterricht in der Grundschule analysiert und aufgezeigt werden.

1.1 Begründung des Themas

Die literarästhetische Kompetenz wird neben interkulturellen Kompetenzen als für die Persönlichkeitsentwicklung zentraler Aspekt angesehen (vgl. Grünewald u.a. 2013: 11). Da es zum Bildungsauftrag des Fremdsprachenunterrichts zählt, literarästhetische Kompetenz zu fördern, ist es auch Bestandteil seiner Aufgaben, diese Kompetenz im Laufe der Lernjahre zu schulen. Wie eine solche Förderung im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule aussehen könnte, wurde in der Forschungsliteratur bislang nicht gezielt betrachtet. Die vorliegende Arbeit soll daher eine neue Perspektive auf das Thema literarästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht eröffnen und damit einen Beitrag zur didaktischen Theoriebildung leisten. Da dies unter anderem für mich persönlich als zukünftige

Spanischlehrerin an einer Grundschule besonders relevant ist, fokussiere ich mich im Rahmen dieser Arbeit vor allem auf die Förderung der literarästhetischen Kompetenz im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule¹.

Im fremdsprachlichen Anfangsunterricht würden vor allem Bilderbücher „den acht- bis zwölfjährigen Lernenden [die Möglichkeit geben,] neue Welten [zu] erschließen“ (Burwitz-Melzer 2004b: 15) und zum Erreichen vielfältiger Lernziele beitragen. Durch ihre besondere Verbindung von Text und Bild haben sie einen starken ästhetischen Reiz, der für das Sprachenlernen produktiv genutzt werden kann. Auf Grund dieses und anderer Merkmale ist davon auszugehen, dass Bilderbücher ein besonderes Potenzial bieten, um im fremdsprachlichen Anfangsunterricht literarästhetisches Lernen anzubahnen und zu fördern. Diese Annahme soll mittels der vorliegenden Arbeit beispielhaft überprüft werden. Anhand von zwei ausgewählten Bilderbüchern soll untersucht werden, welche Möglichkeiten Bilderbücher aufweisen, um literarästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Diese beispielhafte Analyse ist nicht nur für die unterrichtliche Praxis von Fremdsprachenlehrenden in der Grundschule relevant, sondern soll darüber hinaus zu Übertragungsmöglichkeiten für die Sekundarstufe I anregen. Nur wenn früh und progressiv mit der Förderung literarästhetischer Kompetenz begonnen wird, kann im späteren Fremdsprachenunterricht darauf aufgebaut werden. Persönlich erhoffe ich mir zudem vom Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit ein didaktisches Potenzial, auf das ich später selbst in meinem eigenen Spanischunterricht zurückgreifen und welches ich ausschöpfen kann. Darüber hinaus möchte ich andere Lehrkräfte dazu anregen, sich mit diesem Thema näher zu beschäftigen und es mit Hilfe weiterer Überlegungen und Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis zu vertiefen.

¹ Wenn in dieser Arbeit von Grundschule die Rede ist, so referiere ich mit diesem Begriff auf die in Berlin und Brandenburg andauernde Grundschulzeit von der 1. bis zur 6. Klasse. Folglich schließe ich auch die in anderen Bundesländern früher beginnende Oberschulzeit der Sekundarstufe I (5. und 6. Klasse) mit ein. Zwar ist Spanisch bislang kein offizielles Fach der Grundschule, es gibt jedoch beispielsweise in Berlin einige Grundschulen, wo es bereits Einzug erhalten hat und in anderen Bundesländern wie z.B. Nordrhein-Westfalen kann Spanisch offiziell als 2. Fremdsprache ab der 5. oder 6. Klasse gewählt werden.

1.2 Aufbau der Arbeit

Zu Beginn der Arbeit wird geklärt, was unter literarästhetischem Lernen verstanden wird. Da es sich hierbei um einen Begriff handelt, der ursprünglich aus der Deutschdidaktik stammt, werden zunächst allgemeine Aspekte und Modelle literarästhetischen Lernens vorgestellt und anschließend Besonderheiten dieser für den Fremdsprachenunterricht aufgezeigt. Daran anknüpfend soll innerhalb eines Exkurses untersucht werden, wie sich das literarästhetische Lernen im Zuge der Kompetenzorientierung verorten und begründen lässt. Gleichzeitig wird die Relevanz des literarästhetischen Lernens innerhalb der Bildungsstandards und des Berliner Rahmenlehrplans näher beleuchtet. Zum Schluss des Kapitels sollen Möglichkeiten zur Schulung der literarästhetischen Kompetenz im schulischen Fremdsprachenunterricht aufgezeigt und somit ein Bezug zur unterrichtlichen Praxis hergestellt werden.

Im 3. Kapitel wird nach dem Aufführen der Merkmale von Bilderbüchern geklärt, warum sich insbesondere diese kinderliterarischen Texte für das literarästhetische Lernen im Fremdsprachenunterricht eignen. Darüber hinaus werden sowohl Herausforderungen als auch Chancen für den Einsatz im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule diskutiert. Um das fremdsprachlich-didaktische Potenzial von Bilderbüchern beispielhaft zu untersuchen, werden im Rahmen der Arbeit zwei ausgewählte Bilderbücher näher betrachtet: Die Werke „Eloísa y los bichos“ und „Orejas de mariposa“, welche sich beide mit dem Thema „Fremdsein“ beschäftigen, werden nach einer kurzen Begründung der Auswahl vorgestellt und in Hinblick auf ihr literarästhetisches Potenzial analysiert. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf Einsatzmöglichkeiten von Bilderbüchern in der Sekundarstufe I gegeben.

2. Literarästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht

Da es sich bei der literarästhetischen Kompetenz um eine Kompetenz handelt, „zu deren Ausbildung auch der Fremdsprachenunterricht beitragen muss“ (Surkamp 2012: 89), stellt sich die Frage, was unter literarästhetischem Lernen verstanden wird, wie es sich im Zuge der Kompetenzorientierung begründen lässt und welche Möglichkeiten der Förderung es im Fremdsprachenunterricht gibt. Auf Grund der

Tatsache, dass die Begriffsbildung und die damit im Zusammenhang stehende Modellierung der literarästhetischen Kompetenz bislang nicht einheitlich sind, gibt es verschiedene Herangehensweisen, die im Rahmen dieser Arbeit vorgestellt und zusammengeführt werden.

2.1 Modelle und Aspekte literarästhetischen Lernens

Unter literarästhetischem oder auch literarischem Lernen versteht man im Allgemeinen die gezielte Auseinandersetzung mit literarischen Texten, so dass literarästhetische Erfahrungen ermöglicht werden (vgl. Kräling/ Martín Fraile 2015: 4). Der Begriff stammt ursprünglich aus der Deutschdidaktik (vgl. u.a. Spinner 2006, Abraham 2005) und wurde im schulischen Bereich entscheidend durch Kaspar Spinner geprägt. Seiner Ansicht nach basiert das literarästhetische Lernen² auf der Auffassung, dass es „Lernprozesse gibt, die sich speziell auf die Beschäftigung mit literarischen, das heißt hier: fiktionalen, poetischen Texten beziehen“ (Spinner 2006: 6). Ziel des literarästhetischen Lernens ist demnach die Herausbildung einer literarästhetischen Kompetenz, zu der je nach Modell unterschiedliche Teilkompetenzen gezählt werden. Gemeinsam ist den verschiedenen Modellierungsversuchen, dass sie allesamt rezeptive sowie produktive Aspekte literarästhetischen Lernens berücksichtigen und davon ausgehen, dass der Rezipient eines literarischen Textes aktiv an der Sinnkonstitution beteiligt ist. Diese Annahme lässt sich auf den Rezeptionsästhetischen Ansatz zurückführen, der sowohl die Interaktion zwischen Text und Rezipient, als auch die Anschlusskommunikation als für die Sinnentfaltung wesentlich betrachtet (vgl. Rössler 2010: 132). Beim literarästhetischen Lernen sollen folglich verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten herausgebildet werden, welche dazu beitragen, literarische Texte umfassend und differenziert zu erfassen, zu reflektieren und produktiv zu nutzen. Bergfelder versteht daher unter literarästhetischer Kompetenz all „diejenigen Kompetenzen, die sich auf den Umgang mit literarischen Texten beziehen“ (Bergfelder 2008: 59).

Darüber hinaus lässt sich das literarästhetische Lernen vom Begriff der Lesekompetenz abgrenzen, welcher pragmatisch geprägt ist und sich auf ein rein

² Der Einfachheit halber benutze ich im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausschließlich den Begriff „literarästhetisches Lernen“ und schließe dabei das „literarische Lernen“ verstanden als Synonym dieses Begriffs mit ein. Eine genauere Begründung erfolgt auf der nachfolgenden Seite.

informationsentnehmendes Lesen beschränkt (vgl. u.a. Spinner 2006). Spinner merkt zudem an, dass sich die Lesekompetenz sowohl auf literarische als auch auf nicht-literarische Texte beziehe und ausschließlich Formen des Geschriebenen und Gedruckten berücksichtige (vgl. ebd. 2006: 6). Das literarästhetische Lernen hingegen kann mit Hilfe verschiedener Medien ermöglicht werden, da es auch auditive und audiovisuelle Rezeptionsformen impliziert. Folglich können im Unterricht z.B. Hörbücher und -spiele, Inszenierungen, Spielfilme oder Comics zur Schulung der literarästhetischen Kompetenz herangezogen werden.

Der im Fokus dieser Arbeit stehende Begriff „literarästhetisches Lernen“ wird je nach Fachdidaktik oder Autor/Autorin unterschiedlich verwendet und konnotiert. Einerseits wird er als Synonym zum literarischen Lernen gebraucht (vgl. Decke-Cornill/ Küster 2010), andererseits bezeichnet er ausschließlich einen Teilbereich dieses Lernens (vgl. Abraham 2005: 21, Surkamp 2012: 84). Um den besonderen ästhetischen Charakter literarischer Texte zu betonen, lege ich meiner Arbeit die Auffassung des Begriffs als Synonym zum literarischen Lernen zu Grunde, welcher jedoch „über den Teilbereich des reinen Erkennens ästhetischer Form und Gestalt hinaus[geht]“ (Kräling/ Martín Fraile 2015: 5). Literarästhetisches Lernen schließt folglich auch affektive Aspekte wie die Entwicklung subjektiver Reaktionen auf den Text oder individuelle Assoziationen mit ein. Darüber hinaus kann sich das Literarästhetische sowohl auf die ästhetische Gestaltung des Betrachtungsgegenstandes als auch auf die individuellen ästhetischen bzw. sinnlichen Erfahrungen beziehen, die der Rezipient beim Umgang mit einem literarischen Text macht (vgl. ebd.). Der Begriff hebt zusätzlich „die bewusste, reflektierte Auseinandersetzung mit Texten als [ästhetische Produkte]“ (Kräling/ Martín Fraile 2015: 5) hervor. Besonders im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit, dem Potenzial von Bilderbüchern, bei denen die Ästhetik eine wesentliche Rolle spielt, verwende ich daher den Begriff „literarästhetisches Lernen“.

Anhand der unterschiedlichen Begrifflichkeiten³ wird gleichsam deutlich, dass es verschiedene Auffassungen und Konzepte zur Erfassung und Modellierung

³ „Poetische Kompetenz“ bei Abraham (2005), „Literarisches Lernen“ bei Spinner (2006), „Lesekompetenz“ bei Burwitz-Melzer (2007b), „fremdsprachliche literarische Kompetenz“ bei Surkamp (2012), „ästhetisch-literarisches Lernen“ bei Küster (2015).

literarästhetischer Kompetenz gibt. Ein einheitlicher Standpunkt innerhalb der Fachdidaktik lässt sich bislang nicht ausmachen. Alle Modellierungsversuche sowohl aus der Deutsch- als auch aus der Fremdsprachendidaktik umfassen jedoch die drei Kompetenzbereiche rezeptiv, produktiv und reflexiv. Zudem beinhalten sie sowohl affektive als auch kognitive Aspekte, die allerdings je nach Modell verschiedenen Bereichen (wie z.B. bei Burwitz-Melzer) oder Dimensionen (wie z.B. bei Surkamp) zugeordnet werden können. Gemeinsam ist allen Modellen, dass die unterschiedlichen Bereiche bzw. Dimensionen miteinander in Beziehung stehen, sich gegenseitig bedingen oder überschneiden.

Abraham (2005) geht beispielsweise in seinem Modell der poetischen Kompetenz von drei einander bedingenden Teilbereichen aus, zu denen er die „literarische Rezeptionskompetenz“ (Texte verstehen), die „literarisch-ästhetische Kompetenz“ (Formen und Gestalten erkennen) und die „literarische Handlungskompetenz“ (Anschlusskommunikation) zählt. Letzterer misst er innerhalb seines Modells einen besonderen Stellenwert bei. Seiner Auffassung nach umfasse die „literarische Handlungskompetenz“ nicht nur die Fähigkeit, sich in Form eines Gesprächs mit anderen Rezipienten über literarische Erfahrungen auszutauschen, sondern auch die Fähigkeit, dies mit Hilfe verschiedener literarischer Produkte wie z.B. einer Inszenierung oder eines Textes zu tun (vgl. Abraham 2005: 21).

Auch Spinner (2006) betrachtet das literarische Gespräch als einen wichtigen Aspekt literarischen Lernens. Dieses erfordere von den Schülerinnen und Schülern sowohl die Einbringung eigener Sinndeutungen als auch Verständnis und Nachvollzug anderer Sichtweisen (vgl. Spinner 2006: 12). Gleichzeitig wird durch die gemeinsame Bedeutungsaushandlung der Verstehensprozess unterstützt und entlastet. Weitere Aspekte literarischen Lernens sind laut Spinner die Fähigkeit, beim Lesen und Hören literarischer Texte Vorstellungen zu entwickeln, subjektive Involviertheit und genaue Textwahrnehmung miteinander ins Spiel zu bringen sowie die sprachliche Gestaltung und ästhetische Wirkung literarischer Texte bewusst wahrzunehmen (vgl. Spinner: 8ff.). Zudem müssten Schülerinnen und Schüler lernen, mit der Offenheit literarischer Texte umzugehen und „sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses [einzulassen]“ (Spinner 2006: 12). Auch das Verstehen der narrativen und dramatischen Handlungslogik eines Textes

sowie der metaphorischen und symbolischen Ausdrucksweise bildet einen wichtigen Aspekt literarischen Lernens. Um die Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen zu können, müsse der Rezipient eines literarischen Textes darüber hinaus lernen, einen Zusammenhang zwischen äußerer Handlung und innerer Welt herzustellen, wobei die Perspektivübernahme sowohl von Empathie als auch von einem Fremdheitsgefühl geprägt sein kann (vgl. Spinner 2006: 9f.). Da literarische Texte auf ein eigenes Bezugssystem verweisen und nicht zwangsläufig auf die reale außertextuelle Wirklichkeit, schult literarisches Lernen auch die Fähigkeit, mit Fiktionalität bewusst umzugehen (vgl. ebd.). Des Weiteren solle das literarische Lernen dazu beitragen, ein literaturhistorisches Bewusstsein zu entwickeln und prototypische Vorstellungen in Bezug auf Gattungen und Genres zu gewinnen (vgl. Spinner 2006: 13).

Im Gegensatz zu anderen Modellierungsversuchen, wie z.B. dem von Surkamp (siehe Kapitel 2.2), richtet Spinner den Fokus bei seinen elf Aspekten literarischen Lernens auf die im Unterricht zu fördernden Prozesse im Umgang mit literarischen Texten und nicht auf die einzelnen Teilbereiche bzw. Dimensionen, denen sie zugeordnet werden können (vgl. Kräling/ Martín Fraile 2015: 6). Ferner hebt er hervor, dass die genannten Aspekte literarischen Lernens in jeder Klassenstufe relevant seien und literarisches Lernen somit nicht erst in der Oberstufe, sondern schon in der Grundschule gezielt gefördert werden sollte (vgl. Spinner 2006: 8). Die literarästhetische Kompetenz sollte folglich über die Schulzeit hinweg sukzessiv aufgebaut und Lernprozesse entsprechend vorbereitet werden. Überträgt man dies auf den fremdsprachlichen Unterricht, so kommt diesem die Aufgabe zu, das literarästhetische Lernen speziell in der Fremdsprache zu fördern und progressiv im Laufe der Lernjahre weiterzuentwickeln. Dabei müssen verstärkt Merkmale fremdsprachlichen Lernens berücksichtigt und entsprechende Modelle diesbezüglich erweitert bzw. angepasst werden. Aus diesem Grund wird nachfolgend auf die fremdsprachenspezifischen Besonderheiten literarästhetischer Kompetenz näher eingegangen.

2.2 Fremdsprachenspezifische Besonderheiten der Modelle literarästhetischer Kompetenz

Zu den aktuellen Versuchen einer Modellierung literarästhetischer Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht zählen unter anderem die Modelle von Eva Burwitz-Melzer (2007b), Andrea Rössler (2010), Carola Surkamp (2012) und Ivo Steininger (2014), wobei das Modell von Surkamp die vorherigen Modelle aufgreift und den Versuch unternimmt, diese zusammenzuführen. Da im fremdsprachlichen Unterricht die Besonderheit hinzukommt, dass der literarische Text in der Fremdsprache verfasst ist und auch die Verständigungsprozesse bestenfalls in der Fremdsprache erfolgen sollten, nimmt der sprachlich-diskursive Bereich des literarästhetischen Lernens hier einen besonderen Stellenwert ein. Neben der Fähigkeit, einen Text sprachlich zu dekodieren, müssen folglich auch sprachlich-diskursive Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden. Wolfgang Hallet (2009: 83f.) spricht in diesem Zusammenhang von einer „fremdsprachlichen Diskursfähigkeit“, die von den Lernenden entwickelt werden muss. Diese umfasse sowohl die Fähigkeit beim Umgang mit literarischen Texten, auf das bereits vorhandene sprachliche und diskursive Wissen zurückgreifen zu können, als auch die im Text enthaltenen sprachlich-kommunikativen Muster für die Weiterentwicklung der eigenen Sprachkompetenz zu nutzen (vgl. Hallet 2009: 83f.). Sie schließe darüber hinaus ebenso grundlegende Fertigkeiten sowie Wissen bezüglich Grammatik, Redeweisen und sprachlicher Mittel zur Herstellung von Textkohäsion mit ein (vgl. ebd.). Wie Spinner (2006) und Abraham (2005) für den muttersprachlichen Deutschunterricht anmerken, stellt auch im Fremdsprachenunterricht die gemeinsame Verständigung über einen literarischen Text und die damit im Zusammenhang stehende Bedeutungskonstitution einen wichtigen Aspekt des sprachlich-diskursiven Bereichs der literarästhetischen Kompetenz dar (vgl. u.a. Surkamp 2012: 84). Die sprachlich-diskursive Ebene beeinflusst dabei sowohl die rezeptive, reflexive als auch produktive Komponente fremdsprachlich literarästhetischer Kompetenz, denn auch bei der Produktion eigener Texte sowie der Rezeption und Reflexion des Dargestellten greift man z.B. auf vorhandenes sprachliches Wissen zurück und verständigt sich mit anderen über das Gelesene.

Eine weitere Besonderheit, die bei der Rezeption fremdsprachig literarischer Texte beachtet werden sollte, ist die Tatsache, dass kulturelle Unterschiede zwischen der eigenen Lebenswelt und der des Textes existieren können. Fehlt z.B. landeskundliches und kulturelles Wissen, dann könnten Lernende Schwierigkeiten haben, die Denkweisen, Gefühle oder Handlungen der Figuren nachzuvollziehen. Burwitz-Melzer (2007b: 130) führt deshalb in ihrem Kompetenzmodell die Bereiche „landeskundliches Wissen“ und „interkulturelles Einfühlungsvermögen“ auf. Auch Surkamp merkt an, dass fremdsprachig literarische Texte den Lernenden dazu auffordern, „sich in fremde Lebensweisen und Wertvorstellungen einzufühlen, fremdkulturelle Perspektiven zu erkennen und sich mit anderskulturellen Fragen reflexiv auseinanderzusetzen“ (Surkamp 2012: 83). In ihrem Modell zur fremdsprachlich literarästhetischen Kompetenz⁴ finden sich daher sowohl die historische Kontextualisierung eines Textes als auch das Erfassen seines Wirkungspotentials mit Hilfe von landeskundlichem Wissen und unter Berücksichtigung des Produktions- und Rezeptionskontextes als für das ästhetische Verstehen eines Textes notwendige Aspekte (vgl. ebd.: 84). Ferner zählen dazu die Fiktionalitätskompetenz und die Auseinandersetzung mit ästhetischen Darstellungsverfahren des Textes.

Neben den sprachlich-diskursiven und kulturellen Unterschieden gehören laut Surkamps Modell auch motivationale, kognitive, affektive, reflexive sowie produktive Fähigkeiten zur fremdsprachlich literarästhetischen Kompetenz. Die motivationale Komponente bezieht sich dabei unter anderem auf die Entwicklung von Leselust, das Einlassen auf einen Text und den Aufbau von Erwartungshaltungen. Gleichzeitig sollten die Schülerinnen und Schüler lernen, eine Frustrationstoleranz zu entwickeln und positiv mit Nicht-Verstehen umzugehen. Dafür müssen sie Strategien erwerben, die ihnen dabei helfen trotz sprachlicher Schwierigkeiten oder formal-ästhetisch und inhaltlich irritierender Aspekte, den Leseprozess fortzusetzen. Helfen kann z.B. unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen, anstatt den Lesefluss durch das Heraussuchen einer Übersetzung zu unterbrechen. Zu der kognitiven Dimension literarästhetischer Kompetenz zählt neben dem ästhetischen Verstehen, das bereits vorab aufgeführt wurde, das Leseverstehen. Dabei sei zu

⁴ Bei Surkamp (2012) „fremdsprachlich literarische Kompetenz“

bedenken, so Hallet, „dass ästhetisches Erleben und Reflexion stets an das sprachliche Dekodieren des fremdsprachigen Textes [...] gebunden sind“ (Hallet 2010: 201). Surkamp fasst unter Leseverstehen daher neben dem sprachlichen Dekodieren all diejenigen Fähigkeiten zusammen, die sich mit dem Erfassen des dargestellten Inhalts, der Vorstellungsbildung, dem Füllen von Leerstellen und der Hypothesenbildung und -überprüfung befassen (vgl. Surkamp 2012: 84 kognitive Dimension I). Die affektive Dimension beinhaltet hingegen Aspekte der individuellen, emotionalen und subjektiven Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Dazu zählen unter anderem die Entwicklung subjektiver Reaktionen und individueller Assoziationen auf den Text, die Schulung der Empathiefähigkeit und des (interkulturellen) Einfühlungsvermögens sowie die Offenheit gegenüber anderen Sichtweisen. Unter der reflexiven Dimension versteht Surkamp die Reflexion und Bewertung des Dargestellten sowie des eigenen Rezeptionsprozesses. Darüber hinaus bezieht sich diese Ebene der fremdsprachlich literarästhetischen Kompetenz auch auf die Herstellung einer Verbindung zwischen dem Gelesenen und der eigenen Lebenswelt. Die produktive Dimension beschreibt abschließend verschiedene produktive Aktivitäten, wie z.B. das Verfassen eigener literarischer Texte oder auch die Umwandlung eines Textes in eine andere Darstellungsform (vgl. Surkamp 2012: 84).

