

Gefördert von:



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend

Sprachliche Förderung durch Vorlesen

**Dokumentation und Analyse gesprächszentrierter
Vorlesesituationen mit Bilderbüchern mit spezifischem
Sprachförderpotenzial**

Michaela Seidl



Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftli
Texte

Michaela Seidl

Sprachliche Förderung durch Vorlesen

**Dokumentation und Analyse
gesprächszentrierter Vorlesesituationen
mit Bilderbüchern mit spezifischem
Sprachförderpotenzial**

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist ein zentrales sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut auf Bundesebene mit den Abteilungen „Kinder und Kinderbetreuung“, „Jugend und Jugendhilfe“, „Familie und Familienpolitik“, den Forschungsgruppen „Gender und Lebensplanung“ sowie „Migration, Integration und Methoden“ sowie dem Forschungsschwerpunkt „Übergänge in Arbeit“. Es führt sowohl eigene Forschungsvorhaben als auch Auftragsforschungsprojekte durch. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend und im Rahmen von Projektförderung aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Weitere Zuwendungen erhält das DJI von den Bundesländern und Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Impressum: © September 2008 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Abteilung Kinder und Kinderbetreuung
Projekt: Sprachliche Förderung in der Kita

Nockherstraße 4
81541 München
Tel. +49 (0)89 62306-216
Fax: +49 (0)89 62306-407

Ansprechpartnerin: Mechthild Laier
E-Mail: laier@dji.de

Inhalt

1	Die Bedeutung des Vorlesens für die sprachliche Bildung im Elementarbereich	7
1.1	Vorlesen als Baustein von Literacy	7
1.2	Vorlesen als Beitrag zur Förderung des Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund	8
1.3	Vorlesen als besondere Dialogform	9
1.4	Vorlesen als besondere Form der Begegnung und Nähe	9
2	Einführende Erklärungen:	9
3	Rahmenbedingungen	11
3.1	Zusammensetzung der Gruppen	11
3.2	Vorleseorte	12
4	Vorleseverhalten	13
4.1	Ziele des dialogischen Bilderbuchlesens für die Kinder	13
4.2	Sprache / Input des Erwachsenen	15
4.3	Allgemeine und hilfreiche Tipps	18
5	Themen und Buchinhalte	19
5.1	Allgemein: welche Themen motivieren Kinder im Vorschulalter?	19
5.2	Geschlechtsspezifische Themen	20
5.3	Aspekt Mehrfachlesen	21
5.4	Aspekt Abschweifung vom eigentlichen Thema und Inhalt	21
6	Analyse der Kinderbücher der Expertise (Buchempfehlungen) hinsichtlich ihres Förderpotenzial auf verschiedenen sprachlichen Ebenen	23
6.1	Laute / phonologisches Bewusstsein	23
6.2	Wörter und ihre Bedeutung / Lexikon und Semantik	26
6.3	Grammatik	28
6.4	Sprache und Kognition	30
6.5	Sprache und Kommunikation / Sozial-kommunikative Funktionen	37
7	Schlussbemerkungen	41
8	Literatur	43
9	Anhang	44

1 Die Bedeutung des Vorlesens für die sprachliche Bildung im Elementarbereich

1.1 Vorlesen als Baustein von Literacy

Was verbirgt sich hinter dem Begriff Literacy oder Literalität? Bezieht man sich auf eine wörtliche Übersetzung, bedeutet Literacy Lese- und Schreibkompetenz. Dies wäre jedoch sehr eng gefasst und ließe verschiedene wichtige Aspekte außer Acht: alle kindlichen Erfahrungen rund um das Buch, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern und Neugier auf Bücher, Kompetenzen, Texte inhaltlich zu verstehen, zu reflektieren und sprachlich wiedergeben zu können. Ebenso die Vertrautheit mit Schrift als Sprachform, der eigenen Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken, ein bewusstes Umgehen mit verschiedenen Formen von Sprache und Sprechcodes und nicht zu vergessen ein sicherer Umgang mit neuen Medien.

Literale Erfahrungen ermöglichen den Kindern ein größeres Repertoire an Wortschatz, an Ausdrucksmöglichkeiten, an Weltverständnis, an Wissenserwerb und vergrößern die Fähigkeit, Zusammenhänge und Verbindungen herzustellen und die eigene Lebenswelt in diese Erfahrungen zu integrieren.

Die Bedeutung der familiären Sozialisation für eine so genannte Literacy-Erziehung ist enorm, da sie lange vor der Schule beginnt. Aus diesem Grund sind die Erfahrungen unserer Kinder äußerst unterschiedlich und reichen in ihrer Heterogenität von intensiver Erfahrung durch frühe Förderung bis hin zu seltenen, beiläufigen oder fehlenden Erfahrungen, gerade bei Kindern aus bildungsferneren oder sozial schwächeren Familien. Das sozio-kulturelle Umfeld und ihre familiäre Situation beeinflussen bekanntlich die (späteren) Bildungschancen unserer Kinder entscheidend.

Deswegen kommt dem Kindergarten die Aufgabe zu, Nachteile sozialer Herkunft auszugleichen und Bildungsnachteile so früh wie möglich zu kompensieren oder aufzufangen. Der regelmäßige Kontakt mit Büchern im Kindergarten ist sehr wichtig, gerade weil vielen Kindern zu Hause selten oder gar nicht vorgelesen wird. Vorlesen und gemeinsames Betrachten von Bilderbüchern fördern sowohl aktive wie passive Sprachentwicklung und die Entwicklung der Wahrnehmung, der Phantasie, des Intellekts, der Konzentrationsfähigkeit und der Kreativität. Soziales Lernen durch Empathievermögen begleitet diese Prozesse ständig. Frühkindliche Sprachförderung hat somit auch einen politischen Hintergrund: sie ist eine preiswerte Investition für eine gesellschaftliche Positionierung des Kindes innerhalb der Gesellschaft und des Schulsystems (vgl. H. Kreibich 2005).

1.2 Vorlesen als Beitrag zur Förderung des Deutschen bei Kindern mit Migrationshintergrund

Für Kinder mit Migrationshintergrund, die in ihren Familien wenig Sprach- und Sprechanregungen sammeln können, die in ihren Literacy-Erfahrungen also deutlich benachteiligt sind, spielt die sprachliche Förderung im Kindergarten eine große Rolle.

Nach Ulich (2003a) gehören Bilderbücher und Bilderbuchbetrachtungen zu den wirksamsten Formen der Sprachförderung. Gerade ihre dialogische Form eröffnet vielfältige Lernchancen: Das Bilderbuch bietet durch seinen Inhalt und durch seine Illustrationen eine Vielzahl an Gesprächsanlässen. Dinge und Situationen werden benannt, beschrieben und definiert, Beziehungen zwischen den Protagonisten und zwischen Text und Bild werden hergestellt. Der eigene Lebensbezug wird so oft wie möglich mit eingebracht, Perspektivenübernahmen oder -wechsel sind ebenso möglich wie eine Vorwegnahme von Handlungsabläufen „was passiert jetzt?“ oder eigene Versionen des Geschehens. Wichtig ist es, dass das Kind aktiv ist, dass es Erzähler und Gestalter der Situation ist, dass Förderung hier beiläufig, spielerisch und mit Spaß passiert. Auch die Authentizität spielt eine nicht unwesentliche Rolle: die Kinder erleben reale Gespräche und Situationen, die ihrer Lebenswelt entsprechen, die Handlungsrelevanz besitzen. Sie sind motiviert, aktiv am Geschehen mitzuwirken.

Regelmäßiges Vorlesen als Teil von vorschulischer Literacy-Erziehung zeigt bei Kindern mit Zweitsprache Deutsch positive und vor allen Dingen langfristige Effekte auf ihre Sprachkompetenz – langfristige Effekte durch langfristige Sprachförderung. Aufgrund der aktiven Mitgestaltung durch das Kind wird das Interesse und die Offenheit gegenüber der Zweitsprache Deutsch geweckt und gesteigert. Ein korrekter Sprachgebrauch ist das „Nebenprodukt“ eines aktiven und interessengetriebenen Bezugs des Kindes auf seine Umwelt.

Dem Kindergarten kommt also die Aufgabe zu, den Kindern vielfältige Sprachangebote zu machen, die sprachlichen Voraussetzungen aufzugreifen und ihnen Handlungsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die ihnen helfen, ihre Kenntnisse der deutschen Sprache zu erweitern und zu differenzieren. Ganz im Sinne des Projekts „Sprachliche Förderung in der Kita“ (Jampert et al. 2006) wird auch hier keine zusätzliche Fördersituation künstlich geschaffen. Effektive Sprachförderung zieht sich durch den Kindergartenalltag und findet sich neben den Bereichen Bewegung, Musik, Naturwissenschaften etc. auch im Baustein des Lesens, Vorlesens und einer frühen Literacy-Förderung wieder.

1.3 Vorlesen als besondere Dialogform

Bücher helfen Kindern, sich die Welt anzueignen, Antworten und Erklärungen auf Fragen zu finden. In Gesprächen über die vorgelesenen Geschichten und Texte können die Kinder ihre eigenen Meinungen, Eindrücke und Assoziationen einbringen und Fragen stellen. Kinder können sich mit den Protagonisten ihrer Geschichten identifizieren oder auch nicht, gemeinsame Erfahrungen machen, diese auf ihre persönlichen Erfahrungen beziehen, Probleme lösen und Handlungsstrategien entwickeln.

Vorlesen bedeutet immer Vorleser und Zuhörer, Sender und Empfänger, Input und Output, Frage und Antwort, Geschichte und eigene Lebenswelt. Vorlesen verlangt nach einem Gegenüber, nach einem gemeinsamen Dialog, wie auch immer sich die Rollen verteilen sollten. Vorlesen ist immer ein gemeinsames Gespräch auf der Basis eines Buches oder einer Geschichte als Medium, aber mit vielfältigen Möglichkeiten der Entwicklung.

Dialoge und Gespräche mit den Kindern stehen im Mittelpunkt und intensivieren so das Sprachhandeln.

1.4 Vorlesen als besondere Form der Begegnung und Nähe

Die Zeit, die wir vorlesend mit Kindern verbringen, stiftet einen großen emotionalen Wert. Vorlesen in kleinen Gruppen birgt Nähe und persönliche Zuwendung, die ein normaler Kindergartenalltag oft nicht in der Form bieten kann.

Vorleserunden lassen Kinder Momente der Ruhe und der Entspannung erfahren. Sie bieten ein Forum für vertrautes Beisammensein und für Gespräche, die ganz persönliche Gedanken und Gefühle der Kinder offen legen. Zwischen Vorleser und Zuhörer entwickelt sich eine emotionale Bindung – für die Kinder entsteht das Gefühl, dass man etwas Besonderes für sie tut, dass man ihnen Aufmerksamkeit schenkt und sie ernst nimmt. Nähe entsteht fast wie von alleine, da ein gemeinsamer Sachbezug (zum Buch) nebenbei einen gemeinsamen inneren Bezug geschehen lässt.

2 Einführende Erklärungen:

Durchgeführt wurde die vorliegende Dokumentation an einer Berliner Kita. Diese liegt in einem Viertel, dessen Bevölkerungsstruktur sich größtenteils aus Menschen mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten sowie einem hohem Arbeitslosenanteil zusammensetzt – die Kita liegt also im Zentrum eines sozialen Brennpunkts.

Der Prozentsatz der Kinder mit Migrationshintergrund, die diese Tageseinrichtung besuchen, schwankt zwischen 85% bis über 90%. Für fast

alle ist der Eintritt in den Kindergarten gleichzeitig der aktive Erstkontakt mit der deutschen Sprache. Je nach Eintrittsalter haben die Kinder mehr oder weniger Jahre bis zum Schuleintritt zur Verfügung, um ihre Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch auszubauen und zu verfeinern.

Mit dem Hintergrund des Wissens, dass Literacy und besonders der Baustein Vorlesen ein effektives und Spaß bringendes Vehikel gezielter Sprachförderung ist und der Tatsache, dass eine familiäre Lesesozialisation kaum bis gar nicht stattfindet, wurde ein regelmäßiges Vorleseangebot gestartet.

Parallel dazu strebten wir den Aufbau einer kleinen Bibliothek an, was uns mit Bücherspenden von Verlagen und geschenkten Büchern auch gelang. Im Rahmen des DJI-Projekts wurden zusätzlich alle Bücher der Liste „Buchempfehlungen für die sprachliche Förderung in Kindertagesstätten“ vom Träger der Kita (KiB – Kinder in Bewegung) zur Verfügung gestellt.

Die Anfänge der Vorleserunden gestalteten sich nicht leicht, galt es doch herauszufinden, welche Gruppenkonstellation und Gruppengröße zu bevorzugen war, um jedem Kind gerecht zu werden und ihm Raum zu geben, sich einzubringen.

Auf die Ergebnisse und Erkenntnisse dieses Prozesses werde ich im nächsten Punkt nochmals gezielter eingehen.

Regelrecht geübt werden musste die Konzentrationsfähigkeit der Kinder: wurde anfangs nur ein paar Minuten gelesen und über das Buch gesprochen, wuchs mit den Wochen die Aufmerksamkeitsspanne sichtlich an. Dabei spielte die Wahl des Leseortes eine nicht unwesentliche Rolle: raus aus vollen Gruppenräumen, weg von äußerer Ablenkung und Reizen akustischer und visueller Art, rein in Orte der Gemütlichkeit. Zentraler Vorleseort der Einrichtung wurde der sogenannte Snoezel-Raum, ein kuscheliger Raum, der der Entspannung dient und die Sinne anspricht.

Für viele Kinder wurden die Vorleserunden zu einem besonderen Ritual ihrer Woche, zu persönlichen Sternstunden. Erfuhren sie dort neben spannenden neuen Geschichten Zeiten ungeteilter Aufmerksamkeit durch den/die VorleserIn und erhielten eine Plattform für Kommunikation in kleinen Gruppen.

Zudem luden wir Eltern ein, in den Erstsprachen der Kinder vorzulesen. Die Kinder erfuhren dadurch eine besondere Wertschätzung ihrer Muttersprache und kamen so in Kontakt mit Literatur und Geschichten ihrer Sprache und ihres Kulturkreises. Für einen besonderen Vorlesetag konnten wir VorleserInnen aus fünf Sprachen gewinnen. Wir werden uns stark machen, die Regelmäßigkeit dieses zusätzlichen Angebots zu erhöhen. Möge dies ein kleiner Ansporn sein, Vorlesen auch an Familien zurückzugeben bzw. literale Erfahrungen in Familie und Kita zu unterstützen.

Gemeinsame Bibliotheksbesuche und das Ausleihen von Bücherkisten zu bestimmten Themen stellen Aktivitäten dar, die Sprachhandeln durch Vorlesen begleiten und den Kindern das Buch als Medium näher bringen.

