

Bilderbuchpräsentation mit Untertitelung als Unterstützung im Leselerwerbsprozess

Simone Naphegyi

Im nachfolgend beschriebenen Unterrichtskonzept wird die Idee von Same Language Subtitling (SLS) aufgegriffen, adaptiert und für den Erstleseunterricht im ersten Grundschuljahr nutzbar gemacht. In einem Kooperationsprojekt mit der Praxisschule der PHV wurde das Unterrichtskonzept im Schuljahr 2020/21 pilotweise von einer Klassenlehrperson umgesetzt und erprobt und von der Autorin fallanalytisch ausgewertet. Dadurch können die Praxistauglichkeit und Entwicklungsmöglichkeiten des Konzepts beschrieben und aufgezeigt werden.

Schlagwörter: Erstleseunterricht, Lesen mit Untertiteln, Förderung von Sprachaufmerksamkeit

Untertitelung von Bilderbüchern für das Lesen nutzbar machen

Same Language Subtitling oder *SLS* lautet die Bezeichnung für ein Konzept, audio-visuelle Inhalte schriftlich zu unterlegen, um das Gehörte auch in schriftlicher Form dargeboten zu bekommen. Wort für Wort wird das, was gehört wird, zu dem, was gelesen wird (Kothari & Bandyopadhyay, 2014).

Brij Kothari, ein indischer Forscher und Sozialunternehmer, verwirklichte dieses Konzept im Rahmen des großangelegten Projekts „Planet Read“ ab 2006 in Indien und untertitelte Bollywood Filmsongs in den jeweiligen Sprachen mit dem Ziel, die Lesekompetenz der vor allem jungen Zuschauer*innen zu erhöhen (Kothari, 2008). „Early-readers when exposed to SLS, try to read along, and in the process, find their reading skills improving“ (Kothari, 2012). In ihrer großangelegten in Indien durchgeführten Studie konnten Kothari und Bandyopadhyay (2014) aufzeigen, dass durch die regelmäßige Beschäftigung mit *SLS* über fünf Jahre, im Ausmaß von etwa einer Stunde pro Woche, die Zahl der funktionalen Leser*innen im Primarschulalter mehr als verdoppelt werden konnte. Als Vergleichsgruppe

nennen die Autor*innen Lernende, die ausschließlich den sonst dort üblichen Primarschulunterricht erhielten.

SLS im Erstleseunterricht

Die nachfolgenden Ausführungen beschäftigen sich damit, wie dieses Konzept von *Same Language Subtitling* für den Leselerwerbsprozess der Primarstufe adaptiert und nutzbar gemacht werden kann. Wie können diese Überlegungen von Kothari niederschwellig in den Erstleseunterricht der Primarstufe integriert werden?

Das Vorlesen nimmt im Unterricht der Primarstufe eine zentrale Bedeutung für das sprachliche und literarische Lernen ein. Darüber herrscht Einigkeit im didaktischen Diskurs. Kretschmer (2011) betont, dass durch das Vorlesen Kinder angeregt werden, die Geschichten mit ihren persönlichen Erfahrungen in Beziehung zu setzen und über Gründe und Konsequenzen von Handlungen nachzudenken.

Das Vorlesen von Bilderbüchern im Rahmen des Erstleseunterrichts und der Buchstabenerarbeitung erweist sich als kognitive Stütze, wenn es darum geht, mit dem in den Fokus genommenen Buchstaben eine inhaltliche Verbindung mit einem Protagonisten*iner Protagonistin eines Bilderbuches zu ermöglichen. Beispielsweise wird im Rahmen der Buchstabenerarbeitung des Vokals „o“ das Bilderbuch „Otto – die kleine Spinne“ von Guido von Genechten vorgelesen. Die Phonem-Graphem-Zuordnung erfährt durch diese erweiterte inhaltliche Verortung und Verbindung mit unterschiedlichen Bilderbuchprotagonist*innen eine zusätzliche inhaltliche Komponente. Über den langen Zeitraum der Buchstabenerarbeitungen im ersten Schuljahr hinweg erhalten die Lernenden so eine Fülle an literarischen Angeboten, die sie in direkten Zusammenhang mit den erlernten Lauten/Buchstaben bringen können (Fend & Naphegyi, 2022).