Auch Burwitz-Melzer (2007b) verwendet in ihrem Modell zur literarästhetischen Kompetenz⁵ ähnliche Teilkomponenten, wobei sie im Unterschied zu Surkamp nicht von Dimensionen sondern von Teilkompetenzen spricht. Diese sind miteinander verflochten und überschneiden sich oft (vgl. Burwitz-Melzer 2007b: 138). Durch das Aufführen der unterschiedlichen Teilkomponenten verdeutlichen die verschiedenen Modellierungsversuche einerseits die Komplexität literarästhetischer Kompetenz. Andererseits zeigen sie auf, welche Lernprozesse im Literaturunterricht gefördert werden können, um literarästhetisches Lernen für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen (siehe Spinner 2006). Darüber hinaus dienen sie als Anknüpfungspunkte für die Konzeption von Aufgaben. Obwohl

⁵ Obwohl Burwitz-Melzer (2007b) von „Lesekompetenz“ anstatt von literarästhetischer Kompetenz spricht, möchte ich den Begriff im Hinblick auf die angeführte Unterscheidung zwischen Lesekompetenz und literarischer oder literarästhetischer Kompetenz, als literarästhetische Kompetenz verstehen.

nicht alle Teilkompetenzen des literarästhetischen Lernens messbar sind, ermöglicht die Modellierung dieser, die einzelnen Kompetenzen im Unterricht gezielt zu fördern sowie den Lernzuwachs der Schülerinnen und Schüler teilweise zu beobachten und zu evaluieren (vgl. u.a. Surkamp 2012: 85). Anhand der Perspektivübernahme literarischer Figuren zeigt Spinner beispielhaft auf, welche Lernfortschritte hinsichtlich dieses Aspektes literarischen Lernens von den Schülerinnen und Schüler vollzogen werden können (vgl. Spinner 2006: 9f.): Durch die Identifikation mit einer ausgewählten Figur verstehen die Lernenden einen literarischen Text zunächst vorwiegend aus der Perspektive dieser einzelnen Figur. Mit der Zeit erkennen sie dann Unterschiede zwischen den verschiedenen Figuren im Hinblick auf ihre Charaktere, Ansichten und Haltungen. Werden anschließend auch die verschiedenen Sichtweisen und Einstellungen der Figuren miteinander in Beziehung gesetzt und ein Zusammenhang zur eigenen Lebenswelt hergestellt, so ist ein weiterer Lernprozess in Bezug auf die Perspektivübernahme von literarischen Figuren vollzogen worden. Wenn die Schülerinnen und Schüler lernen, auch die Erzählweise und –perspektive zu berücksichtigen und alle aufgeführten Aspekte miteinander verbinden können, ist eine komplexe Form der literarischen Perspektivübernahme erreicht und die Lernenden verfügen über fortgeschrittene Fähigkeiten in diesem Bereich. Somit können die Modelle auch als Grundlage für die Beurteilung von Lernfortschritten und zur Analyse von Lernschwierigkeiten herangezogen werden. Rössler merkt an, dass die verschiedenen Modellierungsversuche „[vor] allem aber verdeutlichen [...], dass es das spezifische Zusammenspiel von Kognition und Emotion im Rezeptionsprozess ist, das das besondere didaktische Potenzial literarischer Texte für das Fremdsprachenlernen konstituiert“ (Rössler 2010: 135).

Die Frage, in welcher Art und Weise die einzelnen Aspekte oder Kompetenzbereiche literarästhetischen Lernens den verschiedenen Lernjahren zugeordnet werden können, ist bislang nicht geklärt. Versuche einer stufenweisen Modellierung literarästhetischer Kompetenz stammen unter anderem von Bergfelder (2007) für die Sekundarstufe I und Burwitz-Melzer (2005 und 2007b) für die Sekundarstufe II. Trotzdem sei hinsichtlich der Abstufung der verschiedenen Kompetenzbereiche des literarästhetischen Lernens noch einiges zu leisten, so Surkamp (2012: 86). Für die

Grundschule gibt es beispielsweise bisher keine solchen Überlegungen und auch Modelle für die Oberstufe berücksichtigen bislang häufig nur den kognitiven Bereich des literarästhetischen Lernens (siehe Kapitel 2.3).

Möchte man das literarästhetische Lernen bereits im fremdsprachlichen Anfangsunterricht⁶ fördern, so ist zu bedenken, dass zu diesem Zeitpunkt sowohl die produktiven als auch die rezeptiven fremdsprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler kaum ausgebildet sind. Dennoch können „[auch] jüngere Schüler mit noch geringer fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit [...] etwa durch den Umgang mit Liedern und Reimen oder Bildgeschichten erste Einblicke in sprachliche Gestaltungsmittel literarischer Rede gewinnen und begrenzte narrative Kompetenzen erwerben“ (Rössler 2010: 134). Affektive und motivationale Kompetenzen sollten darüber hinaus von Anfang an gefördert werden, „jedoch jeweils angepasst an die moralischen und kognitiven Entwicklungsstufen der Kinder und Jugendlichen“ (ebd.: 134f.). Rössler zählt hierzu unter anderem die Entwicklung von Leselust und Freude am Austausch über Literatur sowie die Fähigkeit sich in literarische Figuren hineinzusetzen und individuelle Emotionen zuzulassen (vgl. ebd.). Die Schülerinnen und Schüler sollten darüber hinaus bereits im fremdsprachigen Anfangsunterricht lernen, Rezeptionsgespräche einfühlsam und adressatengerecht zu führen und die im literarischen Text dargestellte Wirklichkeit mit dem eigenen Leben und Erfahrungen in Beziehung zu setzen. Indem die Schülerinnen und Schüler lernen, die im literarischen Text dargestellten Sachverhalte, Konflikte oder Probleme zu reflektieren und zu diesen Stellung zu nehmen, bilden sie gleichzeitig eine moralische Urteilsfähigkeit im Umgang mit fremdsprachig literarischen Texten aus (vgl. Rössler 2010: 134). Auch die anderen von Surkamp aufgeführten Fähigkeiten im Umgang mit literarischen Texten sind im fremdsprachlichen Anfangsunterricht förderbar, wobei sie dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler entsprechend angepasst und vorbereitet werden müssen. Wie dies genau aussehen könnte, wird im Rahmen dieser Arbeit beispielhaft für den Einsatz zweier kinderliterarischer Werke skizziert (siehe Kapitel 4).

⁶ Sei es im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule (Klasse 3-6) oder in der Sekundarstufe I (Klasse 7-10).

2.3 Exkurs: Literarästhetisches Lernen und Kompetenzorientierung

Die aufgeführten Modelle literarästhetischer Kompetenz versuchen alle literarästhetisches Lernen und Kompetenzorientierung zusammenzuführen. Dabei lassen sich in der aktuellen Debatte unterschiedliche Standpunkte ausmachen, die nachfolgend kurz skizziert werden: Einerseits wird der Standpunkt vertreten, die „Outputorientierung [führe] zu einer Verengung des Bildungsbegriffs und einer Verarmung des Unterrichts“ (Bredella/ Hallet 2007: 8), da im Fremdsprachenunterricht nicht länger die Ausbildung verschiedener Fähigkeiten und Fertigkeiten im Mittelpunkt stehe, sondern empirisch überprüfbare Aspekte diesen vornehmlich beherrschen würden. Folglich wird beklagt, dass der Fremdsprachenunterricht auf diese überprüfbaren Kompetenzen reduziert werde und schwerer überprüfbare Kompetenzen wie die literarästhetische Kompetenz darin unberechtigterweise kaum noch Berücksichtigung finden würden. Andererseits wird gefordert, man müsse sich „bewusst auf das outputorientierte Denken einstellen, wenn [die Literaturdidaktik] [...] ihre bisherige Rolle im fremdsprachlichen Curriculum behaupten [will]“ (Zydatiś 2005: 279). In diesem Zusammenhang wird versucht zu zeigen, wie die Schulung der literarästhetischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht mittels Kompetenzentwicklungsaufgaben aussehen könnte. Als Voraussetzung dafür wird jedoch eine genaue Ausdifferenzierung der verschiedenen Kompetenzstrukturmodelle gefordert (vgl. Bonnet/ Breidbach 2013: 29).

Darüber hinaus wird das Problem der Messbarkeit und Bewertung einzelner Teilkompetenzen des literarästhetischen Lernens, wie z.B. dem motivationalen oder affektiven Bereich, diskutiert. Dabei wird in Frage gestellt, ob und wie sich literarästhetisches Lernen mit Hilfe von Kompetenzmodellen und Testaufgaben bestimmen und überprüfen lässt (vgl. Decke-Cornill/ Küster 2007: 14). Decke-Cornill und Küster fordern in diesem Zusammenhang, dass „schulisch vermittelte Bildung und Erziehung sich nicht in dem erschöpfen dürfe, was testbar ist“ (ebd. 2010: 259) und sehen auf Grund des Potenzials literarischer Texte, wie dem Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und zur Herausbildung allgemeiner Bildungsziele, hinreichende Argumente, die den Einsatz dieser im Fremdsprachenunterricht rechtfertigt.

Die geschilderte Debatte, die seit dem Einzug der Kompetenzorientierung in der Literaturdidaktik geführt wird, rührt unter anderem daher, dass der Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht und die damit im Zusammenhang stehenden zu schulenden Kompetenzen bislang wenig Berücksichtigung in den aktuellen bildungspolitischen Vorgaben finden (siehe u.a. Burwitz-Melzer 2005). Beispielsweise wird die literarästhetische Kompetenz in den Bildungsstandards (KMK 2003)⁷ für den Mittleren Schulabschluss als keine eigenständig zu schulende Kompetenz angesehen. Zwar findet sich dort das Ziel, den Schülerinnen und Schülern die „aktive Teilhabe am gesellschaftlichen und kulturellen Leben“ zu ermöglichen, indem „auch Themen- und Handlungsfelder in ihrer literarischen bzw. ästhetischen/ gestalterischen Qualität erfahrbar gemacht werden (KMK 2003: 8)“, jedoch bleibt diese Formulierung ohne weitere Ausführungen. Darüber hinaus werden literarische Texte hauptsächlich im Bereich der funktional kommunikativen oder methodischen Kompetenzen berücksichtigt, wohingegen sie beim interkulturellen Lernen bislang fehlen. Im Bereich des Lesens heißt es beispielsweise: „Die Schülerinnen und Schüler können weitgehend selbstständig verschiedene Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereichs lesen und verstehen“ (KMK 2003: 12). Obwohl diese Formulierung durch Hinweise ergänzt wird, wie z.B. die Lernenden „können in kürzeren literarischen Texten (z.B. *Short stories*) die wesentlichen Aussagen erfassen und diese zusammentragen, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen“ (KMK 2003: 12), bleibt unklar, auf welche Aussageebene eines literarischen Textes hierbei Bezug genommen wird oder um die Bewältigung welcher Aufgaben es sich handeln könnte. Außerdem wird zwar in Ansätzen auf die Textrezeption sowie die eigene schriftliche und mündliche Produktion von Texten verwiesen (vgl. KMK 2003: 17), jedoch ist auch dies „sehr vage und [...] nicht textsortenspezifisch formuliert“ (Bergfelder 2007: 14). Allgemein lässt sich deshalb festhalten, dass in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss eher ein informationsentnehmender Umgang mit literarischen Texten im Vordergrund steht, welcher viel zu kurz greift, möchte man literarästhetisches Lernen im

⁷ Da es bisher keine Bildungsstandards für das Fach Spanisch gibt, werden hier als Bezugsdokumente die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) und im weiteren Verlauf für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) herangezogen.

Fremdsprachenunterricht fördern. Nach Surkamp würde „[dem] durch die besondere Ästhetik literarischer Texte entstehenden Bedeutungspotenzial, das über die reinen Textinhalte hinausgeht, [...] [folglich] nicht Rechnung getragen“ werden (Surdamp 2012: 77). Burwitz-Melzer bemängelt überdies an den Bildungsstandards, dass diese einen verkürzten Bildungsbegriff aufweisen, da sie die Arbeit mit authentischen literarischen Texten als einen „zentrale[n] Lern- und Inhaltsbereich“ (Burwitz-Melzer 2005: 103) des Fremdsprachenunterrichts aussparen. Grundlegende Lernziele im Umgang mit literarischen Texten, wie z.B. die Vermittlung von Lesefreude, eine erste Enkulturation mit authentischen fremdsprachlichen Texten, die Schaffung eines affektiven Zugangs, die Erfassung und Bewertung der ästhetischen Darstellungsverfahren von literarischen Texten sowie Unterrichtsgespräche darüber, würden in den bildungspolitischen Vorgaben nicht berücksichtigt werden (vgl. ebd.).

In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) nimmt der Umgang mit literarischen Texten hingegen einen ganz anderen Stellenwert ein: Ihm ist ein eigener Kompetenzbereich gewidmet, die sogenannte Text- und Medienkompetenz, die die anderen Kompetenzbereiche in sich integriert. Folglich soll die Text- und Medienkompetenz nicht nur Teilkompetenzen der funktional sowie interkulturell kommunikativen Kompetenz sondern auch solche der Sprachlernkompetenz und der Sprachbewusstheit fördern (vgl. Caspari 2013: 65). Dabei wird ein weiter Textbegriff zu Grunde gelegt, der nicht nur mündliche und schriftliche sondern auch anders medial vermittelte Produkte miteinschließt (vgl. KMK 2012: 20). Darüber hinaus lassen sich in den Standards für die Abiturprüfung sowohl kognitive, affektive, reflexive als auch produktive Aspekte literarästhetischer Kompetenz im Sinne von Surkamp (2012: 84) finden. Neben der Fähigkeit, Texte selbstständig zu verstehen, zu analysieren und zu interpretieren, sollen die Schülerinnen und Schüler auch lernen, „die Wirkung spezifischer Gestaltungsmittel [...] [zu] erkennen und [zu] deuten“ (KMK 2012: 20). Außerdem sollen sie sich mit verschiedenen Perspektiven auseinandersetzen, lernen, einen Perspektivwechsel vorzunehmen, eigene Texte produzieren sowie ihr Textverständnis kritisch reflektieren (vgl. ebd.: 20f.). Motivationale Aspekte im Sinne von Surkamp (2012: 84), wie die Entwicklung von Leselust und Frustrationstoleranz,

der Aufbau von Erwartungshaltungen sowie das Erkennen der lebensweltlichen Relevanz von literarischen Texten werden hingegen nicht berücksichtigt. Auch der sprachlich-diskursive Bereich der literarästhetischen Kompetenz wird nicht explizit erwähnt, jedoch sei dieser laut Caspari „durch die Einbettung der Text- und Medienkompetenz in ein integratives Modell gewährleistet“ (Caspari 2013: 69). Die Bildungsstandards belegen daher, dass „sich der Bildungsauftrag des fremdsprachlichen Literaturunterrichts und die Förderung von Kompetenzen beim näheren Hinsehen gar nicht ausschließen“ (Surkamp 2012: 79). Das Potenzial von literarischen Texten könne sich im Fremdsprachenunterricht nur entfalten, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits über literarästhetische Kompetenzen verfügen (vgl. ebd.). Surkamp betrachtet die literarästhetische Kompetenz folglich als eine Voraussetzung dafür, dass interkulturelles Lernen und Prozesse der Persönlichkeitsbildung im Fremdsprachenunterricht überhaupt erst erfolgen und angestoßen werden können.

Auch in den verschiedenen Berliner Rahmenlehrplänen für die Fremdsprachen, die in Anlehnung an die Bildungsstandards verabschiedet wurden, ist eine Veränderung hinsichtlich des Umgangs mit literarischen Texten zu erkennen. Ist der Umgang mit literarischen Texten in den aktuellen Rahmenlehrplänen für die Sekundarstufe I (Senatsverwaltung 2006a) noch eher vage und auf wesentliche Aspekte wie das Leseverständnis beschränkt, so findet im neuen Rahmenlehrplan für die modernen Fremdsprachen, der ab dem Schuljahr 2017/18 in Kraft tritt, mit dem Einzug der Text- und Medienkompetenz eine neue Schwerpunktsetzung statt (vgl. Senatsverwaltung 2015b: 31). Wie auch in den Bildungsstandards geht dies mit einer Präzisierung des Textbegriffs einher. Im Zusammenhang mit der Medienbildung wird ausdrücklich auf den erweiterten Textbegriff verwiesen, welcher „neben Literatur, Sach- und Gebrauchstexten prinzipiell auch dynamische Textsorten wie z.B. Film und animierte Grafiken einschließt“ (Senatsverwaltung 2015a: 13). Im Kontext der funktional kommunikativen Kompetenzen werden zudem explizit authentische Texte im Sinne eines erweiterten Textbegriffs angesprochen (vgl. ebd. 2015b: 10). Des Weiteren lassen sich verschiedene Aspekte der literarästhetischen Kompetenz in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen ausmachen: Neben einem kognitiv geprägten Umgang mit literarischen Texten, der eine sprachliche Dekodierung von

Wörtern und Sätzen, die Erfassung des dargestellten Themas sowie die Hypothesenbildung beinhaltet, finden sowohl motivationale Aspekte, wie der Aufbau einer Leseerwartung, als auch affektive Aspekte, wie z.B. die Auseinandersetzung und gegebenenfalls Übernahme von anderen Perspektiven und Sichtweisen, Erwähnung im Berliner Rahmenlehrplan (vgl. Senatsverwaltung 2015b: 24ff.). Die genannten Aspekte können dabei unterschiedlichen Niveaustufen zugeordnet werden, die die Schülerinnen und Schüler innerhalb des fremdsprachlichen Anfangsunterricht in der Grundschule erreichen sollen (vgl. ebd.: 14)⁸. Im Bereich des Leseverstehens sollen die Schülerinnen und Schüler beispielsweise unter Anleitung, eigene „Vorerfahrungen und visuelle Impulse zum Aufbau einer Leseerwartung und als Verstehenshilfe nutzen“ (Niveaustufe C) sowie „erste Strategien zur Bedeutungsererschließung anwenden“ (Niveaustufe D) (Senatsverwaltung 2015b: 24). Im Fokus stehen dabei stets einfache authentische Texte. Wie im noch aktuellen Rahmenlehrplan für das Fach Französisch in der Grundschule erwähnt, bieten sich in der Jahrgangsstufe 5/ 6 unter anderem Bilderbücher an, aus denen die Lernenden sowohl wesentliche Hauptaussagen entnehmen als auch deren Inhalt mit Hilfe von Bildern und Stichpunkten wiedergeben sollen (vgl. Senatsverwaltung 2006b: 20f.). Beim Lesen des literarischen Textes sollen die Schülerinnen und Schüler Bilder als Unterstützung zur Texterschließung nutzen, „Hypothesen zum Textinhalt formulieren“ sowie „Wortbedeutungen ansatzweise aus dem Kontext erschließen“ (vgl. ebd.: 20). Folglich lassen sich auch in den Berliner Rahmenlehrplänen verschiedene Aspekte der literarästhetischen Kompetenz auffinden, so dass ein Umgang mit literarästhetischen Texten im fremdsprachlichen Anfangsunterricht durchaus bildungspolitische Berechtigung erfährt.

2.4 Möglichkeiten zur Schulung der literarästhetischen Kompetenz

Damit die Schülerinnen und Schüler lernen, „literarische Texte selbstständig zu erschließen und als Sinnstiftungsangebote zu nutzen“ (Surkamp 2012: 85), soll nachfolgend näher erörtert werden, welche Möglichkeiten zur Schulung literarästhetischer Kompetenz bestehen. Zum einen soll in den Blick genommen werden, mit welchen Texten literarästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht

⁸ Auf Grund des Fokus dieser Arbeit beziehe ich mich im Folgenden lediglich auf die entsprechenden Kompetenzbereiche für den fremdsprachlichen Unterricht in der Grundschule (bis zum Ende der 6. Klasse).

gefördert werden kann. Zum anderen sollen Methoden aufgezeigt werden, die bei der Schulung dieser Kompetenz dienlich sind. Außerdem werden Möglichkeiten der Progression vorgestellt.