In den nachfolgenden Seiten beziehen sich alle zitierten und analysierten sprachlichen Reaktionen ausschließlich auf Bücher bereits erwähnter Expertise. Aussagen und Erkenntnisse zu Rahmenbedingungen für Vorlese-situationen, zum Vorleseverhalten, zu inhaltlichen Themen oder Vorlesetipps sind verständlicherweise allgemeiner Natur und lassen sich auf alle Bilderbücher übertragen.

3 Rahmenbedingungen

3.1 Zusammensetzung der Gruppen

Die Praxis hat gezeigt, dass die optimale Gruppenstärke bei 3 – 4 Kindern liegt. Genau genommen sollte diese Anzahl nicht weit überschritten werden, um das sprachliche Förderpotenzial, das diesen Lesesettings innewohnt, möglichst ausschöpfen zu können.

Vorlesen für 2 – 3 Kinder stellt für diese ein Erlebnis besonderer Nähe zur vorlesenden Person dar, ist aber aufgrund hoher Kinderzahlen oder Personalengpässen jedoch nicht oft durchführbar.

Bei mehr als fünf Kindern kann es immer wieder zu Platzproblemen kommen: „ich kann nichts sehen“. Aussagen dieser Art zeugen davon, dass eine bestimmte Nähe zum Buch mit seinen Illustrationen und zur vorlesenden Person Voraussetzung für gutes Zuhören ist. Je mehr Kinder, desto schwieriger die Aufgabe, jedem einzelnen Kind in seinem Mitteilungsdrang, seiner notwendigen Sprechzeit und seinen persönlichen Fragestellungen gerecht zu werden.

Natürlich gibt es Vorlesesituationen im Kindergartenalltag, die sich an größere Kindergruppen wenden – beispielsweise für die Jüngeren vor dem Einschlafen – oder sich aus bestimmten jahreszeitlichen oder projektorientierten Themen ergeben. Die optimale Gruppenstärke bezieht sich hier ausschließlich auf dialogisches Bilderbuchlesen, in dem durch die Intensität der sprachlichen Interaktion ideale Sprechlernsituationen entstehen – die kommunikative Funktion der Sprache wird gefördert und steht hier im Vordergrund.

Den unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Kinder kann in kleinen Gruppen Rechnung getragen werden. Die individuellen verbalen und nonverbalen Reaktionen der Kinder auf den Vorleseinhalt können in einer kleinen Gruppe differenziert wahrgenommen und aufgegriffen werden – eine gleichmäßige Beteiligung der Kinder am Gespräch kann erreicht werden. Auch können Gestik und Mimik als Gestaltungsmittel und als nonverbale Kommunikationsformen unterstützend eingesetzt werden. Blickkontakt zu allen Kindern ist möglich und bindet diese intensiv mit ein.

Bei Bilderbüchern ist unbedingt auf die Mindestaltersempfehlung zu achten. Ein Buch, das mit „ab 4 Jahre“ beschrieben ist kann jederzeit einer altersgemischten Gruppe von 4-, 5- und 6-Jährigen vorgelesen werden. Die älteren Kinder werden hier Aspekte entdecken, die für die jüngeren noch keine Relevanz besitzen: sei es durch Assoziationen zum Text, zu den Bildern oder durch persönliche Fragen. Umgekehrt macht es für die allermeisten jüngeren Kinder wenig Sinn, Bücher der nächsten Altersstufe zu lesen, da ihre kognitiven Leistungen und ihr Sprachverständnis noch nicht auf diesem Niveau angelangt sind. Dies zeigt sich schnell an fehlender oder zeitig nachlassender Aufmerksamkeit und einem „Verstummen“ der Kinder.

Es hat sich gezeigt, dass Kinder mit Migrationshintergrund, wenn sie mit 2 oder 3 Jahren durch ihren Kitaeintritt den Erstkontakt zur deutschen Sprache hatten, in ihrem sprachlichen Entwicklungsstand den empfohlenen

Altersangaben für muttersprachlich deutsche Kinder hinterherhinken. Dies gilt es in der Auswahl der Bücher zu berücksichtigen und erfordert ein besonderes Feingefühl des/r Vorlesers/in: Einerseits müssen Themen und Inhalt dem biologischen Alter der Kinder gerecht werden, andererseits muss sich sprachlicher Input an den individuellen Voraussetzungen der Kinder orientieren. In einem Vorlesecharakter, der dialogisch gestaltet ist, kann dies von der vorlesenden Person wahrgenommen und ausgeglichen werden. Als Beispiele seien hier nur genannt: Die zusammenfassende Wiedergabe von Textpassagen in eigenen Worten sowie Nachfragen und Erklärungen zu einzelnen Wörtern oder Situationen.

Eine Mischung von Mädchen und Jungen hat sich bewährt. Verständlicherweise gibt es Ausnahmesituationen, die thematischer Natur sind: mit bestimmten Buchinhalten erreiche ich verstärkt Jungen oder Mädchen. Dazu mehr unter Punkt 4.

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Kompetenzen mitbringen, sei es im Sprachvermögen, im Wissen oder im Empathievermögen. Unterschiedliche Kompetenzen, gepaart mit unterschiedlichen individuellen Einstellungen (Neugier, Freude an der Geschichte), können sich so gegenseitig positiv beeinflussen und Kompetenzzuwachs für alle Kinder bedeuten.

3.2 Vorleseorte

Wie bereits erwähnt, spielt die Wahl des Vorleseortes eine wichtige Rolle: ein separater Raum oder eine ruhige Ecke sind Grundvoraussetzung dafür, dass:

- die Kinder zur Ruhe kommen, sich entspannen können
- die Kinder keine Ablenkung durch Störungen von außen erfahren
- keine Unterbrechungen der Zuwendung und der Kommunikation stattfinden
- sich die Kinder auf die Geschichte einlassen können
- Nähe zur vorlesenden Person hergestellt wird (schüchterne Kinder können so leichter in diese körperliche und emotionale Nähe eintauchen und einen inneren Bezug zur vorlesenden Person herstellen)
- eine abgeschirmte Kommunikationssituation entsteht, die ihren sprachintensiven Charakter voll entfalten kann.

Ein Dialog entsteht und wird aufrechterhalten, ein Dialog zwischen „ich“, „du“ und „wir“, zwischen Sprechen und Zuhören, zwischen Geschichte und eigenen Erfahrungen.

Teppiche, Kissen oder vielleicht ein Sofa und eine entsprechende Beleuchtung können die „kuschelige“ Atmosphäre unterstützen.

Regeln werden vorher gemeinsam besprochen und am besten schriftlich (Plakat) oder grafisch (Logos) festgehalten.

Rituale können hilfreich sein, die Lesestunde einzurahmen und Anfang und Ende für die Kinder klar zu gestalten: von einem gemeinsamen Lied oder immer wiederkehrenden Spruch zu Beginn, einer visuellen Unterstüt-

zung (Hissen einer kleinen Lesefahne oder ein „Psst-Schild“ an der Tür), dem Dimmen der Beleuchtung oder dem Anzünden und Ausblasen einer Kerze – es gibt eine Vielzahl an Möglichkeiten, die Vorleserunden zu persönlich gestalteten und besonderen Situationen werden zu lassen.

Diese gemütliche, körperlich nahe und ungestörte Kommunikationssituation hilft VorleserIn und Kindern zu einem sprachanregenden und sprachfördernden Dialog, der genug Raum bietet für individuelles Tempo und individuellen Wissensstand und Umweltbezug.

4 Vorleseverhalten

4.1 Ziele des dialogischen Bilderbuchlesens für die Kinder

Bilderbücher stellen Kindern genügend Stoff zur Verfügung, der über die einfache Wortschatzerweiterung hinausgeht: Kinder werden von Bilderbüchern zu differenzierten Beschreibungen angeregt, geben Erklärungen zur Handlung des Buches ab und werden zu sprachlichen Reflexionen des Gehörten motiviert. Assoziationen aus ihrer eigenen Lebenswelt tauchen auf und werden versprachlicht. Wichtig ist, dass die Kinder aktiv am Geschehen teilnehmen, dass sie sich als erzählende und steuernde Personen erleben, dass sie jeden Gedanken als wertvoll erachten, ausgesprochen zu werden und dass ihre Meinung immer gefragt ist – ohne Wertung und offensichtliche Korrektur.

Je nach Alter und Entwicklungsstufe des Kindes und abhängig vom Inhalt des Buches können diese Prozesse sehr unterschiedlich und variationsreich ablaufen.

(Information zu den transkribierten Beispielen: Äußerungen der vorlesenden Person stehen in „“ und die der Kinder in [])

- Benennen der Illustrationen und der darauf abgebildeten Dinge und Situationen
„*Welche Tiere besucht Elmar denn noch, kuckt mal hier?*“
[*hier ... und hier*]
[*da*]
„*Wie heißen die denn?*“
[*Affe*]
[*Banane*]
- Beschreiben, umschreiben, erweitern
„*Affen essen gerne Bananen*“
[*und die esst eine Karotte ... eine Karotte ... der hat auch ein Bär*]
[*aber die nich ... und die nich*]
[*is eine Mama und ein Papa und ein Baby*]

- Beziehungen zwischen einzelnen Protagonisten, zwischen Bildern und Text und später zwischen den einzelnen Kapiteln eines Buches herstellen
„Welche Freunde hat er denn?“
[Schnecke]
[die Schnecke ist seine Freunde]
„Genau, die Schnecke ist seine Freundin. Wer ist denn noch sein Freund?“
[das ist ihren Freund]
[das ist eine Schmetterling, das ist Babyspinne]
„Das sind seine Freunde: eine Schnecke, ein Schmetterling und eine Babyspinne.“
- Eigenen Lebens-, Umwelt und Kulturbezug herstellen und in Sätze kleiden
„Tante Milda ist müde. Und Mia hat nur so getan, als würde sie lesen. Sie hat was erzählt...“
[aber die darf nicht hier schlafen, die darf in ihre Bett schlafen]
„Die darf nicht auf dem Sofa schlafen? Warum nicht?“
[die darf in ihre Bett schlafen und hier dürfen sie hinsetzen]
„Ah, das Sofa ist nur zum Sitzen da, nicht zum Schlafen?“
[oder der Boden]
„Würdest du auf dem Boden schlafen?“
[ja, mit ner Kaze]
[ich schlaf auch bei Boden]
„Du würdest dir eine Matratze holen, Hatice.“
[ich schlaf auch bei Boden]
[Matratze!]
[ich nehm immer einen großen Korb und lieg da ein Bett rein und schlafe da drin]
„Das klingt gemütlich.“
[ja! Hab ich da ein Bett reingebaut]
- Projizieren, vorausdenken, Geschichten weiterentwickeln
„Die Löwin, die Löwenfrau kommt und fragt ihn: warum haben sie denn nicht selbst geschrieben?“
[dann sagt die: können sie auch schreiben?]
[klar]
[und dann küssen sie sich]
- Bilder, Text, Gefühle, Handlungen deuten und erklären können
„... aber ich glaube, hier macht er seinen Käfig sauber.“
[aber den andere schläft hier]
[die Junge schläft hier]
„Ja, der kleine Mensch schläft in diesem Bett.“
[ja, in die Käfig, ja, damit er nicht wegläuft]
[aber so will er ganz schnell laufen und das Schaf hält ihn fest, ganz doll und er rennt...]

Während einfaches Benennen bereits mit sehr jungen Kindern stattfindet, liegt das Ziel einer effektiven Sprachförderung darin, sie sensibel und auch flexibel auf die nächste Entwicklungsstufe und somit Dialogstufe vorzubereiten und sie zu begleiten. Dies ist mit gezielten Fragen durch die vorlesen-

de Person zu unterstützen und zu fördern. Wichtigster Punkt ist es stets, Kinder in die Sprache kommen zu lassen, ihnen ausreichend Raum für Erzählfreude und Eigenaktivitäten im Dialog zu gewähren. Ein „Kleben“ am Text oder zu viele Fragen, die auf einfache Benennung abzielen, unterbinden die Prozesse eigenen Erzählens.

Das Einbeziehen der eigenen Lebenswelt, des eigenen Erfahrungshintergrunds, aber auch anderer, erfundener Welten regt die Phantasie und sprachliche Kreativität an. Ulich (2003b) spricht in diesem Zusammenhang von einem grundlegend wichtigen Meilenstein der Sprachentwicklung der Kinder: ein Lösen von „situativer“ Sprache (einer Versprachlichung der Gegenstände, Personen, Räumlichkeiten des aktuellen Settings) und ein Erreichen von „nicht-situativer“ Sprache (sprechen über Gegenstände, Personen, Situationen, die erst eingeführt werden müssen, die sich in einem anderen Kontext befinden). Diese Form der Sprache heißt auch „dekontextualisierte“ Sprache. Im Alltag gewöhnen sich viele Kinder daran, Sprache immer im direkten Bezug auf das aktuelle Geschehen und die unmittelbare Umgebung zu gebrauchen und auch zu verstehen. Focus der Kindersprache bleibt dann Alltägliches, Sichtbares und Bekanntes. Durch den Gebrauch und die Schulung von „dekontextualisierter“ Sprache gewinnen die Kinder an Abstraktionsfähigkeit, welche für das spätere Lesen und Schreiben von Texten eine wesentliche Grundlage darstellt.

Im dialogischen Bilderbuchlesen, das neue Welten einführt, Vergleiche zu bekannten Welten mit einbezieht und so die sprachliche Phantasie und Kreativität beiläufig schult, vollzieht sich spielerisch genau dieser wichtige Entwicklungsschritt.

Und genauso beiläufig unterstützt Vorlesen im Dialog die Reifung sozialer Fähigkeiten wie Empathie und Perspektivenwechsel.

4.2 Sprache / Input des Erwachsenen

Im Zusammenhang der Erwachsenensprache geht es nicht um besonders anregendes Vorlesen, was die stimmliche Gestaltung des Textes betrifft. Verständlicherweise erhöht sich die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder, wenn die vorlesende Person dramaturgisch und gekonnt vorliest, Lautstärke und Tempo ihrer Stimme variiert und auf eine deutliche und klare Aussprache achtet. Unterschiedliche Intonationen verdeutlichen Gefühle und Stimmungen im Text, Gestik und Mimik werden begleitend eingesetzt.

All das ist wichtig als begleitende Unterstützung – zentrales Anliegen unseres eigenen Sprachverhaltens muss aber immer sein, die kommunikative Funktion der Sprache und eine intensive Interaktion zu fördern. Indem ich Dialoge und Gespräche in den Mittelpunkt stelle, wird Sprachhandeln intensiviert und ideale Sprechlernsituationen können erst entstehen.

