

Annika Baldaeus, Tobias Ruberg, Monika Rothweiler, Sven Nickel

Sprachbildung mit Bilderbüchern

Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial
zum dialogischen Lesen



WAXMANN

Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte

herausgegeben vom
Mercator-Institut für Sprachförderung
und Deutsch als Zweitsprache

Band 1

Sprachliche Kompetenzen sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Kinder und Jugendliche ihr Potenzial ausschöpfen können – in der Schule, im Studium, in der Berufsausbildung und in der Gesellschaft. Dennoch verfügt ein zu großer Teil der Schülerinnen und Schüler nicht über ausreichende bildungssprachliche Qualifikationen, um die Schule erfolgreich abzuschließen und ein selbstbestimmtes Leben zu führen. Die Schriftenreihe „Sprachliche Bildung“ bündelt Modelle, Konzepte und Forschungsergebnisse aus Sprachdidaktik, Bildungswissenschaften, Linguistik und Psychologie und liefert neue Impulse für die Diskussion und Forschung im Feld sprachliche Bildung. In der Unterreihe Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte erscheinen wissenschaftlich fundierte, im besten Fall empirisch geprüfte Konzepte und Materialien für die Praxis. Sie sollen helfen, wirksame Konzepte in die Breite zu transferieren. Im Zentrum stehen Prozesse der sprachlichen Bildung und gezielten Förderung in einer durch Vielfalt geprägten Gesellschaft.

Herausgeber der Reihe ist das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, ein durch die Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln. Mit seiner Forschung und seinen wissenschaftlichen Serviceleistungen zu sprachlicher Bildung in einer mehrsprachigen Gesellschaft trägt das Mercator-Institut zu mehr Chancengleichheit im Bildungssystem bei.

Annika Baldaeus, Tobias Ruberg,
Monika Rothweiler, Sven Nickel

Sprachbildung mit Bilderbüchern

Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial
zum dialogischen Lesen



Waxmann 2021
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte, Band 1

Print-ISSN 2747-3430

Print-ISBN 978-3-8309-4312-9

E-ISSN 2747-3449

E-Book-ISBN 978-3-8309-9312-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2021

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagabbildung: Antje Damm

Satz: MTS. Satz & Layout, Münster

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0

Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Vorwort	7
1. Einleitung	9
2. Kindlicher Spracherwerb – ein Einblick	11
3. Sprachbildung im Elementarbereich	20
3.1 Begriffsklärung	20
3.2 Ziele von Sprachbildung	20
3.3 Entwicklungsorientierung	21
3.4 Sprachliches Modell und Feedback	22
3.5 Planung und Vorbereitung von Sprachbildungsaktivitäten	26
4. Das dialogische Lesen als Methode der Sprachbildung	28
4.1 Unterschiedliche Formen des Vorlesens	28
4.2 Dialogisches Lesen	29
4.3 Zielorientiertes dialogisches Lesen	32
4.4 Drei Bausteine des dialogischen Lesens	33
4.4.1 Vorbereitung der dialogischen Lesesituation	33
4.4.2 Gestaltung der Gesprächssituation	35
4.4.3 Einsatz sprachförderlicher Strategien	36
5. Die Auswahl eines Bilderbuches für das dialogische Lesen	40
5.1 Auswahl eines Bilderbuches nach inhaltlichen Kriterien	40
5.2 Auswahl eines Bilderbuches nach Erzählstrukturen	42
5.3 Auswahl eines Bilderbuches nach seinem sprachlichen Potential	44
5.4 Analysebeispiele	46
6. Materialien zur Planung und Durchführung des dialogischen Lesens	50
7. Beschreibung des Videomaterials	51
Literatur	52
Anhang	57
Die Bausteine des dialogischen Lesens	57
Planungsbogen <i>Vorbereitung einer dialogischen Lesesituation</i>	60
Karten	64
Beschreibung und Analyse der Videosequenzen	69
Begleittabellen (Beschreibung und Analyse der Videosequenzen)	80

Vorwort

Die vorliegende Publikation entstand im Rahmen eines von der Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen geförderten Projekts zur *Umsetzung alltagsintegrierter Sprach- und Literacyförderung in Bremen*. In diesem Projekt wurde die Qualität der Umsetzung alltagsintegrierter Sprach- und Literacybildung in zehn Bremer Kitas ermittelt, die an dem Bund-Länder-Programm Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) von 2014 bis 2017 teilnahmen. Dazu wurden in einer Befragung von 120 Fachkräften unterschiedliche Aspekte alltagsintegrierter Sprachförderung einschließlich der Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte erfasst.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen eine erhebliche Diskrepanz zwischen praktischem Handeln und fachlichen Kompetenzen: Einerseits gehören die Planung und Umsetzung von Sprachbildungsaktivitäten zu den Aufgaben der Fachkräfte und sind fester Bestandteil ihrer pädagogischen Arbeit. Andererseits verfügen die meisten Fachkräfte nur über ein geringes Fachwissen in den Bereichen Spracherwerb, Sprachbeobachtung und Sprachbildung, so dass sich die Frage stellt, wie gezielt sie ihre Sprachbildungsaktivitäten planen und durchführen können, damit ihre Sprachbildungsmaßnahmen auch tatsächlich wirksam werden können. Diese Befunde unterstreichen die Notwendigkeit von langfristigen und umfassenden Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich Sprache – sowohl in der Aus- als auch in der Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte. Gefordert sind aber auch wirksame Sprachbildungskonzepte, die an den aktuellen Kompetenzen und Handlungserfahrungen der Fachkräfte anknüpfen und in ihrer Komplexität ausbaufähig sind, wenn durch stetige und damit nachhaltige Qualifizierungsmaßnahmen die fachlichen Kompetenzen zunehmen.

Das dialogische Lesen eignet sich hierfür in besonderer Weise, da bereits ein überschaubarer Qualifizierungsaufwand einen Einfluss auf die Sprachbildungsaktivitäten der Fachkräfte hat. Darüber hinaus lässt sich das dialogische Lesen unter Berücksichtigung der individuellen Förderbedürfnisse und unter Einbezug sprach(heil)pädagogischer Methoden auch in der Sprachförderung einsetzen. Daher wurden im Rahmen unseres Projekts Materialien zur Qualifizierung im Bereich des dialogischen Lesens erstellt, die in der Ausbildung und in Fort- und Weiterbildungen eingesetzt werden können.

Wir bedanken uns bei allen Personen, die an der Erstellung dieser Materialien mitgewirkt haben, insbesondere bei den Fachkräften und Kindern, die die Lesesituationen gestaltet haben, bei den Kita-Trägern und Einrichtungen, die dies ermöglicht haben, bei Antje Damm für das Anfertigen der Illustrationen und bei den studentischen Hilfskräften Sophia Groth und Sophie Katrin Otto sowie bei Katrin Alt, die uns bei der Erstellung der Materialien unterstützt haben. Unser besonderer Dank geht an die Projektmitarbeiterinnen Wiebke Rohdenburg und Rebecca Wilkens, die an der Vorbereitung und Durchführung der Datenerhebung sowie an der Erstellung der Materialien mitgewirkt haben. Die hier vorliegenden Materialien hätten ohne die finanzielle Förderung der Senatorin für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen nicht entwickelt werden können. Auch dafür danken wir.

Bremen, Januar 2021

Annika Baldaeus
Tobias Ruberg
Monika Rothweiler
Sven Nickel

1. Einleitung

Eine der größten Herausforderungen im Bereich der Bildung von Kindern und Jugendlichen ist die sprachliche Bildung. Sprache ist von zentraler Bedeutung für gesellschaftliche Teilhabe und für Bildungsprozesse. Einschränkungen in den sprachlichen Kompetenzen haben gravierende Auswirkungen sowohl für das betroffene Individuum als auch für die Gesellschaft insgesamt. Besonders gefährdet sind Kinder aus sozial benachteiligten Familien, einer Gruppe, zu der auch viele Kinder mit Migrationshintergrund zählen.

Die sprachliche Bildung und Förderung aller Kinder ist als gesetzlicher Auftrag und als pädagogisches Handlungsfeld in den Bildungsplänen der Länder für den Elementarbereich verankert. Große Unterschiede bestehen jedoch hinsichtlich der Umsetzung solcher Maßnahmen, sowohl was die organisatorischen Rahmenbedingungen angeht als auch die konkrete Gestaltung von Situationen, in denen sprachliche Bildung stattfindet.

Mittlerweile liegen zahlreiche große Studien zur Wirksamkeit vorschulischer Maßnahmen zur Sprachbildung und Sprachförderung vor. Diese Studien liefern allerdings kaum Belege für die Wirksamkeit der einzelnen Maßnahmen (für einen Überblick s. Egert, 2017). Wenn messbare Effekte auftreten, dann sind diese nur gering und treten lediglich in einzelnen sprachlichen Teilbereichen auf wie der Pluralbildung (Schöler & Roos, 2010) oder der Satzbildung (Wolf et al., 2011). Auch gibt es kaum Hinweise darauf, dass bestimmte Sprachförderkonzepte anderen überlegen sind (Motsch & Schütz, 2012; Sachse et al., 2012; Schöler & Roos, 2010).

Eine Ausnahme bilden jedoch Ansätze, die auf eine Optimierung des Sprachverhaltens pädagogischer Fachkräfte durch den Einsatz von Techniken zur Anregung der Sprachproduktion und zur Modellierung kindlicher Äußerungen abzielen. Insbesondere die positive Wirkung des dialogischen Lesens auf den kindlichen Spracherwerb ist in zahlreichen Studien – national wie international – gut belegt (vgl. Mol et al., 2008). Besonders eindrucksvoll ist, dass sich mit dieser Methode bereits nach kurzer Zeit und mit vergleichsweise geringem Einsatz zeitlicher und personeller Ressourcen deutliche Effekte auf die kindliche Sprachentwicklung erzielen lassen. In mehreren Studien konnte nachgewiesen werden, dass sich tägliches dialogisches Lesen in der Kleingruppe im Umfang von 10–20 Minuten bereits nach 4 bis 6 Wochen messbar positiv auf den Spracherwerb auswirkt. Insofern handelt es sich beim dialogischen Lesen um eine ausgesprochen wirksame und ökonomische Methode zur Sprachförderung.

Für die sprachliche Bildung in Kitas ist das dialogische Lesen besonders interessant, da sich das Vorlesen in Kleingruppen leicht in den pädagogischen Alltag integrieren lässt bzw. häufig ohnehin fester Bestandteil des pädagogischen Angebots ist. Eine wesentliche Voraussetzung für die Wirksamkeit des dialogischen Lesens ist allerdings, dass frühpädagogische Fachkräfte sich die hierfür erforderlichen Kompetenzen aneignen.

Die Publikation richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer an Fachschulen für Sozialpädagogik sowie Dozentinnen und Dozenten in Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte. Der erste Teil des Begleithefts enthält Hintergrundinformationen über den kindlichen Spracherwerb (Kapitel 2), über grundlegende Aspekte von Sprachbildung (Kapitel 3) sowie zur Methode des dialogischen Lesens (Kapitel 4) und zur gezielten Auswahl von Bilderbüchern (Kapitel 5). Der zweite Teil enthält kommentierte und ausgearbeitete Materialien zum dialogischen Lesen, die in der Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte eingesetzt werden können, sowie Vorschläge für deren Nutzung, die in Kapitel 6 beschrieben werden.

Zentraler Bestandteil der Materialien sind Videobeispiele, in denen verschiedene Aspekte des dialogischen Lesens verdeutlicht werden. Die Videos können kostenfrei

unter <https://vimeo.com/showcase/8175077> gestreamt werden. Eine ausführliche Beschreibung des Videomaterials findet sich in Kapitel 7. Diese Beispiele zeigen das dialogische Lesen nicht in Perfektion. Es geht uns vielmehr darum, sprachpädagogische Handlungsperspektiven aufzuzeigen, die für eine Vielzahl von pädagogischen Fachkräften in Krippe und Kita realistisch erreichbar sind. Deshalb haben wir uns dazu entschlossen, Beispiele authentischer, nicht inszenierter Vorlesesituationen mit pädagogischen Fachkräften zu nutzen, die im Hinblick auf das dialogische Lesen nicht geschult waren, jedoch einzelne Elemente des dialogischen Lesens bereits (bewusst oder unbewusst) einsetzten. In der Gesamtschau lässt sich anhand dieser Beispiele das Gesamtkonzept des dialogischen Lesens verdeutlichen. Zugleich lassen die einzelnen Beispiele jedoch auch immer Spielraum für Überlegungen zu einer weiteren Optimierung des Sprachverhaltens.

Wir sind der Auffassung, dass die Videobeispiele gerade wegen ihrer Authentizität für eine Professionalisierung besonders geeignet sind. Sie weisen eine große Nähe zum Alltag der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf, knüpfen unmittelbar an deren Erfahrungen und aktuellen Kompetenzen an und sind geeignet, kommunikative Prozesse anzuregen, in denen die sich erweiternden Wissensbestände und Bedeutungskonzepte abgeglichen und in Einklang gebracht werden können. All dies sind zentrale Voraussetzungen dafür, dass die Inhalte von Aus- und Weiterbildungen auch tatsächlich in die pädagogische Praxis transferiert werden (Gerstenmeier & Mandl, 1995; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2001).

2. Kindlicher Spracherwerb – ein Einblick¹

Das wichtigste Medium zur Kommunikation, zum sozialen Miteinander, zum sprachlichen Handeln und zum Wissenserwerb ist die Sprache. Sprache ist ein System aus Symbolen und Regeln, mit dem Menschen Informationen jeder Art ausdrücken und anderen Menschen vermitteln können. Eine Sprache besteht aus einer im Prinzip unendlichen Menge von Symbolen, das sind die Wörter, die mithilfe von grammatischen Regeln zu einer unendlichen Menge von Äußerungen verknüpft werden können. Ein Wort ist ein Symbol, das für eine Vorstellung von etwas steht. Das Wort *Haus* ist kein Haus, es steht für unsere Vorstellung von einem Haus. Wir können uns mit diesem Wort auf ein bestimmtes Haus beziehen wie in *Wir wohnen in dem Haus dahinten an der Ecke* oder auf die Kategorie Haus an sich wie in *Grundsätzlich sollte ein Haus besser gedämmt werden*. In den beiden Beispielsätzen kommen weitere Wörter vor, z. B. Wörter, die für grammatische Kategorien stehen. Grammatische Wörter sind z. B. Artikel (*der* oder *eine*), Konjunktionen (*dass*, *weil*) oder Präpositionen (*nach*, *über*). In welcher Reihenfolge die Wörter in einer Einheit wie *in einem Haus* oder im ganzen Satz stehen und in welcher Form die Wörter im Satz verwendet werden, wird durch das Regelsystem, die Grammatik, festgelegt.

Das ist eine sehr vereinfachte Darstellung von Sprache, in der viele Aspekte vernachlässigt sind. Und doch gibt sie einen ersten Eindruck davon, wie groß die Erwerbsaufgabe ist, vor der jedes Kind steht. Eine Sprache zu erwerben bedeutet sowohl die Laute und die Regeln zur Verbindung dieser Laute, also das Lautsystem zu lernen. Zum Erwerb einer Sprache gehört es, die Wörter dieser Sprache, d. h. die Symbole zu lernen und das Regelsystem zu erschließen, also die Grammatik, die diese Symbole zu umfassenderen Äußerungen verknüpft. Und zugleich muss gelernt werden, wie sprachliche Ausdrücke verwendet werden (im eigentlichen und im übertragenen Sinn), wie mit Sprache gehandelt werden kann und welche kulturell geprägten sprachlichen Verhaltensregeln bestehen.

Wörter lernen

Bevor ein Kind sein erstes Wort spricht, versteht es schon einiges, z. B. einfache Aufforderungen und Wörter bzw. Namen für vertraute Personen und Gegenstände. Schon bevor das Kind sein erstes Wort spricht, übt es sprechen, es spielt mit Lauten und Lautverbindungen, es trainiert seine Sprechwerkzeuge. Wenn das Kind sein erstes Wort spricht, dann verstehen wir das nicht immer, weil dieses erste Wort oft noch sehr unfertig ist, sowohl in der Aussprache als auch in der Bedeutung. Das Kind reduziert das Wort *Katze* auf den zentralen Vokal *a*. Die lautliche Unvollkommenheit ist offensichtlich. Ob die Bedeutung schon dieselbe ist wie in der Erwachsenensprache, ist nicht sicher. Es kann sein, dass *a* noch nicht für die Kategorie Katze steht, also für alle Katzen, sondern nur für die eine individuelle Familienkatze, die das Kind kennt. Zeigt das Kind aber auch auf eine fremde Katze im Garten und ruft *a*, sieht das schon anders aus. Das Kind hat eine generelle Vorstellung von Katzen entwickelt, und in diese Kategorie fallen sowohl die Familienkatze, die Nachbarskatze, eine fremde Katze im Garten und die im Bilderbuch abgebildete Katze. Neben der Einengung eines Begriffs, einer Unterdehnung (wenn *a* also nur für eine bestimmte Katze steht), beobachten wir im frühen Spracherwerb häufig Überdehnungen. Eine Überdehnung liegt vor, wenn z. B.

1 Da es sich in diesem Kapitel um eine Überblicksdarstellung des kindlichen Spracherwerbs handelt, gibt es keine Literaturhinweise zu spezifischen Forschungsarbeiten. Literaturhinweise für eine vertiefende Beschäftigung mit dem Thema finden Sie am Ende dieses Kapitels.

das kindliche Wort *hun* nicht nur auf Hunde, sondern auf alle Vierbeiner angewendet wird.