Um neben der auditiven Darbietung des Bilderbuchtextes im Rahmen des Vorleseprozesses den Lernenden noch eine weitere visuelle Stütze beim Leserwerbsprozess zu bieten, wird der vorgelesene Text, zeitgleich zum Vorlesen, als Untertitel digital über eine Powerpointpräsentation eingeblendet. Der vorgelesene Text erscheint somit, zeichen- oder wortweise animiert, parallel zum Vorlesen durch die Lehrperson. Dadurch wird ermöglicht, dass die Lernenden zur auditiven Texterfahrung eine digitale Schriftbildunterstützung erhalten. Durch eine wort- oder zeichenweise Einblendung des parallel vorgelesenen Textes wird die Orientierung im dargebotenen Text erleichtert.

Die im unterrichtlichen Zusammenhang in den Fokus genommenen Buchstaben werden zusätzlich in der Textdarbietung der Präsentation farblich markiert und so hervorgehoben. Dieser Schritt der Markierung kann beispielsweise auch im Vorfeld bei der Vorbereitung der Präsentation von einzelnen Lernenden übernommen werden, die bereits über Buchstabenkenntnis verfügen.

Unterstützung im Leserwerbsprozess durch das Schriftbild

Das Ziel dieser Methode ist die visuelle Unterstützung durch das Schriftbild. Die bereits sehr früh im Leserwerbsprozess angelegte regelmäßige Begegnung mit der Schrift soll Lernende sensibilisieren, die Verbindung von Gehörtem und Gelesenem zu erkennen. Während bei der klassischen Vorlesesituation im Unterrichtskontext der Primarstufe die Konzentration ausschließlich auf dem Gehörten und der Verbindung zur bildlichen Darstellung liegt, bietet die vorgeschlagene Methode einen direkten und ständigen Einbezug des digitalisierten Schriftbildes, das somit für die Lernenden bewusst oder auch teilweise noch unbewusst Teil einer Gesamtpräsentation wird.

Lernende im Schriftspracherwerbsprozess werden, wie bereits erwähnt, durch diese Methode dahingehend sensibilisiert, dass sich jede Äußerung geschrieben oder gesprochen versprachlichen lässt. Beide Modi verwenden dazu unterschiedliche Mittel. Die Mittel in der gesprochenen Sprache sind akustischer Art. Sie erstrecken sich

in akustischen Wellen und kommen beispielsweise durch Tonhöhenverläufe zum Ausdruck. Die Mittel der geschriebenen Sprache sind Einheiten (Buchstaben, Grapheme), die sich visuell räumlich erstrecken. Sie umfassen graphische Zeichen (Buchstaben), die in einem bestimmten Zeicheninventar (Schriftsystem) Einheiten eines Schriftsystems (Grapheme) repräsentieren (Dahmen & Weth, 2018).

Dem Auf- und Ausbau eines Sichtwortschatzes kommt im Lese(erwerbs)prozess eine zentrale Bedeutung zu. Ein umfangreicher und schnell abrufbarer Sichtwortschatz zeichnet kompetente Leser*innen aus. Sie haben den Vorteil, dass sie einen schnellen und mühelosen Zugriff auf ihren gespeicherten Wortschatz haben. Diese Leser*innen sind in der Lage, visuell wahrgenommene Wörter rasch zu entziffern, mit ihrem semantischen Lexikon abzugleichen, um so rasch zu einer Wortbedeutung zu gelangen. Der Aufbau eines Sichtwortschatzes unterstützt Leser*innen also maßgeblich beim Lese- und Verstehensprozess. Dadurch muss ein Wort nicht lautlich rekodiert werden, sondern kann auf einen Blick erfasst werden. Durch diese automatisierte Worterkennung und das Erkennen der Zusammengehörigkeit von Wortgruppen erhöht sich nicht nur die Lesegeschwindigkeit, es werden auch kognitive Kapazitäten für die hierarchiehöheren Verarbeitungsprozesse – sprich die Verstehensprozesse – freigesetzt (Rosebrock et al., 2017).

Durch den Einsatz von untertitelten Bilderbüchern und somit das wiederholte Präsentieren des Schriftbildes soll die Methode den Auf- und Ausbau eines gesicherten Sichtwortschatzes im Leserwerbsprozess im ersten Schuljahr begleiten und unterstützen.

Erprobung der Methode und Angaben zur Fallanalyse

Die Methode wurde im Schuljahr 2020/21 an der Praxisschule der PHV von einer Lehrperson pilotweise erprobt und umgesetzt. In dieser Klasse wurde für den Schriftspracherwerb das Lehrwerk Karibu (Zoltan et al., 2012) verwendet. Laut Angaben des Verlags arbeitet das Lehrwerk nach dem

Silbenkonzept. In der Pilotklasse wurden, gemäß dem Lehrwerk, synthetische Ansätze der Buchstabenerarbeitung mit dem Silbenkonzept verbunden.