- Lese- und Sprachtempo dem Entwicklungsstand der Kinder anpassen, Zuhören und Verstehen braucht ausreichend Zeit

- Eingehen auf spontane Zwischenfragen der Kinder / Fragen den Kindern zurückgeben
„... es könnte nicht besser sein.“
[warum?]
„Warum? Kuckt euch mal hier unten den Bauch an.“
[das sind Greisse] (=Kreise)
„Was ist das?“
[Eier]
„Genau. Das sind Eier. Frau Seenadel hat ihre Eier gelegt, meinen ganzen Bauch entlang...“
- Einsetzen von korrektivem Feedback auf Kinderäußerungen, die korrekte Aussprache oder Syntax wird hier wiederholt, ohne das Kind direkt auf Fehler hinzuweisen
[da erschrak der ihn]
„Ja, da erschreckte er ihn.“
[Efelant]
„Das ist der kleine ELEFANT.“
[Afant]
„... und ein großer ELEFANT.“
„Er kann nicht einschlafen, sagt seine Mama und er vermisst seinen Teddy.“
[und seine Papa]
[sein Papa ist in Arbeit]
„Sein Papa ist arbeiten.“
- Ein- und Zweiwortäußerungen der Kinder aufgreifen und in ganze Sätze kleiden, d.h. Vervollständigung von kindlichen Äußerungen
„Was spielen die für ein Spiel, was denkt ihr?“
[die spielen ... 1,2,3,4,5,6]
„Die spielen Verstecken.“
„Wo haben sich denn die Freunde versteckt?“
[vor Stein, Schnecke]
„Hinter dem Stein hat sich die Schnecke versteckt.“
- Modifizierung kindlicher Äußerungen/auf eigene sprachliche Variationen achten
„Er nimmt seine Kinder in den Arm ... er nimmt seine Kinder auf den Schoß ... er umarmt seine Kinder.“
- Fremdwörter, selten vorkommende Redewendungen und neue Begriffe erklären und/oder sprachlich verändern
„Das Heck ist hin, der Motor Schrott, kein Problem, den krieg ich wieder flott.“
[flott, was ist das?]
„Sie repariert den Motor, dass er wieder funktioniert. So kann das Flugzeug wieder fliegen.“
- Fragen der Kinder nach kausalen Zusammenhängen „warum?“ immer beantworten

- Kinder mit einbeziehen, sei es durch Umblättern der Seiten, in den Illustrationen etwas suchen oder durch kurze Fragen (auch mit Namen)
„Daniel, was glaubst du denn?“
„Beyza, blätter doch mal um, wie geht die Geschichte denn weiter?“
- An bestimmten Stellen dramaturgische Pausen machen und die Kinder ergänzen oder weitererzählen lassen (hat sich bei Gedichten oder Büchern mit Reimen bewährt)
„Ganz egal, ob fern und nah, Holger will nach ...“
[AFRIKA!]
- Sprachliche Besonderheiten der Geschichte mitsprechen lassen, wie z.B. Formeln oder wiederkehrende Sätze
"Aber NEIN!"
[NEIN]
„... brüllte der Löwe, so was hätte ich doch nie geschrieben ... NIEMALS!“
[NIEMALS]
später:
[NIE GESCHRIEBEN ... NIEMALS]
- Vermutungen der Kinder über den weiteren Verlauf der Geschichte, die anhand der Illustrationen versprochen werden, aufgreifen, bestätigen oder richtig stellen
Kind zeigt auf Bild [Schal]
„Hattice hat gesehen, dass Mia strickt. Sie strickt einen Schal.“
- Vor dem Umblättern und am Ende Fragen nach dem Fortgang oder Ausgang der Geschichte stellen
- Fragen nach den persönlichen Interpretationen, Wahrnehmungen, Denkweisen oder den Gefühlen der Kinder
„was denkt ihr, wie er sich fühlt?“ „Was würdet ihr tun?“
- Bei einem großen Erzählbedürfnis der Kinder einzelne Seiten des Buches in eigenen Worten wiedergeben, um Raum für Dialoge zu haben und trotzdem den Faden der Geschichte nicht zu verlieren
- Wichtige und spannende Textstellen wiederholen (auch in eigenen Worten), die Bedeutung wird dem Kind so klarer
„Oskar singt laut: Lettungsring ... Pirrr ... Pirrrat.“
[Pirrrat]
„Ich kann es! Pirrrat!“
[der kann richtig lesen?]
„jetzt kann er das R richtig sprechen.“
[Rrrr]
[hat der mit die gelernt?]
„ja, er hat mit Oktopus gelernt.“

- Beim Wiederholen eines bereits gelesenen Buches versuchen, auf die gleiche Art vorzulesen – Kinder lieben Wiederholungen und lernen sprachliche Muster so besser
- Nonverbale Sprache (Gesten, Berührungen, Bewegungen) unterstützen den vorgelesenen Text
z.B. gemeinsames pantomimisches Zuleben eines großen Briefumschlags („Der Löwe, der nicht schreiben konnte“) oder werfen imaginärer Steine („Du hast angefangen, nein du!“)
- Im Anschluss den Kindern das Buch und ausreichend Zeit zur Verfügung stellen, um freies Erzählen zu fördern

Geht der erwachsene Vorleser mit seinem eigenen Sprachverhalten und seinem Sprachinput auf die vorhandenen (sprachlichen) Kompetenzen der Kinder ein, wird Bilderbuchlesen zum wirklichen Dialog. Die Fähigkeit und Lust am eigenen Erzählen wird gefördert, Sprechanlässe werden mehr und variationsreicher und in jedem Dialog erschließt sich ein Stück mehr Weltaneignung.

4.3 Allgemeine und hilfreiche Tipps

Ideale Lesetexte sind in sich abgeschlossene Geschichten. Kinder wollen immer wissen, wie die Geschichte ausgeht.

Bei der Auswahl der Bücher und Geschichten sind unbedingt die Aufmerksamkeitsspanne und das Konzentrationsvermögen der Kinder mit zu berücksichtigen.

Flexibilität steht beim Vorlesen hoch im Kurs: ein „Kleben“ am Text bewirkt noch keine Sprachförderung: erzählen Sie frei, lassen Sie Textpassagen aus, stellen Sie Fragen, sprechen Sie bei Unaufmerksamkeit ganz laut oder leise, lassen Sie die Kinder weiter erzählen, bauen Sie Reime, Sprüche, Bewegungen oder Pantomime ein, usw.

Beachten Sie immer das Alter, das Geschlecht und damit die unterschiedlichen Interessenslagen der Kinder bei der Wahl des Buches.

Ein Buch darf immer wieder gelesen werden, manche Bücher werden regelrecht zu Lieblingsbüchern der Kinder und immer wieder eingefordert. Wiederholungen unterstützen die Ausbildung sprachlicher Muster.

Das ausgewählte Buch sollte Ihnen bekannt sein und, was noch wichtiger ist, Sie sollten es unbedingt mögen. Kinder spüren, wenn Sie eine Geschichte halbherzig oder unter einer bestimmten pädagogischen Zielsetzung lesen.

An aufkommender Unruhe oder am Chaos nicht verzweifeln, sondern dies für eine gewisse Zeit zulassen können: auch scheinbar chaotische Settings (durcheinander sprechen, Kinder wollen sich mit eigenen Erzählungen übertrumpfen oder finden kein Ende) bergen ein ernst zu nehmendes sprachliches Förderpotenzial.

5 Themen und Buchinhalte

5.1 Allgemein: welche Themen motivieren Kinder im Vorschulalter?

Vorauszuschicken ist die Aussage, dass es wahrscheinlich kein Thema gibt, von dem Kinder nicht begeistert sein können. Dennoch gilt es bei der Auswahl der Bücher einiges zu beachten: entspricht der aufgegriffene Buchinhalt gerade dem aktuellen Thema der Kinder? Ist es ein Buch, das immer Spaß macht? Können sich die Kinder darin wieder finden? Und dient es der Anregung von Fantasie und somit der Gesprächsförderung?

Neben fantastischen Bilderbüchern, die die Kinder bezaubern und zum Träumen anregen, sind es genauso die realistischen Bilderbücher, die Kinder in ihren Bann ziehen. Diese unterstützen sie darin, sich von der Welt ein Bild zu machen, indem sie diese darstellen, wie sie ist: vielfältig, alltäglich, abenteuerlich, problematisch oder leicht, bekannt oder völlig neu, lustig oder auch mal traurig. Sie unterstützen die unterschiedlichen Vorerfahrungen und unterschiedliche Familienkulturen der Kinder.

Realistische Bilderbücher dienen der kindlichen Horizonterweiterung und der Perspektivübernahme. Bücher, die eine vorurteilsbewusste Erziehung unterstützen, greifen oft differenzierter die Lebensumstände von Kindern mit Migrationshintergrund auf: Bücher können Mut machen, zum Nachdenken anregen und sich klar gegen Vorurteile, Diskriminierungen und Stereotypen wenden. Realistische Bilderbücher erweitern dadurch immer auch den kindlichen Gefühlswordschatz (eine wertvolle Sammlung solcher Themen und Schwerpunkte findet man in der Bücherkiste der Kinderwelten¹).

Einigen Kinder fällt es wiederum leichter, sich in erzählenden Tierbüchern zu finden. Dort übernehmen Tiere wie menschliche Protagonisten eine aktive Rolle, die für einen selbst zu gefährlich oder zu heikel wäre. Tiere mit menschlichen Eigenschaften fungieren hier als Bindeglied zwischen dem Ich und der Welt. Bücher, in denen Tiere wie Menschen handeln, fühlen, denken und sprechen sind im Grunde bei allen Kindern beliebt.

Märchenhaftes und Gereimtes steht unterschiedlich hoch in der Gunst der Kinder – dies gilt es abzuwägen. Reime fördern das Sprachgefühl und die Sprechrhythmik, doch kann dies nur geschehen, wenn man den Schwierigkeitsgrad und das Sprachniveau von Gedichten mitberücksichtigt. Es nützt nichts, literarische Kostbarkeiten zu lesen, die die Kinder nicht interessieren. Es empfiehlt sich, mit einfachen Reimen zu beginnen, bei denen aktiv Wörter ergänzt werden können (z.B. 1,2,3 ... Tier) und bei denen es Grund zu lachen gibt.

1 www.kinderwelten.net/pdf/KatalogKinderbuecher.pdf

Und manchmal sind es eben Sachbilderbücher, die oft weniger zum Vorlesen motivieren als vielmehr zum Zeigen, Staunen, Sprechen und Diskutieren.

Die Stiftung Lesen stellt 2 x jährlich aktuelle Leseempfehlungen für Kinder ins Internet, die für Eltern, ErzieherInnen und andere Vorlesende neue Anregungen bieten.

5.2 Geschlechtsspezifische Themen

Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass es für Mädchen und Jungen unterschiedliche Themen gibt, die deren Interessenslagen besser vertreten. Deshalb ist es immer wieder wichtig, auch geschlechtshomogene Vorlesegruppen zu bilden, um den Kindern die Gelegenheit zu geben, ganz in die jeweilige Lieblingswelt einzutauchen: für Mädchen ab 4 Jahren gewinnen Feen, Prinzessinnen und Hexen zunehmend an Bedeutung und bieten nicht nur Projektionsflächen, sondern auch eine Menge Gesprächsanlässe.

Bei den Jungen sind es Piraten, Ritter, Polizisten und andere Helden des Alltags, die neben Dinosauriern und fernen Welten eine faszinierende Wirkung genießen.

Auch die Sachbücher aus Meyers kleiner Kinderbibliothek mit den Taschenlampenbüchern „Licht an!“ haben es Jungen besonders angetan: neben dem Vorlesen und Zuhören werden sie aktiv, indem sie mit einer „Taschenlampe“ auf dem dunklen Bild Gegenstände suchen. Diese Aktivität wird auch auf das Sprachhandeln übertragen: Gegenstände werden benannt, Sachverhalte oder -zusammenhänge geschildert und Meinungen geäußert.

Themen, die geschlechtsspezifisch gleichermaßen interessant sind, finden sich in einer Vielzahl: Gespenster, Drachen, Monster und andere magische Gestalten, Riesen und Zwerge, Tiere und die große Welt der Gefühle.

Die Realität – belegt von unterschiedlichsten Studien – hat gezeigt, dass Jungen später viel seltener aktive Selbstleser werden und schulisch bei Leseleistungen schlechter abschneiden als Mädchen. Neben der Aufgabe einer gezielten Sprachförderung durch Vorlesen in der Kindertagesstätte kann dieses einen entscheidenden Grundstein dafür legen, dieser Entwicklung entgegenzuwirken und gerade Jungen viel mehr für das Lesen zu begeistern. Die Auswahl „männlicher“ Themen unterstützt diesen Prozess grundlegend.

Das Leseinteresse kann in dreifacher Weise geweckt werden:

- kognitiv: das Interesse steigt, wenn man einerseits für ein bestimmtes Thema schon eigenes Wissen und eigene Erfahrungen mitbringt und andererseits parallel dazu neue Informationen erhält.
- emotional: das Interesse steigt, je mehr man gefühlsmäßig in eine Thematik eintauchen kann und fasziniert davon ist.
- wert- und weltbezogen: das Interesse steigt, wenn Vorlesen als sinnvoll und spannend erlebt wird und durch das Vorlesen eine Beziehung zur eigenen Lebenswelt hergestellt werden kann.

Die Förderwirkung von Büchern und somit von Lesen und Vorlesen ist abhängig von einer Auswahl, die den kindlichen und an dieser Stelle auch den geschlechts-spezifischen Bedürfnissen und Interessen entspricht.

5.3 Aspekt Mehrfachlesen

Wie bereits mehrfach deutlich gemacht, fördert Lesen die Aneignung von neuen und unbekanntem Wörtern und von abstrakten Begriffen. Es dient also der Wortschatzerweiterung und der Festigung syntaktischer Strukturen. Diese Festigung von neuen Begriffen sowie den sicheren Umgang mit ihnen auch im dekontextualisierten Sprachgebrauch erreiche ich mit Übung – was könnte dies spielerischer unterstützen als ein Buch öfter zu lesen.

Beim Mehrfachlesen eines Buches entstehen bei den Kindern unterschiedliche Sichtweisen auf die Geschichte oder Details des Textes. Dinge, die beim ersten Mal noch nicht bemerkt wurden, werden beim zweiten Mal erst wahrgenommen oder anders interpretiert. Differenziertes Textverständnis wird gefördert, wie auch die Übernahme unterschiedlicher Perspektiven. Auch wenn die Geschichte jedes Mal gleich ausgeht, führen immer unterschiedliche Wege zum Ziel. Alles ist möglich: Kinder nehmen sprachlich Handlungsteile vorweg, weil sie es nicht mehr aushalten zu warten, sie denken sich neue Handlungsstränge aus und beeinflussen damit aktiv die Geschichte.