Der Aufbau des Wortschatzes, des mentalen Lexikons beginnt mit solchen ersten Wörtern. Neue Dinge, Ereignisse, Handlungen erweitern den Erfahrungshorizont des Kindes, und mit dem Erwerb von Wörtern für neu eroberte Begriffe wächst auch die Kommunikationsfähigkeit des Kindes. Wird ein neues Wort in den Wortschatz, also in das mentale Lexikon, aufgenommen, mögen Lautgestalt und Bedeutung noch unvollständig sein. Aber mit jeder neuen Begegnung mit dem Wort in einem neuen Kontext erweitert und präzisiert das Kind den Lexikoneintrag.

Zum Lexikoneintrag eines Wortes gehören aber nicht nur Aussprache und Bedeutung, sondern auch grammatische Informationen. Die ersten Wörter, die etwa um den Abschluss des ersten Lebensjahrs herum produziert werden, sind wahrscheinlich noch nicht hinsichtlich der Wortart spezifiziert – ein Wort wie *heiß* kann eine Warnung sein (Vorsicht!), es kann ein Wort für offenes Feuer oder den Ofen sein oder tatsächlich schon eine Eigenschaft beschreiben, wie das Adjektive tun. Aber sobald das Kind beginnt, Wörter zu Äußerungen zu kombinieren, also mit den ersten Zwei- und Mehrwortäußerungen, werden Wörter als Nomen, Verben, Adjektive usw. erkannt und entsprechend verwendet. Außer der Zuordnung zu einer Wortart enthält der Lexikoneintrag eines Wortes weitere grammatische Informationen. So gehört jedes Nomen im Deutschen zu einer Genusklasse, trägt also das Genusmerkmal Maskulinum, Femininum oder Neutrum, das sogenannte grammatische Geschlecht. Jedes Nomen bringt für seine Verwendung im Satz eine Genusinformation mit, die bestimmt, welche Artikelformen (*der, die, das* usw.) zum Nomen passen. Diese Information muss mit dem Nomen gelernt werden, sie kann nicht sicher aus Eigenschaften des Nomens wie z. B. der Endung abgeleitet werden. Auch die Information über die Pluralform gehört im Deutschen zum Lexikoneintrag eines Nomens. Denn auch die korrekte Pluralform ist im Deutschen nicht aus der Singularform sicher abzuleiten. Es gibt im Deutschen mehrere Pluralendungen (-en wie *Betten*, -e wie *Brote*, in -0 (keine) wie in *Laster*, -er wie in *Bretter*, -s wie in *Sofas*, und zu -e, -0 (keine) und -er gibt es auch noch Umlautvarianten wie in *Klöße, Väter, Häuser*). Wenn man sich die Pluralformen zu Wörtern wie *das Brett* und *das Bett* anschaut, zu Wörtern also, die lautlich ähnlich sind und sogar dasselbe Genus tragen, dann wird deutlich: Nichts in der Singularform sagt die Pluralform vorher. Auch die beiden Teekesselwörter *der Kiefer* und *die Kiefer*, die lautlich identisch sind, haben unterschiedliche, also nicht vorhersagbare Pluralformen. Für Genus und Pluralformen von Nomen gilt also, dass im Spracherwerb des Deutschen ein Kind zu jedem neuen Nomen sowohl die Genusinformation als auch die Pluralform lernen muss.

Auch Verben haben grammatische Informationen in ihrem Lexikoneintrag, z. B. darüber, ob sie mit einem Akkusativ- oder einem Dativobjekt vorkommen können oder gar kein Objekt nehmen. Das Verb *bauen* fordert ein Akkusativobjekt, das Verb *helfen* ein Dativobjekt, das Verb *schenken* möchte beides haben und das Verb *kommen* möchte gar kein Objekt im Satz haben. Ein Verb wie *schenken* zu lernen, heißt nicht nur zu lernen, was das Wort bedeutet, sondern auch, dass in einem Satz mit diesem Verb der Akteur (der Schenkende, Subjekt), das Objekt (das Geschenk, Akkusativobjekt) und der Empfänger (die Beschenkte, Dativobjekt) genannt werden sollten. Verben tragen noch weitere grammatische Informationen, nämlich wie Nomen Informationen über die Formenbildung. Ein Verb, das seine Formen regelmäßig bildet, braucht nur diesen Eintrag: „regelmäßiges Verb“. Hat das Kind z. B. schon die Regeln für die Bildung des Partizips erworben, weiß es, dass zum Verb *bauen* das Partizip *gebaut* und zum Verb *reden* *geredet* heißt, weil es sich um regelmäßige Verben handelt. Für die große Zahl von unregelmäßigen Verben im Deutschen muss das Kind diese Formen allerdings lernen. Das bedeutet, dass das Kind mit dem Verb *laufen* auch die Partizipform *gelaufen* und irgendwann auch den Präteritumstamm *lief* lernen muss,

dasselbe gilt für *schwimmen*, *schwamm*, *geschwommen*. Hier gilt also dasselbe wie für das Genus und die Pluralformen von Nomen.

Zweierlei sollte aus diesen Ausführungen über das Lernen von Wörtern sofort nachvollziehbar sein: Erstens ist das eine hohe Anforderung, die zu Fehlern führt, insbesondere bei noch unvertrauten Wörtern. So sind z. B. Überregularisierungen von Partizipformen wie *geschwimmt* zu erklären (die nebenbei bemerkt zeigen, dass das Kind die Regel für die Partizipbildung bereits erworben hat!). Zweitens brauchen Kinder beim Erwerb von Wörtern vor allem ein gutes, reichhaltiges Sprachangebot.

Einen Wortschatz aufbauen

Nun stehen im mentalen Lexikon die Wörter nicht einfach nebeneinander oder in einer Liste, vielmehr sind sie miteinander verbunden. Sie sind über denselben Laut am Anfang verbunden (*Ameise*, *Anker*) oder über den Reim (*Haus*, *Maus*, *Laus*, *raus*, *Klaus*). Sie sind mit anderen Wörtern derselben Wortart verbunden. Sie sind über Bedeutungsaspekte miteinander verbunden (*Besen*, *Handfeger*, *Staubsauger*, *Schrubber*; *rot*, *blau*, *grün*). Diese gemeinsamen Bedeutungsaspekte können zu einer Oberbegriffsbildung führen (*Reinigungsgeräte*, *Farben*). Wörter, die häufig zusammen genannt werden wie *weiß* und *Schnee*, *Musik* und *laut*, *Nacht* und *dunkel*, *Pferd* und *reiten* (aber nicht *Pferd* und *schwimmen* und noch weniger *Pferd* und *nachdenken*), sind ebenfalls miteinander verbunden. Aus diesen Verbindungen entsteht ein vieldimensionales Netz an Lexikoneinträgen. Man kann auch sagen: Ein neues Wort zu lernen bedeutet, es in dieses Netz hineinzuknüpfen und mit vielen anderen Einträgen zu verbinden. Diese Verbindungen sind von großer Bedeutung für die Fähigkeit, Wörter für das Produzieren oder das Verstehen einer Äußerung aus dem Lexikon abzurufen. Wir sind alle in der Lage, schnell Reimwörter zu finden, z. B. zum Wort *klein*. Das gelingt uns nur, weil unsere Lexikoneinträge entsprechend miteinander verknüpft sind, und zum Wort *klein* fällt uns unmittelbar das Wort *groß* ein und vielleicht auch *Ameise* oder *Kind*.

Das Erlernen eines neuen Wortes fällt umso leichter, je mehr Wörter bereits im Lexikon gespeichert sind, d. h. je größer der Wortschatz bereits ist. Das hat zwei Gründe: Erstens ist es einfacher, den Sinn eines Wortes zu erschließen, wenn es das einzige Wort in einem Satz ist, das man noch nicht kennt, zweitens kann man in ein größeres Lexikon ein neues Wort mit mehr anderen Einträgen verknüpfen und damit besser „im Wortschatz sichern“ als in einem noch sehr kleinen Lexikon. Genau hierin liegt ein wichtiger Unterschied zwischen dem Lernen von neuen Wörtern bei kleinen Kindern einerseits und bei Jugendlichen und Erwachsenen andererseits: Erwachsene erschließen Wörter schneller aus dem Kontext als kleine Kinder, und sie können diese neuen Wörter mit mehr bereits vorhandenen Lexikoneinträgen verknüpfen.

Auch aus diesen Ausführungen über das Lernen von Wörtern kann man einen Hinweis ableiten, wie man Kindern im Wortschatzaufbau helfen kann: Neue Wörter sollten häufig und in verschiedenen Kontexten angeboten werden (Nomen z. B. mit Adjektiven, mit Über- und Unterbegriffen), damit viele Verknüpfungen im bereits bestehenden Wortschatz des Kindes angeregt werden.

Im Wortschatzerwerb gibt es große Unterschiede zwischen Kindern. Zwar produzieren die meisten Kinder ihre ersten Wörter etwa im Alter von 12 Monaten und bauen dann innerhalb weniger Monate langsam einen Wortschatz von etwa 50 Wörtern auf, die sie aktiv benutzen können. Zugleich verstehen sie deutlich mehr Wörter. Danach, etwa ab dem Alter von 18 bis 24 Monaten, wird der Erwerb neuer Wörter sehr dynamisch

und der Wortschatz wächst rasch weiter. Die Anzahl der Wörter, über die ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügt, lässt sich nur schätzen, und zudem variiert der Wortschatzumfang von Kind zu Kind erheblich. Im Alter von sechs Jahren verfügt ein Kind über schätzungsweise 3.000 bis 5.000 Wörter im aktiven Wortschatz. Der passive Wortschatz ist größer und umfasst 9.000 bis 14.000 Wörter. Auch wenn Kinder in diesem Alter bereits viele Wörter kennen und verwenden, haben sie doch für manche Wörter noch nicht alle Bedeutungsaspekte erworben. Dies betrifft insbesondere Wörter mit abstrakten Bedeutungen wie *Mut* oder *lügen*. Bei *Mut* ist vielen Kindern lange nicht klar, dass ein Mensch nur mutig ist, wenn er sich der Gefahr bewusst ist und seine Angst überwindet, und bei *lügen* verstehen viele Kinder zunächst nur, dass es bedeutet, jemand sagt die Unwahrheit. Das kann aber einfach ein Irrtum sein: Lügen beinhaltet auch, dass die Unwahrheit mit Absicht gesagt wird.

Sätze bauen

Die meisten Kinder beginnen bereits vor dem Abschluss des zweiten Lebensjahres Wörter zu größeren Aussagen zu verknüpfen. Das sind zunächst Zweiwortäußerungen wie *ball weg* oder *da auf*, die meist mehrere Interpretationen zulassen (s. auch Beispiel (1) weiter unten). Die meisten Kinder haben die Struktur von Sätzen bis zum Alter von etwa 3;6 Jahren erworben, einige schon bis zum Alter von 2;6 Jahren. Sie bilden dann sowohl Hauptsätze als auch Nebensätze, in denen die Verben überwiegend an der richtigen Stelle stehen und korrekt gebeugt werden. Die Phase zwischen der Produktion von Zweiwortäußerungen und Sätzen mit korrekter Satzstruktur ist von zwei zentralen Merkmalen geprägt: Zum ersten sind Sätze häufig unvollständig. Oft fehlt das Verb oder das Subjekt – oder beides (Beispiel 1)². Auch Einheiten innerhalb des Satzes sind oft unvollständig, es fehlen zum Beispiel Präpositionen und Artikel (Beispiel 1). Zum zweiten bauen Kinder erst nach und nach das Gerüst des deutschen Satzes auf. Dieses Gerüst bilden die Verben im Satz. Zunächst bevorzugen Kinder Verben in der letzten Satzposition, und dann stehen diese Verben oft in der Infinitivform (Beispiel 1). Allmählich rücken die Verben in die zweite Satzposition, und gleichzeitig erwirbt das Kind die richtige Verbbeugung, die sogenannte Subjekt-Verb-Kongruenz (SVK) (Beispiel 2). Parallel dazu wird das Satzgerüst als Ganzes etabliert, d. h. die Kinder erkennen, dass finite Verben (die passend zum Subjekt gebeugt sind) in der zweiten Position im Satz stehen, während infinite Verben (Infinitive und Partizipien) am Satzende stehen (Beispiel 2, dritte Äußerung). Damit haben die Kinder die für das Deutsche prägende Verbkammer erworben. Es folgt der Erwerb von Nebensätzen, in denen dann alle Verben am Satzende stehen (Beispiel 3). Während dieser Zeit werden auch Fragesätze mit Fragewort (*wer? wen? wo? wann? wie?*) und Verberstfragen erworben (*Weint der?*).

- | | |
|--------------------------------|--|
| (1) puppa habe(n) | ohne Subjekt; <i>puppa</i> ohne Artikel; Verb infinit |
| mone auch puppa habe(n) | mit Subjekt und Verb; <i>puppa</i> ohne Artikel; |
| | Verb infinit |
| mone auch balla | ohne Verb; <i>balla</i> ohne Artikel |
| (2) der isst was gutes | SVK (<i>der isst</i>); Verb in 2. Position |
| der peter weint ganz doll | SVK (<i>peter weint</i>); Verb in 2. Position |
| ich will nich mehr essen | SVK (<i>ich will</i>); finites Verb in 2. Position, |
| | infinitives Verb am Satzende |
| (3) weil der ganz doller weint | Nebensatz (<i>weil</i>); finites Verb am Satzende (<i>weint</i>) |
| weil die ente weg is | Nebensatz (<i>weil</i>); finites Verb am Satzende (<i>is</i>) |

2 Daten nach Miller, 1976; Quelle Childes, vgl. Ruberg, Rothweiler & Koch-Jensen, 2017², S. 169ff.

Bis zum Ende des dritten Lebensjahres können die meisten Kinder Hauptsätze und Fragesätze mit der korrekten Verbstellung und Verbflexion bilden. Der Erwerb der Nebensatzstruktur mit Einleiter und dem gebeugten Verb am Ende kann noch bis zur Mitte des vierten Lebensjahres dauern. Zum Ende des dritten und im vierten Lebensjahr verschwinden Subjekt- und Verbauslassungen und auch die Auslassung von Artikeln und Präpositionen nimmt rasch ab.

Deutlich länger dauert es, bis Artikel und Adjektive korrekt gebeugt werden. Im Laufe des vierten und fünften Lebensjahres wird das Kasussystem ausdifferenziert, d. h. die Kinder erwerben die grammatischen Fälle. Zunächst unterscheiden die Kinder nur zwischen Nominativ („Wer-Fall“) und Akkusativ („Wen-Fall“), später kommt dann auch der Dativ („Wem-Fall“) hinzu. Die Variation zwischen Kindern ist groß: Es gibt Kinder, die bereits mit vier Jahren die Kasusmarkierungen sicher verwenden, während andere mit der Verwendung von Akkusativ und Dativ bis ins Grundschulalter Schwierigkeiten haben. Der letzte grammatische Fall, der Genitiv, wird umgangssprachlich kaum verwendet und zunehmend durch den Dativ ersetzt. Genitivmarkierungen treten daher bei vielen Kindern bis zum Alter von sechs Jahren nicht oder nur selten auf.

Dass die Informationen über das Genus eines Nomens und über seine Pluralform als lexikalische Informationen zum Nomen gelernt werden müssen, wurde bereits ausgeführt. Das Kind muss für die korrekte Beugung der Artikel, Adjektive und Nomen die entsprechenden grammatischen Formen lernen. Für den Erwerb der Beugung in Einheiten aus (Präposition)+Artikel+(Adjektiv)+Nomen geht es beim Kasuserwerb darum, das Genus des Nomens zu kennen, sich je nach Kontext für die Singular- oder Pluralform zu entscheiden und dann den Kasus grammatisch zu markieren. Das ist schwierig, da die gebeugten Artikelformen, an denen Kasus im Wesentlichen markiert wird, meist nicht eindeutig sind. Der Artikel *die* z. B. ist für Femininum, Singular, Nominativ (*die Tomate*) markiert, aber auch Femininum, Singular, Akkusativ (*ich esse die Tomate*) und außerdem für Plural, Nominativ und Akkusativ (*ich kaufe die Stühle, die Kissen und die Lampen*). Der Artikel *der* ist für Maskulinum, Singular, Nominativ (*der Stuhl*) markiert, aber auch für Femininum, Singular, Dativ (*mit der Lampe*). Das Kind muss also die entsprechenden Formen lernen, ebenso für den unbestimmten Artikel (*ein, eine ...*), es muss die Adjektivbeugung lernen und die wenigen Kasusmarkierungen, die es im Deutschen auch am Nomen gibt (*mit den Männer-n*, das -n ist die Dativmarkierung im Plural). Dieser Bereich ist sehr fehleranfällig – was viele Erwachsene auch an sich selber erfahren.

Zahlreiche spezifische grammatische Formen und Strukturen wie Konjunktivformen, Passivstrukturen, geschachtelte Nebensätze (d. h. Nebensatz im Nebensatz wie in *Ich glaube nicht, dass du das Spiel, das du suchst, in dieser Kiste findest.*) und andere mehr sowie deren Verwendung werden erst im späteren Kindergarten- oder im frühen Schulalter erworben. Auch hier ist die Variation zwischen Kindern groß, und der erfolgreiche Erwerb hängt vor allem von den Sprach- und auch von den (Vor-)Leseerfahrungen der Kinder ab.

Diese Ausführungen zum Grammatikerwerb legen nahe, dass Kinder viele Beispiele mit gebeugten Formen in vielen verschiedenen Sätzen hören müssen. Außerdem müssen Sätze in allen grammatisch möglichen Varianten präsentiert werden (*Das Kind geht in die Schule. In die Schule geht das Kind.*). Das Kind muss aus Beispielen ableiten, wo die Verben im Deutschen stehen und wo die Satzglieder wie Subjekt, Objekte und Adverbiale, welche Verbformen es gibt (im Kontrast zu anderen Verbformen, also *ich baue* vs. *du baust*) und wie ein Satz als Aussage, Frage oder Nebensatz aussieht (*Das Kind geht in die Schule. Geht das Kind in die Schule? Wohin geht das Kind? ... wenn es in die Schule geht.*).