Das Pilotprojekt musste coronabedingt für einige Wochen unterbrochen werden. Die Autorin führte zu mehreren Zeitpunkten während des Schuljahres nicht teilnehmende, direkte Beobachtungen im Unterricht durch. Die Datenerfassung der Fremdbeobachtung (Beobachtung der Lernenden) fand in sprachlich-schriftlicher Form mittels freier Feldnotizen und Feldprotokollen statt (Thierbach & Petschick, 2019). Am Ende des Schuljahres, Anfang Juni 2021, wurde mit der Lehrperson (L1) ein leitfadengestütztes Interview zu ihren Beobachtungen im Umsetzungsprozess geführt.

Ebenso wurden alle Lernenden der Pilotklasse dahingehend mündlich befragt, ob diese der Autorin beschreiben können, wie das Erlernen der Buchstaben während des Schuljahres erfolgte und woran sie sich besonders gut erinnern können.

Weiters wurde am Anfang des Schuljahres 2022/23 ein leitfadengestütztes Interview mit einer ehemaligen Studierenden (L2) der PHV durchgeführt, die diese Methode in einer Lehrveranstaltung kennengelernt und während des gesamten Schuljahres 2021/22 in einer ersten Schulstufe, in der sie als Klassenlehrerin tätig war, umgesetzt hatte.

Die Audiodaten aus den Interviews mit den beiden Lehrpersonen und den Lernenden wurden auszugsweise transkribiert und gemeinsam mit den Feldnotizen und Feldprotokollen inhaltsanalytisch (Kuckartz, 2018) ausgewertet.

Ergebnisse aus der Beobachtung und aus den Rückmeldungen der Lehrpersonen

Im Zuge der unterrichtlichen Erprobung während der Pilotierungsphase in einer ersten Schulstufe mit 22 Lernenden konnte während der nicht teilnehmenden Beobachtung durch die Autorin eruieren werden, dass die Lernenden, die am Beginn ihres Leseerwerbsprozesses stehen, neben dem Zuhören ihren Fokus stark auf den eingeblendeten Text lenkten. Je nach Kompetenzstand im

Leseerwerbsprozess versuchten die Lernenden mehr oder weniger häufig während des Vorleseprozesses mitzulesen. Dies zeigte sich durch spontane Äußerungen von Lernenden zum eingeblendeten Text und durch Beobachtungen von Mundbewegungen bei Lernenden, die auf ein leises Mitlesen bzw. den Versuch des Mitlesens schließen lassen.

Ebenso konnte beobachtet werden, dass einfache Wortwiederholungen und Phrasen, die eine zentrale Rolle im Text spielen, von einem Teil der Lernenden als gesamtes Schriftbild während und nach der Präsentation wiedererkannt wurden, und nicht rekodierend erlesen werden mussten. Dies lässt darauf schließen, dass durch die Methode eine Unterstützung im Auf- und Ausbau des Sichtwortschatzes geboten werden kann. Durch die regelmäßige Darbietung von Texten mit unvertitelten Bilderbüchern kann ein einfacher und niederschwelliger Beitrag zum Auf- und Ausbau des Sichtwortschatzes der Lernenden erfolgen. Ein reichhaltiger und schnell abrufbarer Sichtwortschatz hilft den Lernenden in weiterer Folge zum Aufbau von Leseflüssigkeit, was eine Grundlage für verstehendes Lesen darstellt. „Ein leicht zeitversetztes Vorlesen nach Erscheinen der Wörter hat sich als hilfreich erwiesen, da die Lernenden dann die Chance erhalten, den Text selbst zu erlesen bzw. mitzulesen“ (Fend & Naphegyi, 2022).

Aus einem leitfadengestützten Interview mit der Lehrperson (L1) zur Evaluation der Methode am Ende des Schuljahres geht hervor:

L1: ich habe von anfang an die buchstaben (.) die wir erarbeitet haben (.) markIERT (.) und (.) eigentlich immer wieder (.) einen vergessen ((lacht)) und DEN haben sie immer herausgefunden ((lacht)) mit FREUDen (.) das habe ich beobachtet (.) (Transkript Interview L1)

Diese von der Lehrperson (L1) beschriebene hohe Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit dem schriftlich dargebotenen Text spiegelt sich auch in den Beobachtungen der Lehrperson (L2) wider:

L2: und was ich schon gemerkt habe (.) sie reagieren TOTal (.) auf das (.) auf das was man

sichtbar gemacht hat (.) also auch ganz am anfang (.) so im anfangsunterricht (.) wo sie eigentlich noch keinen (.) oder ganz viele kinder (.) nicht alle aber die meisten kinder können noch nicht lesen (.) aber wenn wir jetzt zum beispiel den ersten buchstaben (.) das o (.) thematisiert haben (.) zum beispiel (.) und das war dann (.) war dann (.) hervorgehoben (-) haben sie TOtal darauf reagiert (.) also sie haben das erkennen können (.) und haben gesagt (.) AH::: DA (.) und haben dann auch gezählt zum beispiel die buchstaben (.) (Transkript Interview L2)

Die Befragung der Lernenden während dieser Pilotierungsphase ergab, dass alle Lernenden neben dem Zuhören, eigenen Angaben zufolge, zusätzlich auf die digital eingeblendete Textvorlage geschaut hatten. Einzelne Lernende gaben an, dass sie während der Vorleseeinheit versucht hatten, den eingeblendeten Textes mitzulesen, was exemplarisch im nachfolgenden Interviewausschnitt zum Ausdruck kommt:

S1: nur manchmal hat (.) hat die [Name der Lehrperson] vergessen ein paar rot anzumalen (.) also die so (.) die wo wir gelernt haben (.) die hat sie manchmal vergessen (.)
I: und das ist dir dann aufgefallen (.)
S1: ja (.)
I: das heißt (.) du hast mitgelesen (.)
S1: ja ja (.) ich glaub (.) ein paar haben auch mitgelesen (.) aber ich weiß nicht wie viele (.) [Das Kind zählt einige Namen von Kindern auf, von denen es vermutet, dass diese auch mitgelesen haben.] (Transkript Interview S1)

Möglichkeiten der Anschlusskommunikation und Differenzierung

Im Anschluss an die Vorleseeinheiten wurden von der Lehrperson (L1) unterschiedliche Möglichkeiten der Anschlusskommunikation eingesetzt. Beispielsweise wurden die Lernenden aufgefordert, die Wörter zu nennen, die im Text einen farbig markierten Buchstaben hatten. Diese wurden an der Tafel gesammelt und auf unterschiedliche Aspekte hin analysiert. Im Laufe des Schuljahres bestand die Aufgabenstellung dann auch darin, die Wörter mit den markierten Buchstaben im Rahmen einer Gruppenarbeit aufzuschreiben.

Die Lehrperson (L1) setzte die Methode im Schuljahr 2021/22 in einer jahrgangsgemischten Grundstufen-I-Klasse erneut ein und konnte die jahrgangsbedingt unterschiedlichen Lernstände für die Umsetzung der Methode vorteilhaft nutzbar machen. Die Lernenden der zweiten Schulstufe wurden vermehrt in den Vorleseprozess miteinbezogen und lasen während der Präsentation einzelne, vorbereitete Textteile vor. Auch das rollenverteilte Vorlesen der wörtlichen Reden durch die Lernenden der höheren Jahrgangsstufe bot abwechslungsreiche Vorleseanreize (Fend & Naphegyi, 2022).

In der Auswertung der Interviews mit den Lehrpersonen zeigte sich ebenfalls, dass die Methode zu einer vermehrten Sprachaufmerksamkeit bei den Lernenden führte. Das Analysieren von spezifischen Merkmalen der Schriftstruktur der deutschen Sprache war integraler Bestandteil der Anschlusskommunikation. Durch die Markierung der Buchstaben oder eben das bewusste Nicht-Markieren bestimmter Buchstaben, z.B. in Konsonantenkombinationen, ergaben sich in den Klassen teilweise sehr anspruchsvolle sprachanalytische Gespräche. Wenn beispielsweise im Wort Katze bei der Affrikate [ts], realisiert durch die Gelenkschreibung (tz) (Eisenberg, 2013), das (t) nicht markiert wird und gemeinsam Begründungen dafür gesucht werden. Diese vermehrte Sprachaufmerksamkeit der Lernenden beschreibt die Lehrperson (L2) mit folgenden Worten:

L2: und was dann auch in weiterer folge passiert ist (.) als sie das schon gekannt haben (.) wo sie auch gewusst haben (.) ah (.) das system funktioniert so (.) da haben sie dann (.) und es ist zum beispiel ein buchstabe einmal nicht angemalt gewesen (.) also nicht markiert (.) oder es ist so gewesen dass es zum beispiel beim i (.) ähm ein langes i zum beispiel gewesen ist (.) also sie haben total ähm dort acht gegeben (.) und die schrift (.) ich habe das gefühl gehabt (.) es interessiert sie und (.) und sie sind so aufmerksam (.) und wach ja (.) (Transkript Interview L2)

Hinsichtlich der impliziten und expliziten Schulung der Sprachaufmerksamkeit bietet die Methode noch zahlreiche weitere Entwicklungs-

möglichkeiten. Beispielsweise könnte durch unterschiedliche farbliche Markierungen verdeutlicht werden, dass in der unbetonten Silbe von deutschen Zweisilbern das Schwa /ə/, das zwar als Schriftzeichen „e“ realisiert wird, als Reduktionsvokal artikuliert wird (vgl. Tage – [ˈta:gə] oder Nase – [ˈna:zə] (Dahmen & Weth, 2018).