Manche Bücher werden regelrecht zu Lieblingsbüchern, die Kinder fast auswendig kennen und trotzdem wollen sie sie immer wieder vorgelesen bekommen. Sie finden sich in diesen Geschichten, sie fühlen sich darin zu Hause und vertraut – was oft für den Erwachsenen nicht bewusst nachvollziehbar ist. Es ist der kindliche Blick auf die Geschichte, ihre Details, ihre Illustrationen, ihren Spannungsbogen und ihre Auflösung, den wir wahrnehmen müssen und der uns viel über die Kinder selbst verrät. Und es sind die Kinder, die bestimmen, welche Geschichten sie mehrmals hören wollen. Als VorleserIn kann ich ein Buch zwar immer wieder anbieten, aber nur bei echtem Interesse wird dieses angenommen werden. Der Blick eines Erwachsenen auf ein Buch ist ein anderer, er ist oftmals verschleiert von pädagogischen Gedanken und der selbst gestellten Aufgabe, aus einer Unmenge von Angeboten das richtige für die Kinder herauszufischen. Ein Innehalten ist hier von uns gefragt, eine neue Art von Langsamkeit gegen die Flut von immer mehr und immer neueren Einflüssen in immer schnellerer Abfolge: ein Buch immer wieder zu lesen und bei ihm zu verweilen kann neben dem positiven beiläufigen Förderaspekt auch das Gefühl von Ruhe, Entspannung und Sicherheit vermitteln.

5.4 Aspekt Abschweifung vom eigentlichen Thema und Inhalt

Was tun, wenn der gegenteilige Fall eintritt? Was, wenn Kinder schnell das Interesse verlieren, unaufmerksam werden oder von Dingen erzählen, die sie gerade beschäftigen, ohne zur Geschichte zurückfinden zu können? Pauschal lässt sich das nicht beantworten. Manchmal helfen kleine Tricks: die Kinder mit einem Zauberspruch ruhig zu zaubern, sie neugierig machen,

indem man einen spannenden Handlungsteil sprachlich anreißt, kurzes Aufstehen – Strecken – Ausschütteln – wieder Hinsetzen. Manchmal bleibt beim Vorlesen der eigentliche Text auf der Strecke und das Vorlesen entwickelt sich zu einer reinen Bilderbetrachtung oder Bilderbeschreibung. Solange der sprachliche Aspekt des gemeinsamen Gesprächs und Dialoges im Vordergrund steht, besteht kein Grund zur Besorgnis – von einer forcierten Rückkehr zur eigentlichen Geschichte ist abzuraten. Dies gilt auch für Gespräche, die inhaltlich nichts mit dem Buchtext zu tun haben, aber aus Assoziationen entstanden sind oder weil das ein oder andere Kind emotional gerade mit einem anderen, eigenen Thema beschäftigt ist. Auch diese Gespräche brauchen Raum. Das sprachliche Mitteilungsbedürfnis und der Wunsch nach einem vertrauten Zuhörer sind manchmal stärker als die Neugier am Buch. Es erfordert eine große Portion Fingerspitzengefühl von uns Vorlesern, einen Mittelweg zu finden, flexibel zu bleiben oder auch konsequent zu sein: Buch weglegen und nur miteinander reden oder Gespräche beenden und wieder vorlesen. Es wird leichter, wenn wir uns vor Augen halten, dass Sprachförderung nicht nur beim Vorlesen passiert, sondern durch das pädagogische Angebot von scheinbar beiläufigen Gesprächen.

6 Analyse der Kinderbücher der Expertise (Buchempfehlungen) hinsichtlich ihres Förderpotenzial auf verschiedenen sprachlichen Ebenen

An dieser Stelle möchte ich vorausschicken, dass sich jegliches sprachliches Förderpotenzial bezüglich der Aufteilung Laute, Lexikon, Grammatik, Kognition und sozial-kommunikative Funktionen in allen Büchern finden lässt. Die Praxis hat gezeigt, dass eine klare Abgrenzung gar nicht möglich ist. Oft war es ein Buch mit dem Förderschwerpunkt im Bereich der Laute und des phonologischen Bewusstseins, das sich als besonders günstig und unterstützend im Bereich der Wortschatzerweiterung erwies. Die Förderschwerpunkte sozial-kommunikative Funktionen und Kognition lassen sich generell in allen Büchern finden, d.h. Kinder sprechen über den Text, befinden sich im gemeinsamen Dialog, beziehen ihre eigenen Erfahrungen mit ein, erklären oder fragen nach, sie reflektieren das Gehörte sprachlich.

Für jedes Buch ist eine Tonbandaufnahme entstanden, die hier in wesentlichen Ausschnitten wiedergegeben wird, die jedoch keine allgemeinen Rückschlüsse über andere Vorlesesituationen mit genau dem gleichen Buch zulässt. Jede Vorlesesituation gestaltete sich individuell und war und ist immer abhängig von der Gruppenkonstellation, der momentanen Interessenslage der Kinder und vielen anderen Einflüssen.

6.1 Laute/phonologisches Bewusstsein

Susanne Vettinger/Marie-Anne Räber:

Stomatenspaghetti oder wie Oskar auf dem Piratenschiff richtig sprechen lernte:

Die Gruppe setzt sich aus 4 Kindern zusammen, alle sind sie 5 Jahre alt und ein Kind spricht Deutsch als Muttersprache.

Zu Beginn des Buches, als Oskar das erste Mal zu Wort kommt, fällt den Kindern nicht auf, dass er das R als L spricht. Sie beziehen sich auf den Inhalt [*Oskar geht in den Kindergarten – wie ich – wie wir alle*]. Nach den Erklärungen, dass Oskar die Buchstaben ersetzt, weil er kein R sprechen kann, setzen die Kinder ein:

[rrrrrr]

[*ich kann kein rrrrrrr*] – Kind sagt es aber richtig

[rrrrr] – alle Kinder versuchen das R zu rollen, spielen mit dem Laut

Bei *glo...glo...gloß* lachen die Kinder, es erfolgt aber keine Imitation der Laute, sondern Kommentare über die lachenden anderen kleinen Krebse im Sinne dessen, dass es nicht schön ist, ausgelacht zu werden.

Auf den Text, was die Welsdame Linda alles macht, folgen die Bemerkungen:

„ (...) ... Meeresböden säubern, Felsen entstauben.“

[Toilette sauber machen]
[und Dusche sauber machen und Stinkefuß]
[und Massagen]
[und Füße ... tsch tsch tsch]

Das Kind begleitet sein Handeln mit Lauten, es verknüpft die Bewegungen des imaginären Füße-Abbürstens mit den passenden Lauten, mit Lautmalerei.

Später ist auf einer zweiseitigen Illustration Oskar zu sehen, der sich verkleidet und verschiedene Grimassen schneidet:

[und was macht er hier?]
„Wie sieht das denn aus?“
[wie eine Frau]
„Macht auch mal.“ Vorleserin macht Kussmund vor
„Stimmt, sieht aus, als hätte er geschminkte Lippen. Aber vielleicht gibt er einen Luftkuss“

Darauf küssen alle durch die Luft ...

[hier kuck mal]
„Da macht er ...“
[das kann ich]
„... die Luft in eine Backe und da lässt er die Luft in die andere Backe.“
Alle machen mit...
[mit die Kinn macht man das]
„Du nimmst Luft in den Mund und bläst die Backe auf.“
[aber mit Ballon geht ... irgendwie so machen] pustet unsichtbaren Ballon auf
[ich brauch Luft]
„Dann bläst du die Luft in den Ballon.“ Alle pusten

Weiterhin finden sich Aussprachekorrekturen bei sich und anderen und ein Spiel mit den Lauten, die Oskar falsch spricht und ein Versuch der eigenen Annäherung an das korrekte Wort:

„Wie könnte der da raufgekommen sein?“
[mit schwimmen]
[nee, nicht mit schwimmen, mit klettern]
„Ist ein Lettungsling“ (Text von Oskar)
[ist ein Rettungsling]
„Lettungsling, sagt Oskar.“
[Lettungswing]
[Rettungsling]
„Rettungsling!“ (R besonders betont)

Imitationen des Buchstaben R werden von allen Kindern gemacht, besonders als Oskar den korrekten Gebrauch des Lautes erlernt.

Auf folgende Frage folgten einfache Lautmalereien, Wortspiele und Aufteilungen erster Wörter in Silben:

„Kennt ihr auch einen Zauberspruch?“
[ja! Nigel, Nagel, End und hier, runter und ... nein]
[Mi-cha-e-la, Fee und Fee, ein klein bisschen Ela-Fee]

Dieses Buch hat den Kindern sowohl inhaltlich, als auch in der Imitation von Sprachlauten gefallen. Zusätzlich ergaben sich längere Gespräche über die Tiere im Salzwasser, eigene Schwimmversuche und eine spontane Verknüpfung von Bewegung und Sprache: Zwei Kinder spielten Octopus, legten sich auf den Rücken und bildeten mit ihren Armen und Beinen die 8 Arme des Tintenfisches.

Das Buch wird seiner Empfehlung gerecht und macht großen Spaß im praktischen Einsatz.

Nadia Budde:

Eins, zwei, drei, Tier.

Die Lesegruppe setzt sich aus 3 Kindern zusammen, alle sprechen sie türkisch als Muttersprache. Sie sind 2, 3 und 5 Jahre alt. Das jüngste Kind spricht gar nicht, aber hört sehr aufmerksam zu und zeigt auf verschiedene Bilder. Das 3-jährige Kind beginnt gerade in der Kita, deutsch auch aktiv zu gebrauchen, sein Sprachverständnis ist gut. Das älteste Kind ist aufmerksam, aber zurückhaltend und beteiligt sich mit gelegentlichen assoziativen sprachlichen Einwüfen.

Die Reimwörter werden nur gelegentlich selbst gefunden, dafür wird fast jedes vorgelesene Wort imitiert, einzelne Worte werden mit Lauten umschrieben, so dass sich die Bedeutung erschließt:

„Eine Schramme“

[*aua*]

„Ein Ana, sie hat sich wehgetan“

Kind faucht ...

„Genau, sie faucht. Sie zeigt die Zähne. Sie kuckt ganz böse.“

„Mit Narbe, mit Schramme, mit Beule und eine ...“

[*Kusch, Fiege*]

„Eine Eule“

[*Eule*]

„... und die Eule kann fliegen“

[*ja, abhh*] Kind imitiert mit Bewegungen der Arme und mit Lauten einen fliegenden Vogel.

Baykus ist türkisch für Eule, an der Stelle des Reimes wird spontan das muttersprachliche Wort gebraucht, wenn auch noch nicht vollständig. Handeln wird lautlich begleitet.

Auch Aussprachekorrekturen finden sich bei Wortwiederholungen wieder:

„Mit Blase ... und jetzt kommt ein ...?“

[*Ase*]

„... ein Hase.“

[*ja, det ist auch Hase*]

Die Begriffe Maus und Katze werden mit den passenden Geräuschen beschrieben, die Maus piept und die Katze miaut.

Das Buch eignet sich sehr gut dafür, ein Gefühl für Reimwörter zu wecken und führt, obwohl es mit wenig Text auskommt, eine Menge neuer

Begriffe ein, die zur Imitation anregen. Der Spaßfaktor und die sprechanregenden Illustrationen unterstützen diesen Effekt.

6.2 Wörter und ihre Bedeutung/Lexikon und Semantik

Leo Lionni:

Der Buchstabenbaum

Gelesen wurde das Buch mit vier 5-jährigen Kindern, eines davon mit Deutsch als Muttersprache. Die Lesesituation gestaltete sich ruhig, die Kinder waren von der Handlung sehr in Bann gezogen. Dennoch fanden sich einige Sequenzen der individuellen Wortneuschöpfung und der Wortimitation, ein Mal sogar an späterer Stelle:

„Wo wird die Raupe wohl hingehen? Überall dahin, wo es Menschen gibt, die euch brauchen.“

[ja, in den ABC-Land]

„Im ABC-Land? Wo brauchen wir denn Buchstaben?“

[damit sie wissen, was alles ...]

[... von Bedeutung ist] der Begriff „Bedeutung“ ging im Text voraus

Möglichkeiten, Aktivitäten zu benennen fanden sich einige, langsam gelesene Sätze wurden sogar vervollständigt:

„Doch eines Tages ...“

[fällt dann die ganze Blätter ein bisschen da runter]

Neue Wörter wurden aus dem Zusammenhang erschlossen und durch eigene, bereits bekannte ersetzt:

„Die Buchstaben klammerten sich mit aller Kraft an die Blätter.“

[und halten sich fest]

Noch nicht gefestigte Wörter werden erfragt oder umschrieben.

[und da kommt der ... äh der Luft wieder]

„Da kommt der Wind wieder.“

Wortbedeutungen und Begriffe werden durch mündliche Erklärungen der Vorleserin erschlossen, aber auch selbst definiert:

„Was könnte wichtiger sein als der Friede. Wisst ihr, was der Friede ist?“

[Gott!]

„Wenn sich die Menschen vertragen. Gott möchte, dass sich die Menschen vertragen.“

[und er schreibt immer, was die Menschen machen ... in sein Buch]

„In welchem Buch schreibt er das?“

[in einem (unverständlich) -buch]

[und ... nein, Gott schreibt was Liebes]

[in sein Lieblingsbuch]

In diesem Buch finden sich zahlreiche Möglichkeiten der Begriffsstabilisierung, aber auch deren Neueinführung, vor allem auf der Ebene der Sub-

stantive (Friede, Wind, Windstoß, Sturm etc.) und der Verben (klammern, wegblasen, zusammenschließen, kriechen etc.). Vor allen Dingen unterstützt dieses Buch erstes Bewusstwerden, dass Wörter aus einzelnen Buchstaben und Sätze aus einzelnen Wörtern gebildet werden und setzt dies grafisch auf gute Weise um.

Salah Naoura/Miryam Specht:

Olga und Holger in Afrika

Gelesen wurde dieses Buch mit 5 Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren, alle mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache.

Gleich zu Beginn gibt es eine Sequenz, in der die Kinder Vergleiche mit einem bekannten Begriff anstellen, mit ihm spielen und durch eine Wortneuschöpfung den Inhalt bekräftigen:

„Du warst sehr klein, erklärt sie Holger.“

[Miniklein]

Alle wiederholen *[miniklein]*

[des is ja groß]

[und der ist klein und der ist größer und der war so klein und ihre Mama ...]

[Sie war so klein ... und dann war sie groß ... wie eine Oma]

Daraus entwickelte sich noch eine spontane Diskussion darüber, wann man eine Oma wird und wann Mütter zu Omas werden.

Durch die anregenden Illustrationen gewinnt das Buch an Aufforderungscharakter zur Benennung und Beschreibung von Bildern, ein kreativer Umgang mit bereits bekannten Wörtern in Wortspielen zeigt sich. Darüber hinaus beziehen die Kinder stets ihre eigenen Erfahrungen mit ein. Beispiel: Bild mit zerbrochenem Flugzeug im Schuppen:

[mit Spinne]

[mit Spinnennetz]

[Flugzeug ist kaputt]

[jaaa]

[sie lacht]

[sie hat geschlafen, da hat sie eine Spinne ...]