Wortschatz und Sprachstruktur als Mittel für das sprachliche Handeln

Der Erwerb von Wörtern, der Aufbau und die Strukturierung des Wortschatzes und der Erwerb sprachlicher Formen und Strukturen sind nicht Selbstzweck. Dieses sprachliche Inventar dient der sprachlichen und sozialen Kommunikation und dem sprachlichen Handeln. Wer etwas sagt, tut damit etwas. Sie oder er spricht nicht nur, sondern sie oder er bezweckt etwas damit. Das kann eine Willens- oder Absichtsbekundung sein, eine Beschreibung, ein Kommentar zu etwas, was gerade oder zu einer anderen Zeit oder nur in der Phantasie geschehen ist. Mit einer sprachlichen Äußerung möchte die Sprecherin oder der Sprecher jemanden zu etwas bewegen, eine Reaktion oder ein Gefühl auslösen und so weiter und so weiter. Mit einer sprachlichen Äußerung kann man flirten oder lügen oder beides gleichzeitig tun. Man kann sprachlich handeln.

Formal lassen sich verschiedene Sprachhandlungsformate unterscheiden wie z. B. ‚Benennen‘, ‚Beschreiben‘, ‚Informationen erfragen‘, ‚Erklären‘, ‚Argumentieren‘ usw. Diese Sprachhandlungsformate sind für den Alltag, aber vor allem auch im Hinblick auf die sogenannte Bildungssprache wichtig. Für die sichere Anwendung dieser Formate sind ein spezifischer Wortschatz und spezifische sprachliche Strukturen notwendig.

Beim ‚Benennen‘ – ein Format, über das Kinder schon früh verfügen – wird vor allem ein bestimmter Wortschatz gefordert, vor allem Wörter, insbesondere Namen für Dinge und Zustände (Nomen), aber auch für Eigenschaften (Adjektive) und Handlungen bzw. Vorgänge (Verben). Auf grammatischer Ebene sind Benennungen wenig komplex. Auf die Frage *Was ist das?* muss ein Kind lediglich mit einem Satzglied antworten, z. B. *ein Hund*.

Auch zur Nutzung des Sprachhandlungsformats ‚Beschreiben‘ (von Beobachtungen und Erfahrungen) braucht ein Kind zunächst Wörter. Wie beim ‚Benennen‘ geht es um Nomen, Adjektive und Verben, darüber hinaus aber auch um Wörter, die z. B. zeitlich (temporale) und räumliche (lokale) Beziehungen ausdrücken. Die sprachlichen Mittel dafür sind Adverbien (Umstandswörter) z. B. *gleichzeitig, vorher, nachher, nacheinander, nebeneinander, darauf, darunter, davor, dazwischen, zuerst, danach*, Präpositionen wie *vor, nach, neben, hinter, über, auf, unter, an, zwischen* und Nebensatzleiter (Konjunktionen) wie *während, ehe, nachdem, wenn, als*. Dieser Wortschatz aus dem Bereich der Funktionswörter ist mit einer Reihe von grammatischen Konstruktionen verbunden, die deutlich komplexer sind als beim ‚Benennen‘, beispielsweise verschiedene Formen von Nebensätzen oder Konstruktionen mit Präpositionen, die mit nominalen Gruppen im Akkusativ, Dativ oder Genitiv verbunden sind.

Im Sprachhandlungsformat ‚Erklären‘ werden Zusammenhänge geschildert, Ursache-Wirkungs-Beziehungen beschrieben und Begründungen geliefert. Das Format beinhaltet neben den Beziehungen, die für das Format ‚Beschreiben‘ relevant sind, also neben zeitlichen (temporalen) und räumlichen (lokalen) Beziehungen, vor allem bedingende (konditionale) und ursächliche (kausale) Beziehungen. Diese werden mit *wenn-dann*-Konstruktionen, kausalen Nebensätzen (z. B. *weil ...*) oder durch ursächliche (kausale) Adverbien (z. B. *deshalb, deswegen*) bzw. Präpositionen (z. B. *wegen*) ausgedrückt. Die grammatischen Konstruktionen, die für Erklärungen wichtig sind, sind im Grunde dieselben wie beim Beschreiben. Erklärungen sind mit Hypothesen verbunden. Das Kind äußert Vermutungen, und sollte Aussagen mit *Ich glaube, dass ..., Ich denke, dass ..., Es könnte sein, dass ...* einleiten. Hier werden wiederum Nebensätze gefordert und es kommt der Konjunktiv als Ausdruck für Mögliches oder Irreales ins Spiel. Auch Adverbien wie *vielleicht, wahrscheinlich, möglicherweise* usw. werden in diesem Zusammenhang wichtig.

Kinder erwerben die sprachlichen Mittel, die für solche Sprachhandlungsformate erforderlich sind, erst nach und nach. Einige der genannten Strukturen wie der Konjunktiv oder der Dativ werden von vielen Kindern erst im Schulalter erworben.

Mehr als eine Sprache lernen

Kommt ein Kind, dessen erste Sprache nicht Deutsch ist, in die Kita, dann sollte der Erwerb des Deutschen leicht und fast nebenbei gelingen. Dieser Behauptung werden sich nur wenige pädagogische Fachkräfte spontan anschließen, denn die Erfahrungen in der täglichen Kita-Arbeit sind oft ganz andere. Der frühe Zweitspracherwerb ist nur dann spontan und mühelos, wenn die meisten Kinder in der Kita-Gruppe Deutsch als Erstsprache erwerben und das Kind keine Beeinträchtigung mitbringt, die seine Spracherwerbsfähigkeiten betreffen oder auf sein soziales Umfeld zurückzuführen sind. Nicht selten ist die Situation jedoch eine ganz andere. In manchen Stadtvierteln in größeren Städten gibt es Kitas, in denen nur wenige Kinder Deutsch als erste Sprache erwerben und auch viele dieser Kinder eine Unterstützung im Spracherwerb benötigen. Das Sprachangebot im Deutschen ist dann zu begrenzt. Solche Kitas brauchen ein Sprachbildungs- und Sprachförderkonzept, das ein reichhaltiges Sprachumfeld für alle Kinder sicherstellt. Es geht also um genau die Bedingungen, die auch für einen gelingenden Spracherwerb der ersten Sprache grundsätzlich erfüllt sein müssen.

Wenn nun aber ein qualitativ und quantitativ reichhaltiges Sprachangebot für alle Kinder wichtig ist, dann stellt sich die Frage, wo die Besonderheiten bei Kindern liegen, die Deutsch als zweite Sprache erwerben. Diese Besonderheiten gibt es, sie prägen den Erwerbsverlauf, und es ist wichtig, dass pädagogische Fachkräfte diese Besonderheiten im Blick haben, wenn sie den Erfolg des Deutscherwerbs eines Kindes mit nicht-deutscher Erstsprache einschätzen wollen. Auch hier ist es wieder sinnvoll, zwischen den beiden großen Sprachbereichen Lexikon/Wortschatz und Grammatik/Sprachstruktur zu unterscheiden.

Auch wenn Worterwerb und Wortschatzaufbau im Prinzip genauso ablaufen, wie es oben beschrieben wurde, gibt es Besonderheiten im Wortschatzerwerb bei zweisprachigen Kindern, die berücksichtigt werden sollten. So ist der Input pro Sprache kleiner als bei einsprachig aufwachsenden Kindern, da das tägliche Sprachangebot auf zwei (oder sogar mehr) Sprachen verteilt ist. Das gilt sowohl für Kinder, die mit zwei (oder mehr) Sprachen gleichzeitig aufwachsen (= doppelter Erstspracherwerb) als auch für Kinder, die Deutsch als (frühe) zweite Sprache lernen. Für die zweite Gruppe gilt, dass das Sprachangebot im Deutschen durch den späteren Erwerbsbeginn noch weiter begrenzt wird. Mehrsprachig aufwachsende Kinder haben daher – zumindest bis zum Schulalter – im Vergleich zu gleichaltrigen einsprachigen Kindern häufig einen kleineren Wortschatz. Dieser Effekt ist natürlich bei einem dreijährigen Kind, das gerade in die Kita gekommen ist und nur wenige deutsche Wörter kennt, ausgeprägter als bei einem vierjährigen, das mit zwei Sprachen zugleich aufwächst oder einem sechsjährigen, das schon drei Jahre lang in die Kita geht.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist, dass ein zweisprachig aufwachsendes Kind bereits Wörter in der anderen Sprache kennt. Das kann für den Erwerb neuer Wörter hilfreich sein, wenn eine direkte Entsprechung besteht. Je näher zwei Sprachen miteinander verwandt sind (wie z. B. Spanisch und Italienisch), umso eher finden sich Wörter, die sich unmittelbar in die andere Sprache übersetzen lassen, also äquivalent sind. Viele Wörter aus nicht verwandten Sprachen aber, wie Türkisch und Deutsch oder Arabisch und Deutsch, können zwar übersetzt werden, aber die Wortbedeutungen decken sich oft nur teilweise. So gibt es für das Wort *Kuh* sowohl im Türkischen (*inek*) wie im Arabischen (*baqara*) Äquivalente, aber welche Bedeutungsaspekte mit dem Wort in der jeweiligen Sprache noch verbunden sind, kann ganz unterschiedlich sein. Das zeigt sich, wenn es um die Frage geht, ob man *Kuh* in jeder Sprache auch als Schimpfwort verwenden kann. Selbst in nah verwandten Sprachen wie Englisch und Deutsch ist es nicht so ganz einfach, beispielsweise die jeweils passende Übersetzung für Kopfbedeckungen zu finden. Da entspricht das Wort *Hut* dem Wort *hat*,

Kappe dem Wort *cap*, aber für *Mütze* gibt es keine direkte Übersetzung und es werden *hat* oder *cap* verwendet. Das bedeutet, dass sich die lexikalische Erwerbsaufgabe von zweitsprachlernenden Kindern nicht darauf beschränkt, Wortäquivalente für bereits gelernte Wörter der Erstsprache zu lernen. Andererseits beginnen viele mehrsprachige Kinder zwischen den Wörtern ihrer Sprachen Vergleiche anzustellen, was ihre metasprachlichen Fähigkeiten fördert.

Als letzte wichtige Besonderheit ist zu erwähnen, dass zweisprachige Kinder ihre Sprachen in verschiedenen Lebenssituationen erleben. In der Kita machen sie teilweise andere Erfahrungen als im privaten Umfeld, und mit unterschiedlichen Erfahrungen sind auch unterschiedliche Wörter verbunden. Das führt dazu, dass Wortschatz A und Wortschatz B sich zwar überschneiden, aber durchaus auch unterschiedliche Konzeptbereiche abdecken können.

Mehrsprachig aufwachsende Kinder erwerben Wörter auf die gleiche Art und Weise wie einsprachige Kinder. Die oben ausgeführten Aspekte machen aber deutlich, dass der Lexikonaufbau in einer zweiten Sprache nicht allein darin besteht, zu einem Wort in Sprache A das passende Wort in Sprache B zu finden. Der Lexikonaufbau in einer zweiten Sprache bedeutet immer auch den Erwerb neuer Konzepte und neuer Wörter für diese Konzepte. Wie im erstsprachigen Erwerb brauchen die Kinder für den Erwerb von Wörtern ein quantitativ und qualitativ reichhaltiges Sprachangebot.

Auch für den Grammatikerwerb ist ein quantitativ und qualitativ reichhaltiges Sprachangebot wichtig. Ein entscheidender Faktor ist aber auch das Alter bei Erwerbsbeginn. Kinder, die im Kita-Alter mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, haben grundsätzlich die Chance, die Struktur der Sprache, also die Grammatik, bis zu einem Niveau zu erwerben, das dem einsprachiger Menschen entspricht. Im Prinzip verläuft auch der Grammatikerwerb des Deutschen als frühe zweite Sprache in denselben Entwicklungsstufen wie bei einsprachigen Kindern. Dazu sind drei Punkte anzumerken:

- (1) „Die Chance haben“ heißt nicht zwingend, dass alle Kinder gleich erfolgreich sind, denn für einen gelingenden Zweitspracherwerb müssen die Erwerbsbedingungen günstig sein – wie schon mehrfach hervorgehoben wurde.
- (2) Je älter die Kinder bei Erwerbsbeginn sind, umso eher weicht der Erwerbsverlauf von dem einsprachiger Kinder ab. Kinder, die erst nach dem vierten Lebensjahr mit dem Erwerb des Deutschen beginnen, produzieren übergangsweise Strukturen, die aus dem Zweitspracherwerb Erwachsener bekannt sind. So bilden erwachsene Lerner oft Sätze mit Verbdrittstellung (*Gestern der hat gelogen.*) oder Sätze ohne Verbkammer, d. h. sie setzen das infinite Verb direkt hinter das finite (*Der hat gespielt mit den Puppen.*). Anders als erwachsene Lerner und Lernerinnen überwinden Kinder diese fehlerhaften Strukturen aber in der Regel rasch.
- (3) Je älter die Kinder bei Erwerbsbeginn sind, umso eher kann es einen Einfluss der Erstsprache geben, also einen Transfer. Die unter (2) beschriebenen Fälle werden oft als Transfer gedeutet, sie kommen aber auch bei Lernerinnen und Lernern vor, die diese fehlerhaften Strukturen nicht aus ihrer Erstsprache übertragen haben können. Bei Kindern mit Türkisch als Erstsprache wird immer wieder beobachtet, dass viele von ihnen häufiger Artikel auslassen als einsprachige Kinder. Hier könnte ein Transfer aus der Erstsprache Türkisch vorliegen, in der es keine Artikel gibt. Zu dieser Beobachtung fehlen noch Forschungsergebnisse mit großen Kindergruppen, und es gibt noch keine Antworten zu den folgenden Fragen: Handelt es sich nur um eine Verzögerung? Oder erreichen viele dieser Kinder nie ein einsprachiges Niveau in diesem Bereich? Wie hoch sind die Auslassungswerte bei Kindern mit unterschiedlichen Erstsprachen, also mit solchen mit oder ohne Artikeln? Und wie hoch sind eigentlich die Auslassungswerte bei einsprachigen Kindern?

Früh mehrsprachig aufwachsende Kinder erwerben die Struktur des Deutschen auf die gleiche Art und Weise wie einsprachige Kinder. Je älter die Kinder beim Erstkontakt mit dem Deutschen sind, umso eher kann es in diesem Bereich aber zu Abweichungen vom Erstspracherwerb kommen. Daher ist die häufige Präsentation des korrekten Satzmodells und seiner möglichen Varianten das wichtigste Mittel für die Unterstützung des Erwerbs der deutschen Satzstruktur.

Literatur zum Weiterlesen

- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2010). Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München: Reinhardt.
- Kauschke, C. (2012). Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze. Berlin: De Gruyter.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruberg, T., Rothweiler, M. & Koch-Jensen, L. (2017). Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe. 2. überarb. Auflage. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Sterner, F., Skolaude, D., Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2014). Versuch macht klug – und geschäpfig. Materialien zur Anregung und Unterstützung von Sprachbildungsprozessen im Kontext naturwissenschaftlichen Experimentierens (auf Basis der Experimentierstationen aus „Versuch macht klug“). Hamburg: Elbkinder – Vereinigung Hamburger Kitas gGmbH. Download unter: https://www.elbkinder-kitas.de/files/versuch_macht_klug/vmkug_heft_01_web.pdf (01.05.2019)
- Tracy, R. (2014). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In: R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünder & M. Hopf (Hrsg.), Handbuch Frühe Kindheit (S. 185–198). Opladen: Budrich.

3. Sprachbildung im Elementarbereich

3.1 Begriffsklärung

Die Begriffe Sprachbildung und Sprachförderung werden in der Literatur teilweise gleichbedeutend verwendet. In der aktuellen Literatur, spätestens seit der BiSS-Expertise (*Bildung durch Sprache und Schrift*; Schneider et al., 2012), wird jedoch meist zwischen Sprachbildung und Sprachförderung unterschieden. Sprachbildung wird als Querschnittsaufgabe verstanden, die im pädagogischen Alltag in jeder Situation und für alle Kinder stattfinden soll. Es geht hierbei um Aktivitäten, die Kinder in ihrem natürlichen Spracherwerb unterstützen. Unter Sprachförderung versteht man dagegen Angebote, die sich spezifisch an Kinder richten, deren sprachliche Entwicklung (noch) nicht altersgerecht ist, d. h. für Kinder mit einem sprachlichen Förderbedarf. Die Angebote und auch die Methoden sind hierbei individuell an den Sprachförderbedarf der Kinder angepasst. Sprachförderung kann wie Sprachbildung alltagsintegriert erfolgen, findet jedoch in der Praxis häufig additiv statt, d. h. als zusätzliches Angebot in Einzel- oder Kleingruppensituationen. Im Folgenden beziehen wir uns in diesem Sinne vor allem auf Sprachbildung und auf sprachförderliche Verhaltensweisen in diesem Kontext.

3.2 Ziele von Sprachbildung

Die allgemeine Bildung von Kindern soll dazu führen, dass sie befähigt werden, ein selbständiges Leben zu führen und hierbei gesellschaftliche Mitverantwortung zu übernehmen. Es geht darum, dass Kinder sich selbständig organisieren und ihr Leben wie auch ihre Lebensumwelt (mit-)gestalten, indem sie eigene Ziele entwickeln und diese Ziele aktiv handelnd umsetzen. In Bezug auf sprachliche Bildung (als Teil der allgemeinen Bildung) besteht das vorrangige Ziel darin, die Kinder dazu zu befähigen, ihre Ziele sprachlich handelnd erfolgreich umzusetzen (vgl. Kracht, 2014; Welling, 2004). In diesem Sinne geht es bei sprachlicher Bildung nicht primär darum, ein normatives, von außen festgelegtes Ziel zu erreichen. Es geht vielmehr darum, Kinder darin zu unterstützen, durch Sprache ihre Handlungsmöglichkeiten im sozialen Raum zu erweitern.