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass sich alle Formen literarischer Texte zur Förderung der literarästhetischen Kompetenz eignen. Wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 2.1), können neben auditiven und audiovisuellen Texten auch stärker visuell geprägte Texte wie die *poesía visual*, Comics oder *graphic novels* eingesetzt werden. Je nach Lernjahr und Lernziel eignen sich unterschiedliche literarische Texte. Im fremdsprachlichen Anfangsunterricht sollten beispielsweise eher kürzere und weniger komplexe literarische Texte wie Kurzgeschichten oder lyrische Texte eingesetzt werden oder solche, die einen bildlichen Anteil aufweisen, der den Rezeptionsprozess zusätzlich unterstützt, wie z.B. Bilderbücher oder Comics. Mit einem anderen Fokus können diese Texte aber auch im Rahmen des fortgeschrittenen Fremdsprachenunterrichts differenzierter betrachtet werden. Auf Grund ihrer formalen und konzeptionellen Einfachheit eignen sich zudem kinder- und jugendliterarische Texte zur Schulung der literarästhetischen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Sie beinhalten dem Alter der Schülerinnen und Schüler angemessene und interessante Themen, bieten durch gleichaltrige Protagonisten Identifikationspotenzial und ermöglichen so den Lernenden einen Zugang zur literarischen Welt (vgl. O’Sullivan/ Rösler 2013: 44). Zudem sind sie sprachlich meist bewältigbarer und thematisch anregender für die Schülerinnen und Schüler als die sogenannte Erwachsenenliteratur. Kräling und Martín Fraile weisen jedoch darauf hin, dass entsprechende Aufgaben beim Einsatz von kinder- und jugendliterarischen Texten die „möglicherweise existierende Diskrepanz zwischen intellektueller und emotionaler Reife der Lerner und der noch geringen Sprachhandlungskompetenz andererseits auffangen [müssen]“ (Kräling/ Martín Fraile 2015: 8). Neben der thematisch-inhaltlichen Gestaltung ist auch die formale, sprachlich-stilistische und ästhetische Darstellungsweise in kinder- und jugendliterarischen Texten weniger komplex als bei anderen literarischen Texten (vgl. Kräling/ Martín Fraile 2015: 8). Maria Lypp spricht in diesem Zusammenhang von Einfachheit und definiert sie wie folgt: „Einfach wird ein Text genannt, der durch eine begrenzte Zahl elementar-poetischer Mittel strukturiert ist und auf diesem Weg

Themen und Gegenstände von hoher Komplexität in vereinfachter Form darbietet“ (Lypp 2006: 93). Durch diese Komplexitätsreduktion kann einer Überforderung der Lernenden entgegengewirkt und zugleich die Lesemotivation durch die Behandlung komplexer Themen gefördert werden. Da die Kinder- und Jugendliteratur sowohl einen Bezug zur Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler herstellt, als auch einen Beitrag zur literarischen Sozialisation leisten kann, spricht man ihr eine besondere Brückenfunktion zu (vgl. O’Sullivan/ Rösler 2002: 73). Wenn man den literarischen Text als ein komplexes Zeichensystem versteht, „so käme der Kinderliteratur die Rolle zu, von den Stufen geringer Komplexität, einfachen Texten, allmählich zu immer höheren Komplexitätsgraden zu leiten“ (Lypp 1988: 71). Im Fremdsprachenunterricht tritt die Besonderheit hinzu, dass der literarische Text gleichzeitig eine Brücke zum ersten eigenständigen fremdsprachlichen Lesen darstellen kann (vgl. O’Sullivan/ Rösler 2013: 45).⁹

Neben dem Kriterium, dass der ausgewählte literarische Text die Lernenden sprachlich, inhaltlich und ästhetisch fordern sollte, kann bei der Auswahl literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht „von der Relevanz für den spanischsprachigen Entstehungs- und Wirkungskontext aus gedacht werden“ (Kräling/ Martín Fraile 2015: 8). Dabei sollten anstelle des Kanons spanischsprachiger Literatur vor allem für Schülerinnen und Schüler relevante Texte berücksichtigt werden, die den Lernenden ein Orientierungswissen ermöglichen, aus verschiedenen Kulturen stammen sowie zum Lesen motivieren. Zudem sollte an die Interessen der Lernenden angeknüpft und literarische Texte mit ihnen gemeinsam oder selbstständig von ihnen ausgewählt werden. Schult ein literarischer Text besonders einen Teilaspekt oder –bereich des literarästhetischen Lernens, dann kann auch dies ein Grund für die Eignung des Textes sein (vgl. Kräling/ Martín Fraile 2015: 9).

Um das literarästhetische Lernen im Unterricht zu fördern, müssen Lernprozesse auf verschiedenen Ebenen angeregt und den Lernenden unterschiedliche Zugänge

⁹ Auf Grund ihrer Ästhetik und Mehrfachadressiertheit bietet die Kinder- und Jugendliteratur auch für erwachsene Lerner eine Möglichkeit „zum selbstbestimmten Lesen von Ganztexten in der Fremdsprache“ (O’Sullivan/ Rösler 2013: 46). Da die Grenzen zwischen Kinder- und Jugendliteratur und der sogenannten Erwachsenenliteratur seit einigen Jahren ineinander übergreifen und verlaufen (vgl. ebd. 2008: 3), sind Bilderbücher nicht mehr nur auf eine spezifische Altersgruppe und deren literarästhetische Fähigkeiten abgestimmt, sondern eröffnen verschiedene Lesarten und -ebenen.

zu literarischen Texten ermöglicht werden. Dabei ist es wichtig, dass sowohl eine kognitive Auseinandersetzung als auch ein individueller Zugang zum Text ermöglicht werden. Außerdem sollten subjektive Reaktionen sowie ein ästhetisches Erfassen und Verstehen des Textes durch die Lernenden unterstützt werden. Daher sind bei der Förderung der verschiedenen Aspekte literarästhetischen Lernens im Unterricht unterschiedliche Vorgehensweisen möglich. Surkamp schlägt in diesem Zusammenhang vor, analytische Verfahren mit handlungs- und produktionsorientierten Methoden zu kombinieren (vgl. Surkamp 2012: 87). Dabei betont sie, dass die verschiedenen methodischen Zugänge keinesfalls beliebig sondern stets sinnvoll und in Hinblick auf die zu erreichenden literarästhetischen Lernziele ausgewählt und eingesetzt werden sollten (vgl. ebd.). Dies gilt sowohl für den muttersprachlichen Literaturunterricht als auch für den fremdsprachlichen.

Wie auch das literarästhetische Lernen, beruhen handlungs- und produktionsorientierte Verfahren auf den Erkenntnissen der Rezeptionsästhetik, da sie in besonderer Weise den Lernenden und seine aktive Auseinandersetzung mit dem literarischen Text berücksichtigen. Durch die genannten Verfahren sollen die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt werden, „eigene Vorstellungen zum Text zu entfalten und sie in mannigfacher Form gestaltend zum Ausdruck zu bringen“ (Haas u.a. 1994: 18). Beim Einsatz handlungs- und produktionsorientierter Verfahren steht folglich nicht nur die individuelle Textrezeption der Lernenden im Mittelpunkt der Unterrichtsbetrachtungen sondern auch die vielfältigen Ausdrucksformen ihrer Auseinandersetzung. Damit die Lernenden verschiedene Zugänge zu literarischen Texten erfahren, sollten möglichst viele Sinne beim Umgang mit literarischen Texten aktiviert und diese durch literarästhetisches Handeln ergänzt werden. Handlungs- und produktionsorientierte Verfahren beziehen sich daher sowohl auf unterschiedliche Möglichkeiten der Reaktion auf einen literarischen Text, sei es spielerisch, musikalisch, darstellerisch oder bildlich-illustrativ, als auch auf verschiedene Formen der kreativen Textproduktion (vgl. Haas u.a. 1994: 18). Wichtig beim Einsatz dieser Verfahren ist jedoch, dass die gewonnenen Erkenntnisse und individuellen Zugänge jeweils auf den literarischen Text zurückbezogen und mit ihm in Beziehung gesetzt werden, so dass ein tieferes Verständnis dieses

Textes erfolgen kann. Andernfalls würde der literarische Text mit seiner besonderen Gestaltung zu wenig Berücksichtigung finden und es bestünde die Gefahr, dass er „nur als Auslöser subjektiver Lesereaktionen bzw. als Sprungbrett für kreativ-produktive Arbeiten dienen [würde]“ (Nünning/ Surkamp 2008: 65).

Wird dieser Aspekt beachtet, dann können kreative Verfahren verstanden als eine Form des ganzheitlichen Lernens gerade im fremdsprachlichen Anfangsunterricht das literarästhetische Lernen unterstützen, da sie entsprechend der kognitiven Entwicklung der Lernenden vielfältige Zugänge zum literarischen Text bieten. Auf Grund der Tatsache, dass diese Verfahren im besonderen Maße den affektiven Bereich der literarästhetischen Kompetenz miteinbeziehen, ermöglichen sie den Lernenden eine erste individuelle Annäherung an den Text. Caspari schlägt daher vor, dass im fremdsprachlichen Anfangsunterricht vor allem diejenigen kreativen Verfahren berücksichtigt werden sollten, „die nicht-verbale Ausdrucksformen (z.B. musikalisch, bildlich, theatral) unterstützen oder zur rhythmisch-szenischen Auseinandersetzung anregen“ (Caspari 2005: 15). Dadurch könne gleichzeitig dem Prinzip der Differenzierung Rechnung getragen werden, da jeder Schüler bzw. jede Schülerin entsprechend seiner bzw. ihrer Fähigkeiten und Vorlieben verschiedene Zugangs- und Umgangsformen mit literarischen Texten erproben kann (vgl. ebd.). Kreative Verfahren können zudem einen Beitrag dazu leisten, Lese- und Verständnisschwierigkeiten beim Umgang mit fremdsprachigen Texten zu überwinden und so der Lesefrustration der Lernenden entgegenwirken.

Ergänzend dazu sollten auch textanalytische Verfahren zur Förderung des literarästhetischen Lernens eingesetzt werden. Diese tragen dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl die Funktion formaler Gestaltungsmittel als auch Strategien zur Analyse von literarischen Texten kennen und selbstständig anwenden lernen. Außerdem kann mittels dieser „Zugangsformen [...] gezeigt werden, dass intuitive Leseindrücke maßgeblich durch literarische Darstellungsverfahren geprägt sind“ (Nünning/ Surkamp 2008: 66) und somit ein tieferes Verständnis für die ästhetische Darstellung von literarischen Texten gewonnen werden. Bei der Auswahl der Methoden sollte folglich berücksichtigt werden, „Verfahren zu finden und zu verwenden, die sowohl den Besonderheiten des literarischen Textes und den spezifischen Erkenntniszielen in Bezug auf diesen Text entsprechen als auch den

subjektiven Voraussetzungen der Schüler als Lerngruppe und als Individuum gerecht werden [...]“ (Caspari 2005: 14). Sinnvoll ist dementsprechend sowohl eine Schwerpunktsetzung hinsichtlich des zu erreichenden Zieles als auch eine passende Kombination der unterschiedlichen methodischen Verfahren.

Allgemein lässt sich festhalten, dass im fremdsprachlichen Anfangsunterricht eher ein imitativ und imaginativ-kreativer Umgang mit literarischen Texten möglich ist, welcher sich im Laufe der Lernjahre zu einem stärker kognitiv-analytisch geprägteren Umgang verschieben würde, bei dem Fähigkeiten, wie z.B. das interpretierende Schreiben und das argumentative Führen von Rezeptionsgesprächen, einen stärkeren Fokus einnehmen würden (vgl. Rössler 2010: 135). Eine weitere denkbare Progression besteht hinsichtlich der Komplexität der ausgewählten literarischen Texte (vgl. Kräling/ Martín Fraile 2015: 7). Diese könnten durch die inhaltlich-thematische Gestaltung, bestimmte Erzählstrukturen, wie z.B. eingebaute Zeitsprünge, verschiedene Perspektiven oder intertextuelle Verweise, komplexer und somit im Laufe der Lernjahre anspruchsvoller werden. Im fremdsprachlichen Anfangsunterricht würden sich daher eher einfachere literarische Texte zur Schulung der literarästhetischen Kompetenz anbieten, die z.B. einen linearen Erzählstrang aufweisen, strukturierter sind und somit die Textrezeption durch den Leser/ die Leserin unterstützen. Darüber hinaus kann eine Progression in Hinblick auf die verschiedenen Kompetenzbereiche literarästhetischen Lernens erfolgen. Die Lernenden können beispielsweise mit der Zeit eine zunehmend differenziertere Textwahrnehmung entwickeln, ihre Frustrationstoleranz hinsichtlich Unverständlichem oder Fremdem nach und nach aufbauen, komplexere literarästhetische Produkte erstellen oder sich differenzierter in literarischen Rezeptionsgesprächen ausdrücken (vgl. Kräling/ Martín Fraile 2015: 7). Je nach Lernstand sollten den Schülerinnen und Schülern bei der Textrezeption und der Bearbeitung von Aufgaben unterschiedlich viele Hilfestellungen an die Hand gegeben werden.

3. Das Potenzial von Bilderbüchern für das literarästhetische Lernen im Fremdsprachenunterricht

Ausgehend von der Annahme, dass besonders Bilderbücher¹⁰ durch das ästhetische Zusammenspiel von Bildern und Text den Lernenden literarästhetische Erfahrungen ermöglichen, soll das Potenzial dieser für das literarästhetische Lernen im Fremdsprachenunterricht näher untersucht werden. Jantzen weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass „[das] didaktische Potenzial von Bilderbüchern [...] so groß [ist], dass die Lernchancen, die in der Kombination von Bild und Text stecken, nicht verschenkt werden sollten“ (Jantzen 2008: 244). Nachfolgend werden daher zunächst allgemeine Merkmale von Bilderbüchern aufgeführt. Anschließend soll der Frage nachgegangen werden, warum sich besonders Bilderbücher für die Schulung des literarästhetischen Lernens im Fremdsprachenunterricht anbieten und welche Herausforderungen und Chancen hierbei bestehen, wenn diese bereits im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule eingesetzt werden.

3.1 Merkmale von Bilderbüchern

Bilderbücher zeichnen sich vor allem durch einen hohen Bild- und einen geringen Textanteil aus. Der Leser bzw. die Leserin muss bei der Rezeption dieser Bücher die textlichen und bildlichen Anteile miteinander verknüpfen, um den literarischen Text als solchen ästhetisch erfahrbar zu machen. Folglich weist das Bilderbuch zwei bedeutungstragende Strukturen auf, die vom Rezipienten gleichzeitig entschlüsselt werden müssen. Burwitz-Melzer spricht in diesem Zusammenhang von einer „[komplexen] Dekodierungsleistung“, die diese literarische Textsorte vom Rezipienten verlange, da „neben den längeren oder kürzeren Textpassagen [...] auch immer noch die Bilderfolge beachtet und verfolgt werden [muss]“ (Burwitz-Melzer 2007a: 229). Diese Rezeption kann zusätzlich beeinträchtigt werden, wenn die Bilder dem Text entgegengesetzt sind. Ist der Text darüber hinaus in einer Fremdsprache verfasst, dann „wird die Bedeutungszuweisung, die der Leser zu erbringen hat, noch erschwert“ (ebd.). Die beschriebene Komplexität kann je nach Bilderbuchform in verschiedenen Extremen variieren und kann daher auch als

¹⁰ Im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen narrative Bilderbücher, die sich durch ihre Handlung von den sogenannten rein illustrierenden Bilderbüchern oder Sachbüchern unterscheiden. Das Bild übernimmt hierbei eigene narrative Funktionen.

mögliche Progression beim Umgang mit literarischen Texten im Laufe der Lernjahre dienen.

In der Literaturwissenschaft und -didaktik unterscheidet man im Allgemeinen je nach Text-Bild-Verhältnis drei verschiedene Formen von Bilderbüchern: Jene, die überhaupt keinen Textanteil aufweisen (Bilderbücher ohne Worte), Bilderbücher mit kleinem Textanteil, wo der Text das Bild illustriert, und solche, in denen Text und Bild gleichberechtigt nebeneinander stehen (vgl. Maier 1993: 16). Bei der letzteren Form differenziert man zudem die Art und Weise, in der Bild und Text innerhalb des Bilderbuches aufeinander einwirken. Zum einen gibt es Bilderbücher, in denen sich Text und Bild gegenseitig beeinflussen, das heißt, dass sie parallel nebeneinander stehen und den Handlungsstrang zusammen formen. Dabei müssen sowohl Text als auch Bild aufmerksam gelesen und betrachtet werden, damit der Sinn konstituiert werden kann. Zum anderen können Text und Bild auch zwei unterschiedliche Handlungsstränge abbilden. Diese müssen dann gegeneinander gelesen und durch den Rezipienten in Beziehung zueinander gesetzt werden (vgl. Burwitz-Melzer 2007a: 231). Der Inhalt des literarischen Textes wird dabei aus zwei unterschiedlichen Perspektiven dargestellt, einerseits mit Hilfe der Bilder und andererseits durch den Text. Beide Textstrukturen müssen vom Leser bzw. der Leserin aktiv verbunden werden, um den dahinterstehenden Sinn des Buches zu entschlüsseln. Der Schwierigkeitsgrad eines Bilderbuches ist aus diesem Grund unter anderem davon abhängig, welches Text-Bild-Verhältnis vorliegt und ob die jeweiligen Bilder den Handlungsverlauf des Buches unterstützen, ihn begleiten oder diesem entgegenwirken.

Bilderbücher können darüber hinaus wie auch andere narrative Texte verschiedene Erzählinstanzen oder –perspektiven, unterschiedliche Handlungsstränge, Leerstellen sowie Metaphern aufweisen. Letztere müssen vom Rezipienten entschlüsselt und entsprechende Leerstellen, sei es schriftlich oder bildlich, durch Rückgriff auf das eigene Weltwissen und persönliche Erfahrungen gefüllt werden. Damit aufgestellte Hypothesen überprüft und vorhandene Leerstellen geschlossen werden können, muss der Rezipient „zwischen Text und Bildern in einer stetigen Vorwärts- und Rückwärtsbewegung [pendeln], um Informationen aus dem einen Zeichensystem mit denen aus dem anderen abzugleichen“ (Burwitz-Melzer 2004a: 130).

Besonders wichtig ist daher bei der Rezeption eines Bilderbuches das vor- und rückwärts Lesen innerhalb der beiden Zeichensysteme. Da es in Bilderbüchern häufig einen linearen Erzählstrang gibt, der keine Zeitsprünge aufweist, sind sie darüber hinaus leichter zu rezipieren als andere literarische Texte. Bei der Sinnkonstitution ist weiterhin zu beachten, dass sich das Text-Bild-Verhältnis auf jeder neuen Seite von dem vorherigen unterscheiden kann. Burwitz-Melzer vergleicht daher das Text- und Bildsystem in einem Bilderbuch mit einem Dialog, der sich stetig verändern kann, weil „zwei Partner miteinander kommunizieren, aufeinander reagieren, einander widersprechen oder sich bestätigen“ (ebd. 2004a: 135).

Das Bilderbuch als eine Form von Kinderliteratur ist zudem „gekennzeichnet durch die Differenz zwischen dem erwachsenen Autor und dem kindlichen Leser“ (Lypp 1988: 71). Diese Differenz ist bedingt durch eine asymmetrische Kommunikation auf verschiedenen Ebenen: Es besteht sowohl eine Ungleichheit auf Grund des unterschiedlichen literarischen Erfahrungsstandes als auch hinsichtlich des Sprach- und Wissenstandes (vgl. O’Sullivan in Vorb.: 3). Um diese Distanz zu verringern, nutzt der erwachsene Autor bzw. die Autorin eine dem Alter, dem Lernstand und den Interessen der kindlichen Leserinnen und Leser angemessene inhaltliche und formale Gestaltungform (vgl. ebd.). Diese sogenannte Komplexitätsreduktion erfolgt, wie bereits in Kapitel 2.4 angemerkt, sowohl auf sprachlich-stilistischer und formaler Ebene als auch auf stofflich-thematischer. Folglich kann sich das Merkmal der Einfachheit in verschiedener Art und Weise im Bilderbuch wiederfinden. Neben einem dem Entwicklungsstand und den vermutlich erworbenen literarischen Kompetenzen des Kindes angemessenem Inhalt, können auch die Handlungsstruktur, die Erzählweise, die Figurengestaltung und die im Text enthaltene Moral auf diese abgestimmt sein. Mit der Zunahme an literarästhetischen Erfahrungen und den wachsenden (auch sprachlichen) Fähigkeiten im Umgang mit literarischen Texten, reduziert sich diese Distanz mit der Zeit.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die aufgezeigten Merkmale von Bilderbüchern bei einem Einsatz im Unterricht berücksichtigt und der Rezeptionsprozess in geeigneter Art und Weise unterstützt werden sollte. Auch wenn Bilderbücher als eine Form von kinderliterarischen Texten in vielerlei Hinsicht das Merkmal der Einfachheit aufweisen, können sie komplexe Themen beinhalten und literarisch

anspruchsvoll sein. Je nach Alter und Lernstand kann der Leser bzw. die Leserin diese unterschiedlich erfassen und rezipieren. Angesichts dieses Spannungsverhältnisses zwischen Einfachheit und Komplexität hegen sie ein Potenzial, das auch im Fremdsprachenunterricht effektiv genutzt werden kann.

3.2 Die Eignung von Bilderbüchern für das literarästhetische Lernen im Fremdsprachenunterricht

Auf Grund ihres häufig mehrdeutigen Wort- und Bildsystem liefern Bilderbücher vielfältige Anlässe zum literarästhetischen Lernen (vgl. Bröcker 2011: 123). Beispielsweise können „sie zur Hypothesenbildung anregen, den Austausch im literarischen Gespräch nahelegen und auf diesem Wege die Polyvalenz literarischer Texte spürbar werden lassen“ (Bröcker 2011: 123). Dadurch werden die Fremdsprachenlernenden angeregt, sich mit anderen über das Gelesene zu verständigen und gemeinsam eine Bedeutung auszuhandeln. Somit können Bilderbücher unter anderem zur Schulung des sprachlich-diskursiven Bereichs literarästhetischen Lernens beitragen (siehe Surkamp 2012: 84). Inszenieren die Schülerinnen und Schüler anschließend den literarischen Text beispielsweise in Form einzelner Szenen, dann werden auch die produktiven literarästhetischen Fähigkeiten der Lernenden gefördert. Beim Umgang mit Bilderbüchern lernen die Schülerinnen und Schüler ferner, individuelle Assoziationen zuzulassen und offen gegenüber anderen Sichtweisen zu sein. Darüber hinaus leben Bilderbücher laut Niemann vor allem von dem Nicht-Dargestellten (vgl. Niemann 2002: 15). Die verschiedenen Leerstellen sowohl auf bildlicher als auch auf textlicher Ebene fordern den Rezipienten dazu auf, Hypothesen zu formulieren und Verbindungen zwischen den beiden Textebenen herzustellen. „Vor allem [...], wenn eine Diskrepanz zwischen der Bilderzählung und der verbalen Geschichte besteht“ (Bland 2010: 81), würden sie den Leser bzw. die Leserin zur Bedeutungskonstitution anregen und als Sprachanlass fungieren. Demnach fördern sie nicht nur kognitive Fähigkeiten des literarästhetischen Lernens, wie das Füllen von Leerstellen und die Hypothesenbildung, sondern auch das Erfassen der ästhetischen Darstellungsweise eines Textes (siehe Surkamp 2012: 84).