[ich hab hundert Angst vor Spinnen]

[ich auch]

[ich hab keine Angst vor Toilettenspinne dort]

Die Kinder stellen Fragen, antworten und fragen erneut nach dem konkreten Begriff:

[kuck mal, was sie hat?!]

„Was hat denn das Kamel im Maul, was denkst du, ist das?“

[ein Gras vielleicht]

„Sieht aus wie getrocknetes Gras, wie Heu.“

[nicht des, des da!]

„Ach so, das Kamel hat ein kleines Bärtchen.“

Aktivitäten der Protagonisten werden benannt, aber auch kognitiv hinterfragt und sprachlich erweitert:

[... der Krokodil ist doch ein Tier und der ... sie kann doch nicht reiten]

„Du meinst, Krokodile können nicht reiten?“

[sie können auch nicht küssen]

[iib, des is nicht beißen, nein]

[und sie ham auch nicht beißen, das tut weh]

Das Buch eignet sich sehr gut zur Einführung neuer Wörter und zur Festigung bereits erworbener Begriffe vor allem auf der Ebene der Inhaltswörter. Die Reime sind ansprechend und meist leicht zu ergänzen, auch wenn manchmal eigene Emotionen das gesuchte Reimwort überlagern:

„Olga wird vom Fliegen munter. Holger möchte wieder ...“

[nach Hause]

Ein Buch, das sich zum mehrmals Lesen gut eignet und das die Kinder gerne in die Hand nehmen, um die Geschichte in eigenen Worten wiederzugeben.

6.3 Grammatik

Anne Maar/ AntjeDamm:

Käfers Reise

Käfers Reise wurde in einer kleinen Gruppe von drei Kindern (3, 4 und 4 Jahre) gelesen, jeweils mit italienischem, türkischem und arabischem Hintergrund. Ein Kind hat erst seit einem Jahr Kontakt mit der deutschen Sprache, zeigt aber eine intensive Kommunikationsbereitschaft im Alltag und ein großes Erzählbedürfnis beim Vorlesen. Bei allen Kindern lassen sich Übergeneralisierungen bei der Bildung von Vergangenheitsformen und Pluralformen finden, Verbbeugungen in korrekter, aber auch noch in falscher Form. Die richtige Zuordnung der deutschen Artikel gestaltet sich generell schwierig und wird oft lange beibehalten. Beispielsätze:

[dieser sagt, wo hast du gegeht?]

[der hat eine Schnecke gesehen]

[jetzt ist die Käfer weggeflogen]

[dann der ist runtergefallt von Wasser]

Die Kinder korrigieren sich aber bereits selbst, wenn ihnen bei anderen der Gebrauch nicht korrekter grammatischer Formen auffällt:

[ich sag, ein klein Käfer]

[eine kleine Käfer]

[nein, ein kleiner Käfer will rausgehen]

Übergeneralisierungen in der Bildung der Possessivpronomen fallen auf:

[und ... und seine Schnecke, seine Papa und seine ... seine Tochter und seine Baby]

Die Kinder haben in ihren Aussagen die Möglichkeit, das grammatische Geschlecht zu verwenden, hier wird oft der unbestimmte Artikel gebraucht und durch korrekatives Feedback der Vorleserin in seiner Form richtig gestellt:

[das ist eine Schmetterling, das ist Babyspinne]

„Ne Babyspinne ist das?“

[Babyspinne]

„Das sind seine Freunde: eine Schnecke, ein Schmetterling und eine Babyspinne.“

Die Vorleserin gibt Möglichkeiten der Vergangenheitsformen vor, einige werden – auch durch Fragen an die Kinder – mehrmals wiederholt und somit passiv gefestigt:

„Wo hat sich die Schnecke versteckt? Hinter dem Stein hat sie sich versteckt. Und wo hat sich der Schmetterling versteckt?“

Der Förderschwerpunkt Grammatik kam in diesem Buch nicht mehr oder weniger als in anderen Bilderbüchern zum Tragen. Die Kinder waren sehr kommunikativ und in ihren Gesprächen gab es genügend Möglichkeiten, ein besonderes Augenmerk auf Morphologie zu setzen.

Beatrix Potter:

Die Geschichte von Peter Hase

Gelesen wurde die Geschichte mit drei 5-jährigen Mädchen, eines davon mit deutscher Muttersprache. Die Vorlesesituation war geprägt davon, dass ein Mädchen sehr aufmerksam bei der Geschichte war, wissen wollte, wie es weiterging und die beiden anderen ihren Assoziationen freien Lauf ließen und auch keinen richtigen Bezug zum Vorgelesenen fanden. Die Bebilderung war für die beiden wichtiger als der vorgelesene Text – da die Geschichte mit sehr wenigen Bildern auskommt, sank das Interesse rapide. Fragen von Seiten der Vorleserin wurden einsilbig beantwortet.

„Peter Hase läuft weg, wer läuft denn jetzt hinter ihm her?“

[ein Mann]

„Wisst ihr noch, wie er heißt, der Mann? Er hat einen ganz komischen Namen – der alte Herr Greggerson.“

[Mann, wieso machst du immer blättern, wir sind nicht in diese Seite]

„Ja, aber ich glaube, A. wollte noch was kucken, was wolltest du denn nachschauen?“

[Schub]

„Ah, ob der auch so Schube hat. Wo versucht er sich denn hier zu verstecken?“

[...]

[Blumen]

[Wasser machen hier]

„Genau, in einer Gießkanne.“

[und dort sieht er ihn nicht, nur seine Ohren]

[hier ist er und hier]

„Seine Ohren kucken noch raus, ob je! Hoffentlich sieht Herr Greggerson ihn nicht. Wo sucht er denn nach Peter Hase?“

[auf die Blumen]

[suchen in Eimerblumen, in Eimerblumen]

„Unter dem Blumentopf“

In dieser längeren Sequenz fallen mehrere Details auf: ein Neologismus (Eimerblumen), die Möglichkeit den korrekten Gebrauch von Präpositionen zu fördern und Formen der Verbbeugung.

Gleich zu Anfang boten sich einige Möglichkeiten, Passivkonstruktionen anzuwenden:

„Frau Greggerson hat Fleischpastete aus ihm gemacht. Was ist dem Papa von den kleinen Hasen passiert?“

[getötet!]

„Der wurde getötet und was wurde aus ihm gemacht?“

[die pressen]

„Er wurde gepresst, er wurde zu Pastete.“

Die komplexen syntaktischen Satzstrukturen dieser Geschichte haben eindeutig hohen Sprachfördercharakter. Der Kontext der Geschichte hat jedoch diese Kindergruppe nicht zum Vielsprechen aufgefordert, sie gingen verstärkt sprachlich auf die Illustrationen ein. Dies ist meines Erachtens jedoch nicht stellvertretend für andere Gruppen und andere Vorlesesituationen auszulegen.

6.4 Sprache und Kognition

Martin Baltscheit:

Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte

Vier Kinder versammelten sich zum Vorlesen dieses Buches – 5, 5, 6 und 4 Jahre alt und alle mit Migrationshintergrund.

Insgesamt orientierte sich diese Lesesituation sehr am eigentlichen Inhalt, eigene Assoziationen oder auch Gedanken zum weiteren Handlungsverlauf und der Bezug zu eigenen Erfahrungen beschränkten sich auf wenige Stellen. Dafür imitierten die Kinder sich wiederholende Textzeilen gemeinsam und emphatisch („Nein, niemals, so etwas würde ich nie schreiben ...“). Herauszustreichen wären besonders folgende Punkte:

Kindliche Reflexionskompetenz und auch die Funktion der Selbstdarstellung, des Ausdrucks eigener Gefühle und Einstellungen kommen zum Ausdruck:

„Ja, er hat sich verliebt, er wollte sie küssen.“

[in Mund, wa, in Mund]

[iihb]

„Das wissen wir nicht, vielleicht wollte er sie auch auf die Löwenbacke küssen oder auf den Kopf.“

[wenn man heiratet, muss man auf den Mund küssen]

[aber ich mag nicht, wenn ... äh ... ich hasse heiraten]

„Das musst du nicht, du bist erst 5 Jahre alt, Kadir.“

[ja, aber ich möchte nicht heiraten, ich hasse heiraten]

Eine Assoziation zu einem Wort im Text schafft die Möglichkeit zu einem sprachlichen Einwurf, der als Begründung anzusehen ist und einen Bezug zur persönlichen Lebenswelt widerspiegelt:

„Ich habe auch Bananen, total lecker. Gruß Löwe.“

[äh, Bananen sind gesund]

Fragen, vor allem „warum“ wurden gestellt und an einer Stelle sofort mit einem eigenen Werturteil versehen, welches zwar die Frage nicht begründet, aber die persönliche Einstellung spontan zeigt:

„... hatte das Krokodil die Giraffe schon gefressen.“

[warum? Das ist aber nicht nett]

Zusammenhänge werden gesehen und erläutert (an dieser Stelle zwischen „schreiben“ und „küssen“). Hier zeigt sich erneut Reflexionskompetenz:

erst muss das eine passieren, dann kann es in der Handlung auch weitergehen:

„Die Löwin kommt und sie fragt ihn: warum haben Sie denn nicht selbst geschrieben?“

[*oh, äh*]

[*dann sagt die: können Sie auch schreiben?*]

[*klar*]

[*und dann küssen sie sich*]

Bekräftigungen in eigenen Worten, die sich an der Illustration orientieren und genau zum vorgelesenen Text passen fallen häufig auf z.B.:

„Der Löwe zerriss den Brief ...“

[*und werfte in Wasser*]

Ein Perspektivwechsel zwischen den einzelnen handelnden Tieren und ein bewusstes Sich-Hineinversetzen kamen beim ersten Lesen nicht zum Ausdruck, deshalb eignet sich dieses Buch hervorragend zum mehrmals Lesen. Dann können die Erzählkompetenz (bildgestützt und durch den Bekanntheitsgrad der Geschichte) und die Fähigkeit, sprachlich Zusammenhänge herzustellen besonders gefördert werden.

Karin Gündisch/Sabine Wiemers:

Mia und Tante Milda

Dieses Buch wurde einer alters- und geschlechtsgemischten Gruppe (4 und 5 Jahre) mit türkisch bzw. arabischem Hintergrund vorgelesen. Drei der Kinder kannten das Buch bereits. Dieses Vorwissen kam jedoch im gemeinsamen Dialog nicht zum Tragen. Auf eine zu Beginn gestellte Frage bzw. Aufforderung gab es folgende Antwort:

„Wollen wir das trotzdem nochmal gemeinsam ankucken und ihr erzählt mir was, wenn ihr das schon kennt?“

[*nee, du lest und wir erzählen*]

In diesem Setting benannten die Kinder oft Situationen und Bilder, sie achteten sehr genau auf Details und stellen Vermutungen darüber an. Sprache hat hier hauptsächlich die Funktion von Beschreibung.

a) [*sie hat geraucht*]

[*jetzt kuckt sie ... ein Hund*]

„Stimmt, du hast den Hund auf dem Bild gesehen. Was ist denn das?“

[*ein Pflaster*]

[*nein, Zigarette*]

b) „Was macht sie da mit dem Eis?“

[*der hat ein Eis mit...*]

[*die legt in seim ... die will das Schube Eis rein*]

[*das ist aber Stinkefuß*]

Reflexionskompetenz zeigt sich an einigen Stellen – Sprache wird für Beschreibungen und Begründungen gebraucht, welche über die unmittelbare Wahrnehmung hinausgehen z.B.:

[*die ist groß, die kann das nicht anziehen*] – Bemerkung darüber, dass erwachsene Menschen keine Kleider mit aufgedruckten Gummibärchen mehr tragen.

[*die ist nicht groß, die kann nicht machen*] – kleine Kinder kochen normalerweise

kein Essen, das machen immer die Erwachsenen.

Problemlösestrategien werden entwickelt und sprachlich mitgeteilt (wie kommen Kinder an die hohe Anrichte in der Küche):

„Ja, sie hat ne gute Idee, wie sie hier hochkommt.“

[sie darf nicht mit das]

[aber die ist besser]

[also, ich komm mit dem Klettern hoch]

„Du würdest raufklettern.“

[ja, ich werde hier so raufklettern]

[hier hochklettern, ich kann hier hochklettern]

[ich kann auf dem Boden klettern]

„ja, Mia ist noch nicht so groß, sie braucht einen Hocker.“

[oder ein Stuhl]

Eigene Meinungen und Vermutungen werden ausgedrückt, hier hervorgerufen durch eine konkrete Frage von der vorlesenden Person:

„Warum macht denn die Mia das, dass sie da Eis rein macht. Was glaubt ihr?“

[weil sie ihn schmeckts]

„Weil das Eis ihr schmeckt. Mhm, dann würde sie es aber auch essen.“

[Tante Milda will gut schlafen]

[nö, damit ihre Füße nicht immer so stinken]

„Das ist ne Idee. Dann riechen ihre Füße nach Erdbeereis.“

Fragen sind im Bereich der Kognition ein hilfreiches Mittel um Förderungsschwerpunkte wie Handlungs-, Reflexions-, Planungs- und Erzählkompetenz sowie Perspektivübernahme zu unterstützen. Sie dürfen allerdings nur so gestellt werden, dass genügend Raum für die eigene Vorstellungswelt bleibt.

Christa Kempter/Frauke Weldin:

Liebes kleines Schaf

Vier Kinder (3 x 4, 1 x 3 Jahre) versammelten sich zum Vorlesen dieses Buches; Deutsch als Muttersprache spricht keines von ihnen.

Dieses Setting vereint so ziemlich alle Schwerpunkte, die sich in Bezug auf Sprache und Kognition finden lassen, deshalb ist eine komplette Transkription im Anhang zu finden.

Begründungen finden sich zahlreich, z.B. gleich anfangs beim Betrachten des Buchcovers:

[Kekse]

[Buchstabenkekse]

„Das sieht ein bisschen so aus wie Buchstabenkekse. Was machte denn der Wolf da?“

[der macht mit, der tippt, der tippt welche Buchstaben ein]

[weil kein Kamputer (=Computer) gar gibt's]

Mutmaßungen werden angestellt, was der Wolf durch das Fernrohr sieht – auf den Bildern nur als kleiner weißer Fleck erkennbar. Assoziationen aus dem Tierreich werden gefunden, später auch ausgelöst durch das vorgelesene Verb „hüpfen“:

[ein Ei]

„Ein Ei?“

[Storch]

„Ein Storch hat auch eine weiße Farbe. Wollen wir mal schauen, was es ist, was er da sieht? Und was erblickte er da? (...) das über die grüne Wiese hüpfte.“

[Grashüpfer]

[eine, ein Känguru]

„Ja, aber es ist weiß. Überlegt mal, was ...“

[Schaf!]