Dies bedeutet, dass Sprachbildung Kinder im Ausbau ihrer sprachlichen Fähigkeiten unterstützen muss. Denn: Je größer die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes sind, desto besser wird es ihm gelingen, seine Handlungsziele mit sprachlichen Mitteln zu erreichen. Eine solche Unterstützung kann aber nicht losgelöst von der Lebenswelt eines Kindes, den bereits erworbenen sprachlichen Mitteln, den individuellen sprachlichen Handlungserfahrungen und den Kontexten, in denen das Kind diese Erfahrungen macht bzw. machen wird, erfolgen.

Zu diesen Kontexten gehören selbstverständlich auch – aber nicht nur – Bildungseinrichtungen wie Kita und Schule. Im Elementarbereich geht es zunächst darum, Kinder beim Aufbau ihrer sprachlichen Handlungsfähigkeit im Alltag zu unterstützen. Dies gilt insbesondere für Kinder, die bis zum Eintritt in die Kita noch keinen oder nur wenig Kontakt zum Deutschen hatten. Im Hinblick auf den weiteren Bildungsverlauf ist jedoch zu bedenken, dass Schule spezifische sprachliche Anforderungen an Kinder stellt, die über alltagssprachliche Sprachkompetenzen hinausgehen und häufig mit dem Begriff *Bildungssprache* bezeichnet werden (Gogolin & Lange, 2011; Überblick s. Gantefort, 2013). Daher muss Sprachbildung im Elementarbereich auch das Ziel verfolgen, Kinder im Erwerb einer bildungssprachlichen Handlungskompetenz zu unterstützen.

Unter Bildungssprache wird ein sprachliches Register verstanden, das in der Schulbildung ein Orientierungswissen verschafft und sich durch einen hohen Grad

an konzeptioneller Schriftlichkeit auszeichnet. Hiermit verbunden sind bestimmte sprachliche Mittel wie ein umfangreicher und ausdifferenzierter Wortschatz bis hin zu Fachvokabular, aber auch Satzkonstruktionen mit Nebensätzen, Passivkonstruktionen, der Konjunktiv sowie komplexe Nominal- und Präpositionalkonstruktionen. Diese sprachlichen Mittel sind auch in der Alltagssprache vorhanden, aber sie kommen in bildungssprachlichen Kontexten häufiger vor und werden dort auch benötigt. Aus diesem Grund sollten bereits in der Kita bildungssprachliche Kontexte in das pädagogische Angebot integriert werden. Das Vorlesen von Büchern eignet sich hierfür in besonderer Weise, da Vorlesetexte häufig genau solche bildungssprachlichen Elemente enthalten (s. Kapitel 4.1)

3.3 Entwicklungsorientierung

In Kapitel 2 wurde bereits ausgeführt, dass Sprachhandlungen und Sprachhandlungsformate mit bestimmten sprachlichen Mitteln verbunden sind, die unterschiedlich komplex sein können. Kinder erwerben die sprachlichen Mittel, die für solche Sprachhandlungen erforderlich sind, erst nach und nach. Für die Gestaltung von Sprachbildungssituationen ist daher entscheidend, das sprachliche Niveau so zu wählen, dass Kinder einerseits ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern können, sie andererseits aber auch nicht überfordert werden. Sie sollen sich also als sprachlich handlungsfähig erleben.

Zentral ist in diesem Zusammenhang das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotskij, 2003). Vygotskij bezeichnet hiermit „das Gebiet der noch nicht ausgereiften, jedoch reifenden Prozesse“ (Vygotskij, 2003: 83), an dem jegliche Förderung ansetzen müsse.

Kinder erweitern ihr sprachliches System Schritt für Schritt. Insbesondere der Grammatikerwerb folgt einer Entwicklungslogik, in der bestimmte Strukturen in einer festgelegten Abfolge erworben werden (Clahsen, 1988; Tracy, 2007) (s. Kapitel 2). Aus solchen Abfolgen lässt sich schließen, dass ein Kind neue Strukturen und Formen nur dann in sein Sprachsystem übernimmt, wenn dieses System für die Aufnahme einer neuen Struktur bereit ist. Für ein Kind sind damit nicht alle linguistischen Informationen im sprachlichen Angebot interessant, sondern nur solche, die es zum Erreichen des nächsten Entwicklungsschritts benötigt.

Kenntnisse über Abfolgen im Spracherwerb können helfen, zu ermitteln, an welchen Strukturen ein Kind gerade „arbeitet“, welche Strukturen also für ein Kind in der Zone der nächsten Entwicklung liegen. Voraussetzung hierfür ist eine differenzierte Bestimmung des Sprachentwicklungsstands. Sprachbildungssituationen können dann so gestaltet werden, dass einem Kind genau die Informationen, die es zum Erreichen des nächsten Entwicklungsschritts benötigt, im sprachlichen Angebot besonders häufig (hochfrequent) angeboten werden.

Das bedeutet selbstverständlich nicht, dass sprachliche Strukturen, die ein Kind noch nicht erworben hat und die auch nicht in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, aus dem sprachlichen Angebot ferngehalten werden sollten. Dies ist – außer in therapeutischen Kontexten – weder notwendig noch sinnvoll. Gemeint ist vielmehr, dass in natürlichen Kommunikationssituationen solche Strukturen, die für einzelne Kinder in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, besonders fokussiert werden (s. nächster Abschnitt).

Für Lesesituationen bedeutet dies, dass sich die Auswahl der Bilderbücher unter anderem danach richten sollte, ob das sprachliche Niveau im Bereich der Zone der

nächsten Entwicklung der Kinder liegt. Dies setzt voraus, dass der sprachliche Entwicklungsstand der Kinder durch eine gezielte Sprachbeobachtung bestimmt wurde.

3.4 Sprachliches Modell und Feedback

Der kindliche Spracherwerb ist ein aktiver Konstruktionsprozess, bei dem Kinder auf Basis des sprachlichen Angebots Hypothesen über Funktion und Bedeutung sprachlicher Formen bilden und ihr sprachliches Wissen Schritt für Schritt erweitern. Wie gut und wie schnell dies gelingt, hängt wesentlich von der Qualität des sprachlichen Angebots ab.

Wahrnehmbarkeit und Aufmerksamkeitsfokus

Zunächst einmal ist es wichtig, dass das sprachliche Angebot gut wahrnehmbar ist. Hierzu gehört, dass frühpädagogische Fachkräfte in einer angemessenen Lautstärke, deutlich und nicht zu schnell sprechen. In der Umgangssprache neigen wir beispielsweise dazu, bestimmte Wortendungen zu verschleifen oder ganz auszulassen. Wir sagen z. B. häufig *ich kann ein Ball sehen* statt *ich kann einen Ball sehen*. Wenn wir *ein* statt *einen* sagen, wird am Artikel die Markierung *-en* für den Akkusativ verschliffen. Einem Kind, das den Akkusativ noch nicht erworben hat, geht damit auch eine Gelegenheit verloren, den Akkusativ anhand morphologischer Markierungen zu identifizieren (s. Kapitel 2).

Wichtig ist auch, dass Fachkraft und Kinder einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellen (englisch *joint attention*, Bruner, 1981). Wenn Fachkräfte Objekte und Handlungen benennen, dann sollten sie durch Gestik, Mimik und über den Blickkontakt mit dem Kind sicherstellen, dass das Kind seine Aufmerksamkeit auf das Benannte richtet. Dadurch kann das Kind einen unmittelbaren Bezug zwischen einer sprachlichen Äußerung und einem bestimmten Objekt oder einer Handlung herstellen. Ein gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus führt dazu, dass Kinder neue Wörter besser lernen und dadurch ihren Wortschatz schneller erweitern (Tomasello & Farrar, 1986; Tomasello & Todd, 1983).

Für Lesesituationen in Gruppen bedeutet dies, dass die Fachkraft laut und deutlich spricht, damit die Kinder sie gut verstehen können und dass sie sich und das Buch so positioniert, dass alle Kinder sowohl sie als auch die Bilder sehen können und umgekehrt die Fachkraft Blickkontakt zu den Kindern herstellen und gleichzeitig sprachliche Handlungen gestisch begleiten kann.

Vielfalt

Damit ein Kind eine sprachliche Form oder Struktur erwerben kann, muss diese in seinem sprachlichen Angebot vorkommen. Je vielfältiger das sprachliche Angebot ist, d. h. je mehr unterschiedliche Formen und Strukturen es enthält, desto mehr unterschiedliche Erwerbsgelegenheiten bieten sich Kindern.

Die Vielfalt des sprachlichen Angebots wird wesentlich durch das Kommunikationsverhalten der Bezugspersonen bestimmt. In einer Reihe von Studien wurden Unterschiede zwischen den sprachlichen Leistungen von Kindern in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status (SES) der Eltern gefunden. Solche Unterschiede sind ganz wesentlich auf das Kommunikationsverhalten der Bezugspersonen zurückzuführen. In Familien mit niedrigem SES ist die sprachliche Interaktion häufig geprägt

durch einen lenkenden (direktiven) Gesprächsstil. Ein solcher Gesprächsstil enthält viele Aufforderungen, Verbote und Handlungsanweisungen. Inhaltlich zielen die Äußerungen vor allem auf das Verhalten des Kindes ab. Das Gegenteil eines lenkenden Gesprächsstils bezeichnet man als akzeptierenden Gesprächsstil. Hierbei kommentiert eine Person häufig Objekte und Sachverhalte, greift die Äußerungen des Kindes auf, führt diese thematisch weiter und stellt viele Fragen. Hierbei kommt es häufiger zu Gesprächen, die über das „Hier und Jetzt“ hinausgehen wie Gespräche über Dinge in der Zukunft oder in der Vergangenheit und über Meinungen, Ansichten, Vermutungen und Erklärungen (Hart & Risley, 1995). Und mit einer größeren Vielfalt an Themen und Sprachhandlungen ist auch ein größeres Spektrum an sprachlichen Formen und Strukturen verbunden. Das wiederum wirkt sich positiv auf die kindliche Sprachentwicklung aus (Nelson, 1973).

Aber auch die Situation, in der Kommunikation stattfindet, beeinflusst die Vielfalt des sprachlichen Angebots. So wurde bereits erwähnt, dass das Register Bildungssprache durch sprachliche Mittel gekennzeichnet ist, die zwar auch in der Alltagssprache vorhanden sind, aber in bildungssprachlichen Kontexten häufiger auftreten. In der Alltagssprache gibt es oft Situationen, in denen sich die Gesprächspartner viele Informationen, die für das Verständnis einer Äußerung notwendig sind, aus dem Kontext heraus erschließen können. Dadurch müssen nicht alle Informationen, die für das Verständnis notwendig sind, versprachlicht werden. In bildungssprachlichen Kontexten ist die Kommunikation weiter vom „Hier und Jetzt“ entfernt. Dadurch müssen mehr Informationen versprachlicht werden, was eine intensivere Planung der Sprachhandlungen, einen differenzierteren Wortschatz und komplexere grammatische Mittel erfordert.

Das gemeinsame Lesen von Bilderbüchern trägt dazu bei, die Vielfalt des sprachlichen Angebots zu erhöhen, da sich viele Informationen nicht unmittelbar aus den Abbildungen erschließen und daher versprachlicht werden müssen. Zudem greifen Bilderbücher häufig Themen auf, die über den Alltag von Kindern hinausgehen.

Darüber hinaus können Fachkräfte im Rahmen von Lesesituationen Gespräche über Erfahrungen, Meinungen, Ansichten, Vermutungen, Erklärungen usw. initiieren, die wiederum über die eigentliche Geschichte hinausgehen und mit anderen sprachlichen Mitteln verbunden sein können.

Frequenz

Ein wichtiges Prinzip von Sprachbildung ist die gehäufte Präsentation neuer Wörter und von Strukturen aus der Zone der nächsten Entwicklung (Dannenbauer, 1999). Neue Wörter sollten im sprachlichen Angebot häufig wiederholt werden, damit Kinder sie besser in ihr Lexikon aufnehmen können. Wie häufig Wörter wiederholt werden müssen, lässt sich jedoch nicht mit Sicherheit sagen. Zum einen gibt es große Unterschiede zwischen den Kindern, zum anderen werden die Fähigkeiten der Kinder, neue Wörter aus dem Input aufzunehmen, mit zunehmendem Alter immer besser (s. Kapitel 2). Offenbar spielen dann neben der Inputfrequenz andere Faktoren wie kognitive Fähigkeiten und der bereits erworbene Wortschatz eine größere Rolle (Barrett et al., 1991; Hart, 1991).

Insofern ist die Inputfrequenz sicher nicht der einzige – und in einigen Bereichen auch nicht der bestimmende Faktor für den Spracherwerb. Wie bereits beschrieben verläuft der Grammatikerwerb beispielsweise in einer festen Abfolge. Für die Reihenfolge des Erwerbs spielt die Inputfrequenz eine untergeordnete Rolle und ist nur ein Faktor von vielen. Der Einfluss von Inputfrequenz auf den kindlichen Spracherwerb ist in manchen Bereichen und in manchen Entwicklungsphasen stärker, in anderen ge-

ringer (für einen Überblick siehe Ambridge et al., 2015). Therapiestudien zeigen allerdings, dass sich durch eine hohe Inputfrequenz der Erwerb sprachlicher Formen und Strukturen beschleunigen lässt, sofern diese in der Zone der nächsten Entwicklung liegen (vgl. Siegmüller & Kauschke, 2006).

In Lesesituationen sollten Fachkräfte zentrale Wörter oder grammatische Formen und Strukturen, die sich aus dem Kontext eines Buches ergeben, häufig wiederholen, um deren Erwerb zu unterstützen. In manchen Büchern ist eine hohe Frequenz bereits im Text vorgegeben. Häufig ist es jedoch erforderlich, die Frequenz in begleitenden Gesprächen zusätzlich zu erhöhen.

Kontrast

Funktionen und Bedeutungen sprachlicher Einheiten wie von Lauten, Wörtern oder grammatischen Endungen erschließen sich oft erst durch den Vergleich mit anderen sprachlichen Einheiten. Hierbei spielt der Kontrast von Formen, Bedeutungen und Funktionen eine entscheidende Rolle. Dies soll im Folgenden an zwei Beispielen aus dem Bereich der Wortschatz- und Grammatikentwicklung verdeutlicht werden.

Ein häufiges Phänomen von Kindersprache sind Über- und Unterdehnungen (s. Kapitel 2), bei denen die Bedeutung eines Wortes entweder zu weit (z. B. alle Vierbeiner werden als *Hund* bezeichnet) oder zu eng gefasst wird (z. B. nur ein bestimmter Hund wird als *Hund* bezeichnet). Solche Über- und Unterdehnungen können eine Folge davon sein, dass ein Kind mit einem Wort noch nicht alle semantischen Merkmale verknüpft hat, die erforderlich sind, um die Bedeutung eines Wortes von der Bedeutung anderer Wörter abzugrenzen.

Indem Kinder Referenten und Verwendungskontexte von Wörtern vergleichen, lernen sie nach und nach, welche semantischen Merkmale mit einem Wort verbunden sind, d. h. durch welche Merkmale sich z. B. die Wörter *Katze* und *Hund* unterscheiden. Und sie lernen, welche weiteren Wörter mit einem Begriff verbunden sind (z. B. *Schäferhund*, *Dackel*, *Pudel* als Vertreter des Oberbegriffs *Hund*). In diesen Lernprozessen müssen sie gemeinsame und unterscheidende Bedeutungsmerkmale erkennen lernen.

Der Kontrast von Wörtern und Bedeutungsmerkmalen spielt also eine wichtige Rolle, um den Anwendungsbereich der einzelnen Wörter zu ermitteln. In Bilderbüchern stößt dies allerdings häufig an Grenzen, da viele Bedeutungsmerkmale bildlich nicht oder nicht realistisch darstellbar sind. Rein optisch ist der auffälligste Unterschied zwischen einem *Hund* und einem *Pferd* der Größenunterschied. Darstellungen in Bilderbüchern bilden diesen Größenunterschied jedoch häufig nicht realistisch ab, was eine Abgrenzung erschwert. Und nicht visuell wahrnehmbare Bedeutungsmerkmale wie beispielsweise Gerüche oder Tierlaute lassen sich in klassischen Bilderbüchern (ohne elektronische Erweiterungen) gar nicht darstellen. Fachkräfte sollten daher in Lesesituationen auch andere Sinneskanäle ansprechen. Oft bietet es sich auch an, konkrete Gegenstände mitzubringen, an denen relevante Bedeutungsmerkmale erarbeitet werden können.

Für den Grammatikerwerb spielt der Kontrast morphologischer Formen eine zentrale Rolle. Als Beispiel sei hier aus dem Kasusbereich der Erwerb der Akkusativformen genannt. Nehmen wir einen Satz wie *Die Katze jagt die Maus*. Das Subjekt enthält einen Artikel im Nominativ („Wer-Fall“, *die Katze*), das Objekt enthält einen Artikel im Akkusativ („Wen-Fall“, *die Maus*). Für ein Kind, das zwar die Nominativformen, aber noch keine Akkusativformen erworben hat, gibt es aber keinen Grund anzunehmen, dass dieser Satz eine Artikelform enthält, die für etwas anderes als den Nominativ markiert ist. Die Formen sind ja identisch. Das gleiche gilt für einen Satz

wie *Das Kätzchen jagt das Mäuschen*. Erst in einem Satz wie *Der Hund jagt den Kater* findet sich eine Artikelform (*den*), die sich eindeutig von der Nominativform unterscheidet. Nur an Nomen mit maskulinem Genus werden Nominativ und Akkusativ morphologisch unterschiedlich markiert (*der – den*). Bei Nomen mit femininem (*die – die*) und neutralem Genus (*das – das*) dagegen nicht. Und erst der morphologische Kontrast zwischen einer neuen Form (*den*) mit einer bereits bekannten Form (*der*) ermöglicht es Kindern, neue grammatische Merkmale (den Akkusativ) zu identifizieren (vgl. Pinker, 1984; Eisenbeiß, 2003). Noch deutlicher wäre der Kontrast, wenn ein Kind das gleiche Nomen zunächst mit einem Artikel im Nominativ und dann im Akkusativ hören würde, z. B. *Das ist der Kater. Da jagt der Hund den Kater*.