Im Vergleich zur klassischen Vorlesesituation identifizierten die Lehrpersonen bei den Lernenden keine besonderen der Methode geschuldeten Verstehensprobleme auf Inhaltsebene.

Identifizierte Schwierigkeiten während der Umsetzung

Die Lehrperson (L2) wies darauf hin, dass es bei der Umsetzung der Methode etwas Zeit und Geduld brauche, bis eine passende Einstellung der zeichen- oder wortweisen Animation gefunden werden kann, die dem eigenen Vorlesetempo weitestgehend entspricht. Ein Stück weit ist das Vorlesetempo durch die Animation des Textes vorgegeben und es können keine situativen Pausen gesetzt werden.

Auffallend für die Lehrperson (L1) war, dass die Lernenden sich bei den Vorleseeinheiten sehr stark auf die Präsentation und weniger auf sie als Lehrperson konzentrierten. Ihre Rolle als Vorleserin rückte damit etwas in den Hintergrund. Die klassische Vorlesesituation wird aufgebrochen und verändert.

Zusammenfassung und Ausblick

Die Erprobung der Methode konnte die Praxis-tauglichkeit des Unterrichtskonzepts aufzeigen. Die Lehrperson (L1) führte die Methode auch in den beiden anschließenden Schuljahren weiter, was Hinweise auf eine hohe Akzeptanz durch die Lehrperson gibt. Die Lehrperson (L2) entwickelt die Methode dahingehend weiter, dass sie im zweiten Schuljahr Texte, die von den Lernenden verfasst werden, auf diese Weise mit der gesamten Klasse liest und analysiert. Dabei fällt ihr erneut die hohe Sprachaufmerksamkeit der Lernenden in Bezug auf orthografische Merkmale auf.

Wie bereits im Zusammenhang mit den Möglichkeiten der Differenzierung genannt, lässt sich die Methode hinsichtlich sprachanalytischer Zugänge, die die Sprachaufmerksamkeit der Lernenden implizit und explizit fördern, weiterentwickeln.

Als Forschungsdesiderat können weitere Untersuchungen im Bereich der Wirksamkeit der Methode auf den Auf- und Ausbau des Sichtwortschatzes oder auf die Leseflüssigkeit angeführt werden.

Literaturverzeichnis

- Dahmen, S. & Weth, C. (2018). Phonetik, Phonologie und Schrift. LiLA – Linguistik fürs Lehramt: 4752. Sprachwissenschaft, Lehramt Deutsch. Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838547527>
- Eisenberg, P. (2013). Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik Bd. 1 (4. Aufl.). Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-00757-5>
- Fend, A. & Naphegyi, S. (2022). Auf den Spuren der Buchstaben: Untertitelte Bilderbücher als Unterstützung im Leseerwerbsprozess. *Grundschulmagazin*(4), 18–21.
- Kothari, B. (2008). Let a billion readers bloom: Same language subtitling (SLS) on television for mass literacy. *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 54(5/6), 773–780. <https://doi.org/10.1007/s11159-008-9110-3>
- Kothari, B. (2012). Let a billion readers bloom: How Bollywood teaches literacy. <https://ollibean.com/how-to-improve-literacy-without-even-trying/>
- Kothari, B. & Bandyopadhyay, T. (2014). Same language subtitling of Bollywood Film songs on TV: Effects on literacy. *Information Technologies & International Development*, 10(4), 31–47.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Aufl.). *Grundlagentexte Methoden*. Beltz Juventa.
- Rosebrock, C., Nix, D., Rieckmann, C. & Gold, A. (2017). Leseflüssigkeit fördern: Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe. *Praxis Deutsch* (5. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Thierbach, C. & Petschick, G. (2019). Beobachtung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung: Band 2* (2. Aufl., S. 1165–1181). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_84
- Zoltan, G., Berg, K., Eichmeyer, A., Kunze, H., Mager, E., Stiebritz, C. & von Werder, K. (2012). *Karibu [Volksschule, 1. Schulstufe]*, 1. Aufl., kompetenzorientiert gemäß Bildungsstandards. E. Dorner.