Ein Perspektivwechsel und ein Einfühlen finden bereits sehr früh statt, als der Wolf das Schaf durch das Fernrohr genau beobachtet. Dies ist an konkreten Nachfragen zu erkennen, die die Absicht des Wolfes vorwegnehmen:

[des is ein Schaf, ein Babyschaf]

[fresst der des auf?]

„Er möchte es gerne auffressen.“

[und wo ist ihre Eltern?]

Ein Mitdenken und Einfühlen, eine Übernahme der Perspektiven einzelner Protagonisten findet man an vielen Stellen, z.B.:

[was ist mit der ... Papaschaf, Papaschaf?]

„Papaschaf denkt auch, dass Wolfgang sein Freund sein will.“

[aber das ist er nich]

„Das ist er nicht, nein.“

[aber er passt auf, wa?]

Der eigene kindliche Weltbezug wird sprachlich wiedergegeben und eigene Erfahrungen mit bestimmten Themen werden so erst sichtbar:

[und was ist das?]

„Ich glaube, das sind Briefmarken, die brauchst du auf dem Postamt.“

[ich hab schon ... Emre hat die Post ... von geklebt. Und dann hat er es zu Tara gegeben. Und er hat ein großes „ich liebe dich“ reinge...]

Am Ende findet man eine lange Sequenz, in der sich zwei Kinder das Buch ein zweites Mal gegenseitig vorlesen. Sie nehmen die Rollen Vorleser und Zuhörer ein und definieren diese vorab genau. Sie „tun so als ob“ und schaffen sich so eine komplexe Welt, in der sie mit Hilfe der Sprache eintauchen und symbolisch agieren – hier findet Metakommunikation statt:

[ich sag dir, was das ist]

[was ist das? Sags!]

[soll ich dir fragen, was das macht? Einmal bist du dran und dann wieder ich!]

[ich bin dran!]

[und dann komm wieder ich]

[der Wolf kuckt sich ihre Fernrohr. Und was ist das?]

[das ist ein Schaf] ...

Barbara J. Hicks/Alexis Deacon:

Das Monster, das nicht schlafen wollte

Die Lesegruppe setzte sich aus drei Jungen zusammen, zwei waren zum Zeitpunkt der Aufnahme fast 5 Jahre alt, ein Kind 6 Jahre. Alle sprechen sie Deutsch als Zweitsprache.

Meines Erachtens ist das Buch wirklich für Kinder ab 5 geeignet, was sich in dieser Vorlesesituation auch an einigen Stellen zeigte: die Kinder stellten eine Menge „warum-Fragen“ über das Geschehen im Buch, Situationen, die weder aus den Bildern noch aus dem Text zu erschließen waren:

„Ich gebe nicht ins Bett – nie und nimmer.“

[warum?]

Die Jungen brachten weniger eigene Assoziationen vor, sondern fragten mehr warum? und dann? Was macht der denn da? Was ist das? Und Fragen nach Befindlichkeiten: z.B. mag der ihn nicht?

Perspektivenwechsel im sozialen Bereich lassen sich mehrmals finden:

„Jetzt liegt der kleine Bobo im Bett.“

[ja]

[mag der nicht?]

„Er fürchtet sich.“

Ein Einfühlen in die Gestalt des großen Monsters wird vollzogen, allerdings sind Monster in dieser Situation eindeutig negativ besetzt und deshalb werden ihm auch böse Absichten zugeschrieben:

[was macht er denn da?]

„Er nimmt seine Kinder auf den Schoß.“

[ja]

„Er nimmt sie in den Arm.“

[dann tötet der ihn, ne?]

„Nein, das ist der Papa von dem Jungen, der liebt seine kleinen Monsterkinder.“

[mag der mal kein Monster sein?]

„Die Monster möge sich. Das ist eine Monsterfamilie und das kleine Monster hat Angst vor Jungen ... vor Menschenjungen. Er hat Angst vor einem Menschen.“

[warum hat ein Angst ... Menschen?]

„Warum hat er Angst vor Menschen? Er kennt die Menschen nicht.“

Eine Erzählsequenz wurde mit einer Frage eingeleitet und zog ein paar freie Assoziationen und Antworten nach sich:

„Was habt ihr denn unter eurem Bett?“

[ich hab, ich hab Sch..., Schlange unter meim Bett]

„Du hast ne Schlange unter deinem Bett?“

[ja, eine Spielzeugschlange]

„Ach, eine Spielzeugschlange und ich dachte schon ne echte ...“

[und die versteckt sich]

„Hast du auch was unter deinem Bett, David?“

[eine Spinne]

[ich hab auch unter meinem Bett eine Spinne ... ganz viele Tiere]

Diese Vorlesesituation bot nicht so viele Entdeckungen im Bereich der kindlichen Kognition, Zusammenhänge wurden hier nicht selbst, sondern durch Fragen hergestellt. Die Illustrationen zum Text schienen die Kinder eher zu verwirren, als Rückschlüsse auf das Handlungsgeschehen zu liefern.

Kirsten Boie/Philip Wächter:

Josef Schaf will auch einen Menschen

Dieses Buch wurde zwei Kindergruppen vorgelesen, einer reinen Jungen- und einer reinen Mädchengruppe mit jeweils sechs Kindern im Alter von 4

bis 5 Jahren. In der Gruppe der Mädchen nahm ein Kind mit Deutsch als Muttersprache teil, alle anderen hatten türkischen bzw. arabischen Sprachhintergrund.

Gruppe der Jungen:

Eine Perspektivübernahme mit Josef Schaf oder auch seinem kleinen Menschen findet man von Anfang an:

[und wer hat das aufgemacht, das Geschenk?]

„Ich glaube schon, dass es der kleine Josef Schaf war.“

[aber der hat doch keine Finger]

[na, mitm Mund]

„Ja, oder die haben eine geschickte Zunge.“

Die Fragen „wie können Schafe Geschenke öffnen“ oder „die Leine abknoten“ sind an dieser Stelle wesentlich und Antwortmöglichkeiten werden selbst kognitiv im gemeinsamen Gespräch erschlossen. Realität und Fiktion werden einander gegenübergestellt und verglichen:

„Da nimmt Josef Schaf seinen Menschen an die Leine und ...“

[und der Josef Saf will rennen]

[wie hat die ... der den Knoten abgemacht, der muss doch groß und stark sein?]

[die hat er abgemacht mit einem Schere]

Empathie mit den Befindlichkeiten des Menschen und konkrete Hilfestellungen zeigen sich beispielsweise hier:

„Hier, hier kriegt er (der kleine Mensch) was zu essen.“

[da, da ist er draußen, ist draußen mit Tisch, sitzt und wird das kalt ... da braucht man Decke]

Erzählkompetenz und die Fähigkeit, anhand des bereits gehörten Textes den Handlungsverlauf vorausszusehen:

„Alle helfen sie suchen. Wer streckt denn da seinen Kopf heraus“

[Wolf]

[und dann hat der ... äh, der Fuchs all seine Kinder aufgebacht] (aufgewacht=aufgeweckt)

[... die Eule oder wacht auf]

„Die Eule sucht auch mit.“

[ja, ja, die sucht von oben]

„Oh, schaut euch mal an, wie viele da jetzt suchen helfen.“

-Kinder zählen gemeinsam bis 24

[25, 26, 27, 28]

„Ziemlich viele Tiere, so viele, dass wir sie gar nicht mehr zählen können.“

[ja, kuck mal]

[29]

[hundert, einundhundert, zweiundhundert, dreiundhundert]

Die Schlaf- und Essgewohnheiten des kleinen Schafes werden reflektiert und eigene Meinungen finden ihren Ausdruck in der Sprache:

„Der kleine Mensch braucht noch eine Stärkung, er muss noch Abendbrot essen.“

[ja]

„Da kriegt er eine Banane von seinem Schaf.“

[und wer ist das?]

[ihre Bett]

[eigentlich schläft der nicht da]

[eigentlich schläft der nicht im Stroh, eigentlich schläft der da drin]

„Mhm.“

[Michaela, wo findet man die kleinen Bananen?]

„Du willst wissen, wo es diese kleinen Bananen gibt?“

[ja]

[hier nicht]

Gruppe der Mädchen:

Ein Hineindenken in die Gefühls- oder Befindlichkeitslagen der handelnden Personen findet auch bei den Mädchen sehr schnell statt:

„Aber für einen Menschen ist es doch nicht schön, immer nur im Käfig. Könnt ihr euch das vorstellen?“

[nein, ich will nicht im Käfig]

[dann mach ich den Käfig kaputt]

[ich srei (schneid'?) ihn durch]

„Ich kann mir das auch nicht vorstellen, immer nur im Käfig.“

[ich sneid ihn auch]

[ich schneid ihn auch und dann geh ich raus]

[und dann renn ich nach Hause]

Die Problematik „wie öffnet ein Schaf ein Paket“ wird auch hier thematisiert, allerdings ohne Lösungsvorschläge zu nennen:

[kuck mal, der Papa küssen]

[genau, und der küssen und der essen]

[nein, sie bringen die Geschenke]

[die bringen Geschenke, oder?]

[ich hab gar nicht gesehen, wie man aufmacht]

Ohne das Buch zu kennen, werden Teile der Handlung bereits vorweg genommen, der Käfig dient dazu, dass der kleine Mensch nicht wegläuft:

[aber den Andere schläft hier]

[der Junge schläft hier]

„Ja, der kleine Mensch schläft in diesem Bett.“

[ja, in die Käfig, ja, damit er nicht wegläuft]

[aber so will er ganz schnell laufen und das Schaf hält ihn fest, ganz doll, und er rennt]

Bilder werden erzählt, aber an dieser Stelle auch direkt an den vorgelesenen Text angepasst:

„Da trifft er seine Freunde und alle führen ihre Menschen spazieren.“

[ja, jetzt lesen wir: das Schwein will den Stock essen]

„... sie lassen ihre Menschen Stöckchen holen.“

[und Schwein will die Stock essen]

[die Baum essen]

[abb, das wird kaputt]

Auch ein anderer sprachlicher Einwurf macht eine soziale Perspektivübernahme deutlich, indem ein Angebot gegen „durchnässt sein“ gemacht wird:

[äh, ähm, der Mensch hat seine Mütze verloren]

„Ja, er hat seinen Hut verloren und er ist auch ganz schmutzig und ganz durchnässt.“

[er macht ein schönen Bad]

„Ja, er könnte ein schönes warmes Bad nehmen.“

Die gehörte Geschichte wird reflektiert und mit eigenen Meinungen und Handlungsvorschlägen verbunden:

„Er wird ihn nicht mehr von der Leine lassen.“

[nein, ... er, wenn er wegläuft, das Schaf passt auf, wenn er wegläuft ... dann rennt das Schaf schnell hin und nimmt ihn, dann macht er in Käfig ... dann reicht es ihm]

Dieses Buch eignet sich sehr gut zum mehrmaligen Lesen, da die Kinder diesen Perspektivwechsel lieben. Beim (Nach)erzählen wird spielerisch ein eigener Kontext durch Sprache geschaffen und Denken durch Sprache begleitet.

6.5 Sprache und Kommunikation / Sozial-kommunikative Funktionen

Eric Carle:

Herr Seepferdchen

Die Kindergruppe zählte sechs Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren, davon ein muttersprachlich deutsches Kind. Ursprünglich sollten nur den älteren Kindern vorgelesen werden, dies war jedoch an diesem Tag aus personellen Gründen nicht möglich. Die jüngeren Kinder erfassten die Geschichte um das männliche Seepferdchen, das die Eier austrägt nicht und beschränkten sich in der Kommunikation auf reine Bildbeschreibungen. Aber auch den älteren Vorschulkindern fielen diese Vaterpflichten nicht als ungewöhnlich auf. Gespräche über die farbenfrohen und schillernden Illustrationen standen im Vordergrund.

Ein Mädchen hatte aber besonderes Interesse an der Geschichte und bat wiederholt um Ruhe und um ein Weiterlesen, wenn viel von den anderen Kindern erzählt wurde. Versuchte sie anfangs, ihr Anliegen noch möglichst sachlich zu kommunizieren, stieg mit wachsender Unruhe und fortschreitender Geschichte ihr Unmut, was sich in Wortwahl, Intonation und Metakommunikation zeigte. An dieser Stelle brachte sie einen Neologismus, der eigentlich unverständlich wäre, aber durch ihren Tonfall eindeutig wurde:

Einzelne Äußerungen:

[ruhig, ruhig]

[Manno, alle seien jetzt ruhig!]

[oh, ich will, dass es ruhig ist!]

[das hat sie uns schon gesagt!!] (zu einem Mädchen, das sich wiederholte)

[Mann, ich will, dass das jetzt schneller ...]

[Mann, wir sind in die Nähe] (zu Mädchen, das laut ist, um ihr zu sagen, dass sie nicht so zu schreien braucht)

[oh, ich kriege Kopfschmerzen!]

[hör auf! Du auch! Das ist laut!]

[mir tut's weh!]

[MIR GEHT ES AUF DIE KRANSE!!!]

Danach wollen drei Kinder das Buch noch einmal blättern und „lesen“. Ihr kommunikatives Format ändert sich in Richtung Erzähler/Vorleser, was sich in stimmlichen und mimischen Reaktionen zeigt. Die Einwürfe der Vorleserin werden übergangen und später in die eigene Erzählhandlung eingebaut:

[die Seepferdchen kann sich gut verstecken]

[er Gras, da kann gut da verstecken]

[Schöne ..., da hat sie Schreck, Angst]

„Herr Seepferdchen kennt alle Fische im Meer und er spricht ...“

[Spinnen]

„... und er spricht mit allen Fischen, er kennt alle gut. Das ist der Rotfeuerfisch.“

[er kennt alle, sogar die Spinnen]

Das Interessante an dieser Sequenz ist, dass im Buch gar keine Spinnen vorkommen, sondern ein Rotfeuerfisch, der Tentakeln hat. Das Eingehen auf die Berichtigung seitens der Vorleserin wird in der Wiederholung sichtbar („er kennt alle“), eigenes Wissen und die persönliche Sicht auf die Dinge werden beibehalten und verteidigt („sogar die Spinnen“).

David McKee:

Elmar und der Teddybär

Die Gruppe der lesenden Kinder setzt sich aus drei 4-jährigen Jungs und einem 3-jährigen Mädchen zusammen, alle kamen erst mit Kitaeintritt in Kontakt mit Deutsch als Zweitsprache.