Um Kinder im Grammatikerwerb zu unterstützen, sollten daher neue grammatische Formen und Strukturen möglichst so eingeführt werden, dass sie morphologisch eindeutig markiert sind, und mit Formen und Strukturen kontrastiert werden, die dem Kind bereits bekannt sind. Eine solche Spezifizierung des Inputs ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn die intendierte grammatische Form oder Struktur für das Kind in der Zone der nächsten Entwicklung liegt (s. o.).

Auch in Lesesituationen können Fachkräfte den Vergleich von Funktionen und Bedeutungen sprachlicher Einheiten anregen, beispielsweise durch den Vergleich von Bedeutungsmerkmalen (*Was unterscheidet einen Hund von einem Pferd?*) oder durch die Verwendung einzelner Wörter in unterschiedlichen grammatischen Formen (*Das ist der Kater. Da jagt der Hund den Kater.*).

Feedback

Kinder erweitern ihr sprachliches System Schritt für Schritt. Dabei machen sie entwicklungstypische „Fehler“, die mit dem Ausbau der Sprachkompetenzen aber immer weniger werden. Es macht wenig Sinn, jüngere Kinder ausdrücklich auf solche Fehler hinzuweisen, denn sie sind erstaunlich resistent gegenüber solchen Korrekturen, wie das folgende Beispiel (4) verdeutlicht:

(4) Vater: Wem gehört die Hose?

Kind: Ich.

Vater: Mir heißt das doch.

Kind: Nein.

Vater: Doch.

Kind: Nein.

(Daten nach Miller, 1976; Quelle Childes, vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012)

Dass das Kind die Korrektur durch den Vater als falsch zurückweist, dürfte daran liegen, dass es aus seiner Sicht gar keinen Fehler gemacht hat. Das Kind hat nämlich zu diesem Zeitpunkt den Dativ („Wem-Fall“) noch nicht erworben. Entsprechend ist die Form *ich* für das Kind korrekt, denn für die eigentlich korrekte Form *mir* gibt es in dem System des Kindes noch keinen passenden Platz. Kinder übernehmen neue Formen und Strukturen aus dem sprachlichen Angebot erst dann in ihr Sprachsystem, wenn dieses System für die Aufnahme dieser Strukturen bereit ist, d. h. wenn diese Formen und Strukturen in der Zone der nächsten Entwicklung liegen. Korrekturen sind erst dann sinnvoll, wenn ein Kind die zugrundeliegenden sprachstrukturellen Regeln bereits in Ansätzen erworben hat, weil es erst dann erkennen kann, was korrigiert wird bzw. worin der Fehler liegt. Dann allerdings sind Korrekturen wichtig (z. B. durch die korrekte Wiederholung der kindlichen Äußerung, s. u.), um Kinder dazu anzuregen, ihr Sprachsystem zu überarbeiten – ein Prozess, der bei Kindern unbewusst erfolgt.

In dem obigen Beispiel ist die Korrektur sehr explizit, d. h. das Kind wird ausdrücklich auf seinen Fehler hingewiesen. Inhaltlich zielt die Erwachsenenäußerung auf die sprachliche Form der kindlichen Äußerung ab. Diese Art der Korrektur setzt bei einem Kind ein hohes Maß an Sprachbewusstsein voraus, über das besonders jüngere Kinder häufig noch nicht verfügen. Jüngere Kinder reagieren vor allem auf inhaltliche Korrekturen oder interpretieren formale Korrekturen als inhaltliche. Zudem ist zu bedenken, dass Kinder Sprache nicht um der Sprache Willen erwerben, sondern weil sie mit Sprache etwas erreichen können. Insofern sollte in der Kommunikation mit Kindern nicht die sprachliche Form, sondern der Inhalt von Äußerungen im Vordergrund stehen. Das heißt natürlich nicht, dass man auf formale Fehler nicht reagieren sollte. Es bedeutet nur, dass Korrekturen immer in einen kommunikativen Kontext eingebunden sein sollten, beispielsweise indem im Rahmen der Kommunikation eine fehlerhafte Äußerung in korrigierter Form wiederholt wird und/oder die Äußerung des Kindes korrigiert und ergänzt und um weitere Elemente erweitert wird. Das Kind erhält dadurch eine implizite (indirekte) Rückmeldung über die sprachliche Form seiner Äußerung und gleichzeitig ein gutes Modell, ohne explizit auf seine Fehler hingewiesen zu werden. Hieraus kann das Kind dann die Informationen ableiten, die es zum Erwerb neuer Formen und Strukturen braucht. Oder es kann diese Informationen einfach ignorieren, sofern sie in der aktuellen Phase des Spracherwerbs noch nicht relevant sind. Solche Formen der Rückmeldung sind zwar für den Spracherwerb nicht unbedingt notwendig, wirken sich aber positiv auf die Sprachentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder aus (Cleave et al., 2015; Li, 2010; Newport et al., 1977). Ältere Kinder können auch explizite Korrekturen für die Erweiterung ihrer Sprachkompetenzen nutzen, allerdings sind auch dann implizite Formen der Rückmeldung wirksamer (Li, 2010).

In Lesesituationen sollten Fachkräfte den Kindern eine indirekte Rückmeldung über die sprachliche Form ihrer Äußerung geben, indem sie im Rahmen der Kommunikation fehlerhafte Äußerungen in korrigierter Form wiederholen und um weitere Elemente ergänzen.

3.5 Planung und Vorbereitung von Sprachbildungsaktivitäten

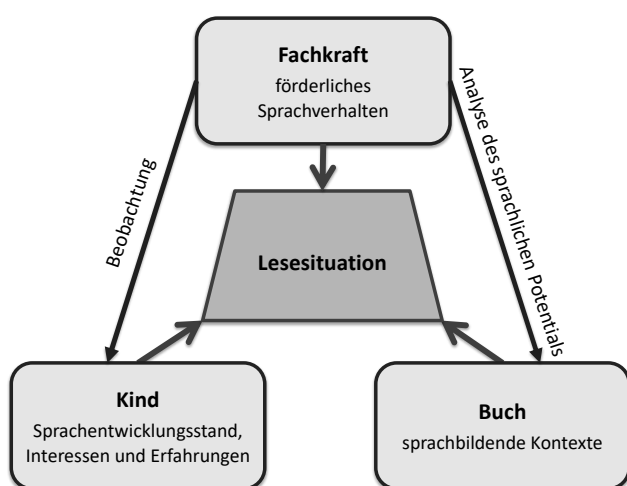


Abb. 1: Modell der Planung und Umsetzung von Sprachbildung

In diesem Kapitel wird ausgeführt, dass Aktivitäten zur Sprachbildung nicht intuitiv erfolgen können, da dafür zu viele Aspekte zu berücksichtigen sind. Sprachbildungsaktivitäten – in unserem Fall Lesesituationen, die zur Sprachbildung genutzt werden – müssen gezielt geplant und vorbereitet werden, wobei unterschiedliche Dimensionen zu berücksichtigen sind (siehe Abbildung 1).

Die *erste Dimension* sind die Kinder, für die ein sprachliches Angebot ausgebracht werden soll. Hier geht es darum, die individuellen Erfahrungen und Interessen der Kinder zu ermitteln, um Situationen schaffen zu können, die als sinnvoll und bedeutsam erlebt werden. Und es geht darum, den Sprachentwicklungsstand der Kinder zu bestimmen, um das sprachliche An-

gebot an der Zone der nächsten Entwicklung auszurichten (vgl. Abschnitt 3.3). Die Ermittlung des Sprachentwicklungsstands ist ein diagnostischer Prozess, der durch gezielte und kriteriengeleitete Sprachbeobachtungen im Alltag oder – bei Kindern mit einem vermuteten oder bereits festgestellten Förderbedarf – mit differenzierten Beobachtungs- oder Testverfahren erfolgen kann.

Die *zweite Dimension* bildet der situative Kontext, in dem Sprachbildung stattfindet, hier das Vorlesen eines bestimmten Buches. Um Kindern im Alltag bzw. in speziellen Fördersituationen ein differenziertes, am Sprachentwicklungsstand ansetzendes sprachliches Angebot bieten zu können, müssen die Kontexte, in denen Kommunikation stattfinden soll, auf ihr sprachbildendes Potential hin analysiert werden. Jedes Buch legt einen bestimmten Wortschatz, bestimmte grammatische Strukturen und sprachliche Handlungen nahe. Diese bilden das sprachliche Potential eines Buches. Im nächsten Schritt geht es dann darum, dass das sprachliche Potential eines Buches für solche Kinder genutzt wird, die vor dem Hintergrund ihres aktuellen Sprachentwicklungsstands hiervon profitieren können – oder dass Bücher ausgewählt werden, die ein großes Sprachpotential im Hinblick auf bestimmte Sprachbildungsziele einzelner Kinder bieten. Eine genaue Analyse des sprachlichen Potentials bildet somit die Grundlage für die Schaffung passgenauer Sprachbildungsangebote.

Die *dritte Dimension* bildet das Handeln der Fachkraft. Sie muss den Bedarf des sprachlichen Angebots einschätzen und am Entwicklungsstand der Kinder ausrichten (s. erste Dimension). Sie muss geeignete situative Kontexte schaffen, indem sie das sprachliche Potential von Büchern analysiert (s. zweite Dimension), und sie muss das sprachliche Potential eines Buches so in ein sprachliches Angebot übersetzen, dass die Kinder dieses optimal für die Erweiterung ihrer Sprachkompetenzen nutzen können, selbst zu aktiven Sprachhandlungen angeregt werden und eine implizite Rückmeldung über ihre sprachlichen Äußerungen sowie ein gutes Modell bekommen. Hierbei spielen Methoden zur Verbesserung des Inputs und Feedbackstrategien (Abschnitt 3.4) eine wichtige Rolle.

Sprachbildung – also auch eine Lesesituation, die zur Sprachbildung genutzt wird – muss nach diesem Modell vorbereitet werden

- a) im Hinblick auf die sprachlichen Bedürfnisse von Kindern – Grundlage hierfür bilden Informationen aus einer Sprachbeobachtung,
- b) im Hinblick auf die situativen Kontexte, in denen Sprachbildung stattfindet – Grundlage hierfür bildet eine Analyse des sprachlichen Potentials von Bilderbüchern und
- c) im Hinblick auf das Sprachverhalten der Fachkraft in konkreten Sprachbildungssituationen.

4. Das dialogische Lesen als Methode der Sprachbildung

4.1 Unterschiedliche Formen des Vorlesens

Das Vorlesen in der Familie stellt eine soziale und kulturelle Praxis dar, wie sie in unserer Gesellschaft tief verankert ist. Diese Form einer frühen literalen Praxis in der Familie unterstützt die sprachliche Entwicklung und die Lesesozialisation von Kindern in ganz entscheidendem Maße. Es ist daher kein Zufall, dass die Entwicklung des dialogischen Lesens als Maßnahme zur Sprachbildung in pädagogischen Settings ihren Ausgangspunkt in der zunehmenden Erforschung der familialen Vorlesepraxis nahm. Snow (1977) stellte bereits vor Jahrzehnten fest, dass das Sprachverhalten von Müttern im Dialog mit ihren Kindern während des gemeinsamen Lesens von Bilderbüchern komplexer ist als in Spielsituationen. In der Folge ließ sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Regelmäßigkeit des Vorlesens im Familienalltag und den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder nachweisen: Kinder, denen zuhause regelmäßig vorgelesen wird, verfügen über eine höhere Sprachkompetenz als Kinder, die kaum Vorleseerfahrungen machen (Wells, 1985).

Dabei konnten in den Familien unterschiedliche Formen des Vorlesens beobachtet werden. Die folgende Unterscheidung dient lediglich der Verdeutlichung der beiden Vorlesestile. In der alltäglichen familialen Praxis werden diese Stile häufig gemischt, d. h., in der konkreten Situation wechseln sich Passagen des klassischen Vorlesens ab mit Momenten, die einen interaktiven Charakter haben.

Tab. 1: Prototypische Vorlesestile

Form des Vorlesens	Beschreibung
Klassisches Vorlesen	Beim herkömmlichen Vorlesen (<i>Shared Book/Joint Book Reading</i>) liest eine erwachsene Person vor, ohne intensiv auf Anmerkungen oder Fragen des Kindes einzugehen. Im Mittelpunkt steht also der mitzuteilende Text des Buches, das Vorlesen dient der Unterhaltung.
Interaktives Vorlesen	Beim interaktiven Lesen (<i>Interactive Shared Book Reading</i>) bemüht sich die erwachsene Person, die Kinder als aktive Partner in das Vorlesen einzubeziehen. Es entsteht ein Gespräch über das Buch und die Geschichte, das Vorlesen dient hier als Möglichkeit, einen Dialog mit dem Kind zu initiieren. Die Geschichte des Buches wird gemeinsam konstruiert.

Das *klassische Vorlesen* hat in erster Linie einen präsentierenden Charakter. Die Kinder hören konzentriert zu, die Situation ist von einer Atmosphäre der emotionalen Zuwendung geprägt. Der Erwachsene präsentiert die Geschichte mit stimmlicher Modulation und unterstützender Gestik und Mimik. Allzu häufige Kommentare und Nachfragen stören jedoch den Vorlesefluss und damit auch das Vergnügen des Zuhörens, mit anderen Worten: Sie erschweren ein literarisch-ästhetisches Rezeptionsvergnügen.

Das klassische Vorlesen von Texten bietet dennoch gerade älteren Kita- und Vorschulkindern einen besonderen sprachlichen Input. Denn das Vorlesen ist ein „Schaukelstuhl zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Hurrelmann, 1994). Hier kommen die Kinder erstmals mit dem Register der konzeptionell schriftlichen Sprache, also der Bildungssprache (s. Kapitel 3.1) in Kontakt. Dieses Register unterscheidet sich von der Alltagssprache der Kinder deutlich, zum Beispiel ist der Wortschatz wesentlich differenzierter, die Sätze weisen häufiger grammatikalisch komplexere Strukturen mit Nebensätzen auf, erzählt wird überwiegend im Tempus des Präteritums, das in der Alltagssprache nur selten vorkommt.

Dieser spezifische sprachliche Input kann sich positiv auf die Erweiterung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder auswirken (Bus et al., 1995; Sénéchal & Cornell, 1993). Das macht schon die Anzahl der beim Vorlesen verwendeten Wörter deutlich:

Kinder, denen täglich vorgelesen wird, hören in den ersten Lebensjahren ein Vielfaches an Wörtern und Wortformen als Kinder, denen nicht vorgelesen wird (Logan et al., 2019). Das führt dazu, dass Kinder, denen täglich regelmäßig vorgelesen wird, über ein deutlich höheres Sprachvermögen verfügen als Kinder, denen lediglich einmal pro Woche vorgelesen wird (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014). Dass auch die Lesemotivation und die spätere Lesefähigkeit der Kinder positiv mit ihren Vorleseerfahrungen zusammenhängen, überrascht kaum (Bus et al., 1995; Ehmic & Reuter, 2013). Darüber hinaus lernen Kinder durch ein regelmäßiges Vorlesen Geschichtenschemata kennen, was ihnen sowohl beim späteren Verstehen von Geschichten als auch beim eigenen Erzählen bzw. Schreiben von Texten hilft (Birkle, 2012). Und schließlich erwerben Kinder allein durch das Vorlesen auf implizite Weise eine Bewusstheit für die geschriebene Sprache und für Buchstaben (Wesseling et al., 2017). Vorlesen unterstützt somit nicht nur den mündlichen Spracherwerb, sondern forciert auch das Hineinwachsen in eine literale Kultur und letztlich den Erwerb der Schriftsprache. Entsprechend wird das Vorlesen in Deutschland immer stärker im Kontext der sprachlichen Bildung diskutiert, dies gilt sowohl für die Kita als auch für die Schule (Belgrad & Klipstein, 2015; Hering, 2016; Bräuer & Trischler, 2015; Gressnich et al., 2015; Hering, 2016; Rau, 2009; Rau, 2013; Schönauer-Schneider, 2012).

Beim *interaktiven Vorlesen* (Wasik & Bond, 2001) wird dem Kind eine aktive Rolle ermöglicht, und es wird an der Konstruktion der vorzulesenden Geschichte beteiligt. Der vorlesende Erwachsene passt seine Kommunikation an das kindliche Sprachvermögen an, d. h. er spricht mit ausgeprägter Betonung, vereinfacht den Wortschatz, und er wählt einfache syntaktische Strukturen. Ein interaktives Vorlesen eignet sich also auch für sehr junge Kinder. Häufig gestaltet der vorlesende Erwachsene die Situation durch zeigende Gesten und eine Interaktionsroutine, z. B. durch die typischen Schritte „Aufruf und Frage“, „Bezeichnung“ und „Bestätigung“ (Beispiel: *Schau mal! Was ist das? – Bagger – Genau, das ist ein Bagger!*). Derartige „Formate“ (Bruner, 2002) und andere Formen der „stützenden Sprache“ (*scaffolding*) sind sehr strukturiert und führen zu einer hohen Interaktionsdichte. Bei älteren Kindern formuliert die erwachsene Person in erster Linie Fragen zur Geschichte oder stellt Bezüge zum Leben des Kindes her. Sie initiiert also ein Gespräch, das zwar Bezug zum Buch hat, den eigentlichen Text des Buches aber erweitert. Dabei folgt sie den Interessen des Kindes und greift seine Anmerkungen und Fragen auf. Im Gegensatz zum klassischen Vorlesen, das vom sprachlichen Input der präsentierten Geschichte lebt, sollen Kinder beim interaktiven Vorlesen neben dem Zuhören zum Sprechen animiert werden.