Fremdsprachige Bilderbücher bieten als authentische kinderliterarische Texte den Schülerinnen und Schülern zudem die Möglichkeit, vielfältige Leseerfahrungen zu

sammeln und somit einen Beitrag zur Lesesozialisation zu leisten. Durch den Bezug zur Erfahrungswelt der Lernenden ermöglichen sie vor allem affektive Zugänge zu literarischen Texten (vgl. u.a. Rössler 2008: 5). Werden die Schülerinnen und Schüler auf Grund des Themas emotional angesprochen oder wird ihre Neugier durch die Bilder angeregt, dann wird der Aufbau einer persönlichen Beziehung zum Text unterstützt. Dadurch kann die Leselust der Fremdsprachenlernenden geweckt werden und als Motivation zum Umgang mit fremdsprachig literarischen Texten dienen. Auf Grund ihrer Schrift-Bild-Kombination sind Bilderbücher darüber hinaus leichter zu rezipieren als andere narrative Langformen. Die Bilder ermöglichen den Lernenden, einen sinnlichen Zugang zum literarischen Text und laden zur Auseinandersetzung mit ihm ein. Gleichzeitig lernen die Schülerinnen und Schüler, Bilder als Verstehenshilfe zu nutzen und können diese Lernstrategie auf andere Kontexte übertragen (vgl. Bröcker 2011: 123). Die sich häufig wiederholenden sprachlichen Strukturen unterstützen zudem den sprachlichen Lernprozess. Sie „entlasten [nicht nur] die Lexik [...], [sondern] sorgen [auch] für ein natürliches Gerüst zum Wortschatzerwerb und Erlernen von neuen grammatischen Strukturen“ (Burwitz-Melzer 2004a: 125). Werden diese Strukturen von den Lernenden für die Weiterentwicklung der eigenen fremdsprachlichen Fähigkeiten genutzt, dann tragen sie auch zur Ausbildung der Sprachhandlungskompetenz bei und schulen somit den sprachlich-diskursiven Bereich der literarästhetischen Kompetenz (siehe Surkamp 2012: 84). Durch die Verwendung vertrauter sprachlicher Muster sind Bilderbücher darüber hinaus als Form mündlichkeitsbezogener literarischer Texte besonders einprägsam und würden daher zum (Vor-)Lesen und Erzählen anregen (Bergfelder-Moos/ Bergfelder 2015: 13). Wenn Bilderbücher im Fremdsprachenunterricht vorgelesen werden oder auf Grundlage dieser mündlich erzählt wird, dann „können Lernende schon im ersten Lernjahr in fremde und fremdsprachige Welten eintauchen, ohne über Lesefertigkeiten oder einen großen Wortschatz verfügen zu müssen“ (ebd.: 13f.). Die repetitiven sprachlichen Muster in Bilderbüchern erleichtern folglich sowohl das Zuhören als auch das eigenständige Lesen literarischer Texte und erlauben daher Lernenden schon im fremdsprachlichen Anfangsunterricht, Erfahrungen mit literarästhetischen Texten zu sammeln.

Wegen ihrer sprachlich-stilistischen, formalen und konzeptionellen Einfachheit ermöglichen Bilderbücher den Fremdsprachenlernenden zudem, die vorherrschende „Kluft zwischen eingeschränktem sprachlichen Ausdrucksvermögen und kognitiver Fähigkeit [zu] überbrücken [...]“ (O’Sullivan in Vorb.: 8). In der Grundschule ist diese Diskrepanz auf kognitiver Seite noch weniger stark ausgeprägt, da sich die fremdsprachigen Bilderbücher meist an eine etwa gleichaltrige muttersprachliche Leserschaft wenden. Dahingegen besteht beim Einsatz in der Grundschule die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler sprachlich überfordert werden, da sie zu diesem Zeitpunkt über noch geringe fremdsprachliche Fähigkeiten im Gegensatz zu den muttersprachlichen Leserinnen und Lesern verfügen. Werden die Bilder jedoch als zweite bedeutungstragende Textebene im Bilderbuch verstanden, können sie die Rezeption der sprachlichen Textebene wesentlich unterstützen und somit zur Erschließung des literarischen Textes beitragen sowie einer Überforderung entgegenwirken. In der Sekundarstufe I, wo die Diskrepanz auf Grund des Alters der Schülerinnen und Schüler größer ist, „kann eine andere Rezeptionshaltung die Begegnung zwischen kindgerechtem Inhalt und jugendlichen Leserinnen und Lesern ermöglichen“ (Kräling in Vorb.: 10). Beispielsweise könnten jugendliche Schülerinnen und Schüler das Bilderbuch distanzierter betrachten, indem sie als kritische Begutachter fungieren und eine Rezension in Hinblick auf bestimmte Kriterien verfassen (vgl. Kräling/ Martín Fraile 2015: 8). Zudem könnten sie das komplexe Text-Bild-Verhältnis eines Bilderbuches näher analysieren und alternative textuelle oder visuelle Gestaltungsmöglichkeiten finden. Auf Grund ihrer ansprechenden Ästhetik und ihrem anregenden Inhalt sind Bilderbücher deshalb nicht mehr nur für Fremdsprachenlerner in der Grundschule interessant, sondern eignen sich auch zur Förderung des literarästhetischen Lernens in der Sekundarstufe I (siehe Ausblick).

Bilderbücher verfügen neben den genannten Vorteilen über die Möglichkeit, das bildlich-ästhetische Bewusstsein der Lernenden und somit die sogenannte *visual literacy*¹¹ im Fremdsprachenunterricht zu fördern (vgl. Bröcker 2011: 123). In der

¹¹ *Visual literacy*, verstanden als eine Form von visueller Kompetenz bzw. visueller Lesefähigkeit kann sich auf verschiedene visuelle Medien beziehen und beruht auf dem *multiliteracies*-Ansatz,

heutigen kommunikativen Welt zähle der kompetente Umgang mit visuellen Medien laut Bröcker zu den Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts (vgl. ebd.). Die bewusste Auseinandersetzung mit Bildern und deren Bedeutung sollte daher auch einen wichtigen Stellenwert innerhalb des Fremdsprachenunterrichts einnehmen und kann beispielsweise mit Hilfe des Bilderbuches, als Form eines mehrkanaligen Textes, gefördert werden. Nach Bröcker bestehe das wesentliche Merkmal des Bilderbuches darin, „dass Bild und Wort in einen komplexen Dialog miteinander treten und so das narrative wie ästhetische Potenzial des intermedialen Textes [ausgeschöpft werde]“ (Bröcker 2011: 124). Ästhetisch ansprechende Bilder stellen darüber hinaus einen starken Aufforderungscharakter dar, der wiederum den Rezipienten zum sprachlichen Handeln und Austausch mit anderen Leserinnen und Lesern animiert. Setzen sich die Schülerinnen und Schüler gezielt mit dem Text-Bild-Bezug und der ästhetischen Darstellungsweise des Bilderbuches auseinander und bewerten diese, dann schulen sie ihr ästhetisches Verstehen und somit ihre fremdsprachlich literarästhetische Kompetenz (siehe Surkamp 2012: 84). Im Gegensatz zu anderen kinder- und jugendliterarischen Texten ohne bildlichen Anteil ermöglichen Bilderbücher zudem einen weiteren ästhetischen Zugang zum literarischen Text und werden dadurch verschiedenen Lerntypen gerecht.

Die Erschließung fremder Kulturen stellt ein weiteres Potenzial von Bilderbüchern dar. Sowohl zielkulturelle Werte, Ansichten als auch Themen werden altersgerecht dargestellt und ermöglichen den Lernenden fremdsprachige Kulturen kennen- und verstehen zu lernen (vgl. Burwitz-Melzer 2004a: 126). Durch gleichaltrige Protagonisten wird den Schülerinnen und Schülern das Einfühlen in andere Denk- und Handlungsweisen erleichtert und ein Perspektivwechsel nahegelegt. Dadurch schulen sie sowohl ihre Empathiefähigkeit als auch das Verständnis für andere, fremdkulturelle Sichtweisen. Angesichts dieses Potenzials eignen sich Bilderbücher folglich auch für die Schulung affektiver Aspekte literarästhetischen Lernens. Werden die neu gewonnenen Erkenntnisse in Beziehung zu eigenen Erfahrungen gesetzt sowie dargestellte Handlungsweisen und Wertevorstellungen reflektiert und

nach dem „eine zeitgemäße Diskursfähigkeit neben der Beherrschung des geschriebenen und gesprochenen Wortes umfassender ausfallen und weitere Kompetenzen, wie beispielsweise *media*, *intertextual* oder eine *visual literacy* miteinschließen müsse“ (Bröcker 2011: 124).

bewertet, dann tragen Bilderbücher darüber hinaus auch zur Ausbildung reflexiver literarästhetischer Fähigkeiten bei (siehe Surkamp 2012: 84).

Die aufgeführten Aspekte zeigen folglich, dass sich Bilderbücher in verschiedener Art und Weise für das literarästhetische Lernen im Fremdsprachenunterricht anbieten. Je nach Textauswahl liegt der Fokus beim literarästhetischen Lernen auf unterschiedlichen Teilaspekten oder Teilkompetenzen (vgl. Grevsmühl/ Tonak 2012: 73). Fremdsprachige Bilderbücher laden daher nicht nur „zum Entdecken, Schlussfolgern und Verstehen“ ein, sondern stärken obendrein „das Vertrauen [...] [der Schülerinnen und Schüler] in ihre eigenen Lesereaktionen“ (Bland 2010: 80).

3.3 Herausforderungen und Chancen für den Einsatz von Bilderbüchern im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule

Da literarische Texte „die Möglichkeit bieten, stets altersgemäße Lerninhalte, verbunden mit der passenden Methodik mit sich allmählich steigendem Anspruch, anzubieten“ sind sie laut Burwitz-Melzer, „ein idealer Begleiter für die ersten Lernjahre“ (Burwitz-Melzer 2007a: 220). Möchte man Bilderbücher bereits im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule zur Schulung des literarästhetischen Lernens einsetzen, so gehen damit bestimmte Herausforderungen und Chancen einher. Durch die Bilder erhalten die Lernenden im Anfangsunterricht trotz ihrer noch geringen fremdsprachlichen Fähigkeiten die Chance, einen direkten Zugang zum literarischen Text zu finden. Zudem wird ihre Phantasie angeregt und sie werden zum sprachlichen Handeln aufgefordert (vgl. Grevsmühl/ Tonak 2012: 72). Bland geht davon aus, dass auch „wenn viele Bedeutungen in den Bildern zu finden sind, [...] die frühen Fremdsprachenlernenden [...] linguistisch nicht überfordert [werden]“ (Bland 2010: 79). Vielmehr wird dadurch die Bedeutungsvielfalt literarischer Texte schon im fremdsprachlichen Anfangsunterricht offengelegt und die Äußerung individueller Assoziationen zum Text unterstützt. Trotz dieser Tatsache sollte beachtet werden, dass es sich bei der Rezeption eines Bilderbuches um einen komplexen Vorgang handelt, bei dem Text- und Bildsystem vom Rezipienten gleichzeitig entschlüsselt werden müssen (siehe Kapitel 3.1). Auf Grund der geringen fremdsprachlichen und literarästhetischen Fähigkeiten wird dieser Rezeptionsprozess im Anfangsunterricht erschwert und verlangsamt. Das gleichzeitige Lesen beider Textsysteme verlange sowohl Geduld als auch „eine

gewisse Hartnäckigkeit, die junge Leser oft erst noch lernen müssen, um ein fremdsprachiges Bilderbuch verstehen und genießen zu können“ (Burwitz-Melzer 2004a: 136). Burwitz-Melzer schlägt daher vor, diesen komplexen Rezeptionsvorgang im Unterricht mit einem Gespräch zu begleiten, bei dem die Lernenden auf verschiedene Besonderheiten innerhalb der beiden Zeichensysteme hingewiesen und zum genaueren Hinsehen angeregt werden (vgl. ebd.).

Eine weitere Möglichkeit, die zu erbringende Dekodierungsleistung der Lernenden im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule zu unterstützen und auf das Text-Bild-Verhältnis aufmerksam zu machen, besteht darin, die beiden Textebenen zunächst separat voneinander zu betrachten. Steigt man beispielsweise nur mit Hilfe einzelner Bilder in die Geschichte ein, können die Lernenden anhand dieser versuchen, eine Vorstellung zu entwickeln, worum es gehen könnte und entsprechend Hypothesen zur Überprüfung aufstellen. Somit kann der Rezeptionsprozess erleichtert und der Aufbau einer Erwartungshaltung gefördert werden. Es besteht auch die Möglichkeit zuerst mit der textlichen Ebene des Bilderbuches zu beginnen und diese isoliert zu betrachten. Dadurch kann die sprachliche Dekodierung entschleunigt und gleichzeitig eine visuell-ästhetische Vorstellungsbildung angestoßen werden. Gleichzeitig können die Schülerinnen und Schüler Einsicht in die sprachliche Gestaltung des Textes gewinnen und werden zur eigenen Sprachproduktion angeregt (vgl. Stefanova 2005: 89). Wenn sich Bild- und Textebene gegenseitig ergänzen, ist es darüber hinaus sinnvoll, gleich beide Textebenen zusammen zu betrachten. Dadurch können sowohl unbekannte Wörter aus dem Kontext erschlossen als auch neue Wörter für bereits bekannte Dinge mit Hilfe der Bilder erlernt werden. Je nach Bilderbuch und Text-Bild-Verhältnis sollte eine passende Herangehensweise ausgewählt werden, die den Rezeptionsprozess der Schülerinnen und Schüler alters- und lernstandsangemessen fördert.

Eine weitere Herausforderung für Schülerinnen und Schüler im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule besteht darin, einen fremdsprachigen Ganztext zu lesen. Der Lebensweltbezug, ansprechende Bilder und ein geringer Textanteil sollten ihnen genug Motivation liefern, diesen zu lesen. Darüber hinaus könnte das authentische Sprachmaterial, das nicht zwangsläufig einer grammatischen Progres-

sion folgt, wie dies teilweise Lehrwerkstexte tun, den Lernenden vor Herausforderungen stellen. Auf Grund ihrer Zielgruppe, nämlich muttersprachliche Leserinnen und Leser, können in einem fremdsprachigen Bilderbuch durchaus unterschiedliche Zeitformen, verschiedene Nebensatzkonstruktionen oder unbekanntes Vokabular enthalten sein. Besonders bei Fremdsprachenlernenden im Anfangsunterricht ist es daher wichtig, dass die sprachlichen Hürden, die das Bilderbuch enthält, in geeigneter Art und Weise vorentlastet und die Rezeption der sprachlichen Ebene gezielt unterstützt wird. Gleichzeitig kann das authentische Sprachmaterial auch Anlass zum Erlernen neuer sprachlicher Strukturen sein sowie authentische Verwendungskontexte aufzeigen. Die sich in Bilderbüchern häufig wiederholenden sprachlichen Strukturen (siehe Kapitel 3.1) können daher auch als Chance betrachtet und „idiomatische Wendungen von den Schülern durch die Bildunterstützung und die inhaltliche Kohärenz der Geschichte gut behalten werden“ (Minuth 2007: 47).

Zudem müssen die Lernenden eine Frustrationstoleranz im Umgang mit fremdsprachig literarischen Texten erst noch entwickeln. Vor allem im Anfangsunterricht sollte diese Toleranzschwelle langsam aufgebaut und mit der Zeit angehoben werden (vgl. Burwitz-Melzer 2004a: 125). Die Schülerinnen und Schüler müssen Strategien entwickeln, die ihnen helfen, unbekannte Wörter aus dem Kontext zu erschließen. Helfen können dabei die Bilder des Buches, die als zweite bedeutungstragende Ebene die sprachliche Rezeption unterstützen. Zudem müssen die Schülerinnen und Schüler lernen, sowohl die bildlichen als auch textuellen Leerstellen des Bilderbuches eigenständig zu füllen, indem sie auf ihr Weltwissen und eigene Erfahrungen zurückgreifen. In diesem Zusammenhang kann ein Unterrichtsgespräch unterstützend wirken, in dem die Lernenden angeregt werden, Hypothesen über den weiteren Verlauf der Geschichte zu formulieren und „explizit Stellung zu nehmen zur Interaktion zwischen Bild und Text“ (Burwitz-Melzer 2004a: 141). Ihre eigenen Gedanken, Meinungen und Assoziationen können die Schülerinnen und Schüler dabei bereits mit Hilfe kurzer Sätze zum Ausdruck bringen. Möchten sie komplexere Sachverhalte äußern, beherrschen dafür aber noch nicht ausreichende Fremdsprachenkenntnisse, ist es durchaus legitim, dass im fremdsprachlichen Anfangsunterricht an manchen Stellen auf die Mutter- oder

Zweitsprache Deutsch zurückgegriffen und diese zur Unterstützung herangezogen wird (vgl. Burwitz-Melzer 2007a: 234). Nach und nach sollten aber auch ausführliche Meinungsäußerungen, Hypothesen oder auch Fragen an den Text von den Schülerinnen und Schülern zunehmend in der Fremdsprache formuliert werden. Nützlich kann dabei z.B. das schriftliche Festhalten bestimmter Redemittel und Fragesätze sein, auf die die Schülerinnen und Schüler bei Bedarf zurückgreifen können. Das Unterrichtsgespräch hätte dadurch auch eine sprachlich stützende Funktion und könne „den Lernenden [dabei] helfen, ihre individuelle Lesart des Bilderbuchs differenzierter zu erleben und genauer auszudrücken“ (Burwitz-Melzer 2004a: 144). Lernen die Schülerinnen und Schüler bereits im Anfangsunterricht mit Leerstellen und mit Nicht-Verstehen oder unbekanntem Wörtern im Text konstruktiv umzugehen, dann sind dies Fähigkeiten, die ihnen auch in Zukunft einen kompetenten Umgang mit literarischen Texten ermöglichen werden.

Des Weiteren müssen im fremdsprachlichen Anfangsunterricht Methoden gefunden werden, die den Lernenden trotz ihrer noch geringen Fremdsprachenkenntnisse dabei helfen, sich auf verschiedenen Ebenen mit dem Bilderbuch auseinanderzusetzen. Die Analyse hat gezeigt, dass sich vor allem kreative Aufgaben dafür eignen, einen vielseitigen Umgang mit literarischen Texten zu ermöglichen (siehe Kapitel 2.4). Burwitz-Melzer schlägt beispielsweise vor, dass die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Textes oder einzelne Passagen selbst mit Hilfe von Bildern, einer szenischen Interpretation oder anhand eines Text-Bild-Puzzles darstellen (vgl. Burwitz-Melzer 2007a: 234). Je nach Lernstand können die Lernenden diese kreativen Aufgaben zunehmend mit eigener Sprachproduktion begleiten, indem sie z.B. das Bildpuzzle in der Fremdsprache erklären, die Inszenierung der Geschichte durch kurze Dialoge ergänzen oder eine weitere Seite des Bilderbuches selbstständig gestalten. Dadurch würden sie „den Textsinn weiter [ausbauen] und das sprachliche Handeln, das sich mit den Inhalten des Textes befasst, [...] fördern“ (Burwitz-Melzer 2007a: 234). Darüber hinaus sollten Aufgaben, „die zum Erschließen und zur Verständnisvertiefung des Textes gestellt werden, [...] für junge Lernende oft handlungsorientiert sein“ (Burwitz-Melzer 2007a: 222).

Grundsätzlich lässt sich festhalten, dass trotz einiger Herausforderungen beim Einsatz von Bilderbüchern im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule, sich gerade diese Form literarischer Texte auf Grund ihres starken Text-Bild-Bezuges, ihrer motivierenden Themen und der Häufung struktureller und sprachlicher Wiederholungen besonders dafür eignen, literarästhetisches Lernen im fremdsprachlichen Anfangsunterricht anzubahnen und zu fördern (vgl. Burwitz-Melzer 2007a: 222). Dabei ist jedoch zu beachten, dass die Arbeit mit einem Bilderbuch im fremdsprachlichen Anfangsunterricht langsamer und kleinschrittiger erfolgt und die Schülerinnen und Schüler noch viel Unterstützung bei der Rezeption, Reflexion und Produktion eigener literarischer Texte benötigen.

4. Beispielhafte Analyse des fremdsprachig-didaktischen Potenzials der Bilderbücher „Eloísa y los bichos“ und „Orejas de mariposa“

Um den Schülerinnen und Schülern im fremdsprachlichen Anfangsunterricht ein altersgerechtes Eintauchen in den Umgang mit literarischen Texten zu ermöglichen, sollten laut der Fremdsprachendidaktikerin Bland (2010) vor allem Bilderbücher eingesetzt werden. Nachfolgend soll daher beispielhaft das didaktische Potenzial der beiden Bilderbücher „Eloísa y los bichos“ und „Orejas de mariposa“ für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht in der Grundschule untersucht werden. Nach einer Begründung der Auswahl werden sowohl Inhalt als auch literarästhetische Darstellungsform beider Texte näher betrachtet. Anschließend sollen beide Bilderbücher im Hinblick auf ihr Potenzial für das literarästhetische Lernen im spanischen Anfangsunterricht der Grundschule analysiert und mögliche Methoden für den Einsatz dieser Bücher aufgezeigt werden.