Die gemeinsame Kommunikation zeigt sich in diesem Buch auch wieder in Bildbeschreibungen, in Vermutungen und in Einwüfen, die einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herausstreichen. Darüber hinaus finden sich Sequenzen, die Dialogfähigkeit verdeutlichen; die Kinder beziehen sich aufeinander, fragen nach und gehen aufeinander ein:

a) *“Am nächsten Tag ... (Unruhe im Raum).”*

[willst du nicht Buch lesen]

[doch!]

b) *“..., die kennt ihr auch.”*

[Krokodil]

[ich hab Angst, Michaela!]

[Krokodile warn das]

[die ham auch ein Bär]

[des esst keine Kinder] Reaktion des Kindes auf Aussage “ich hab Angst”

Nonverbale Kommunikationsmittel wie die stimmliche Intonation werden bereits verwendet, im folgenden Beispiel in Form von Ironie:

“Der kleine Teddy hat Angst vor der Dunkelheit.”

[ja]

[ja, der kann hier machen]

[er kann nicht fliegen???

[nein]

“Kann ein Teddybär fliegen?”

[nein]

[nein, er kann fliegen, aber er will nicht fliegen!]

Später findet sich ein Abschnitt, in dem deutlich wird, wie Sprache ermöglicht, Phantasien in Worte zu fassen und diese nonverbal zu untermauern:

[wir fliegen so] fliegt gestikulierend durch den Raum

[nein, wir fliegen nicht]

[aber ich hab ein Flieger, da kann ich schneller fliegen]

“Fliegst du nachts?”

[nein]

[ich kann so schneller fliegen]

[ich auch ... ich kann so] beide fliegen durch den Raum

[dann bin ich nach Hause]

[dann ich schlaf und dann ich hab gegeht oben]

[wenn meine Mama hat geschlafen, dann hab ich meine Flügel genehmt, mein Flügel und auch mein Teddybär und ch ... ch ... ch (macht Geräusche des Wegfliegens)]

“Ach, so ist das bei dir Achmad! Wenn deine Mama schläft, dann nimmst du deine Flügel und fliegst weg?”

[ja, mit mein Teddybär]

Die Fähigkeit des Kindes, nachts fliegen zu können, wird auch später von ihm immer wieder erwähnt. Es ist für das Kind von hoher Wichtigkeit, Dinge zu tun, die die Realität nicht bietet: selbst zu fliegen und sich dem Einfluss der elterlichen Erziehungsmaßnahmen zu entziehen – dies ist Grund für diese sprachliche Selbstdarstellung.

David McKee:

Du hast angefangen, nein du!

Dieses Buch wurde einmal einer reinen Mädchengruppe und kurz darauf einer reinen Jungengruppe vorgelesen. Im Alter (3 x 4, 1 x 6 Jahre) und in der Gruppenstärke glichen sich die Gruppen. Die Kinder waren auch hier allesamt zweisprachig, und doch unterschieden sie sich im Kommunikationsverhalten enorm. Um es vorweg zu nehmen: die Geschichte mit den beiden Kerlen, die sich durch den Berg anbrüllen und mit immer größer werdenden Felsbrocken bewerfen, um am Ende doch (auch in ihrer Kommunikation) zusammenzufinden, stieß bei den Jungen eindeutig auf größeres Interesse. Die beiden Protagonisten, das blaue und das rote Monster, bieten den Mädchen keine Identifikationsmerkmale und gelten schlichtweg nicht als Sympathieträger. Dies zeigte sich in einem schnellen Nachlassen des Interesses an der Geschichte auf Seiten der Mädchen.

Ohne pauschale Bewertungen abgeben zu wollen, traf das Verhalten der Kerle sehr genau reale männliche bzw. jungen- und altersspezifische Verhaltensweisen: der Hang, mit „Kraftausdrücken“ zu kommunizieren und diese Kraft auch körperlich zu zeigen kommt vor der Einsicht.

Genauere Details zum sprachlichen Verhalten werden jetzt gesondert geschildert:

Jungen:

Eine Kommunikation in Form eines Austausches stimmlicher Variationen von Schlaf- und Schnarchgeräuschen findet gleich zu Anfang statt. Leider

kann die Vielfalt der Geräuschkulisse, die einem Dialog gleich, schriftlich nicht annähernd wieder gegeben werden. Ein Wiederherstellen der Realität und eine Verknüpfung mit der eigenen Lebenswelt zeigen sich im letzten Satz:

„Dann wird es dunkel, dann beginnt die Nacht.“

[dann schlafen die?]

„Was machen WIR denn in der Nacht?“

[dann schlafen die so ... ng ... ng ... nininininininini ...]

„Die legen sich auch hin, um zu schlafen.“

[ni ... ni ... ni ... so chz ...chz ... chz....]

„Ja, manche schnarchen.“

[alle ni ...ni ... ni ...] ein Durcheinander, Nebeneinander und Miteinander von Geräuschen entsteht

[schlaf ich heute? Schlaf ich heute, oder?] bezogen auf Mittagsruhe

Die Verpackung des Ärgers der zwei Kerle in lustige Schimpfwörter wird begeistert angenommen und regt zur Nachahmung an, auch wenn die Wiederholungen beinahe schon Neologismen darstellen:

[Dummköpfer]

[du Schmaragerer]

[Eikopp]

[Koppi, Wadda]

Verbale Botschaften, die sprachlich noch nicht korrekt gebraucht und im Eifer des Erzählens nur unvollständig produziert werden, erfahren hier nonverbale Unterstützung durch Gestik, Mimik und Intonation und handelnde Begleitung durch reales Kissenwerfen:

„Was passiert jetzt?“

[er ist kaputt, die Berg ... so]

[ja, du klein Berg ... (aufgeregt)... wenn er schießt, dann macht so dann ...]

[... Stein geworfen ...]

[A! Ein Stein]

[noch eine kaputt, dann (wirft Kissen) ... hat kaputtgemacht] Kinder spielen die Szene nach.

Am Ende, als ein Kind das Buch nimmt und den Vorleser spielt, zeigt sich auch hier das Format des Sprechers, des Erzählers durch differenzierte Intonation verbunden mit einem angemessenen Adressatenverhalten in Bezug auf die anderen Zuhörer (umblättern zu den richtigen Stellen mit eingeschlossen) :

[der blaue Kerl macht kaputt das Berg ... dann der Berg ... der rote Kerl ... (sehr aufgeregt) ... und dann er riefen so: DU! Und blauer Kerl sagt Schlumpi, Wassa und der rote Kerl sagt du Kackapfff und dann werfen ... der Tag ist kommt und dann is Freunden und dann war das Spaß]

Mädchen:

Kommunikative Aktivitäten finden sich natürlich auch in der Mädchengruppe, ein so großer Erzähleifer wie bei den Jungen fehlte aufgrund mangelnden inhaltlichen Interesses. Dafür fallen hier sprachliche Handlungsmuster in Form von Schilderungen auf, die die unterschiedlichen individuellen Sichtweisen verdeutlichen:

[aber ich will auch mal reden ... der hat, der hat da ein Stein, der rennt weg und dann, dann geht er so hoch]

[ähäh (verneinend) ... er bleibt nicht stehen, er schmeißt des dort drüber]

Bei den Mädchen findet sich neben der Imitation der „Schimpfwörter“ und der Belustigung darüber auch eine Bewertung, Gefühle werden in Worte gefasst:

„Erzähl keinen Quatsch, du Spatzenhirn.“

(Lachen)

[er sagt des]

[und der ist aber böse, böse]

In dieser Vorlesesituation blieb die sprachliche und kommunikative Aktivität verglichen mit anderen Settings deutlich zurück. Der Grund ist in einem mangelnden Interesse an der Geschichte zu suchen.

Das Buch bewerte ich allerdings im Allgemeinen als sehr wohl kommunikationsfördernd und -unterstützend, zumal es Dialogtypen vorgibt und zur Nachahmung anregt.

7 Schlussbemerkungen

Die vorausgegangenen transkribierten Beispiele aus der Praxis machen die Bedeutung sichtbar, die dialogisches Bilderbuchlesen auf den Spracherwerb und die Spracherweiterung von Kindern hat. Durch professionelles Sprachhandeln der Fachkräfte wird der implizierte Spracherwerb gerade bei Kindern mit anderen Familiensprachen im Alltagsgeschehen scheinbar beiläufig unterstützt.

Trotz aller „Beiläufigkeit“ muss dem sprachlichen Input des Sprachmodells eine maßgebliche Rolle zugerechnet werden: durch verstärkte sprachliche Interaktion, die gerade bei einer kleinen Gruppe individuell auf das einzelne Kind zugeschnitten ist, werden wichtige Modelläußerungen angeboten. Dies sind auch die Elemente, die Dannenbauer (1999) als „inszenierten Spracherwerb“ beschreibt und die als Techniken und Methoden einer Inputspezifizierung durch die pädagogischen Fachkräfte in Projekten wie PräSES (vgl. Siegmüller 2008) umgesetzt werden.

Vorlesen von ausgewählten Texten und der daraus entstehende gemeinsame Dialog stellen eine effektive Sprachförderung dar, die vollständig in den Kindergartenalltag eingebettet ist.

Vorlesen verlangt allerdings von den lesenden Fachkräften eine klare Bewusstheit über die eigene Sprache. Sie soll Vorbildcharakter haben, somit den nächsten sprachlichen Entwicklungsschritt der Kinder vorwegnehmen und trotzdem normale Gebrauchssprache sein, also alltagstauglich. Die Sprache der Fachkraft in Kombination mit dem Text eines Buches bietet den Kindern nicht nur sprachlichen Input, sondern zeigt ihnen spielerisch auf, auf welche Art und Weise Sprache gebraucht werden kann. Diese Sprachförderung geschieht anfangs auch durch bloßes Zuhören, also Schulung des passiven Sprachverständnisses. Je aktiver sich später der Dialog zwischen Kind und Fachkraft gestaltet, desto mehr wiederholt angebotene Strukturen werden in die eigene Sprachproduktion des Kindes eingebaut.

Die Dialoge, die sich konkret aus dem Vorlesen ergeben, stellen somit eine besondere und nachhaltige Fördersituation dar, um Wortschatzumfang, Sprachstrukturen und sprachliche Alltagskompetenz zu verbessern.

Auch die Gefühlsebene spielt hier eine wichtige Rolle: werden die Vorlesesituationen emotional positiv erlebt und erfährt das Kind darin eine interessierte Annahme seiner eigenen Persönlichkeit und seiner individuellen Ausdrucksmöglichkeiten, so wird sich auch die Bereitschaft zum Sprachgebrauch, zur Kommunikation steigern und der Weg wird frei für sprachliche Fortschritte.

Die Bedeutung, die das Vorlesen im Kindergarten als Sprachfördermaßnahme für Kinder (besonders für Kinder mit einer anderen Mutter- bzw. Familiensprache) hat, kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.

8 Literatur:

- Dannenbauer, Friedrich Michael (1999): Grammatik. In: Baumgartner, S. & Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. 4. Aufl., München, UTB, S. 105–108
- Kreibich, Heinrich (2005): „Lesen ist die Schlüsselqualifikation schlechthin“. Onlinemagazin. [www.lesen-in-deutschland.de/Studie: Vorlesen in Deutschland. „42 Prozent der Eltern lesen ihren Kindern zu selten oder gar nicht vor“](http://www.lesen-in-deutschland.de/Studie:Vorlesen%20in%20Deutschland.%2042%20Prozent%20der%20Eltern%20lesen%20ihren%20Kindern%20zu%20selten%20oder%20gar%20nicht%20vor%20). www.stiftunglesen.de
- Jampert, Karin et al. (2006): Sprachförderung in der Kita. Weimar. Verlag das netz
- Siegmüller, Julia et al. (2008): Zur Verbesserung des Sprachmodells von Erzieherinnen als Methode zur allgemeinen integrativen Sprachförderung in Kitas – Inputspezifizierung im Kindergarten. In: Frühförderung interdisziplinär, Heft 1, S. 27–32, München. Ernst Reinhardt Verlag
- Ulich, Michaela (2003a): Literacy. Sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, Heft 3
- Ulich, Michaela (2003b): Sprachentwicklung systematisch begleiten. In: Kindergarten heute, Heft 10

8.1 Weiterführende Literatur

- Dannenbauer, Friedrich Michael (1998): Inszenierter Spracherwerb bei Dysgrammatismus: Zur Klarstellung eines Begriffs. Die Sprachheilarbeit, 43, S. 278–281
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. DJI Reihe, leske + budrich
- Jampert, Karin et al. (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Weimar. Verlag das netz
- Rau, Marie Luise (2007): Literacy. Bern, Verlag Haupt
- Tenta, Heike (2007): Literacy in der Kita. Ideen und Spiele rund um Sprache und Schrift. München, Don Bosco Verlag
- Ulich, Michaela et al. (2005): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Beltz Verlag

9 Anhang:

„LIEBES KLEINES SCHAF“

Der Buchtext wird nur – soweit für spätere Aussagen der Kinder relevant – transkribiert. Sonst beschränke ich mich auf den ersten und letzten Satz eines zusammenhängend gelesenen Abschnittes. Weggelassene Textstellen sind mit (...) gekennzeichnet.

Aussagen der Vorleserin stehen zwischen „“, die der Kinder unabhängig vom Sprecher in [].

Die Gruppe setzt sich aus zwei Mädchen und zwei Jungen zusammen, drei Kinder sind 4 Jahre alt, eines 5. Davon spricht ein Kind niederländisch als Muttersprache, die anderen arabisch bzw. türkisch.