Aus diesen Erkenntnissen heraus konzipierte eine Forschungsgruppe um Grover J. Whitehurst den sprachbildnerischen Förderansatz „Dialogisches Lesen“, der die sprachförderlichen Verhaltensweisen eines interaktiven Vorlesens systematisch umsetzt.

4.2 Dialogisches Lesen

Mit dem *dialogischen Lesen* (*dialogic reading*) wollten Whitehurst et al. (1988) ursprünglich die Interaktion zwischen Eltern und Kindern *während* des häuslichen Vorlesens sprachförderlich optimieren. Dazu stellten sie Tableaus unterschiedlicher sprachförderlicher Verhaltensweisen für 2–3-jährige und für 4–5-jährige Kinder zusammen, die in Situationen des gemeinsamen Lesens besonders gut einsetzbar sind. Es handelte sich insbesondere um Fragen und Impulse, die das Kind zur Versprachlichung anregen, sowie um Modellierungstechniken, die die Äußerungen der Kinder aufgreifen, erweitern und gegebenenfalls implizit korrigieren. Zudem betonten sie die Bedeutung der Freude an der Lesesituation, also die motivationale Seite. Whitehursts ursprüngliche Tableaus wurden mit den Jahren vielfach verändert und erweitert. Mittlerweile wird

das dialogische Lesen auch hierzulande als Baustein einer alltagsintegrierten Sprachbildung empfohlen (Ennemoser et al., 2013; Kraus, 2005). Die folgende Tabelle gibt einen ersten Überblick über die diskutierten sprachförderlichen Verhaltensweisen.

Tab. 2: Überblick zu sprachförderlichen Verhaltensweisen während des dialogischen Lesens

Funktion	Merkmale
Gestaltung der Gesprächssituation	• Herstellen des Dialogs • Sichern einer gemeinsamen Aufmerksamkeit (<i>joint attention</i>)
Anregung der Sprachproduktion	• offene und geschlossene Fragen: Rück- und Erinnerungsfragen, Detailfragen, Fragen zur Dekontextualisierung, Redirect, Alternativfragen • Entscheidungsfragen • Impulse • Anregung durch Lückensätze
Verstärkung/Motivation	• Bestätigung und Zustimmung • Orientierung an Interessen des Kindes
Modellierung kindlicher Äußerungen	• korrektives Feedback • Erweiterung und Umformulierung
Unterstützung des Sprachverstehens	• Verdeutlichen durch Hilfestellungen: Zeigen von Gegenständen aus dem Buch, Vormachen von Handlungen etc.

Die Studien von Whitehurst et al. belegen, wie erfolgreich der Einsatz dieser Verhaltensweisen war, wenn die Eltern entsprechend geschult wurden. Die Kinder verbesserten ihre sprachlichen Fähigkeiten signifikant und die Effekte waren nachhaltig (Arnold et al., 1994; Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1988; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Als Folge dieser ersten Ergebnisse verbreitete sich der Ansatz des dialogischen Lesens zügig und wurde zu einem institutionellen Sprachbildungskonzept weiterentwickelt.

Positive Effekte ließen sich auf einer breiten Palette sprachlich-literaler Kompetenzen finden. In erster Linie betrifft dies eine Erweiterung des Wortschatzes. Auch die von Ennemoser et al. (2013) belegte signifikante Verbesserung der Pluralbildung lässt sich zum lexikalischen Lernen zählen (s. Kapitel 2.). Es zeigten sich aber auch Zugewinne bei der mittleren Äußerungslänge und beim Sprachverständnis. Bestätigt werden konnte, dass diese Befunde auch für Zweit- bzw. Fremdsprachlerinnen und -lerner, für Kinder mit Sprachentwicklungsverzögerungen, Kinder mit Hörschädigungen und anderen Beeinträchtigungen sowie für Kinder aus sozial benachteiligten Familien gelten (vgl. Chow et al., 2010; Dale et al., 1996; Ennemoser et al., 2013; Hargrave & Sénéchal, 2000; Fielding-Barnsley & Purdie, 2003; Fung et al., 2005; Trusell et al., 2017; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992; What Works Clearinghouse, 2010). Einer Meta-Studie von Mol et al. (2009) zufolge sind vor allem die Häufigkeit und Regelmäßigkeit der Vorlesesituationen sowie die Qualität des Vorlesegesprächs entscheidend für die berichteten Wirkungen.

Für den Bereich der grammatischen Fähigkeiten existieren deutlich weniger empirische Belege. Es gibt aber Hinweise darauf, dass das dialogische Lesen auch für den grammatischen Bereich nützlich sein könnte. Dass im Bereich der Grammatik bisher fast keine Effekte zweifelsfrei nachgewiesen sind, verwundert kaum, denn die Konzeption des dialogischen Lesens war im ursprünglichen Sinne auf den Sprachgebrauch ausgerichtet, also auf die Pragmatik und die Lexik, nicht auf sprachstrukturelle Bereiche wie Morphologie oder Syntax. Für eine Förderung des Grammatikerwerbs wäre eine am Entwicklungsstand der Kinder ansetzende Fokussierung grammatischer Strukturen notwendig, die in der klassischen Konzeption des dialogischen Lesens nicht vorgesehen ist. Dies bedeutet allerdings nicht, dass eine solche Fokussierung nicht

möglich wäre (siehe hierzu die Vorschläge in Ruberg et al., 2017 sowie Kapitel 4.2 und 4.4.1). Sie wird nicht zuletzt in sprachheilpädagogischen Kontexten bereits praktiziert (z. B. Mayer, 2013; diskutiert aber auch bei Chow et al., 2008; Hartung & Ennemoser, 2018; Olszewski et al., 2018; Schönauer-Schneider, 2012).

Verglichen mit dem herkömmlichen Vorlesen wirkt sich das dialogische Lesen stärker auf die Entwicklung früher Literacy-Fähigkeiten aus, z. B. auf die Wahrnehmung von Schrift, auf die Buchstabenkenntnis sowie auf die spätere Leseentwicklung (vgl. What Works Clearinghouse, 2007; Trivette & Dunst, 2007). Angenommen wird zudem, dass die Verbindung des dialogischen Lesens mit einem reichhaltigen Buchangebot im Kita-Alltag sowie mit der Anregung zur Stärkung des regelmäßigen Vorlesens in der Familie (Family Literacy) zu einer Verstärkung der positiven Wirkungen führt.

Die Wirksamkeit des dialogischen Lesens ist insgesamt sehr gut belegt. Dialogisches Lesen ist noch wirksamer als ein klassisches Vorlesen. Wenn Kinder aktiv in die Vorlesesituation einbezogen werden, wirkt sich dies deutlich unterstützend auf die allgemeine Sprachentwicklung aus, besonders auf die Entwicklung des Wortschatzes. Positive Auswirkungen hat das dialogische Lesen auch bezüglich der späteren Lesefähigkeiten.

Das ursprüngliche Konzept von Whitehurst et al. ist also nur als Ausgangspunkt der Entwicklung verstehen. Dialogisches Lesen kann letztlich in unterschiedlichen Formen praktiziert werden. Entscheidend ist, dass innerhalb einer strukturierten Vorlese- und Interaktionssituation zwischen Fachkraft und Kindern ein sprachförderliches Verhalten praktiziert wird, indem ausgewählte Strategien angewendet werden. Die dazu eingesetzten sprachförderlichen Verhaltensweisen (z. B. Aufforderungen zu Äußerungen oder Modellierungs- und Verstärkungstechniken) entfalten ihre Wirkung erst in einem passenden Kontext, also in einer für das Lesen gestalteten Situation.

Ganz besonders ist hervorzuheben, dass eine gemeinsame Aufmerksamkeit (*joint attention*) sichergestellt werden muss, sich also Fachkraft und Kind/Kinder auf das Buch beziehen. Ein solcher, gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus hilft dem Kind, einen Bezug zwischen der sprachlichen Äußerung und einem Objekt oder einer Handlung im Buch herzustellen. Dies wiederum führt dazu, dass Kinder Begriffe besser verankern können (s. Kapitel 3).

Am überzeugendsten wirkt sich das dialogische Lesens bei zwei- bis dreijährigen Kindern aus, also in einem Zeitraum der Sprachentwicklung, in dem – einen genügend reichhaltigen Input vorausgesetzt – der Wortschatz zu wachsen beginnt und zudem die zentralen Stufen der grammatischen Entwicklung erworben werden (siehe Kapitel 2). Die Wirksamkeit ist bei Kindern im Alter ab ca. vier bis fünf Jahren noch immer groß, nimmt aber gegenüber den jüngeren Kindern leicht ab (Mol et al., 2008). Somit gilt: Je früher das dialogische Lesen praktiziert wird, desto wirksamer ist die Methode (vgl. Bus et al., 1995). Dies ist ein starkes Argument dafür, Formen des gemeinsamen Lesens mit einer Kleingruppe oder einzelnen Kindern zu einer täglichen Routine des elementarpädagogischen Alltags – bereits schon im U3-Bereich – werden zu lassen.

Whitehurst et al. (1988) arbeiteten ursprünglich mit Gruppen von 6–8 Kindern. Jampert et al. (2009) und Kraus (2005) empfehlen hingegen eine 1:1-Situation oder eine Gruppengröße von 3–4 Kindern. Auch Kappeler et al. (2017) fassen 1–3 Kinder als geeignete Kleingruppe auf, während bei mehr als 3 Kindern von einer Großgruppe zu sprechen sei. Empirische Belege für die bestgeeignete Gruppengröße scheint es nicht zu geben. Wenn jedoch alle Kinder das Buch gut sehen können und während der Lesesituation sprachlich aktiv einbezogen werden sollen, erklärt sich von selbst, dass die Anzahl der beteiligten Kinder einen entscheidenden Einfluss auf die Lesesituation hat und diese Anzahl daher nicht zu groß sein sollte.

Die Qualität der dialogischen Lesesituation hängt jedoch nicht nur von der Gruppengröße ab. Fletcher & Reese (2005) beschreiben unterschiedliche Einflussfaktoren auf drei Ebenen. Qualität entsteht für sie durch eine Passung im Zusammenspiel zwischen Vorleserin bzw. Vorleser, den Kindern und dem Buch (vgl. auch Kapitel 3.5). Auf der Seite der Kinder beeinflussen der erreichte Sprachentwicklungsstand und die Vertrautheit mit Büchern das Geschehen. Die Häufigkeit des Lesens sowie die Regelmäßigkeit werden ebenso als Einflussfaktoren verstanden, aber auch die inhaltliche und sprachliche Komplexität des konkreten Buches. Zu diesem Punkt wird an dieser Stelle auf das nachfolgende Kapitel 5 verwiesen. Herausheben wollen wir jedoch: Textfreie Bücher eignen sich für das dialogische Lesen besonders gut. Beim Vorlesen solcher Bücher, die die Geschichte ausschließlich über Bilder erzählen, produzieren Kinder häufiger und differenziertere Äußerungen als bei Büchern mit einem kombinierten Bild-Schrift-Text. Auch setzen pädagogische Fachkräfte beim Lesen von textfreien Büchern häufiger sprachförderliche Strategien ein (vgl. Chaparro-Moreno et al., 2017).

4.3 Zielorientiertes dialogisches Lesen

Es wird derzeit zunehmend darüber diskutiert, wie die gemeinsame Lesesituation so umgesetzt werden kann, dass sie für die Sprachentwicklung eines Kindes auch im grammatischen Bereich nützlich ist (Lehmden et al., 2017a; Lehmden et al., 2017b; Schütz & Alt, 2020). Ein solches Vorgehen, bei dem ausgewählte sprachliche Formen und Strukturen im Fokus der Sprachbildungsaktivität stehen, bezeichnen wir als ein *zielorientiertes dialogisches Lesen*. Für den Erfolg eines solchen Vorgehens ist es sinnvoll, dass die sprachlichen Zielstrukturen gut wahrnehmbar sind, d. h., dass sie häufig genug (z. B. in sprachlichen Routinen, also in wiederkehrenden Satzstrukturen) und in einem sprachlichen Kontrast dargeboten werden (s. Kapitel 3).

Für eine erfolgreiche Umsetzung müssen Fachkräfte zudem den Sprachstand des Kindes ermitteln, ein passendes sprachliches Ziel festlegen sowie die entsprechenden sprachförderlichen Strategien kennen und situativ angemessen einsetzen können. Sie sollten zudem eine Passung zwischen Buch und dem Kind/den Kindern herstellen können. Dazu gehört, dass sie das entsprechende Buch bereits kennen, um so mit einem umrissenen Sprachbildungsziel vor Augen passende Stellen im Buch bestimmen zu können, an denen sie sprachförderliche Impulse setzen wollen.

Aus diesen Überlegungen heraus lassen sich Empfehlungen für die Umsetzung in der Praxis ableiten, die wir nachfolgend entfalten. Erwähnt werden soll an dieser Stelle aber auch, dass das dialogische Lesen ebenso als Methode des literarischen Lernens populär ist. Antizipationen zum Cover (*Worum könnte es in dem Buch gehen?*), Vorausdeuten der Geschichte (*Was passiert wohl gleich?*) gehören genauso zum Repertoire des dialogischen Lesens wie Fragen, die die Fähigkeit zur Empathie (*Wie fühlt sich der Junge wohl jetzt?*), die Perspektivenübernahme (*Warum hat er das gemacht?*) oder die Imaginationsfähigkeit (*Stell dir vor, ...*) unterstützen. Sprachbildung und literarisches Lernen sind eng miteinander verbunden und im Prinzip nicht voneinander zu trennen. Viele der folgenden Empfehlungen wären ohne Weiteres auch im Sinne des literarischen Lernens zu nutzen, der Fokus unserer Ausführungen liegt an dieser Stelle jedoch eindeutig auf der Ebene der gezielten Sprachbildung, also auf sprachlichen Formen und Strukturen.

4.4 Drei Bausteine des dialogischen Lesens

Für eine Durchführung im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachbildung sollten bei der Vorbereitung und Durchführung unterschiedliche Dinge berücksichtigt werden. Wir fassen diese Aspekte in drei Bausteinen zusammen:

- die Vorbereitung der dialogischen Lesesituation,
- die Gestaltung der Gesprächssituation,
- der Einsatz sprachförderlicher Strategien.

Die Darstellung dieser drei Bausteine folgt der Annahme, dass das dialogische Lesen auf sprachliche Strukturen hin ausgerichtet werden *kann*, aber nicht muss. Für einen nicht zielorientierten Einsatz des dialogischen Lesens sind daher nicht alle Aspekte gleichermaßen relevant.

4.4.1 Vorbereitung der dialogischen Lesesituation

Manchmal ergibt sich die Möglichkeit zum dialogischen Lesen situativ. Ein Kind kommt während der Freispielzeit mit einem Buch zur pädagogischen Fachkraft, diese nutzt die Situation, andere Kinder gesellen sich hinzu. Wer aber das dialogische Lesen systematisch als Sprachbildungsansatz etablieren möchte, kann nicht auf solche spontanen und situativen Momente spekulieren, sondern wird das dialogische Lesen strukturiert vorbereiten.

Ausgangspunkt ist das Herstellen einer angenehmen Atmosphäre in einer ruhigen Lesesituation, die wenig Störungen von außen zulässt, um das dialogische Lesen mit einer Kleingruppe (wir empfehlen maximal 3–4 Kinder) durchführen zu können. Dies klingt zunächst einfach, ist aber häufig im pädagogischen Alltag mit einer Gruppe von mehr als 20 Kindern schwer umzusetzen. Damit dies gelingt, müssen Freiräume geschaffen werden, in denen sich Fachkraft und Kinder auf eine Lesesituation einlassen können. Das geht nicht ohne eine genaue Analyse des Gruppenalltags:

- Wann ergeben sich zeitliche „Inseln“, die weniger betreuungsintensiv sind wie Freispielzeit, Spielplatzzeit oder ähnliches?
- Kann es Absprachen mit der zweiten Fachkraft geben? Eine von beiden kann intensiv mit einer Kleingruppe die Lesesituation umsetzen, die andere begleitet während dieser Zeit den Rest der Gruppe.
- Sind Absprachen mit den anderen Kindern möglich, um mit der lesenden Gruppe ungestört bleiben zu können? Haben die Kinder Ideen für Zeichen, die sie vereinbaren? Das kann beispielsweise ein Schild sein, ein aufgespannter Regenschirm über dem Sofa oder ein Vorhang vor der Lesecke, der die Kleingruppe abschirmt.
- Wie ist die räumliche Struktur? Lässt sich für Lesesituationen im Gruppenraum eine natürlich wirkende Abgrenzung schaffen, in der eine geschützte, gemütliche Atmosphäre hergestellt werden kann und alle Kinder Positionen einnehmen können, aus denen sie das Buch gut einsehen können? Oder lässt sich die Lesesituation in einen anderen Bereich der Kita verlagern, vielleicht in die Kinderbibliothek?