4.1 Begründung der Auswahl

Im Fokus der nachfolgenden beispielhaften Analyse stehen die beiden Bilderbücher „Eloísa y los bichos“ (2012) von Jairo Buitrago und Rafael Yockteng sowie „Orejas de mariposa“ (2015) von Luisa Aguilar und André Neves, deren Auswahl ich kurz näher erläutern möchte. Eine wesentliche Rolle bei meiner Entscheidung hat die Tatsache gespielt, dass beide Bilderbücher thematisch interessant und literarästhetisch ansprechend gestaltet sind. Im Hinblick auf die vorrangige Zielgruppe,

nämlich Spanischlernende im Anfangsunterricht der Grundschule, war es mir besonders wichtig, dass die Bilderbücher altersangemessene Themen behandeln und ansprechende Illustrationen aufweisen, die die Lernenden zur literarästhetischen Auseinandersetzung motivieren. Beide Bücher beschäftigen sich mit dem Thema „Fremdsein“ bzw. „Anderssein“, was meiner Meinung nach für acht- bis zwölfjährige Schülerinnen und Schüler ein ansprechendes und spannendes Thema ist, mit dem sie womöglich selbst in ihrem Alltag konfrontiert werden. Das Thema wird darüber hinaus in beiden Bilderbüchern auf eine andere Art und Weise behandelt. Beim Werk von Jairo Buitrago geht es um ein kleines Mädchen namens Eloísa, die in eine neue Stadt zieht und sich dort selbst fremd fühlt, weil alle so anders sind. Mara, die Hauptfigur im Buch „Orejas de mariposa“, wird hingegen auf Grund ihrer Andersartigkeit von anderen Kindern geärgert und findet ihren ganz eigenen Weg, damit umzugehen. Beide Charaktere könnten zudem im gleichen Alter wie die Lernenden sein und hegen daher ein großes Identifikationspotenzial, welches zum Perspektivwechsel einlädt. Obwohl beide Hauptfiguren Mädchen sind, denke ich, dass auch Jungs sich mit diesen identifizieren können, da das Thema im Mittelpunkt der Betrachtungen steht und die Figuren zudem keine stereotypischen Mädchen darstellen. Als weitere Kriterien dienten mir eine sinnvolle Unterteilung der Bücher, eine nachvollziehbare Struktur und eine nicht zu komplexe sprachliche Gestaltung (vgl. Burwitz-Melzer 2007a: 226). Zudem war es mir wichtig, dass beide Bücher bildliche und textliche Leerstellen aufweisen, die Raum für Hypothesen und vielseitige Deutungen lassen. Im Hinblick auf die interkulturelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler spielte bei meiner Auswahl auch die unterschiedliche zielsprachige Herkunft der beiden Bücher eine Rolle. „Eloísa y los bichos“ wurde vom Kolumbianer Jairo Buitrago geschrieben, „Orejas de mariposa“ hingegen von der Spanierin Luisa Aguilar. Somit repräsentieren die beiden Bilderbücher zwei unterschiedliche Länder und Kulturen des spanischsprachigen Raumes und verdeutlichen damit die vorhandene kulturelle Vielfalt.

4.2 Literarästhetische Analyse

4.2.1 „Eloísa y los bichos“

Das Bilderbuch „Eloísa y los bichos“ wurde vom Kolumbianer Jairo Buitrago geschrieben und vom Peruaner/ Kolumbianer Rafael Yockteng illustriert (siehe

Anhang). Erstmals wurde das Buch im Jahr 2009 vom kolumbianischen Kinderbuchverlag *Babel Libros* veröffentlicht, der literarästhetisch ansprechende Kinderbücher in Kolumbien fördert. Drei Jahre später wurde das Buch in ähnlicher Form vom spanischen Verlag *El Jinete Azul* herausgegeben, der sich der Veröffentlichung von Bilderbüchern, die nicht nur Kinder ansprechen, widmet. Das Bilderbuch stand unter anderem im Jahr 2011 auf der Auswahlliste des *White Ravens* von der Internationalen Jugendbibliothek in München und gewann die Auszeichnung *Mejores libros orginales Banco del Libro de Venezuela*.

Die Geschichte handelt von Eloísa, einem kleinen Mädchen, das mit seinem Vater in eine neue Stadt zieht und sich dort zunächst seltsam fremd fühlt. Alle Bewohner sind nämlich Insekten, die sich zwar menschenartig verhalten, jedoch anders aussehen und viel größer sind als Eloísa. Die Zeit in der Schule vergeht daher für Eloísa unendlich langsam, sie verbringt die Hofpausen alleine und fühlt sich selbst „como un bicho raro“¹² (Buitrago 2012). Mit der Zeit gewöhnen sie und ihr Vater sich jedoch an ihre neue Umgebung. Sie verlaufen sich nicht mehr in der Stadt, fühlen sich angekommen, Eloísa geht gerne zur Schule und findet Freunde. Dennoch vergessen Vater und Tochter nicht, was sie in der Vergangenheit erlebt und hinter sich gelassen haben (vermutlich den Tod der Mutter, was genau passiert ist, bleibt offen). Das Buch schließt mit dem Satz: „ Es verdad que no nací aquí...pero en este lugar aprendí a vivir“ (Buitrago 2012). Die Botschaft des Bilderbuches ist folglich, dass man sich auch an einem Ort zu Hause fühlen kann, an dem man nicht geboren wurde. Es geht im Buch vor allem um das Einleben an einem neuen Ort und die Gefühle, die man empfindet, wenn alles fremd und anders ist. Dabei wird sowohl das eigene Fremdheitsgefühl als auch der Prozess der Intergration reflektiert.

Bei den Bildern im Buch handelt es sich um Aquarellzeichnungen, die grundsätzlich in gedeckteren Farben gestaltet sind und zarte Farbverläufe aufweisen. Die Zeichnungen sind sehr detailreich und laden den Leser/ die Leserin zum Entdecken

¹² *Ser como un bicho raro* ist eine spanischsprachige Redewendung, die übersetzt so viel bedeutet wie, dass man sich wie ein komischer Sonderling oder wie ein merkwürdiges Insekt fühlt.

ein. Auch die verschiedenen Insekten sind sehr detailliert und biologisch exakt gezeichnet. Alle weisen dabei verschiedene menschliche Züge auf, sei es die Zeitung lesende Grille, der Aktenkoffer tragende Tausendfüßler (beide auf der ersten Doppelseite) oder die Basketball spielenden Stabheuschrecken (sechste Doppelseite)¹³. Darüber hinaus sind auch die verschiedenen Orte abwechslungsreich gestaltet und der Gegensatz zwischen Stadtleben und Tierreich unterstützt das Motiv des Fremdseins zusätzlich. Die verschiedenen Szenen werden meist aus der Vogelperspektive (siehe Bild auf dem Schulhof) oder der Zentralperspektive (siehe dritte Doppelseite) gezeigt, so dass im Fokus des visuellen Erzählers nicht allein Eloísa steht, sondern diese zusammen mit anderen Figuren betrachtet wird. Eloísa ist als Protagonistin auf jeder Seite zu sehen. Im Verlauf der Geschichte sind abgesehen von Eloísa und ihrem Vater zu Teilen auch andere Menschen zu sehen (z.B. ein Mann auf der sechsten Doppelseite).

Die Geschichte wird in chronologischer Reihenfolge und durchweg aus der Ich-Perspektive aus Sicht von Eloísa erzählt. Die Handlung ist übersichtlich und lässt sich in zwei Abschnitte gliedern. Im ersten Teil der Geschichte steht das Fremdheitsgefühl im Mittelpunkt der Betrachtungen, im zweiten Teil hingegen das Einleben und Ankommen in der neuen Stadt. Text und Bild stehen dabei eng miteinander in Beziehung und formen denselben Handlungsstrang. Das Bilderbuch ist sowohl in Hinblick auf Zeit, Raum und Figurenkonstellation überschaubar und verständlich gestaltet. Die Bilder sind ästhetisch sehr ansprechend und dominieren auf den Seiten. Sie erstrecken sich jeweils über eine Doppelseite und stellen unterschiedliche Szenen dar. Der Schriftzug nimmt im Vergleich dazu wenig Platz ein (jeweils am unteren Rand vor einem dunkelblauen Streifen). Da jede Seite maximal einen Satz, manchmal auch nur einen Satzanfang- oder ende, enthält, ist der Textumfang gering. Meist werden kurze Hauptsätze verwendet, die teilweise durch temporale („cuando yo era pequeña“) oder kausale Nebensätze („porque los días pasaban más rápido“) ergänzt werden. Darüber hinaus lässt sich festhalten, dass die sprachlich-stilistische Gestaltung des Bilderbuches vor allem auf Grund der unterschiedlichen Zeitformen durchaus anspruchsvoll ist. Erzählt wird sowohl im

¹³ Da die Seiten des Bilderbuches nicht nummeriert sind, bezeichne ich diese der Reihenfolge entsprechend.

Präsens als auch in verschiedenen Vergangenheitsformen (Imperfekt und Indefinido). Da jedoch bis auf das Verb *ser* keine unregelmäßigen Verben vorkommen, könnten auch Sprachanfänger die Vergangenheitsformen anhand ihres Verbstammes wiedererkennen und verstehen. Zudem unterstützen sowohl sprachliche Vergleiche, wie z.B. „O que los recreos fueran tan largos, casi tan largos como la espera“ (Buitrago 2012), als auch die Illustrationen die Aussagen des geschriebenen Textes. Die Haltung und die verschiedenen Gesichtsausdrücke von Eloísa lassen Rückschlüsse auf ihren Gemütszustand zu. Vom Wortschatz her ist die Erzählung einfach und verständlich, da viel Alltagsvokabular¹⁴ verwendet wird. Ein besonderer Fokus liegt innerhalb des Buches auf dem Wortspiel „ser un bicho raro“. Trotz Eloísas Aussage, dass sie sich selbst fremd fühlt, wie ein „komisches Insekt“, sind es auf den Bildern die anderen Figuren, die im Auge des Betrachters seltsam erscheinen. Nicht nur ihre Mitschüler sondern auch alle anderen Figuren, abgesehen von ihrem Vater, sind als unterschiedliche Insekten, sei es als Heuschrecke, Käfer, Schnecke, Grashüpfer, Schmetterling, Biene, Kellerassel oder Regenwurm, dargestellt. Die meisten Tiere sind zudem wesentlich größer als Eloísa, wodurch das Fremdheitsgefühl zusätzlich verstärkt wird. Die Bilder interpretieren daher den geschriebenen Text auf eine mögliche Art und Weise. Andererseits ermöglichen sie auch einen anderen Blickwinkel auf die Geschichte, aus Sicht eines zweiten Erzählers, der die textuelle Ebene durch seine Darstellungsweise verändert und beeinflusst. Anstatt Eloísas Worte „yo me quedaba en la escuela como un bicho raro“ zu visualisieren, nimmt der visuelle Erzähler diesen Ausdruck wörtlich und überträgt ihn auf alle anderen Figuren, indem er diese als „bichos raros“ zeichnet.

Die Analyse zeigt folglich, dass dem Buch ein komplexes Text-Bild-Verhältnis zugrunde liegt, wobei sowohl die Zeichnungen als auch der Text Raum für verschiedene Interpretationen lassen und daher zum Vermuten, Entdecken und Deuten einladen. Gerade auf Grund dieser Interpretationsvielfalt, seiner formalen und sprachlich-stilistischen Einfachheit, der starken Aussagekraft der Bilder und dem besonderen Umgang mit dem Thema „Fremdsein“ könnte dieses Buch meines

¹⁴ Beispielsweise würde ich die nachfolgenden Wörter aus dem Buch zum Alltagswortschatz zählen: *casa, escuela, trabajo, camino, aprender, buscar, llegar, pequeña, largo, difícil*.

Erachtens vielfältige Möglichkeiten bieten, um literarästhetische Erfahrungen im Spanischunterricht anzuregen.

4.2.2 „Orejas de mariposa“

Das Bilderbuch „Orejas de mariposa“, geschrieben von der Spanierin Luisa Aguilar und illustriert vom Brasilianer André Neves, wurde vom spanischen Kinder- und Jugendbuchverlag *Kalandraka* im Jahr 2008 veröffentlicht und für Leserinnen und Leser ab sechs Jahren deklariert (siehe Anhang). Das Buch wurde mittlerweile auch ins Katalanische, Baskische, Galicische, Englische, Italienische und Portugiesische übersetzt. Darüber hinaus war es 2008 Finalist beim *IV Premio Nacional Città di Bella* in Italien und steht in Portugal auf dem Nationalen Leseplan. Da es mittlerweile die achte Auflage (2015) dieses Bilderbuches gibt, ist davon auszugehen, dass es große Anerkennung genießt.

Das Bilderbuch thematisiert auf kreative Art und Weise, wie man mit Andersartigkeit umgehen kann. Mara, die Protagonistin des Buches, ist aus Sicht ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler anders und wird deshalb von ihnen geärgert (Aguilar 2015): Sie trägt eine Tischdecke als Kleid („¡Mara va vestida con un mantel!“), hat ein Loch in ihrem Socken („¡Mara tiene un calcetín roto!“), trägt alte Schuhe („¡Mara calza zapatos viejos!“) und liest immer gebrauchte Bücher („¡Mara siempre lee libros usados!“). Doch anstatt sich nach diesen Hänseleien zu verkriechen, kehrt Mara diese in etwas Positives. Sie antwortet beispielsweise, sie habe kein Loch in ihrem Socken, sondern einen neugierigen Zeh („¡No! Lo que ocurre es que tengo un dedo curioso!“). Oder sie lese keine gebrauchten Bücher, sondern solche, die schon von tausend Händen gestreichelt wurden („¡No! Mil manos más los han acariciado!“). Wie auch Eloísa macht Mara im Laufe der Geschichte eine Entwicklung durch. Als sie anfänglich auf Grund ihrer großen Ohren von den anderen Kindern aufgezo-gen wird, ist sie zunächst geschockt und verunsichert (siehe die ersten beiden Doppelseiten). Nachdem ihre Mutter ihr jedoch im Gespräch zeigt, wie man auf kreative Art und Weise mit Hänseleien umgehen kann, verwandelt sich Mara in ein selbstbewusstes Mädchen, das ihre Andersartigkeit als etwas Positives auffasst und diese auch so gegenüber anderen vertritt. Als die anderen Kinder sie am Ende erneut auf ihre großen Ohren ansprechen, steht sie sogar zu diesen („¡No! Solo son orejas grandes. ¡Pero no me importa!“). Das

Bilderbuch zeigt daher auf kreative und humorvolle Art und Weise, wie man selbstbewusst mit Unterschieden umgehen kann. Nur weil andere einem vorwerfen, man würde anders aussehen, sich anders verhalten und kleiden, bedeutet das nicht, dass man sich dieser Dinge schämen muss. Das Buch „Orejas de mariposa“ lädt folglich dazu ein, sich mit Andersartigkeit im positiven Sinne auseinanderzusetzen und zeigt auf, dass es vor allem die Unterschiede sind, die jeden Menschen besonders und einzigartig machen.

In Hinblick auf die Bilder lässt sich sagen, dass das Buch sehr abwechslungsreich gestaltet ist. Die Bilder erstrecken sich jeweils über eine Doppelseite, wobei auf der einen Seite meist der Text in Dialogform steht und auf der anderen Seite Mara zusammen mit den anderen Kindern oder ihrer Mutter zu sehen ist. Die Bilder sind alle collagenartig gestaltet und zeigen verschiedene Elemente von Materialien. Man findet Zeitungsausschnitte (z.B. Maras Nase), Teile von Fotos (z.B. die Hauswände), verschiedene Papiere wie z.B. Milimeterpapier, Fäden (z.B. in Maras Haaren) und verschiedene Stoffe. Zudem findet man häufig das Motiv des Schmetterlings (siehe Einband, Hintergrund auf der zweiten und dritten oder die Gestaltung der Blumen auf der sechsten Doppelseite). Sowohl die Figuren als auch die Hintergründe sind zum großen Teil mit Acrylfarben gezeichnet, teilweise lassen sich sogar verschiedene Oberflächenstrukturen erkennen. Die Hintergründe sind meist einfarbig in Blau-, Rot-, Grün-, Grau oder Gelbtönen gehalten. Auf jeder neuen Doppelseite dominiert eine andere Farbgestaltung. Da es auf den Bildern kaum Wände oder Orientierungspunkte gibt, fällt die Raumerfassung schwer. Der Fokus beim Betrachten der Bilder liegt daher auf den Figuren und ihren Handlungen. Die Bilder vermitteln eine besondere Atmosphäre losgelöst von Zeit und Raum, die die Allgegenwärtigkeit und Wichtigkeit des Themas stützt.

Die Bilder zeigen zudem ungewöhnliche Perspektiven, wie z.B. auf der fünften Doppelseite, wo Maras kariertes Kleid als Boden bzw. Schachbrett dient, obwohl die Figuren viel zu groß sind. Auch die Figuren wirken seltsam auf Grund ihrer unrealistischen Proportionen. Alle haben große Köpfe, kurze Hälse, lange, dünne Finger sowie spindeldürre Beinchen und Ärmchen. Bis auf Mara und ihre Mutter haben alle Figuren darüber hinaus riesige Münder mit großen zusammengebissenen Zähnen, mit denen sie immer breit lächeln. Diese seltsamen Proportionen erinnern

an Comics und Karikaturen. Vor allem die großen Münder und das breite unnatürliche Lächeln lassen die kindlichen Figuren auf den Betrachter zum Teil boshaft und gemein, aber auch lächerlich wirken. Es sind folglich vielmehr die anderen Figuren, die in den Augen des Rezipienten komisch und seltsam erscheinen anstatt Mara. Diese wirkt trotz ihrer großen Ohren und ihrem wilden Haar wesentlich natürlicher und freundlicher.

Das Besondere bei diesem Bilderbuch ist, dass die verschiedenen Bilder eine Abfolge unterschiedlicher Situationen darstellen. Dabei gibt es keine feste Reihenfolge abgesehen vom Anfang (die ersten drei Doppelseiten) und vom Schluss (letzte Doppelseite), die der Geschichte einen logischen Rahmen bieten. Daher stellt jedes Bild eine neue Situation dar, in der Mara mit einer Beleidigung seitens ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler konfrontiert wird. Da die gleiche Situation in unterschiedlichen Kontexten auftritt, ist die Geschichte auch für junge Leserinnen und Leser leicht navollziehbar. Die Handlung ist übersichtlich und wird zudem durch die Bilder unterstützt. Der Text ist in Dialogform geschrieben und folgt dabei meist einer festen Struktur. Erst ist es die Gruppe von Kindern, die Mara etwas zuruft, dann ist es Mara, die darauf etwas entgegnet. Auf einer Seite finden sich maximal vier Sätze, meist nach einem repetitiven Muster (Erst rufen die Kinder: „Mara va/ tiene/ es/ lleva...“ Mara antwortet dann: „¡No!“ und einen weiteren Satz mit Begründung). Alle Sätze sind kurze Hauptsätze, dadurch leicht verständlich. Da die Geschichte in direkter Rede geschrieben ist und bis auf eine Ausnahme nur der Präsens verwendet wird (nur an einer Stelle wird Perfekt gebraucht), ist auch die sprachliche Gestaltung einfach. Es werden zwar abgesehen vom Alltagsvokabular auch einige weniger gebräuchliche Wörter wie *césped*, *revoltar* oder *puntillas* verwendet, jedoch lässt sich deren Bedeutung gut mit Hilfe der Illustrationen erschließen (siehe z.B. das Wort *césped* durch die grashafte Bodengestaltung auf der vierten Doppelseite). Darüber hinaus finden sich auch lokaltypische umgangssprachliche Ausdrücke wie *orejotas* oder *larguirucha*, die so viel bedeuten wie „jemand hat große Ohren“ und „langer Lulatsch“. Auch diese lassen sich auf Grund der illustrierenden Bilder und mittels einer Ableitung von den Wörtern *orejas* und *largo* leicht dekodieren. Abschließend bleibt anzumerken, dass im Buch eine stark bildhafte Sprache verwendet wird. Diese steht im Zusammenhang mit den

kreativen Aussagen von Mara. Ihr Haar ist beispielsweise nicht einfach nur wild, sondern so wie frisch geschnittenes Gras („Mi pelo es como el césped recién cortado“).

In Anbetracht der Analyse könnte sich das Bilderbuch „Orejas de mariposa“ gut für den Einsatz im fremdsprachlichen Anfangsunterricht eignen. Es ist sowohl sprachlich-stilistisch als auch formal einfach gestaltet, behandelt jedoch gleichzeitig das komplexe Thema „Anderssein“. Besonders auf Grund seines unterstützenden Text-Bild-Verhältnisses bietet es Potenzial, das auch den Lernenden im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule literarästhetische Erfahrungen ermöglichen könnte.

4.3 Analyse des Potenzials für das literarästhetische Lernen im spanischen Anfangsunterricht der Grundschule

Wie beide Bilderbücher im spanischen Anfangsunterricht der Grundschule zur Schulung des literarästhetischen Lernens eingesetzt werden könnten, soll nachfolgend skizziert werden. Dabei dienen das Modell literarästhetischer Kompetenz von Surkamp (2012) und die methodischen Überlegungen zur Schulung dieser Kompetenz als Bezugspunkt (siehe Kapitel 2.4).