[Kekse]
[Buchstabenkekse]
„Das sieht ein bisschen aus wie Buchstabenkekse. Was macht denn der Wolf da?“
[der macht mit, der tippt, der tippt welche Buchstaben ein]
[weil kein Kamputer gar gibt's]
[ihre Zunge?]
„Genau, der hat keinen Computer, deshalb nimmt er eine altmodische Schreibmaschine.“
[weil da gibt's gar keine Kamputer]
„Jetzt mach ich auf. Soll's losgehen?“
[ja] alle
„Der Wolf stand auf dem Berg und schaute durch sein Fernrohr.“
[kuck, der sieht was]
„Der sieht was. Was sieht der denn da?“
[einen Wald]
[einen Rase]
[da ist auch was]
„Ja, das sieht aus wie Wald und Rasen.“
[ähm, ein Vogel]
„Papagei oder ein Vogel. Was meinst du denn?“
[ein Ei]
„Ein Ei?“
[Storch]
„Ein Storch hat auch eine weiße Farbe. Wollen wir mal schauen, was es ist, was er sieht? Und was erblickte er da (...) das über die grüne Wiese hüpfte.“
[Grashüpfer]
[eine, ein Känguru]
„Ja, aber es ist weiß. Überlegt mal, was ...“
[Schaf!]
„Könnte sein. Lecker, lecker ... (...) ... jetzt schreibt er einen Brief.“

[des is ein Schaf, ein Babyschaf]
[fresst der des auf?]
„Er möchte es gerne auffressen.“
[und wo ist ihre Eltern?]
„Vielleicht treffen wir die noch, die Eltern. Was meint ihr denn?“
[ja]
[oder sie hat sich verlaufen]
„Das könnte sein, das Schaf hat sich verlaufen.“
[das ist die verlorn]
[und was macht der Wolf?]
„Also, er schreibt jetzt den Brief und in dem Brief steht: Liebes kleines Schaf (...) dein Freund Wolfgang.“
[der muss einen Brief schreiben]
[kommt der Wolfgang?]
„Der nennt sich Wolfgang. Der Wolf nennt sich Wolfgang.“
[kann der auf der Boot bisschen kommen?]
„Und drunter hat er noch geschrieben: wenn’s geht, leg eine kleine Wurst in den Umschlag.“
[warum ist das so rot?] – Frage zum Aufzeichnungsgerät
„Kuckt mal, da seht ihr ihn, den Wolf.“
[der hat auch n Freund]
[wo ist das Siege?] (=Ziege)
[der hat ein Brief]
„Ja, da hat er den Brief in der Hand, der Wolf.“
[wo denn?]
[na da]
[zu eim Boot]
[nein, nur in weiß]
[wo hat der ihrem ... hat der Siege... die Wolf die ... ähm ... Brief gegeben ... wie denn?]
„Das lesen wir jetzt hier: auf halber Höhe (...) der Hund nahm die Lupe und las. Seht ihr die Lupe?“
[daha!!]
„Es gibt viele kleine Schafe (...) und machte sich davon.“
[da ist es dunkel]
„Ja, gut, dass wir hier drin Licht haben. Jeden Montag Nachmittag lief Papa Schaf zum Postamt, um die Zeitung für das Schaf abzuholen.“
[da ist der Papa]
„Seht ihr, da ist der Papa aufgetaucht. (Unruhe im Raum, muss besprochen werden). Wisst ihr, wer das sein könnte? Ist es denn klein, zart und wuschelig?“
[der Papa, der Papa ... muss ich finden]
[und der Wolf müsste ihn auch finden]
„Der Wolf möchte das Schaf auch finden. Genau. Deshalb hat der Wolf dem Schaf einen Brief geschrieben.“
[und warum hat der ihn gegeben]
„Der Hund, der sitzt beim Postamt und der Hund verteilt die Post.“
[ah, ja]
[mit dem ...]

[wo die Briefe sind]
„Genau. Da, wo die Briefe sind.“
[was hat David gesagt?]
„Wo die Briefe sind, das Postamt ist da, wo die Briefe sind.“
[ah, ja]
„Na dann, grummelte ... (...) sofort diktierte es Papa Schaf einen Brief
(...)
[und?]
Allgemeines Erstaunen, denn die Seite entspricht dem Buchcover
[was macht der da?]
„Ja was macht der da?“
[der ist da oben]
[auf seim Haus]
[ist nicht ihre Haus]
„Vielleicht wohnt der Wolf da. Vielleicht wohnt der Wolf auf so einem
Hochsitz, dann ist er ganz weit oben. So vergingen die Tage ...“
[das ist nicht ihr Familie]
„Am Montagvormittag (...) dachte er und schrieb.“
[er dachte des?]
„Was will der Wolf eigentlich. Was will er denn mit dem Schaf machen?
[auffressen!!]
[was ist mit der ... Papaschaf, Papaschaf?]
„Papaschaf denkt auch, dass Wolfgang sein Freund sein will.“
[aber das ist er nich]
„Das ist er nicht, nein.“
[aber er passt auf, wa?]
„Ja, der passt sicher gut auf. Aber jetzt schreibt der Wolf noch einen
Brief ... (...) ... die Mama sagt auch, ich muss mir den Kerl erst mal anku-
cken.“
[und er da?]
„Das ist der Hund, der im Postamt sitzt. Mama Schaf geht jetzt zum
Postamt ... diesmal ging Mama Schaf zum Postamt (...).“
[ist da ein kleines Kind?]
„Wer hat ein kleines Kind?“
[der Mama Schaf]
„Ja, das ist das kleine Schaf, das ist das Kind.“
[von ihre Mann, der Mann ... was sagt der denn?]
„Was sagt der alte graue Hund. Nanu, sagt er, sie kenn ich ja gar nicht ...
(...) bis er kommt, sagt Mama Schaf.“
[ha, hähä]
[der Wolf ist wieder da]
„Da kommt er wieder, der Wolf.“
[und was macht der ihnen?]
[der hat Angst]
„Woran siehst du das?“
[er hat Angst, kuck ... so Wolf]
„Er hat Angst vor dem Wolf, woran siehst du das?“
Kind zeigt auf Augen
[warum ist der hinter ihm her?]

„Er ist hinter ihr her. Sie hat ein bisschen ängstliche Augen, das stimmt.“
[und was ist das?]

„Ich glaube, das sind Briefmarken, die brauchst du auf dem Postamt.“
[ich hab schon ... Emre hat die Post ... von geklebt. Und dann hat er es zu Tara gegeben und er hat ein großes „ich liebe dich“ reinge ...]

„Das hat er im Brief geschrieben? Ich liebe dich? Das war aber ein schöner Brief.“

[ja]

[und ... was macht der Hund da?]

„Ich lese mal weiter: kurz darauf stürmte der Wolf ins Postamt ... (...) Mama Schaf gab aber keine Ruhe ... (...) Mama Schaf diktierte.“

[und wo ist der Hund?]

„Den sieht man gerade auf dem Bild nicht. Der sitzt aber auch noch an dem Tisch.“

[ein Kreistisch?]

„Ja, das ist ein runder Tisch.“

[ah, ja]

„Und der Wolf schreibt jetzt den Brief und da steht drin: ... (...) er war so ein guter Freund. Gewiss sagt Papa Schaf.“

[und da ist der Brief]

„Ja, da liegt der Brief auf der Couch.“

[hat der Mama das gesagt?]

[wo ist Mama denn?]

[Stadt hier?]

„Da siehst du die Berge im Hintergrund.“

[ja, die Berge]

[hier die Mama]

„Siehst du, David hat's dir gesagt, da sitzen beide auf der Couch.“

[nein, die sind ein Oma]

[des is ein Oma]

„Warum denkst du, dass das ne Oma ist?“

[ich weiß es nicht ... äh ...des ... der hat ein Mama]

[des is keine Mama, David, das ist nicht ihre Mama]

„Wollen wir noch mal zurückblättern und schauen, wie die Mama aussieht? Schau mal, das ist die Mama – die hat keine Hörner. Kuckt mal, das ist der Papa, der hat Hörner auf dem Kopf.“

[ja, kannst du zurück jetzt bl... (ättern)?]

[wo ist ihre ... äh Frau?]

„Das ist die Mama, das ist der Papa, das ist das kleine Schaf.“ (zeigt)

[wo ist ihre Mama? ... der kleine Schaf gehört]

[das hier!]

[und wer ist ihre Papa?]

„Der daneben. Schau, da sitzen ja zwei nebeneinander.“

[aber der hat keine Hörner]

„Nee, ein kleines Schaf hat noch keine Hörner. Die wachsen ihm erst viel später, wenn es ein erwachsenes Schaf ist.“

[... und der Fuchs da?]

[der Frau auf der Fuchs da?]

Unverständliche Antwort
[nein, der Frau auf der ... Schaf ... Fuchs]
„Fuchs? Den Wolf meinst du, oder?“
[ja]
„Der Wolf hat auch keine Hörner.“
[ey, kuck mal, ein Foto]
„Stimmt.“
[was ist das?]
„Da liegt ein Foto vom kleinen Schaf.“
[nein, das ist ein Hund. Sie sieht aus wie ein Hund]
„Du denkst, es ist ein Hund. Soll ich mal weiterlesen, vielleicht steht was dazu – zu dem Foto.“
[nein]
[kuck mal, der sieht aus wie ein ... der sieht aus wie ein Fuchs]
„Wie ein Fuchs oder wie ein Wolf, Zenep?“
[warum ist der auf der Zeitung?]
[wer ist des?]
„Da ist ein Foto abgedruckt. Aber warum? Die Schrift ist so klein, ich kann das leider nicht lesen.“
[aber wer kann jetzt das lesen?]
„Hm. Dazu müssten wir die Zeitung ausbreiten können.“
[aber der ... (zeigt auf Schaf) ... der musst lesen]
„Der könnte uns das vorlesen.“
[ok, mach die ... des hier auf]
„Blättern wir mal um. Das kleine Schaf fragt noch: wie war das noch mal mit Australien? ... (...) toll, rief das kleine Schaf.“
[kuck, da ist der Fuchs]
„Da haben wir den Wolf wieder.“
[der auf der ... Kopf]
„Was hat der denn?“
[ein Fernrohr]
[auf der Licht]
„Der kuckt mit einem Auge durch das Fernrohr.“
[und fährt der?]
[hey, der nimmt ein Regenschirm mit]
„Was nehmen denn die da alles mit?“
[und die nehmen die Sitz]
„Die haben ihre Couch dabei und ihren Sonnenschirm.“
[und ihren Teppich]
„Den haben sie auch mitgenommen.
[die haben die Tasche mitgenommen ... mit Trinken, Essen]
[aber der ... aber sie ... den Wolf]
[sie nicht aufessen]
„Ja, da sitzt er auf dem Berg und kuckt zu, wie das Schaf mit seinen Eltern davonfährt.“
[ja]
„Was glaubt ihr denn, wo fährt denn das Schaf jetzt hin?“
[zu ihrer Familie]
[da, die Familie ist da] (zeigt)

[nein, die Familie ist doch nicht da ... sie brauchen nur das hier ... da ist ihre Stadt, die wohnen nicht hier, die wohnen HIER]

[wo wohnen sie?]

„Sie haben auf der Wiese gewohnt. Aber sie haben doch vorher über Australien gesprochen, über das große Land mit den großen Weiden.“

[ach so]

„... und den grünen Wiesen. Und dann sah der Wolf durch sein Fernrohr, wie das kleine wuschelige Ding in den Bus nach Australien hüpfte.“

[und]

„Also, wo fahren die jetzt hin?“

[Australien]

„Sie fahren nach Australien ... und da seht ihr eine Landkarte von Australien.“

[was issn des?]

„Was glaubt ihr denn?“

[das sind die ...] (unverständlich)

[nein, das isn Schwein! Nein Schwein! Das isn Schwein!]

„Der Wolf hat ja erzählt, in Australien gibt es – was gibt es in Australien?“

[Schweine!]

„Hat er das wirklich erzählt?“

[kuck mal, ein Schwein ist hier]

„Das sind viele kleine, weiße, wuschelige Schafe.“

[und wer ist das?]

„Auch ein kleines Schaf. Was macht es denn da?“

[is des ein Babyschaf?]

„Mhm.“

[und wird der ihn Freund nennen?]

„Das wäre schön, wenn er sein Freund wird.“

[ok]

„Da habt ihr´s noch mal, das kleine Schaf.“

[da is noch ein Post]

„Ja, es hat dann einen Brief bekommen.“

[der hat noch einen Brief bekommen, zwei]

„Das kleine Schaf hat Post bekommen.“

[es reicht]

„Es reicht?“

[ja!]

[kuck, da ist der Fuchs]

[ich will des ankucken]

„Du darfst das gerne noch mal ankucken, David, klar.“

[ich will auch hinkucken]

[ok, kucken wir nach, sag mal]

[nein, erstmal musst du reden]

[der Wolf ...]

[ok, was ist das Weiße?]

[Schaf]

[ja, und der macht was?]

[der ist dann drin]

Kinder schauen sich das Bilderbuch noch einmal an, überschlagen sich förmlich vor Erzähleifer:

[ich kann nicht sagen, was du da redest]
[der sreit] (=schreit)
[ich sag dir, was das ist]
[was ist das, sags!]
[soll ich dir fragen, was das macht? Einmal bist du dran, dann wieder ich]
[ich bin dran]
[und dann komm wieder ich]
[der Wolf kuckt sich ihre Fernrohr, und was ist das?]
[das ist ein Schaf]
[ich sag das: das ist ein Schaf]
[da, kuck, ein Schaf, MÄH, ich hab auch ein Schaf, ein Spielzeugschaf]
blättern vor und zurück
[oh, das ist ja falsch]
[schon wieder ist der Post]
[doch ein Papaschaf, kuck, der hat Hörner]
[kuck, der seht ihre Zeitung an und der schaukelt sich]
[der schaukelt hin und her]
[auf groß, auf groß, gefährlich, der hat Angst, groß, wa? Auf so dolle ...
äh, so dolle Sch..., mmmh, dolle Schaukel, hat der aber Angst]
„Meinst du, er traut sich nicht so hoch zu schaukeln?“
[aber der traut sich, wa?]
„Du sagst, er traut sich.“
[und der Fuchs macht ein Brief... und sägt sich, muss der Schinken de-
sorgt]
„Schinken muss das kleine Schaf besorgen?“
[ja, der gibt ihnen]
[und die schau sich den Brief an, müsse ein bisschen, reicht und ich bin
hoppa ... was sagt er denn?]
„Er liest dem kleinen Schaf den Brief vor. Nee, das ist Mama Schaf –
SIE. Sie sagt: du darfst da nicht hingehen zum Treffpunkt. Ich muss mir
erstmal selbst ankucken, wer dieser Wolfgang ist. Da darfst du nicht alleine
hingehen.“
[du willst nicht alleine hingehen]
[ich kann schon super lesen]
[ich bin dran, ich will das anschauen]
[ok, jetzt müssen die auf die Post]
[was sagt der?]
„Mama Schaf fragt: wer ist denn dieser Wolfgang, der hier immer Briefe
abgibt für mein kleines Schaf?“
[der Brief abgibt für kleines Schaf]
[den da ist ein Frau und den da ist ein Mann]
[kuck mal, das ist der Fuchs, der ist müde, kuck ... ihre Ohren]
[der holt die Polizei, wa?]
„Das hat er gesagt: ich hol die Polizei, wenn ihr jetzt nicht aufhört zu
streiten.“
[kuck, ihre Brille is ihre Ohr]
„Der hat sich die Brille aufs Ohr geklemmt.“

[jetzt schreibt er ein Brief. Was ist das?]

„Das ist ein Stempel.“

[und was macht der Stempel denn?]

„Mit einem Stempel kannst du die Briefmarken abstempeln.“

Die Kapazität des Audioaufnahmege­r­äts war an dieser Stelle erschöpft, die Kinder allerdings erzählten sich noch eine Weile konzentriert das Buch nach und beschrieben die Bilder, nur gelegentlich gab es Zwischenfragen.

In einer solchen Nacherzählsituation werden die Kinder ihrem Redefluss überlassen, Unterbrechungen oder eigene Erklärungen sind hinten anzustellen, um der kindlichen Sprach- und Kommunikationsaktivität genügend Raum zu geben.