Wird das dialogische Lesen auf die Förderung einer sprachlichen Struktur hin ausgerichtet, ergeben sich für die Vorbereitung weitere Aspekte. Dabei geht es um die Ermittlung des kindlichen Sprachstandes, die Bestimmung des sprachlichen Ziels, die Auswahl des Buches und die Zusammenstellung der Gruppe. Für die Vorbereitung kann der Planungsbogen *Vorbereitung einer dialogischen Lesesituation* (siehe Anhang) genutzt werden. Die konkrete Planung einer solchen zielorientierten Lesesituation kann wie folgt aussehen:

- **Schritt 1: Ermittlung des Sprachstandes und Festlegung der Ziele.**
Jedes Kind hat individuelle Bedarfe und Interessen. Ausgehend von dem jeweiligen Sprachentwicklungsstand kann ein sprachliches Ziel formuliert werden (s. Kapitel 3). Zunächst sollte der Sprachstand der Kinder durch eine systematische Sprachbeobachtung ermittelt werden. Hierfür können strukturierte Beobachtungsbögen und Entwicklungstabellen genutzt werden. Eine solche Sprachbeobachtung sollte Hinweise darauf geben, welche sprachlichen Bereiche in der Zone der nächsten Entwicklung der Kinder liegen und damit einer gezielten Unterstützung zugänglich sind. Eine ausführliche Darstellung des Vorgehens bei einer systematischen Sprachbeobachtung und der Bestimmung sprachlicher Entwicklungsziele findet sich beispielsweise in Ruberg und Rothweiler (2012). Sind die sprachlichen Entwicklungsziele (wie z. B. die Verwendung eindeutiger Akkusativ- oder Dativformen) festgelegt, kann das sprachliche Angebot so gestaltet werden, dass diese sprachlichen Formen und Strukturen besonders häufig und gut wahrnehmbar präsentiert werden. Für den Fall, dass das Kind bereits zuvor an einer zielorientierten dialogischen Lesesituation teilhaben konnte, kann deren Reflexion dazu genutzt werden, die sprachliche Zielsetzung für die nächste Lesesituation anzupassen.
- **Schritt 2: Zusammenstellung der Kindergruppe**
Der Sprachentwicklungsstand der Kinder ist ein wichtiger Aspekt bei der Zusammenstellung der Lesegruppe. In einer Lesegruppe ist es kaum umsetzbar, für jedes einzelne Kind individuelle sprachliche Ziele zu verfolgen. Es ist jedoch naheliegend, Kinder mit einem ähnlichen Sprachentwicklungsstand auszuwählen, damit sich die Fachkraft dann während ihrer Vorbereitung und der konkreten Umsetzung nur auf wenige sprachliche Zielsetzungen konzentrieren muss.
Ein anderes sinnvolles Vorgehen ist, ein „Mittelpunkt- oder Fokuskind“ auszuwählen, auf dessen sprachliche Bedürfnisse die Fachkraft das sprachliche Angebot in einer Lesesituation schwerpunktmäßig ausrichtet (Reich, 2008). Trotzdem sollen alle Kinder gleichermaßen in die Kommunikation eingebunden werden, so dass sie ebenfalls von der Lesesituation profitieren. In solchen sprachlich heterogenen Lesegruppen sind die fortgeschrittenen Kinder Sprachmodelle für die Kinder mit weniger Spracherfahrung.
- **Schritt 3: Auswahl des Bilderbuches und Planung sprachlicher Handlungen**
Die Auswahl eines Bilderbuches kann nach verschiedenen Kriterien erfolgen. Grundsätzlich sollte das Buch den Interessen und Fähigkeiten der Kinder sowie deren Leseerfahrungen entsprechen. Entscheidend ist aber auch, dass das sprachliche Niveau des Buchtextes dem Entwicklungsstand der Kinder entspricht bzw. mit der sprachlichen Zielsetzung im Einklang steht. Hierfür ist es erforderlich, das sprachliche Potential der Bücher zu ermitteln. Es geht dabei vor allem darum, zu analysieren, welchen Wortschatz und welche grammatischen Strukturen ein Buch anbietet und welche Kinder in Abhängigkeit von ihrem Sprachentwicklungsstand entsprechend davon profitieren könnten. Wie die Auswahl eines Buches getroffen werden kann, wird in Kapitel 5 ausführlich beschrieben.
Während der Lesesituation sollten Fachkräfte ein im Hinblick auf die sprachlichen Ziele optimiertes sprachliches Angebot bieten. Das bedeutet, dass sprachliche Strukturen oder neue Wörter besonders häufig und in unterschiedlichen Verwendungszusammenhängen präsentiert werden. Hierfür sollten Fachkräfte im Vorfeld prüfen, an welchen Stellen der Lesetext verändert bzw. ergänzt werden kann. Neben einem gezielten Input sollte die Fachkraft dem Kind die Gelegenheit geben, diese Wörter bzw. Strukturen selbst aktiv zu nutzen. Die erwünschte Verwendung kann durch gezielte Fragen herausgefordert werden, die Verwendung des Akkusativs beispielsweise durch *Wen-Fragen* (*Wen siehst du auf der Seite? Den Hund.*). So wird neu erworbenes Wissen gefestigt und die Fachkraft erhält die Gelegenheit, durch Model-

lierungstechniken gezielte Rückmeldungen zu geben, falls eine Struktur noch nicht richtig verwendet wurde. Eine Übersicht der sprachförderlichen Strategien bietet das Kapitel 4.4.3.

Um ein gezieltes dialogisches Lesen auch im pädagogischen Alltag adäquat umsetzen zu können, ist es sinnvoll, das Buch im Vorfeld zu „präparieren“, indem beispielsweise auf kleinen Haftzetteln notiert wird, an welchen Stellen gezielt Fragen gestellt oder Impulse gegeben werden können. Als Vorbereitung für zukünftige oder spontane Lesesituationen ist es hilfreich, sich diese Informationen (*An welchen Stellen bietet das Buch was an? Mit welchen Fragen kann ich an welchen Stellen welche Strukturen herausfordern?*) in Kurzform auf einer Karteikarte zu notieren und diese Notiz im Bilderbuch zu hinterlegen. Informationskarten zu den sprachförderlichen Strategien und den verschiedenen sprachlichen Zielsetzungen sind im Anhang dieses Buches zu finden.

4.4.2 Gestaltung der Gesprächssituation

Die Basis des dialogischen Lesens bildet das Gespräch zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind bzw. Kindern in einer Situation der gemeinsamen Aufmerksamkeit. Der Erwachsene und das Kind richten ihre Aufmerksamkeit auf denselben Gegenstand bzw. dasselbe Geschehen.

Die Fachkraft liest vor, benennt Dinge und Handlungen, stellt Fragen und gibt Impulse. Sobald möglich, nimmt sich die Fachkraft zunehmend zurück, so dass die Kinder die Sprachhandlungen gestalten. Das Ziel ist es, mit den Kindern einen längeren Dialog zu einem bestimmten Thema zu initiieren. Die Kinder bekommen genügend Raum, ihre Ausführungen zu formulieren und nonverbal durch Zeigegesten, Zurückblättern im Buch etc. zu unterstützen. Im besten Fall besteht eine gleichmäßige Verteilung der Gesprächsanteile zwischen allen beteiligten Kindern. Während des Dialogs ist die Fachkraft sensibel für die Interessen der Kinder und integriert diese Interessen. Sie rahmt den Dialog (z. B. durch eigenes „Lautes Denken“, durch Einbindung realer Gegenstände aus der Geschichte etc.), gibt neue Impulse und setzt unterschiedliche sprachförderliche Strategien (siehe 4.4.3) ein.

Es geht beim dialogischen Lesen aber nicht darum, Kinder einfach nur erzählen zu lassen und ihre Sprechfreude zu wecken. Die Intention ist, Interaktionen zu entwickeln, die kognitiv anregend sind. Das passiert beispielsweise, indem die Fachkraft die Frage eines Kindes an die anderen Kinder weitergibt und die Bildung unterschiedlicher Hypothesen anregt. Auf diese Weise zielt die Fachkraft darauf ab, Kinder zu einem gemeinsam geteilten Denken (dem sogenannten *Sustained Shared Thinking*) herauszufordern. Die Kinder werden angeregt, während des Gesprächs eigenständig auf die Ideen anderer Kinder einzugehen, neue Überlegungen anzustellen usw. Dabei bemüht sich die Fachkraft, die Aufmerksamkeit zurück auf das Buch, also auf den gemeinsamen Gegenstand zu lenken. Denn der Text des Buches mit seinem schriftsprachlichen Register (s. Kapitel 4.1) bietet ein Potential, das auch beim dialogischen Lesen durchaus genutzt werden darf und soll. Das Vorlesen von kurzen Textpassagen ist Teil des dialogischen Lesens, es wird in die dialogische Gesprächssituation eingebunden.



Beispiel *Gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus*

4.4.3 Einsatz sprachförderlicher Strategien

Neben diesen allgemeinen dialogischen Prinzipien der Gesprächsführung mit Kindern stellt der gezielte Einsatz sprachförderlicher Strategien den Kern des dialogischen Lesens dar. Grundsätzlich lassen sich vier unterschiedliche Funktionen beschreiben:

- A) die Anregung der Sprachproduktion,
- B) die Verstärkung,
- C) die Modellierung der kindlichen Äußerung und
- D) die Absicherung des Verständnisses.

A) Anregung der Sprachproduktion

Eine alltagsintegrierte Sprachbildungssituation wird durch sprachliche Interaktionen gestaltet. Die Sprachproduktion der Kinder kann durch Fragen und Impulse angeregt werden. Das Stellen von Fragen ist eine Sprachhandlung von großer Bedeutung, Fragen regen besonders zur Sprachproduktion an (vgl. Blewitt, 2015). Unterscheiden lassen sich offene und geschlossene Fragetypen, wobei die einzelnen Fragetypen unterschiedliches sprachförderndes Potential besitzen (vgl. Löffler & Vogt, 2020). Welche Fragetypen angemessen und im konkreten Dialog sprachförderlich sind, hängt von der Passung zur sprachlichen Entwicklung des Kindes ab (vgl. Löffler & Vogt, 2020). Die pädagogische Fachkraft wird ihr eigenes sprachliches Handeln wie mit einem Regler passgenau auf die Kinder einstellen müssen.

- *Entscheidungsfragen* fordern das Kind zur Zustimmung oder zur Ablehnung auf, das Kind soll sich durch die Antwort *ja* oder *nein* zu einem bestimmten Sachverhalt zu äußern. Diese basale Stufe einer sprachlichen Äußerung dient der Verständigung in der Beziehung von Fachkraft und Kind, das Kind erlebt sich als selbstwirksam.
(Beispiel: Fachkraft: Was meinst du, wollen die Ratten die Torte klauen? Kind: Ja.)
- *Alternativfragen* präsentieren mindestens zwei Antwortmöglichkeiten. Das Kind ist aufgefordert, Zutreffendes auszuwählen und wiederzugeben. Da die Frage bereits die Antwort beinhaltet, bietet sie ein Sprachmodell an und unterstützt auf diesem Wege das Kind, sich korrekt zu äußern.
(Beispiel: Fachkraft: Ist das ein Löwe oder ein Tiger? Kind: Ein Tiger.)
- *Ergänzungsfragen/Detailfragen* (oft auch: *W-Fragen*) fordern das Kind dazu auf, Objekte oder Handlungen mit spezifischen Begriffen zu benennen, spezifische Merkmale wie Form, Farbe oder Teile zu beschreiben oder beispielsweise zu erklären, wofür ein Objekt benutzt wird oder wer es nutzt. Die W-Wörter in diesen Fragen aktivieren einzelne Begriffe, die häufig in Wortgruppen oder Teilsätze eingebunden werden.
(Beispiel: Was ist das für ein Obst? Welche Farbe hat es?)



Beispiel Erinnerungsfrage

- *Rück-/Erinnerungsfragen* regen das Kind dazu an, sich an bestimmte Aspekte einer Geschichte zu erinnern und sich die Handlung des Buches zu vergegenwärtigen. Die Frageform ermöglicht längere sprachliche Äußerungen.

- *Fragen zur Dekontextualisierung* regen das Kind dazu an, den Inhalt des Buches auf Situationen/Gegenstände außerhalb des Buches zu beziehen, also eine Verbindung der literarischen Darstellung mit realen Alltagserfahrungen aus der eigenen Erfahrungswelt aufzubauen und so die semantische Vernetzung zu unterstützen. (Beispiel: *Hast du so etwas auch schon mal erlebt?*)
- *Weiterführende Fragen* werden als Reaktion auf die Äußerung des Kindes gestellt und haben die Funktion den gemeinsamen Dialog aufrecht zu erhalten und ein Interesse an den Äußerungen des Kindes zu signalisieren. (Beispiel: Kind: *Der Junge hat mit dem Ball gespielt.* Fachkraft: *Und was hat der Junge noch gemacht?*)
- *Redirect* beschreibt die Weiterleitung der Äußerung eines Kindes an ein anderes Kind. Das Ziel besteht darin, die Interaktion zwischen den Kindern anzuregen, die für den Erwerb von kommunikativen Mustern von großer Bedeutung sind. Ebenso kann die Frage an das Kind zurückgegeben werden.

Beispiel *redirect*

Sprachliche Äußerungen lassen sich aber nicht nur durch Fragen provozieren, sie können auch durch verbale oder nonverbale Impulse sowie durch zu ergänzende Lückensätze motiviert werden:

- *Verbale und/oder nonverbale Impulse* können u. a. die Aufmerksamkeit auf etwas lenken, das in der Folge versprochen werden soll. Die Zeigegeste der Fachkraft sichert eine geteilte Aufmerksamkeit ab. (Beispiel: Fachkraft: *Schau mal, da!* [zeigt mit dem Finger])
- Mit *Lückensätzen* bietet die Fachkraft Sätze an, die von den Kindern vervollständigt werden sollen. Dies eignet sich besonders, um die Sinnerwartung zu aktivieren oder das Bilden von passenden Reimwörtern herauszufordern. (Beispiel: Fachkraft: *Und da fährt der Bus in die ...?* Kind: *Werkstatt.*) (Beispiel: Fachkraft: *Drei sehr vornehme Hirsche essen mit dir eine...?* Kind: *Kirsche.*)

B) Verstärkung

Bereits in der ursprünglichen Konzeption des dialogischen Lesens von Whitehurst et al. (1988) hieß ein grundlegendes Prinzip: *Have fun!* Die Kinder sollen Freude an der Vorlesesituation haben. Es erklärt sich von selbst, dass dialogische Lesesituationen ihr Potential nur dann voll entfalten können, wenn die Kinder engagiert und motiviert sind. Dieses Engagement kann durch Verstärkung unterstützt und aufrechterhalten werden. Die entsprechenden Maßnahmen zielen darauf ab, das Kind zu bestätigen und in seinem Handeln zu bestärken.

- *Bestätigung/Zustimmung*: Mit einer Zustimmung zu einer Äußerung fühlt sich das Kind bestätigt. Dies unterstützt die Selbstwahrnehmung bzw. das Selbstbewusstsein. (Beispiel: Kind: *Die Frau fährt ein Cabrio.* Fachkraft: *Ja, das stimmt, das Auto hat kein Dach, das ist ein Cabrio.*)

- *Lob*: Mit einem Lob wird verbal oder auch nonverbal eine Anerkennung ausgedrückt und Anerkennung ist ein menschliches Grundbedürfnis. So wichtig daher das Loben ist, soll auch erwähnt sein, dass sich ständiges Lob abnutzt oder gar kontraproduktiv wirken kann. Diese Strategie sollte daher gut dosiert eingesetzt werden.

(Beispiel: Kind: Das Murmeltier pfeift ganz hoch, wenn ein Fuchs kommt. Fachkraft: Mensch, Du weißt ja schon richtig viel darüber!)

C) Modellierung der kindlichen Äußerung

Die Art und Weise, wie die pädagogische Fachkraft auf kindliche Äußerungen reagiert, ist mitentscheidend für die Sprachentwicklung der Kinder. Kinder profitieren von einem reichhaltigen und differenzierten sprachlichen Input und damit eben auch von den Rückmeldungen zu ihren sprachlichen Äußerungen. Solche Rückmeldungen unterscheiden sich danach, ob die Fachkraft eine korrigierte Form der kindlichen Äußerung zurückspegelt oder ob sie die kindliche Äußerung erweitert. In beiden Fällen gibt die Fachkraft einen gezielten sprachlichen Input. Dabei können sich die einzelnen Formen (wie Extension, Expansion und korrekatives Feedback) ergänzen und vermischen.

Aus der Forschung zu frühen Eltern-Kind-Dialogen weiß man, dass diese Rückmeldungen von vielen Erwachsenen intuitiv genutzt werden. In der sprachlichen Bildungsarbeit kommt es aber darauf an, solche sprachförderlichen Verhaltensweisen nicht nur intuitiv, sondern als bewusste Technik einzusetzen, um die Äußerungen von Kindern gezielt im Hinblick auf eine sprachliche Zielstruktur zu modellieren. In der Sprach(heil)pädagogik spricht man daher auch von *Modellierungstechniken* (Dannenbauer, 1984).

- *Korrektives Feedback*: Die Fachkraft gibt eine fehlerhafte Äußerung des Kindes korrigiert wieder, ohne es dabei direkt auf seine Fehler hinzuweisen. Es handelt sich also um eine verbesserte Wiederholung (indirekte Korrektur). Mit dieser verbesserten Wiederholung schafft die Fachkraft einen zusätzlichen sprachlichen und korrekten Input. Grundsätzlich kann sich ein Feedback auf unterschiedliche sprachliche Ebenen beziehen, auf die Aussprache eines Wortes (Ebene der Laute), auf die Passung eines Begriffs (Ebene des Wortschatzes) oder auf die Wortbildung und die Stellung des Satzes (Ebene der Grammatik).

(Beispiel für die Ebene der Laute: Kind: Da ist ein Kreckler. Fachkraft: Genau, da ist ein Trecker.)

(Beispiel für die Ebene des Wortschatzes: Kind: Da fliegt ein großer Vogel über das Wasser. Fachkraft: Da fliegt ein Pelikan.)

(Beispiel für die Ebene der Grammatik: Kind: Da hat er das reingetut. Fachkraft: Da hat er das reingetan.)

- *Erweiterung als Expansion*: Die Fachkraft wiederholt eine korrekte Äußerung des Kindes und erweitert diese um einzelne Wörter oder Satzteile.
- *Erweiterung als Extension*: Die Fachkraft reichert die Äußerung des Kindes inhaltlich an und führt sie thematisch fort.

(Beispiel: Kind: Guck mal, ein Fisch! Fachkraft: Richtig, der Fisch schwimmt im Wasser. Mal schauen, wo er als nächstes hin schwimmt.)