4.3.1 „Eloísa y los bichos“

Da das Potenzial dieses Bilderbuches in seinem spannenden Text-Bild-Verhältnis und seiner Interpretationsvielfalt begründet liegt, sollte dieses beim literarästhetischen Lernen im Fremdsprachenunterricht gezielt genutzt werden. Meines Erachtens nach kann man im spanischen Anfangsunterricht der Grundschule mit „Eloísa y los bichos“ vor allem die affektive Dimension nach Surkamp fördern. Auf Grund der besonderen ästhetischen Gestaltung und der starken Aussagekraft der Bilder, bieten diese eine gute Möglichkeit, um affektiv-emotionale Zugänge zum Thema „Fremdsein“ zu ermöglichen. Man könnte beispielsweise mit Hilfe des Buchcovers erste individuelle Assoziationen sammeln. Helfen können dabei auffordernde Fragen, wie z.B. „¿Qué ves en la imagen?“, „¿Qué piensas, cómo se siente la niña?“, „¿Por qué piensas que se siente así?“ oder „¿Qué piensas, qué significa el título?“, um die Schülerinnen und Schüler zur Auseinandersetzung

mit dem Buch anzuregen. Darüber hinaus sollten die Lernenden eigenständig Fragen an das Buch formulieren, indem sie z.B. präzisieren, was sie selbst gerne im Laufe der Geschichte erfahren würden. Anstelle des Buchcovers könnte man auch die erste Doppelseite des Buches als Einstieg wählen. Hier könnten Fragen, wie z.B. „¿Qué piensas/ sientes cuando ves la imagen?“, „¿Qué crees, qué piensa la niña?“, „¿Cómo se siente?“, „¿Qué piensas, en dónde está/ a dónde se va?“, ein gemeinsames Gespräch über Thema und Inhalt des Buches anregen. Dabei sollten den Lernenden sprachliche Mittel zur Meinungsäußerung an die Hand gegeben werden, damit sie trotz geringer fremdsprachlicher Fähigkeiten ihre subjektiven Reaktionen und eigenen Vermutungen zum Buch äußern können (z.B. in Form von *chunks*). Gleichzeitig würden die Schülerinnen und Schüler damit ihre Empathiefähigkeit schulen, da sie sich in Eloísa und ihre Situation hineinversetzen müssen. Den Lernenden sollte ein Perspektivwechsel leicht fallen, da Eloísa fast gleich alt ist und auch zur Schule geht. Auf Grund der Fremdheitserfahrung innerhalb des Buches durch Eloísa lädt das Werk den Leser/ die Leserin dazu ein, selbst einen Perspektivwechsel vorzunehmen. Bei dieser Aufgabe wird daher vor allem die affektive Ebene literarästhetischer Kompetenz geschult. Gleichzeitig sehe ich auch die motivationale Ebene beteiligt, da die Lernenden eine Erwartungshaltung aufbauen, Vorstellungen davon entwickeln, worum es im Buch gehen könnte und dadurch eventuell Lust zum Lesen bekommen. Außerdem könnte man die eingangs geschilderte Situation, das Ankommen an einem fremden Ort, mit den eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen. Im Unterricht könnte man darüber sprechen, ob die Schülerinnen und Schüler sich selbst schon mal in einer solchen Situation befunden oder so wie Eloísa gefühlt haben, so dass auch eine Möglichkeit zur Förderung der reflexiven Ebene in diesem Zusammenhang besteht (Aspekt „In-Bezug-Setzen des Gelesenen zur eigenen Lebenswelt und eigenen Sichtweisen“).

Um auf das besondere Text-Bild-Verhältnis des Buches aufmerksam zu machen, könnte man die beiden Textebenen zunächst trennen und eine der beiden Ebenen isoliert betrachten. Dabei könnte man kreativ-produktive Verfahren einsetzen, indem die Schülerinnen und Schüler entweder eigene Bilder zum bereits gelesenen Text erstellen oder aber zu den vorgegebenen Bildern einen eigenen Text verfassen. Da die bildliche Ebene des Buches nur eine mögliche Sichtweise dessen darstellt,

was auf textlicher Ebene beschrieben wird, wäre es spannend zu sehen, welche Vorstellungen die Lernenden entwickeln, wenn sie sich zunächst nur mit der textlichen Ebene auseinandersetzen. Für die Lernenden im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule kann diese Auseinandersetzung auf kognitiver, sprachlicher und imaginativer Ebene durchaus eine Herausforderung darstellen. Wichtig ist daher, dass die Textrezeption vorentlastet und beispielsweise durch ein Unterrichtsgespräch begleitet wird. Zudem müssen die Lernenden mittels der Informationen aus dem Text eigene Vorstellungen entwickeln und individuelle Assoziationen zulassen. Dabei entfalten sie imaginativ all das, was auf der textlichen Ebene des Buches angelegt ist (vgl. Spinner 2006: 8). Folglich würden sowohl affektive Aspekte als auch die Vorstellungsbildung (Ebene kognitiv I) mittels dieses Vorgehens besonders gefördert werden.

Nimmt man beide Textebenen zusammen, sollte man den Fokus auf das ästhetische Verstehen (Ebene kognitiv II) legen, um das besondere Text-Bild-Verhältnis des Bilderbuches zu beleuchten. Im Mittelpunkt könnte dabei das Wortspiel „ser un bicho raro“ stehen, welches der visuelle Erzähler auf seine Art und Weise auf die bildliche Ebene des Buches überträgt. Die Schülerinnen und Schüler könnten zunächst eigene Ideen der visuellen Umsetzung dieser Redewendung entwickeln und überlegen, nachdem sie deren Bedeutung und Verwendungskontexte geklärt haben. In einem zweiten Schritt könnte man dann die im Buch dargestellten Unterschiede (z.B. auf der dritten bis sechsten Doppelseite) thematisieren, die Eloísa dazu veranlassen, diesen Ausdruck zu verwenden. Diese Analyse könnte einerseits in Hinblick auf die textliche Ebene und anschließend hinsichtlich der bildlichen Ebene des Buches erfolgen, so dass das besondere Verhältnis der beiden Textebenen zueinander deutlich wird. Was drückt der sprachliche Erzähler aus? Was der bildliche? Die Lernenden schulen daher in diesem Zusammenhang nicht nur ihr Verständnis für sprachliche Ästhetik sondern auch für visuell ästhetische Darstellungsweisen.

Zudem könnte man auch einen Perspektivwechsel initiieren, indem sich die Schülerinnen und Schüler anstatt in Eloísa in die anderen Figuren, die *bichos*, hineinversetzen. Eine Möglichkeit wäre z.B. mit Hilfe der dritten Doppelseite einen Perspektivwechsel anzustoßen. Meines Erachtens eignet sich diese Seite besonders,

da alle *bichos* ihren Blick auf Eloísa gerichtet haben und man sich gut vorstellen kann, dass sie etwas über sie denken. Methodisch würden sich kreativ-produktive Aufgaben anbieten, wie z.B. das Erstellen von Denkblasen, die das Verhältnis der Figuren zueinander beleuchten. Denkbar wäre auch, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke bezüglich der Beziehung zwischen den *bichos* und Eloísa in Form eines Standbildes festhalten. Da der Fokus hierbei auf dem affektiven Bereich literarästhetischen Lernens liegt und der Aspekt der „Übernahme von anderen Sichtweisen“ im Vordergrund steht, sollten die Lernenden bei entsprechenden Aufgaben nur im geringen Umfang fremdsprachlich produktiv werden müssen. Wichtig ist vielmehr, dass sie lernen, sich in zunächst fremdartig erscheinende Perspektiven, wie z.B. die der *bichos*, hineinzusetzen, um auch fremde Sichtweisen zu vergegenwärtigen. Obwohl Eloísa nur von *bichos* umgeben ist, wirken diese keinesfalls böse, sondern vielmehr interessiert an ihr. Dieses Erkenntnis könnte die Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen, dies auch auf eigene Erfahrungen und Situationen zu übertragen und sich selbst zu fragen, wie sich andere vielleicht erstmal fremd wirkende Personen in bestimmten Situationen fühlen könnten. Mit Hilfe dieser Redewendung können folglich verschiedene Facetten fremdkulturellen Denkens beleuchtet, eine Reflexion dieser im Sinne eines Fremdverstehens angestoßen und besonders affektive und kognitive Aspekte (Ebene II: ästhetisches Verstehen) literarästhetischer Kompetenz gefördert werden.

Eine weitere Besonderheit des Buches besteht darin, dass es eine große Deutungsoffenheit aufweist. Diese fordert die Schülerinnen und Schüler dazu auf, vorhandene Leerstellen zu füllen und eigene Vermutungen zu den Hintergründen der Geschichte aufzustellen. Um diese Deutungsoffenheit produktiv zu nutzen, könnten die Schülerinnen und Schüler beispielsweise die Geschichte der Familie konstruieren. Dabei müssen sie die textuellen und bildlichen Leerstellen mittels eigener Assoziationen, Erfahrungen und Wissen schließen sowie Antworten auf Fragen, wie z.B. „Was könnte in der Vergangenheit passiert sein?“, „Warum sind Eloísa und ihr Vater in eine neue Stadt gezogen?“, „Wo ist Eloísas Mutter?“ oder „Warum ist sie nicht bei ihnen?“, finden. Als Anhaltspunkt können einerseits Hinweise innerhalb der Geschichte dienen wie Eloísas Äußerung, dass sie und ihr Vater

niemals vergessen werden, was hinter ihnen geblieben ist (siehe vorletzte Doppelseite). Außerdem kann man an die traurige Atmosphäre auf der Seite anknüpfen, die durch ihre besondere Gestaltung mit den Regentropfen, dem Foto (vermutlich Eloísa's Mutter) in der Hand des Vaters und den bedrückten Gesichtsausdrücken vermittelt wird. Andererseits können auch die verschiedenen Fotos auf der Innenseite des Bucheinbandes als Ausgangspunkt für eine eigene kreative Ausgestaltung dienen. Diese bringen neue Aspekte in die Geschichte mit ein und werfen weitere Fragen¹⁵ auf, wodurch der Rezipient zur Interpretation angeregt wird. Die Deutungsoffenheit des Bilderbuches kann folglich dazu beitragen, sowohl den kognitiven Bereich literarästhetischer Kompetenz, nämlich die Vorstellungsbildung und das Füllen von Leerstellen, als auch den affektiven Bereich, besonders den Aspekt „Zulassen individueller Assoziationen“, zu schulen. In welcher Art und Weise die Geschichte der Familie von den Lernenden festgehalten wird, ist von der Lerngruppe und individuellen Vorlieben abhängig. Denkbar wäre, dass die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Vorstellungen der Geschichte in Form eines kurzen Textes verschriftlichen. Dabei können sie verschiedene Perspektiven wählen und z.B. aus der Sicht Eloísa's, ihres Vaters oder einer außenstehenden Person erzählen, was passiert ist oder geschehen wird. Darüber hinaus könnten die Schülerinnen und Schüler auch künstlerisch aktiv werden und eine eigene Kollage, eine kurze Bildgeschichte oder eine Zeitleiste mit Bildern und wichtigen Daten entwerfen, mit Hilfe derer sie die Geschichte der Familie darstellen.

Die Deutungsoffenheit des Buches bietet sich darüber hinaus dazu an, beim Lesen innezuhalten und Vermutungen über den weiteren Verlauf aufzustellen. Man könnte beispielsweise nach dem ersten Teil des Buches (bis zur neunten Doppelseite) Ideen sammeln, welche Fremdheitserfahrungen Eloísa in der neuen Stadt noch machen oder wodurch sich ihre Situation verändern könnte. Die Lernenden könnten Vorschläge entwickeln, die Eloísa dabei helfen, sich in der neuen Stadt wohler zu fühlen. Indem die Schülerinnen und Schüler Hypothesen über den weiteren Handlungsverlauf der Geschichte aufstellen und überprüfen, schulen sie

¹⁵ wie z.B. „Wer sind die Menschen auf den verschiedenen Fotos?“, „Wer ist der *bicho* an der Seite von Eloísa's Vater?“, „Warum gibt es ein ähnliches Bild, auf dem eine Frau an der Seite eines *bichos* zu sehen ist?“, „Wer ist das Kind auf dem Arm eines Mannes?“ oder „Wer heiratet auf dem einen Foto?“.

auch ihre Vorstellungsbildung und somit ihre rezeptiven Fähigkeiten (Ebene kognitiv I: Leseverstehen) im Umgang mit literarischen Texten. Auch das Ende der Geschichte, die letzte Doppelseite, fordert den Leser/ die Leserin dazu auf, eigene Deutungen zu entwickeln. Man könnte vermuten, dass Eloísa nun erwachsen geworden ist und selbst als Lehrerin arbeitet (Hinweis dafür ist z.B. ihr Haarband, das sie auch als Kind immer trägt oder aber der fortfahrende Ich-Erzähler). Offen ist auch, warum auf dem Bild nur noch ein einziger *bicho* zu sehen ist, warum es nicht mehrere sind oder gar keiner. Gerade diese Interpretationsvielfalt und Deutungsoffenheit des Buches ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern meiner Meinung nach besonders, einen individuellen Zugang zum Bilderbuch zu finden und eine persönliche Beziehung zum Text aufzubauen. Daher sehe ich das Potenzial dieses Bilderbuches vor allem in Hinblick auf die affektive und motivationale Dimension literarästhetischen Lernens. Verknüpfen die Lernenden Eloísas Fremdheitserfahrung mit eigenen Erfahrungen oder reflektieren ihren eigenen Rezeptionsprozess des Bilderbuches (z.B. mit Hilfe von Fragen wie „Was habe ich am Anfang gedacht?“, „Warum haben sich meine Vorstellungen verändert?“), dann kann auch die reflexive Ebene literarästhetischen Lernens mittels dieses Buches besonders gefördert werden.

4.3.2 „Orejas de mariposa“

Auch beim Einsatz dieses Bilderbuches gibt es verschiedene Möglichkeiten, um literarästhetische Erfahrungen zu fördern. Beispielhaft sollen an dieser Stelle Möglichkeiten für die Schulung der fremdsprachig literarästhetischen Kompetenz mit Fokus auf der kognitiven und produktiven Dimension nach Surkamp aufgezeigt werden.

Um das Leseverstehen (Ebene kognitiv I) beim Einsatz dieses Bilderbuches im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule zu unterstützen, bietet es sich an, nach einem gemeinsamen Einstieg ins Buch die verschiedenen Situationen (vierte – elfte Doppelseite) gruppenweise zu lesen und zu erarbeiten. Dadurch müsste nicht jeder Schüler/ jede Schülerin das komplette Buch lesen, sondern könnte sich in Gruppen- oder Partnerarbeit auf jeweils eine Doppelseite konzentrieren, diese erschließen und später den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern vorstellen. Dabei würde besonders die Fähigkeit der sprachlichen

Dekodierung geschult werden, da die Schülerinnen und Schüler sich gezielt auf zwei Sätze konzentrieren und die dargestellte Situation durch Rückgriff auf ihr sprachliches Wissen, eigene Erfahrungen und Weltwissen erschließen. Die Lernenden müssen nicht nur die fremdsprachlichen Äußerungen der Figuren dekodieren, sondern auch Hypothesen aufstellen, was Maras bildhafte Erklärungen bedeuten. Da die Bilder des Buches illustrierend gestaltet sind, können sie als Verstehenshilfe genutzt werden. In Kleingruppen könnten sich die Lernenden über verschiedene Sicht- und Deutungsweisen austauschen und diese jeweils anhand des Textes und der Bilder belegen. Dabei würden sie lernen, die ästhetische Darstellungsweise des Textes zu erfassen und deren Wirkung reflektieren. Somit würden sie auch ihr ästhetisches Verstehen im Umgang mit Bilderbüchern schulen (Ebene kognitiv II).

“Orejas de mariposa” bietet sich meiner Meinung nach besonders dafür an, die produktive Dimension literarästhetischer Kompetenz im spanischen Anfangsunterricht der Grundschule zu fördern. Auf Grund der sprachlich-stilistischen und formalen Einfachheit des Bilderbuches liefert es besonders Lernenden im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule genügend sprachliche Unterstützung, um eigene fremdsprachliche Produktionen trotz noch geringer Fremdsprachenkenntnisse zu ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler könnten beispielsweise in Anlehnung an handlungs- und produktionsorientierte Verfahren eigenständig eine weitere Bucheseite gestalten. Um eine neue Situation nach dem vorgegebenen Muster des Buches entwerfen zu können, müssen die Lernenden zunächst das formale und konzeptionelle Gestaltungsprinzip des Bilderbuches verstanden haben. Sie müssen folglich nicht nur den Handlungsverlauf der verschiedenen Situationen und Maras besondere Art und Weise des Umgangs mit Hänseleien erfassen (Ebene kognitiv I), sondern auch die ästhetischen Darstellungsverfahren sowohl in sprachlich-ästhetischer als auch ästhetisch-gestalterischer Hinsicht verstanden haben (Ebene kognitiv II). Bei der Produktion und Gestaltung einer eigenen Bilderbucheseite können die Lernenden dann auf diese Muster zurückgreifen und schulen dadurch auch die sprachlich-diskursive Ebene literarästhetischer Kompetenz. Bei der visuellen Gestaltung der Bucheseite können sie verschiedene Materialien verwenden, um in ästhetischer Hinsicht an die collagenartige Gestaltung des Bilderbuches anzuknüpfen. Gleichzeitig sollte auch

das spezifische Text-Bild-Verhältnis berücksichtigt und in ähnlicher Weise fortgeführt werden. Die Gestaltung einer Bilderbucheseite könnte dabei einerseits in Hinblick auf Mara erfolgen oder aber eine persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema aufgreifen, indem man eine ähnliche Situation entwirft, bei der man selbst als Protagonist aktiv wird. Dafür müssen die Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungskraft aktivieren, sich in eine vergleichbare Situation hineinversetzen und diese kreativ gestalten. Die Lernenden könnten dabei ihre eigene Wirkung auf andere reflektieren, auf persönliche Erfahrungen zurückgreifen oder eine fiktive Situation erfinden. Wenn die Schülerinnen und Schüler Maras Art des Umgangs mit Andersartigkeit auf ihr eigenes Leben übertragen, schulen sie mit dieser Aufgabe auch reflexive literarästhetische Fähigkeiten. Erkennen sie darüber hinaus die lebensweltliche Relevanz des Themas, wird gleichzeitig die motivationale Dimension literarästhetischer Kompetenz gefördert. Abschließend könnte man die verschiedenen entworfenen Bilderbucheseiten mittels eines Gallery-Walks im Klassenraum vorstellen.

Des Weiteren könnten die Schülerinnen und Schüler eigene akustische Aufnahmen des Bilderbuches anfertigen, indem sie den literarischen Text vorlesen und stimmlich interpretieren. Dies ist eine handlungsorientierte Methode, bei der keine eigene Sprachproduktion der Lernenden verlangt wird, sondern lediglich eine Auseinandersetzung mit dem Gelesenen initiiert und die Lernenden zum aktiven Handeln motiviert werden. Dabei schulen die Schülerinnen und Schüler nicht nur die Aussprache der fremdsprachlichen Wörter, sondern prägen sich diese sowie mögliche Satzstrukturen auf Grund der Wiederholung auch ein. Die Lernenden können den literarischen Text neben der stimmlichen Vertonung auch musikalisch mit passender Hintergrundmusik unterlegen, die sowohl den Inhalt als auch die Gefühlswelt der Protagonistin widerspiegelt. Durch diese Umwandlung des literarischen Textes in ein anderes Medium werden die produktiven Fähigkeiten der Lernenden im Umgang mit literarischen Texten geschult. Voraussetzung dafür ist jedoch, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf den literarischen Text einlassen (motivationale Ebene) und diesen literarisch und ästhetisch verstanden haben (Ebene kognitiv I+II).

Eine weitere Möglichkeit, produktive literarästhetische Fähigkeiten mit Hilfe dieses Buches zu schulen, besteht darin, die Lernenden den Klappentext für das Buch schreiben zu lassen. Da es bislang keinen gibt, ist dies meines Erachtens eine motivierende und auch sprachlich zu bewältigende Aufgabe für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Dafür müssten jedoch Vorkenntnisse über den Aufbau und die Gestaltung eines Klappentextes vorhanden sein. Die Schülerinnen und Schüler würden sich bei dieser Aufgabe auf produktionsorientierte Art und Weise persönlich und interpretatorisch mit dem Bilderbuch auseinandersetzen. Gleichzeitig müssen sie auf ihr vorhandenes sprachliches und diskursives Wissen zurückgreifen sowie das im Buch Dargestellte deuten und reflektieren. Als Unterstützung können ihnen die im Text angebotenen sprachlichen Muster und der vorgegebene Wortschatz dienen. Somit würden auch sprachlich-diskursive und reflexive Fähigkeiten literarästhetischer Kompetenz nach Surkamp geschult werden.

4.3.3 Einsatz beider Bücher im Unterricht

Abgesehen vom fremdsprachig-didaktischen Potenzial jedes einzelnen Bilderbuches würde es sich auch anbieten, diese auf Grund ihrer gleichen Thematik im Fremdsprachenunterricht zusammen zu behandeln. Eine Möglichkeit wäre, die Lerngruppe in zwei Expertengruppen einzuteilen, die sich jeweils mit einem der Bücher intensiv auseinandersetzen. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler könnten dabei vielleicht eher „Eloísa y los bichos“, leistungsschwächere „Orejas de mariposa“ lesen. Eine Einteilung ausgehend von individuellen Interessen ist auch möglich. Im Anschluss an die eigene Textrezeption könnten die jeweiligen Gruppen ihr Bilderbuch den anderen vorstellen und dabei handlungs- und produktionsorientierte Verfahren nutzen. Anbieten würde sich z.B. eine kurze szenische Interpretation dessen, was die Hauptfigur im jeweiligen Buch durchlebt. Auch eine Vorstellung des Buches mit Hilfe eines Steckbriefes oder eine persönliche Bewertung anhand eines vorgegebenen Rasters würden sich in diesem Kontext eignen (siehe z.B. Burwitz-Melzer 2004b: 19). Denkbar wäre zudem, dass man erst gemeinsam „Eloísa y los bichos“ liest und anschließend in eine individuelle Lektüre des Buches „Orejas de mariposa“ geht. Da das erste der beiden Bücher auf Grund seines besonderen Text-Bild-Verhältnisses deutlich komplexer ist, sollte dieses

meines Erachtens im spanischen Anfangsunterricht der Grundschule besser gemeinsam erarbeitet werden.

Behandelt man beide Bücher im Unterricht zusammen, dann könnte man den Fokus auch auf die verschiedenen Entwicklungen, die beide Protagonistinnen im Laufe der Geschichte durchlaufen, legen. Eloísa fühlt sich beispielsweise am Anfang der Geschichte seltsam anders und unwohl in ihrer neuen Umgebung. Nach und nach lebt sie jedoch ein, freundet sich mit anderen Kindern an und fühlt sich in ihrem neuen Zuhause angekommen. Um diese Entwicklung den Lernenden bewusst vor Augen zu führen, könnte man beispielsweise jeweils eine Doppelseite aus dem ersten Teil mit einer aus dem zweiten Teil gegenüberstellen und Eloísas Veränderungen durch diesen Vergleich aufzeigen. Anbieten würde sich z.B. die Gegenüberstellung der zweiten mit der zwölften Doppelseite. Auf beiden Seiten ist der Abschied Eloísas von ihrem Vater vor dem Schultor zu sehen. Auf dem ersten Bild wirkt Eloísa verängstigt und geschockt. Dabei wird sie von einer Tierhand in Richtung Schule gezogen. Auf der zwölften Doppelseite hingegen rennt sie freudestrahlend in Richtung Schultür, ist umgeben von anderen Schulkindern und vergisst vor lauter Vorfreude sogar ihre Schultasche bei ihrem Vater. Die textliche Ebene liefert zudem die Information, dass es Eloísa nicht mehr so viel ausmache, dass ihr Vater zur Arbeit geht („y no me importaba tanto que papá se fuera“). Auch die sechste und dreizehnte Doppelbucheseite lassen sich gut vergleichen. Im ersten Teil des Buches verbringt Eloísa die Hofpause allein, weit entfernt von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Die Pausen erscheinen ihr daher unendlich lang („O que los recreos fueran tan largos“). Auf dem anderen Bild aus dem zweiten Teil des Buches vergeht die Zeit gefühlt schneller („porque los días pasaban más rápido“), weil Eloísa nun Freunde gefunden hat, mit denen sie die Pausen verbringt. Auch Mara wächst im Buch „Orejas de mariposa“ über sich hinaus, da sie nach anfänglicher Verunsicherung selbstbewusst mit ihrer Andersartigkeit umgeht und Fehler bzw. Unterschiede eingesteht. Hier könnte man vor allem den Anfang der Geschichte (die ersten drei Doppelseiten) mit dem Ende (letzte Doppelseite) vergleichen, um Maras Entwicklung zu verdeutlichen. Durch den Vergleich der beiden Bilderbücher könnten die Schülerinnen und Schüler zudem die Erkenntnis gewinnen, dass es einen großen Unterschied macht, ob man sich selbst als *bicho*

raro fühlt oder aber von anderen wie einer behandelt wird (wie z.B. bei „Orejas de mariposa“).

5. Fazit und Ausblick

Mit der vorliegenden Masterarbeit konnte die zu Beginn gestellte Annahme, dass Bilderbücher ein besonderes Potenzial für das literarästhetische Lernen im fremdsprachigen Anfangsunterricht bieten, bestätigt und beispielhaft mit Hilfe der Bilderbücher „Eloísa y los bichos“ und „Orejas de mariposa“ aufgezeigt werden. Damit ein Bilderbuch gezielt zur Förderung der literarästhetischen Kompetenz im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule eingesetzt werden kann, ist es wichtig, sein fremdsprachig-didaktisches Potenzial zu kennen und die Rezeption des Text-Bild-Verhältnisses gezielt zu unterstützen. Um das literarästhetische Potenzial eines Bilderbuches zu entfalten, sollten passende Methoden sowohl in Hinblick auf den literarischen Text und seine Besonderheiten, als auch in Hinblick auf entsprechende Lernziele und die Fähigkeiten der Lernenden ausgewählt werden. Bezüglich dieses Aspektes konnte gezeigt werden, dass sich vor allem handlungs- und produktionsorientierte Verfahren eignen, da sie verschiedene Zugänge zum und einen kreativen Umgang mit literarischen Texten ermöglichen (siehe Kapitel 2.4).

Die beispielhafte Analyse der beiden Bilderbücher macht des Weiteren deutlich, dass im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule alle Ebenen literarästhetischer Kompetenz geschult werden können, wobei die noch geringen fremdsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden berücksichtigt werden müssen. Dabei bietet es sich an, je nach Potenzial des Bilderbuches und Lernziel den Schwerpunkt auf eine der Dimensionen literarästhetischer Kompetenz zu legen. Nichtsdestotrotz wurde auch bei der Analyse der beiden Bücher deutlich (siehe Kapitel 4.3), dass die literarästhetische Kompetenz verschiedene Ebenen umfasst, die miteinander stark verbunden sind und sich gegenseitig beeinflussen (siehe Kapitel 2.2). Durch die didaktische Analyse des Bilderbuches „Eloísa y los bichos“ stellte sich heraus, dass sich dieses auf Grund seines spannenden Text-Bild-Bezuges und der Deutungsoffenheit vor allem für die Schulung des affektiven Bereichs literarästhetischer Kompetenz eignet. Es bietet vielfältige Anknüpfungspunkte, mit deren

Hilfe die Schülerinnen und Schüler lernen können, individuelle Assoziationen zuzulassen sowie sich in andere Sichtweisen einzufühlen und diese zu übernehmen. Je nach Aufgabe würde dabei auch die motivationale, reflexive oder kognitive Dimension literarästhetischen Lernens gefördert werden (siehe Kapitel 4.3.1). Bei einer Umsetzung im Unterricht der Grundschule wäre zu prüfen, inwieweit auf die Mutter- oder Zweitsprache Deutsch zurückgegriffen werden muss und ob ein Verständnis für das komplexe Text-Bild-Verhältnis des Buches bei den Lernenden durch ein begleitendes Gespräch erreicht werden kann. Eventuell ist die Erfassung dieses vielschichtigen Text-Bild-Bezuges erst mit fortgeschrittenem Alter möglich. Dennoch bietet „Eloísa y los bichos“ auch so hinreichend Potenzial, um literarästhetisches Lernen bereits im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der Grundschule zu fördern. Bei „Orejas de mariposa“ empfiehlt es sich meines Erachtens, im spanischen Anfangsunterricht vor allem produktive literarästhetische Fähigkeiten zu fördern. Insbesondere die sprachlich-stilistische Einfachheit, die dialogische Erzählform und das unterstützende Text-Bild-System laden die Lernenden dazu ein, selbst produktiv zu werden und sich auf literarästhetische Weise handelnd mit dem Bilderbuch auseinanderzusetzen (siehe Kapitel 4.3.2).

Neben ihrem Potenzial für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht in der Grundschule lassen sich Bilderbücher auch im Anfangsunterricht der Sekundarstufe I zur Schulung der literarästhetischen Kompetenz einsetzen (siehe Kapitel 3.2). Die beiden ausgewählten Bücher eignen sich auf Grund des relevanten Themas „Fremdsein/ Anderssein“, ihrer ästhetischen Gestaltung und ihrer Aspekte von Einfachheit, um auch dort literarästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Zu beachten ist jedoch, dass bei einem Einsatz im fremdsprachlichen Anfangsunterricht der später einsetzenden zweiten oder dritten Fremdsprache eine deutliche Distanz zwischen den fremdsprachlichen Fähigkeiten der Lernenden und ihrer emotionalen und geistigen Entwicklung besteht (siehe Kapitel 3.2). Auf Grund ihres geringen Textumfangs, der unterstützenden Bilder und der häufig sprachlich-stilistischen, formalen und konzeptionellen Einfachheit eignen sich jedoch besonders Bilderbücher dafür, diese Distanz zu überbrücken und den Fremdsprachenlernenden trotz ihres geringen fremdsprachlichen Könnens den Umgang mit authentischen literarischen Texten zu ermöglichen. Obwohl eine altersbedingte Distanz zwischen

den Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I und der ursprünglichen Zielgruppe von Bilderbüchern besteht, bieten diese laut Minuth „genügend allgemeine Lebensbezüge, damit eine dauerhafte Motivation aufrechterhalten werden kann“ (Minuth 2007: 49). Hilfreich kann darüber hinaus eine andere Rezeptionshaltung sein, wie z.B. eine distanzierte kritische Betrachtung des Bilderbuches (siehe Kapitel 3.2). Dadurch wäre auch ein Einsatz im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II denkbar.

Ein weiterer Unterschied zum Einsatz in der Grundschule besteht darin, dass die Lernenden auf Grund ihres Alters differenziertere und komplexere Aussagen äußern können. Darüber hinaus kann die Anschlusskommunikation zunehmend in der Fremdsprache erfolgen und der reflexive Teil literarästhetischer Kompetenz nimmt angesichts emotionaler und geistiger Reife der Schülerinnen und Schüler zu. Auch die Rezeption beider Textebenen, die zugleich entschlüsselt werden müssen, sollte für ältere Lernende keine zu große Herausforderung darstellen, da sie über vielfältigere Erfahrungen im Umgang mit literarischen Texten verfügen sollten. Des Weiteren bietet sich in der Sekundarstufe I eine individuelle Auswahl von Bilderbüchern nach eigenem Interesse an, welche die Lernenden selbstständig lesen, erschließen und am Ende ihren Mitschülerinnen und -schülern vorstellen (siehe Minuth 2007/ Rössler 2008).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit Hilfe der Arbeit gezeigt werden konnte, dass Bilderbücher ein besonderes Potenzial für das literarästhetische Lernen im fremdsprachlichen Anfangsunterricht bieten. Die vorgestellten Möglichkeiten zur Schulung der literarästhetischen Kompetenz für den Anfangsunterricht in der Grundschule können dabei nur teilweise auf den Anfangsunterricht in der Sekundarstufe I übertragen werden, da sie einer entsprechenden Anpassung an den Lernstand sowie die sprachlichen und geistigen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler bedürfen. Auf Grund ihres didaktisch-fremdsprachlichen Potenzials und ihres literarästhetischen Reizes eignen sich sowohl „Eloísa y los bichos“ als auch „Orejas de mariposa“ für das literarästhetische Lernen im Spanischunterricht. Das im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigte Potenzial von Bilderbüchern sollte daher meines Erachtens auch auf andere Bilderbücher übertragen werden und produktiv für das literarästhetische Lernen im Fremdsprachenunterricht genutzt werden.

6. Anhang



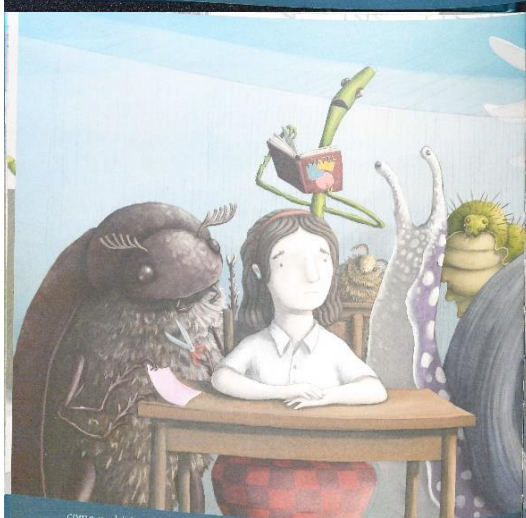


No soy de aquí.

Llegamos una tarde, cuando yo era pequeña.

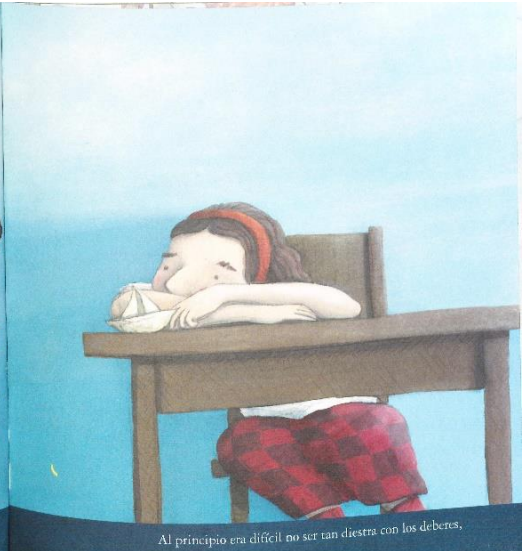


Mientras papá buscaba trabajo, yo me quedaba en la escuela...



como un bicho raro.

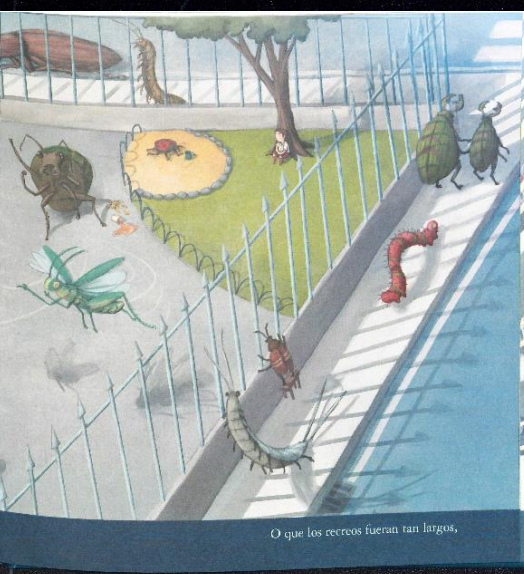
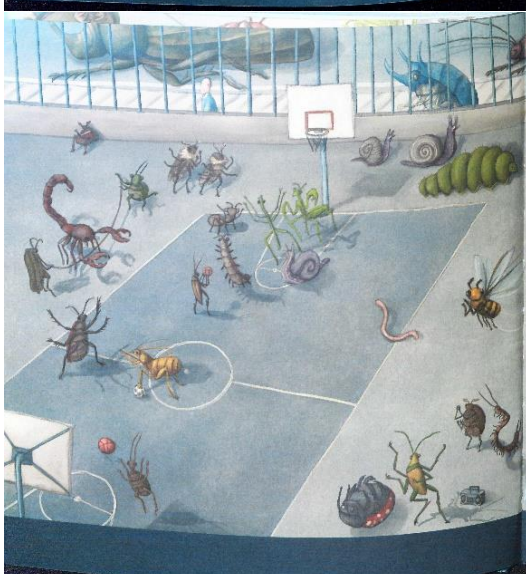




Al principio era difícil no ser tan diestra con los deberes.



y ser la más pequeña de la fila.



O que los recreos fueran tan largos.



Pero así aprendimos a conocerla.



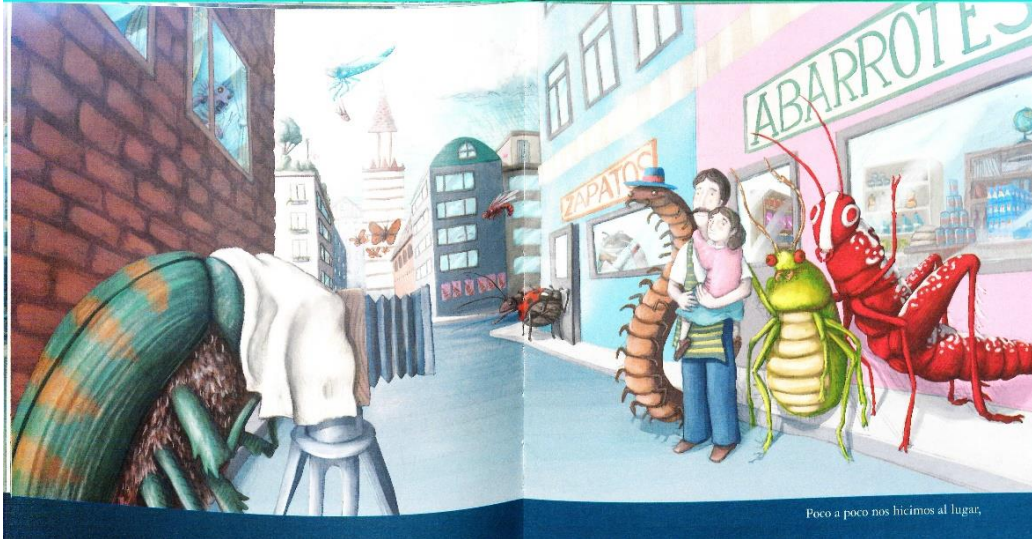
Con el tiempo, ya me sabía el camino a la escuela.



y no me importaba tanto que pasá se fuera.



porque los días pasaban más rápido.



Poco a poco nos hicimos al lugar.



pero nunca olvidamos lo que había quedado atrás.





libros para soñar



Orejas de mariposa

Luisa Aguilar
André Neves

Kalandraka

Coloquio libros para soñar

O 41. calle Lina Añudo, 2017
O de las Fiestas, Arde, Neves, 2002
O de casa coloquio
Kalandraka Publicações, Av. da Boia, 2315
A de os Carros Velhos, 2. 4. 1020-016
teléfono: 351 919 5299
mailto:info@kalandraka.com
www.kalandraka.com

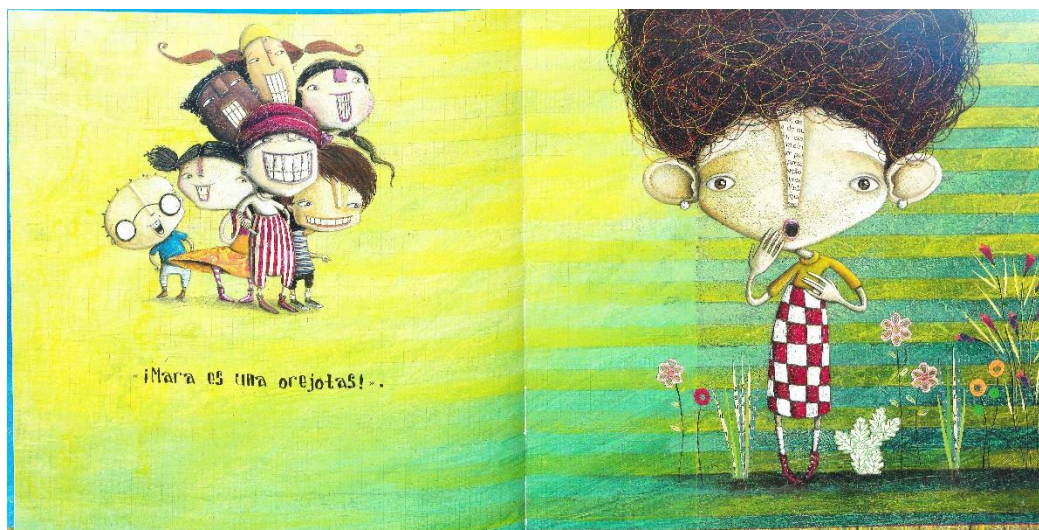
Edición en Español: Yvanka, Galicia
Primera edición en español: 2019
ISBN 978-99-53-00-275-7
DL 35-09-2016

Prohibida la venta de este libro

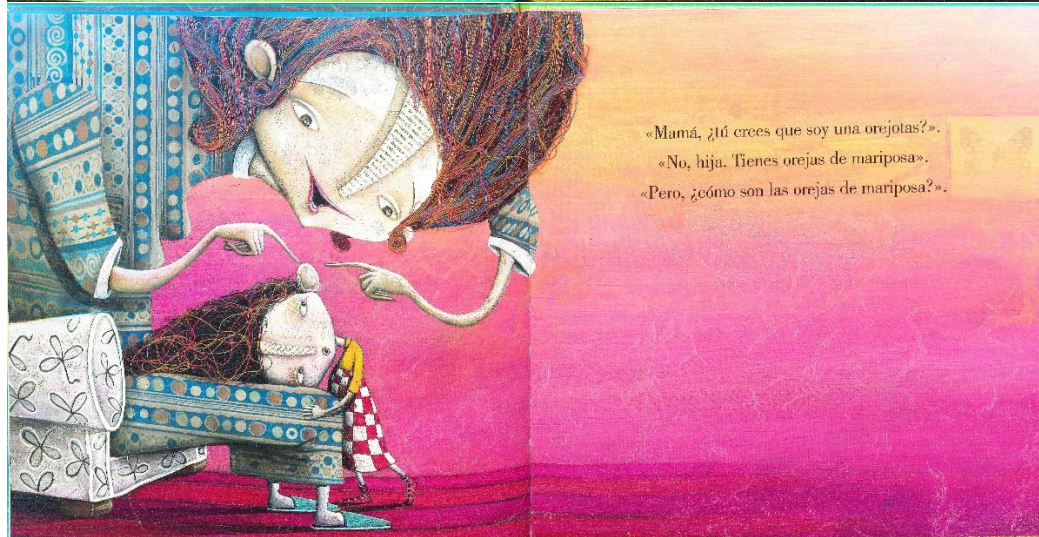
Luisa Aguilar André Neves

Orejas de mariposa

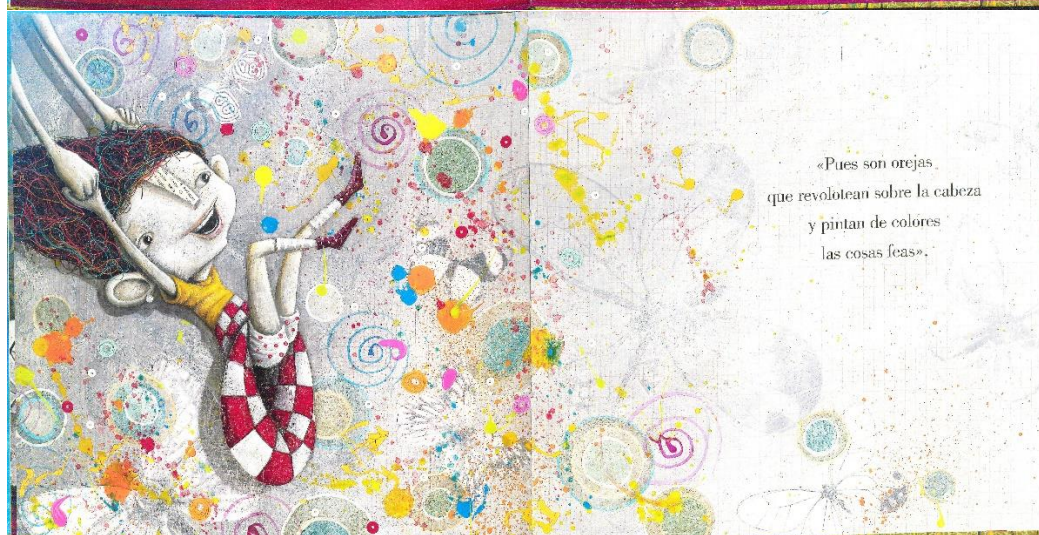
Kalandraka



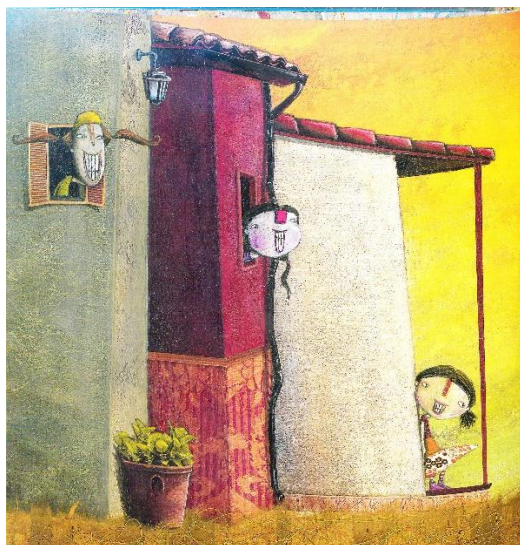
¡Mara es una orejotas!..



«Mamá, ¿tú crees que soy una orejotas?».
«No, hija. Tienes orejas de mariposa».
«Pero, ¿cómo son las orejas de mariposa?».

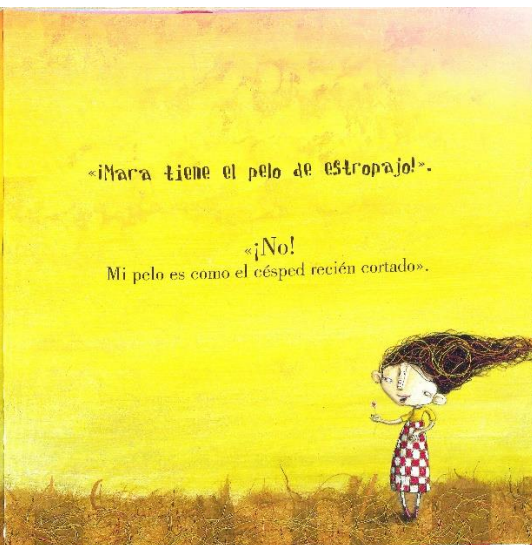


«Pues son orejas
que revolotean sobre la cabeza
y pintan de colores
las cosas feas».



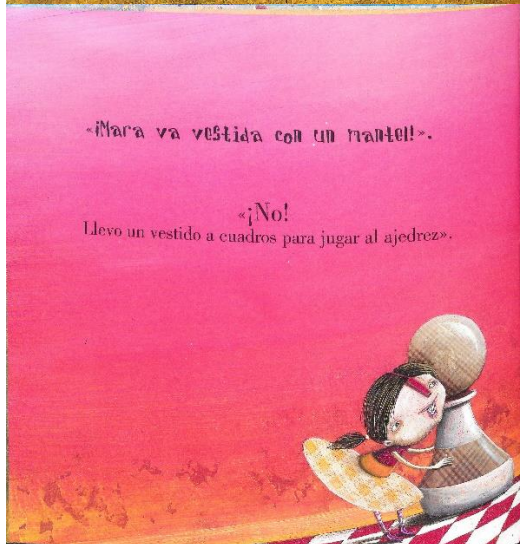
-¡Mara tiene el pelo de estropajo!-

«¡No!
Mi pelo es como el césped recién cortado».



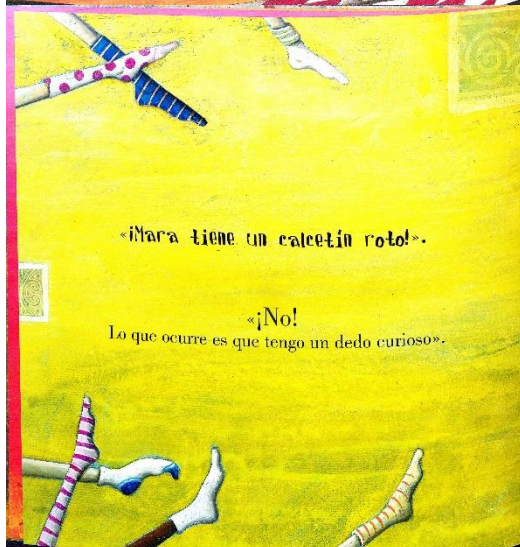
-¡Mara va vestida con un manteel!-

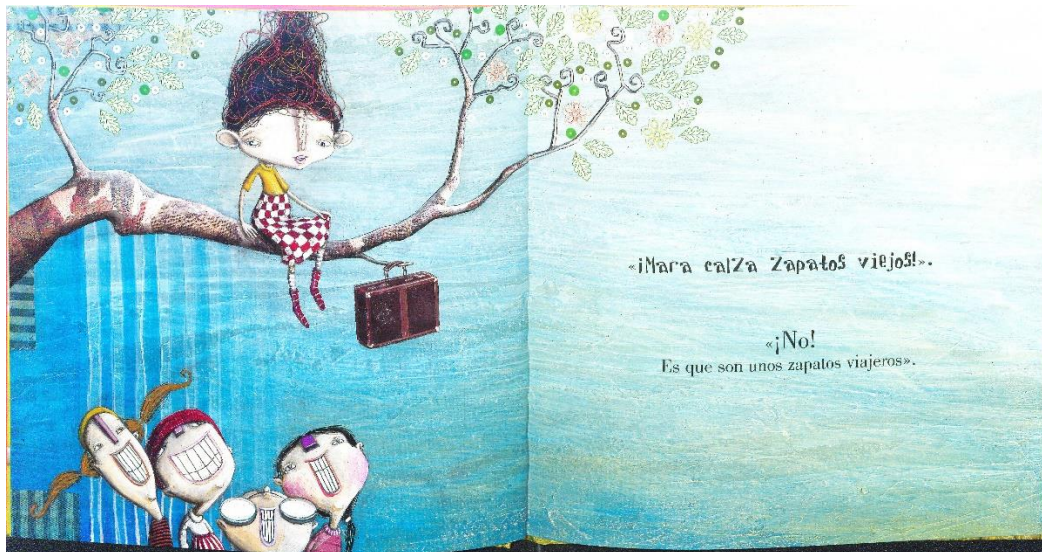
«¡No!
Llevo un vestido a cuadros para jugar al ajedrez».



-¡Mara tiene un calcetín roto!-

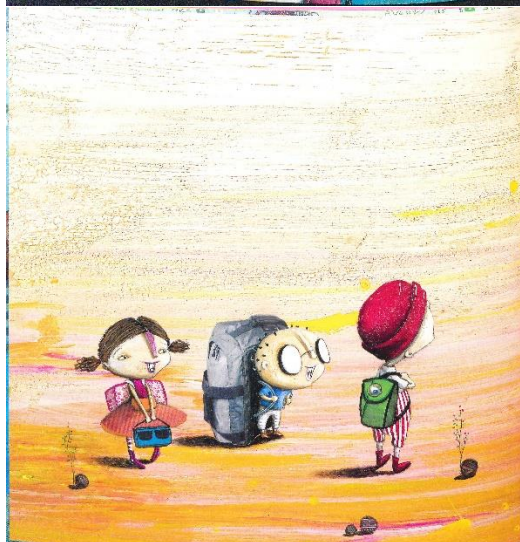
«¡No!
Lo que ocurre es que tengo un dedo curioso».





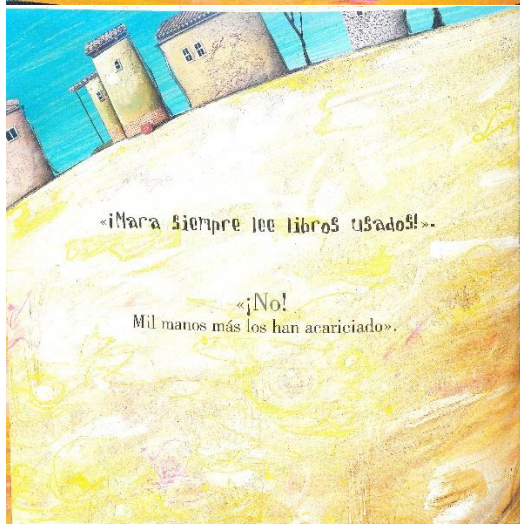
«¡Mara calza Zapatos viejos!».

«¡No!
Es que son unos zapatos viajeros».



«¡Mara no lleva ni mochila, ni cartera!».

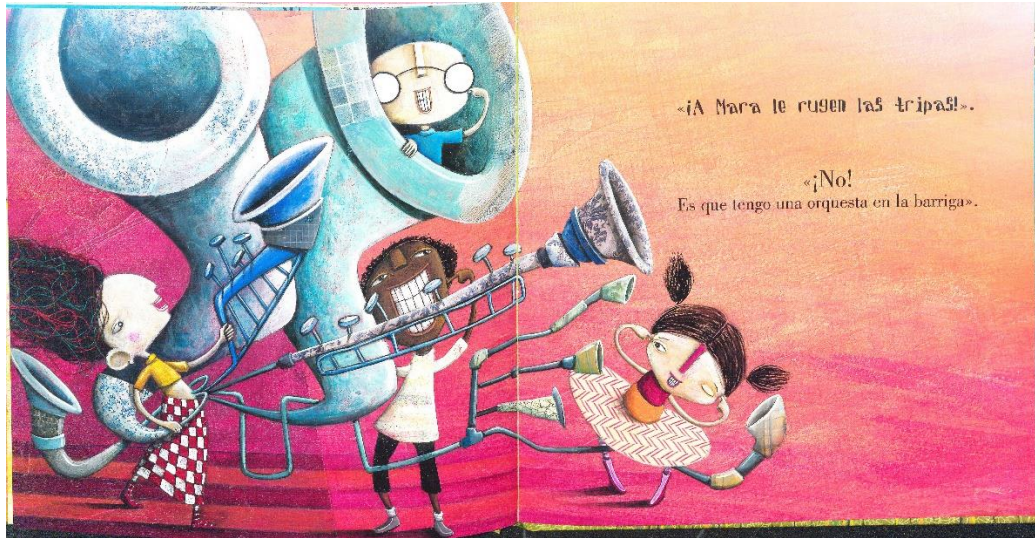
«¡No!
Para correr libre como una gacela».



«¡Mara siempre lee libros usados!».

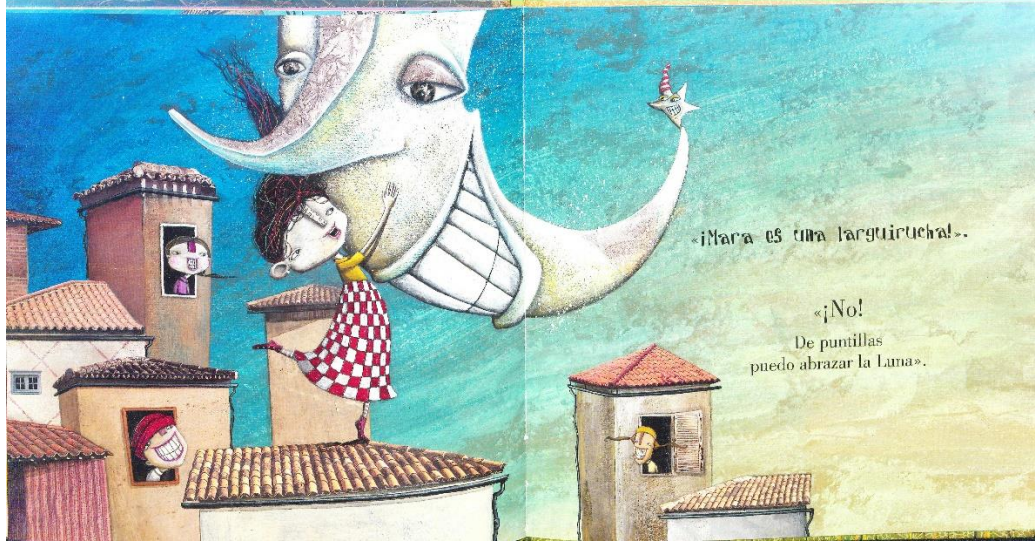
«¡No!
Mil manos más los han acariciado».





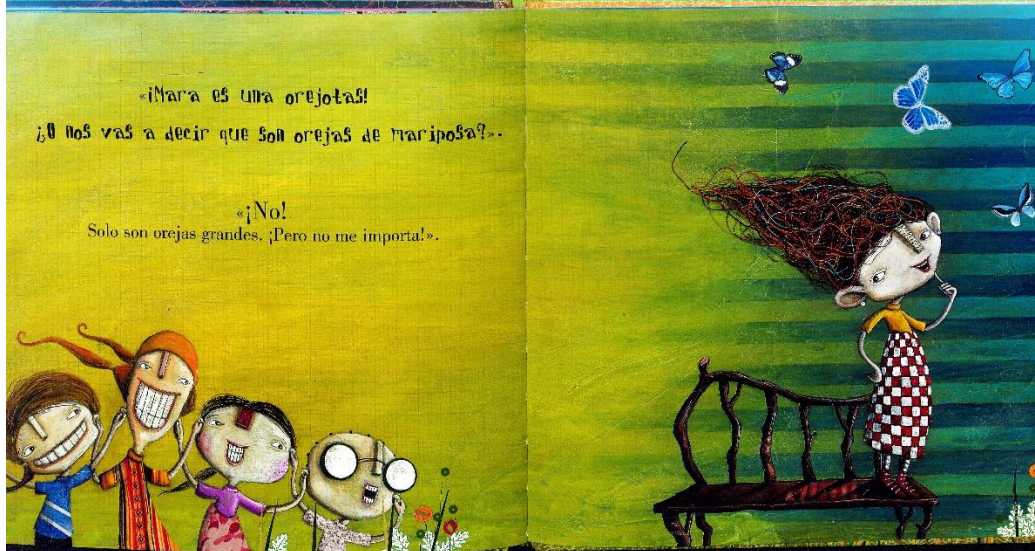
«¡A Mara le rugen las tripas!».

«¡No!
Es que tengo una orquesta en la barriga».



«¡Mara es una larguirucha!».

«¡No!
De puntillas
puedo abrazar la Luna».



«¡Mara es una orejotas!
¿O nos vas a decir que son orejas de mariposa?».

«¡No!
Solo son orejas grandes. ¡Pero no me importa!».

7. Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Aguilar, Luisa (2015): Orejas de mariposa. Ilustraciones de André Neves. 8. Aufl. Sevilla: Kalandraka.

Buitrago, Jairo (2012): Eloísa y los bichos. Ilustraciones de Rafael Yockteng. Madrid: El Jinete Azul.

Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2005): Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Lang: 13-26.

Bergfelder, Angela (2008): Didaktisches Lexikon ‚literarische Kompetenz‘. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 6/2008: 59.

Bergfelder, Angela (2007): Literarische Texte in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung im Zeitalter der Bildungsstandards. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4/2007/3: 13-17.

Bergfelder-Boos, Gabriele / Bergfelder, Angela (2015): Die versteckte Mündlichkeit in der Kinder- und Jugendliteratur: ein besonderes Potenzial für das literarische Lernen im kompetenzorientierten Französischunterricht. In: Französisch heute 46/2015/3: 11-16.

Bland, Janice (2010): Bilderbücher als Tor zur Literalität und Lesefreude junger Sprachlerner. In: Hecke, Carola/ Surkamp, Carola (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht: Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr Francke Attempto: 76-93.

Bonnet, Andreas / Breidbach, Stephan (2013): Blut ist im Schuh: Wie gut kleidet der Kompetenzbegriff die literarisch-ästhetische Bildung beim Tanz auf dem Hofball der Standardisierung? In: Grünewald, Andreas / Plikat, Jochen / Wieland, Katharina (Hrsg.): Bildung – Kompetenz – Literalität: Fremdsprachenunterricht

zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer: 20-35.

Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (2007): Einleitung: Literaturunterricht, Kompetenzen, Bildung. In: Dies. (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen, Bildung. Trier: WVT: 1-9.

Bröcker, Lisa (2011): Neue Ein-Sichten in das Bild der Stadt. Mit albums Bildelesekompetenz fördern. In: Französisch heute 42/2011/3: 123-128.

Burwitz-Melzer, Eva (2007a): Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende. In: Hallet, Wolfgang / Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT: 219-238.

Burwitz-Melzer, Eva (2007b): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar / Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT: 127-158.

Burwitz-Melzer, Eva (2005): Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34/2005: 94-110.

Burwitz-Melzer, Eva (2004a): Growing up literally – Authentische Bilderbücher und ihre Erarbeitung im frühen Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner / Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr: 123-146.

Burwitz-Melzer, Eva (2004b): Mit Literatur verbinden: Bilderbücher in den Klassen 3 bis 6. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 38/2004/69: 15-21.

Caspari, Daniela (2013): "Literatur" in offiziellen Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht: Ein Vergleich des Berliner Rahmenlehrplans (1984), der Bildungsstandards (2003), der EPA (2002/04) und der Abiturstandards (2012). In: Grünewald, Andreas / Plikat, Jochen / Wieland, Katharina (Hrsg.): *Bildung – Kompetenz – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer: 60-73.

Caspari, Daniela (2005): Kreativitätsorientierter Umgang mit literarischen Texten – revisited. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/2005/6: 12-16.

Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz (2010): Literarisch-ästhetische Kompetenzen: die Arbeit mit Literatur, Film, Comics, Bildern. In: Decke-Cornill, Helene / Küster, Lutz: *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr: 243 – 263.

Grevsmühl, Gabriele / Tonak, John (2012): Vom Wahrnehmen zum Schreiben und Lesen. Der Einsatz eines album zur Förderung ästhetischer und literarischer Kompetenzen. In *Französisch heute* 43/2012/2: 72-77.

Grünewald, Andreas / Plikat, Jochen / Wieland, Katharina (2013): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Bildung – Kompetenzen – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer: 9-17.

Haas, Gerhard / Menzel, Wolfgang / Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: *Praxis Deutsch* 123/1994: 17-25.

Hallet, Wolfgang (2010): Literarische Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler: 200-201.

Hallet, Wolfgang (2009): Romanlektüre und Kompetenzentwicklung: Vom narrativen Diskurs zur Diskursfähigkeit. In: ders. / Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Romandidaktik: Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüreakregungen*. Trier: WVT: 73-88.

Jantzen, Christoph (2008): Warum haben Bilderbücher eigentlich Bilder? - Oder: Brauchen wir die Bilder von Schulbüchern überhaupt für den schulischen Schreibunterricht? In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Hohengehren: 235-245.

Kliwer, Annette (2002): Bilderbücher aus Frankreich im Unterricht der Grundschulen - eine interkulturelle Ermunterung zum Lesen. In: *Praxis Grundschule Beilage* 3/2002: 1-3.

KMK (Sekretariat der Sändigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte*

Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [15.01.2016].

KMK (Sekretariat der Sändigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Online verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf [03.01.2016].

Kräling, Katharina (in Vorb.): Superhéroes. Ein kinderliterarischer Text für den Spanischunterricht im Spannungsfeld von Komplexität und Einfachheit. In: Burwitz-Melzer, Eva / Eder, Ulrike (Hrsg.): Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur und der Fremdsprachenliteraturdidaktik. Wien: Praesens.

Kräling, Katharina / Martín Fraile, Katharina (2015): ‚Un lujo de primera necesidad‘. Literarästhetisches Lernen im Spanischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 13/2015/49: 4-9.

Küster, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Küster, Lutz/ Lütge, Christiane/ Wieland, Katharina (Hrsg.): Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven. Frankfurt am Main: Peter Lang. Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Band 52: 15-32.

Lypp, Maria (2006): Einfachheit. In: Kliwer, Heinz-Jürgen / Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag. Hohengehren: 93-95.

Lypp, Maria (1988): Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: Conrady, Peter (Hrsg.) (1989): Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder. Frankfurt am Main: dipa-Verlag: 70-79.

- Maier, Karl Ernst (1993): *Jugendliteratur: Formen, Inhalte, pädagogische Bedeutung*. 10. überarb. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn/ Obb: Klinkhardt.
- Minuth, Christian (2007): Zu alt für Kinderliteratur? Albums in der Mittelstufe. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2007/3: 45-49.
- Niemann, Heide (2002): *Mit Bilderbüchern Englisch lernen*. Seelze-Velber: Kallmeyer: 15-23.
- Nünning, Ansgar / Surkamp, Carola (2008): *Englische Literatur unterrichten 1. Grundlagen und Methoden*. 2. Aufl. Seelze-Velber: Klett/ Kallmeyer.
- O'Sullivan, Emer (in Vorb.): Einfachheit im (kinder)literaturtheoretischen Diskurs. In: Burwitz Melzer, Eva / Eder, Ulrike (Hrsg.): *Einfachheit in der Kinder- und Jugendliteratur und der Fremdsprachenliteraturdidaktik*. Wien: Praesens.
- O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (2013): *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (2008): Mit Kinder- und Jugendliteratur arbeiten. Warum und wie? In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2008: 3-6.
- O'Sullivan, Emer / Rösler, Dietmar (2002): Fremdsprachenlernen und Kinder- und Jugendliteratur. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*. 13/2002/1: 63-111.
- Rössler, Andrea (2010): Literarische Kompetenz. In: Meißner, Franz-Joseph / Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer: 131-136.
- Rössler, Andrea (2008): Zwischen individueller und kollektiver Lektüre. Kinder- und Jugendliteratur im Spanischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 23/2008: 4-8.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2015a): *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufe 1-10. Teil B Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung*. Online

verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [12.02.2016].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2015b): Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufe 1-10. Teil C Moderne Fremdsprachen. Online verfügbar unter: http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf [12.02.2016].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006a): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Spanisch 2./3. Fremdsprache. Online verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_spanisch.pdf [04.01.2016].

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2006b): Rahmenlehrplan für die Grundschule und Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 3-6 Grundschule. Jahrgangsstufe 7-10 Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Französisch 1./2./3. Fremdsprache. Online verfügbar unter: https://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_franzoesisch.pdf?start&ts=1450262874&file=sek1_franzoesisch.pdf [13.02.2016].

Stefanova, Pavlina (2005): Kinderliteratur im Fremdsprachenunterricht der Grundschule. In: Doyé, Peter (Hrsg.): *Kernfragen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule*. Braunschweig: Westermann: 80-93.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200/2006: 6-17.

Steininger, Ivo (2014): Modellierung literarischer Kompetenz. Eine qualitative Studie im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Tübingen: Narr.

Surkamp, Carola (2012): Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Hallet, Wolfgang, /Krämer, Ulrich (Hrsg.): *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer: 77-90.

Zydati, Wolfgang (2005): Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Frankfurt am Main: Lang