Beispiel Erweiterung (Expansion)

In der konkreten Lesesituation werden diese Strategien meist gleichzeitig verwendet. Häufig besteht eine Modellierung der Fachkraft aus einer kurzen Bestätigung, einem korrektiven Feedback, einer Erweiterung oder einer sprachaktivierenden Frage. (*Beispiel: Kind: Da Fis schwimmen. Fachkraft: Ja, das stimmt, das hast du gut gesehen! Da schwimmt ein Fisch, das ist ein Lachs. Hast du einen solchen Fisch schon mal gesehen?*)

D) Absicherung des Verständnisses

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder den spezifischen Wortschatz eines Buches bereits kennen oder die Handlungen innerhalb der Geschichte verstehen. Um den Erwerb neuer Wörter und ihrer Bedeutungen zu unterstützen, können Fachkräfte Hilfestellungen anbieten, z. B. indem sie neu eingeführte Begriffe durch konkrete Gegenstände veranschaulichen oder eine Tätigkeit vormachen und die Kinder auffordern, diese auch selber durchzuführen. Auf diesem Wege lassen sich zudem unterschiedliche Sinneskanäle ansprechen. (*Beispiel: Fachkraft: Schau mal, das ist Zwinkern. (Fachkraft zwinkert.) Kannst du auch zwinkern?*)

Welche sprachförderlichen Strategien in der konkreten Situation eingesetzt werden, hat immer mit dem Sprachentwicklungsstand des Kindes zu tun, aber auch mit der Struktur des genutzten Buches. Welche Bücher sich wann anbieten und wie sich geeignete Bücher auswählen lassen, soll im folgenden und letzten Kapitel thematisiert werden.

5. Die Auswahl eines Bilderbuches für das dialogische Lesen

Es gibt viele verschiedene Arten von Bilderbüchern. Es gibt Bildwörterbücher für die Kleinsten, Bilderbücher, in denen Geschichten erzählt werden, und Sachbilderbücher, in denen Fragen zu naturwissenschaftlichen Themen beantwortet werden. Es gibt Wimmelbücher, Pixi-Bücher und Spielbilderbücher mit Klappen und Gucklöchern. Manche Bilderbücher erzählen eine oder mehrere Geschichten allein mit den Bildern. In anderen illustrieren Bilder den geschriebenen Text. Und häufig ist es so, dass die Bilder auf einer weiteren Ebene, nämlich der bildlichen, die Geschichte weiter-, ergänzend oder gar anders erzählen, als es der geschriebene Text tut. All diese Bilderbücher können vorgelesen oder auch vom Kind selbst „gelesen“ werden. Und all diese Bilderbücher können mit einem Kind oder mit einer Gruppe von Kindern für das dialogische Lesen eingesetzt werden.

Bei dieser großen Auswahl stellt sich die Frage, wie das passende Bilderbuch für eine dialogische Lesesituation ausgewählt werden kann. Drei Auswahlkriterien werden hierzu in der Literatur immer wieder genannt:

- Das Thema des Buches sollte den Interessen des Kindes entsprechen.
- Das Bilderbuch sollte ein reichhaltiges sprachliches Angebot bieten.
- Das Bilderbuch sollte möglichst wenig Text enthalten, damit das Gespräch über die Geschichte in den Vordergrund rückt.

Diese drei Kriterien sind ein guter Ansatzpunkt für eine Auswahl, denn je besser das Bilderbuch auf die Interessen und Fähigkeiten eines Kindes bzw. einer Gruppe von Kindern und die sprachliche Zielsetzung der Fachkraft abgestimmt ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Kinder während einer Lesesituation an dem Gespräch über die Geschichte beteiligen und sprachlich von dem Gespräch profitieren. Die Beteiligung eines jeden Kindes am Gespräch wird aber auch davon bestimmt, ob es dem Thema und dem inhaltlichen Verlauf einer Geschichte folgen kann und versteht, worum es geht.

Für die Gestaltung dialogischer Lesesituationen ist es entscheidend, ein Bilderbuch so zu wählen, dass die Kinder auf verschiedenen Komplexitätsebenen gefordert, aber nicht überfordert werden. Die drei Ebenen, auf denen sich literarische Komplexität niederschlagen kann, sind Thema und Inhalt, Erzählstruktur und sprachliche Gestaltung. Da das dialogische Lesen hier als wichtige Methode für die sprachliche Bildung vorgestellt wird, spielen sprachliche Aspekte auch bereits auf den Ebenen Thema und Inhalt sowie Erzählstruktur eine Rolle.

5.1 Auswahl eines Bilderbuches nach inhaltlichen Kriterien

Bilderbücher, die an die Interessen und Erfahrungen eines Kindes anknüpfen und deren Themen als persönlich bedeutsam erlebt werden, motivieren Kinder dazu, sich am Gespräch über das Buch zu beteiligen. Die folgenden Beispiele zeigen, wie eine Buchauswahl, die sich nach den inhaltlichen Interessen eines Kindes richtet, aussehen könnte:

- Ein Kind interessiert sich besonders für das Thema Feuerwehr. Deshalb wählt die Fachkraft für die geplante Lesesituation ein Sachbilderbuch aus der Reihe *Wieso? Weshalb? Warum?* des Ravensburger Verlags aus. Während des gemeinsamen Leseprozesses ergibt sich die Gelegenheit, über das Vorwissen des Kindes zu sprechen (*Was weißt du schon über die Feuerwehr?*) und neue Fachbegriffe zu thematisieren (*Was meinst du, warum heißt dieses Fahrzeug „Leiterwagen“?*).
- Ein Kind steht kurz vor der Einschulung und empfindet sowohl Vorfreude als auch Angst vor der bald anstehenden Veränderung. Die Fachkraft wählt das Bilderbuch *Trau dich Koala* von Rachel Bright und Jim Field für die dialogische Lesesituation aus. Während des Gesprächs fragt sie nach den Vorerfahrungen des Kindes und nutzt die Geschichte, um mit dem Kind über seine Gefühle zu sprechen.
- Ein Kind hat große Freude daran, Antworten auf die verschiedensten Fragen zu finden und Situationen, Verhaltensweisen und Phänomene im Alltag zu untersuchen. Die Fachkraft wählt daraufhin das philosophische Bilderbuch *Ist 7 viel?* von Antje Damm aus. Während der gemeinsamen Lesesituation motiviert sie das Kind dazu, Antworten auf die im Buch formulierten Fragen zu finden und diese Antworten zu begründen. Unterstützt werden diese Fragen durch die Illustrationen und Fotos im Buch. Sie dienen als Impuls für die Formulierung eigener Gedanken. In dem genannten Buch ist beispielsweise auf einem Bild ein Kind mit sieben Eiskugeln zu sehen, auf einem anderen Bild ein Kind mit (nur) sieben Legosteinen. Die Fachkraft könnte hierzu fragen: *Findest du, dass sieben viel ist? Warum denkst du das?*



Wie komplex ein Bilderbuch in thematischer und inhaltlicher Hinsicht ist, wird u. a. dadurch bestimmt, wie detailreich Figuren, Handlungsorte und Ereignisse beschrieben werden. Die inhaltliche Komplexität bestimmt, wie viele und welche neuen Begriffe und damit Wörter eingeführt werden können und hat daher Einfluss auf das Sprachbildungspotential eines Buches. Die Zahl der neu eingeführten Begriffe kann z. B. in einem Sachbilderbuch hoch sein oder auch in einem Buch, in dem das Kind gefordert ist, die Gefühle einer Figur nachzuvollziehen. Grundsätzlich gilt immer, dass Lücken im Wortschatz während der Lesesituation gemeinsam und im Lerntempo der Kinder gefüllt werden können.

Je mehr ein Bilderbuch auf die Interessen eines Kindes bzw. einer Gruppe von Kindern abgestimmt ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Kinder während der Lesesituation an dem Gespräch über die Geschichte beteiligen. Aber die Beteiligung eines Kindes am Gespräch wird auch davon bestimmt, ob es dem inhaltlichen Verlauf einer Geschichte folgen kann und versteht, worum es geht. Die inhaltliche Komplexität eines Buches ist dabei eng verknüpft mit seinem Sprachbildungspotential, da sie beeinflusst, welche und wie viele neue Begriffe eingeführt werden können.

5.2 Auswahl eines Bilderbuches nach Erzählstrukturen

Erzählungen in Bilderbüchern können einfach oder komplex strukturiert sein. Je komplexer die Struktur eines Bilderbuchs ist, umso anspruchsvoller ist das Bilderbuch für das Kind.

Dementsprechend ist es für die Gestaltung dialogischer Lesesituationen wichtig, dass ein Kind durch den Aufbau der Geschichte und das Zusammenspiel von Bild und Text zwar gefordert, aber nicht überfordert wird.

Die Komplexität einer Erzählstruktur ergibt sich u. a. durch das Zusammenspiel von Bild und Text (wenn vorhanden), durch den Aufbau der Erzählung in einem eher klassischen Format oder als episodische Erzählung, in der zeitlichen Abfolge von Ereignissen und Handlungen und in der Möglichkeit, mehrere Erzählungen inhaltlich zu verschränken.

Text und Bild

In einem Bilderbuch sind neben dem Text immer auch die Bilder erzählende Elemente, die den Inhalt des Buches mitbestimmen (vgl. Staiger, 2014). Dieses Zusammenspiel von Bild und Text kann in Bilderbüchern sehr verschieden sein und daher auch unterschiedlich anspruchsvoll für die Kinder.

Folgende Arten von Text-Bild-Verhältnissen lassen sich unterteilen:

- a) Das Verhältnis von Text und Bild ist symmetrisch bzw. parallel. In diesem Fall illustriert das Bild, was im Schrifttext erzählt wird.
- b) Das Verhältnis von Text und Bild ist komplementär, also ergänzend. Hier wird die Geschichte abwechselnd durch Text und Bild erzählt, oder das Bild ergänzt den Text durch zusätzliche Informationen (oder umgekehrt).
- c) Text und Bild stehen im Widerspruch zueinander. Bild und Text vermitteln unterschiedliche Informationen, wodurch eine besondere Wirkung beim Lesen entsteht.

Je mehr Text und Bild auseinandergehen, umso größer sind die Ansprüche an das Wort- und Textverstehen der Kinder (s. Hering, 2016). Für Kinder mit umfangreicher Leseerfahrung bieten gerade Text-Bild-Verhältnisse, die sich ergänzen oder widersprechen, zahlreiche Gesprächsanlässe für eine dialogische Lesesituation. Ein Beispiel hierfür ist das Bilderbuch *Als Mama noch ein braves Mädchen war* von Valerie Larrondo. Im Text wird beschrieben, wie angepasst eine Mutter sich in ihrer Kindheit immer verhalten habe. Die zugehörigen Bilder aber zeigen genau gegenteilige Verhaltensweisen. Gerade dieser Widerspruch zwischen Text und Bild fordert zum Gespräch heraus: *Was stimmt denn nun? Warum sagt die Mutter das? Machst du auch manchmal solche Sachen?*

Für Kinder mit wenig Leseerfahrung eignen sich Bilderbücher, in denen die Bilder zeigen, was der Schrifttext erzählt. Aber selbst in Büchern, in denen Text und Bilder symmetrisch sind, fügen die Bilder meist zusätzliche Details dazu, z. B. zum Aussehen der Figuren.

Eine besondere Form stellen Bilderbücher dar, die ganz ohne Schrifttext auskommen, deren Geschichte also allein über die Bilder erzählt wird (z. B. *Die Torte ist weg* von The Tjong-King). Diese Bücher regen die Kinder dazu an, sich in die Bilder zu vertiefen und ihre Beobachtungen im Gespräch mitzuteilen. Die Geschichte muss gemeinsam erzählt werden, da es ja keinen Text gibt, der diese Aufgabe übernimmt. Das sprachliche Niveau (z. B. Wortschatz, Satzbau), kann dabei dem Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden, da keine sprachlichen Vorgaben durch den Text gemacht werden. Diese Bücher sind daher – je nach Thema – sowohl für Kinder mit geringer als auch mit fortgeschrittener Sprach- und Leseerfahrung geeignet.

Bilderbucherzählungen mit und ohne Schrifttext folgen einem bestimmten Aufbau. Es finden sich vor allem zwei Typen von Erzählstrukturen. Die Geschichte wird entweder in einem klassischen Aufbau oder episodisch erzählt.

Die klassische Erzählstruktur

Der klassische Aufbau einer Bilderbuchgeschichte ist entlang bestimmter Eckpunkte strukturiert. Zunächst werden Figuren, Ort und Zeit vorgestellt. Anschließend kommt es zu einem besonderen Ereignis: Die Geschichte wendet sich durch einen Konflikt oder eine Komplikation. Dadurch wird die eigentliche Geschichte in Gang gesetzt, und es folgt eine Hinführung zu einem oder mehreren Höhepunkten. Am Ende wird der Konflikt in der Regel aufgelöst. Ein offenes Ende kann die Kinder zum Weiterdenken und -reden anregen (vgl. Alt et al., 2014). Für Kinder besteht die Herausforderung dieser Erzählstruktur darin, dass sich die Geschichte ständig weiterentwickelt. Es kommen neue Elemente hinzu, die zeitnah kognitiv verarbeitet werden müssen, damit das Kind dem Verlauf der Handlungslogik folgen kann. Um das Kind zu unterstützen, kann eine Fachkraft das Lesetempo verlangsamen oder auch im Bilderbuch zurückblättern und gezielte Fragen zum Geschichtenverlauf stellen: *Was ist bis jetzt passiert? Wie kam es zu dieser Situation? Wie wird es weitergehen?* So kann gleichzeitig überprüft werden, ob ein Kind alle relevanten Elemente einer Erzählung verstanden hat und der Geschichte folgen kann.

Bilderbücher mit klassischer Erzählstruktur können unterschiedlich komplex sein und sind je nachdem für Kinder mit wenig oder viel Sprach- und Leseerfahrung geeignet.

Episodische Erzählungen

Episodische Geschichten ähneln in ihrem Aufbau der klassischen Erzähldramaturgie durch eine Einführung in die Geschichte, einen Wendepunkt, einen Hauptteil mit Höhepunkt(en) und einer Auflösung. Die Besonderheit liegt hier in der Gestaltung des Hauptteils. Er umfasst eine Reihe sich ähnelnder Episoden. Ein typisches Beispiel für eine episodische Erzählung mit solchen Wiederholungen ist *Der Gruffelo* von Axel Scheffler und Julia Donaldson. Eine Maus spaziert im Wald umher und trifft zunächst einen Fuchs, dann eine Eule und zuletzt eine Schlange. Alle Tiere machen der Maus ähnliche Angebote, um sie in ihre Behausung zu locken. Der Sprachgebrauch ist dabei in jeder Episode ähnlich. Die Auswahl einer episodischen Geschichte eignet sich daher besonders für das dialogische Lesen mit Kindern, die über vergleichsweise geringe Spracherfahrungen verfügen. Durch das sich wiederholende Erzählschema werden die sprachlichen Informationen begrenzt und die Aufmerksamkeit des Kindes auf die relevanten Aspekte der Erzählung gelenkt. Die wiederkehrende Struktur sprachlicher Äußerungen unterstützt dabei das Verstehen und bietet Kindern ein stabiles Gerüst für die Erweiterung ihrer sprachlichen Kompetenzen. Darüber hinaus regen diese Episoden zum Mitdenken und Vorausschauen an (*Was wird als nächstes passieren?*). Auch können die Kinder selbst kreativ werden und weitere Episoden nach gleichem Muster ergänzen (vgl. Alt et al., 2014). Je nach Thema sowie inhaltlicher und sprachlicher Ausgestaltung kann aber auch ein episodisches Bilderbuch anspruchsvoll und daher auch für spracherfahrene Kinder geeignet sein.

Interaktive Elemente als Teil einer Erzählung

In Spielbilderbüchern können z. B. Klappen, Gucklöcher oder Pop-ups Teil einer Erzählung sein. In der Regel handelt es sich dabei um episodische Erzählungen. Solche Elemente haben einen hohen Aufforderungscharakter und bieten für das dialogische Lesen vielfältige Gesprächsanlässe. Besonders interessant für die Erarbeitung eines sprachlichen Ziels ist die Möglichkeit, wiederkehrende Frageformate zu nutzen oder Wörter derselben Wortart als Input anzubieten (z. B. räumliche Präpositionen und Adverbien, s. dazu 5.3). Interaktive Elemente unterstützen das dialogische Lesen, so dass solche Bilderbücher besonders für Kinder mit geringer Spracherfahrung sinnvoll einsetzbar sind.

Die Komplexität der Erzählstruktur hängt u. a. davon ab, in welchem Verhältnis Text und Bild im Buch zueinanderstehen. Je stärker Text und Bild auseinandergehen, umso höher sind die Anforderungen an das (Sprach)verstehen. Die Komplexität der Erzählstruktur hängt aber auch davon ab, ob die Erzählung einer klassischen Struktur entspricht (Einleitung, Hauptteil mit Höhepunkt, Ende) oder auf episodische Elemente zurückgreift. Episodische Erzählungen stellen durch die Wiederholungen meist geringere Anforderungen an das Sprachverstehen als Geschichten mit klassischer Erzählstruktur.

Interaktive Elemente können als Teil der Erzählung großen Aufforderungscharakter haben und dadurch die Lesemotivation erhöhen. Gleichzeitig haben sie Einfluss auf das Sprachbildungspotential eines Buches, da durch sie Frageformate oder bestimmte Wörter wiederholt werden können.

5.3 Auswahl eines Bilderbuches nach seinem sprachlichen Potential

Um Kindern im Rahmen des dialogischen Lesens ein differenziertes, an ihrem Sprachentwicklungsstand ansetzendes sprachliches Angebot zu bieten, ist es notwendig, das sprachliche Potential von Büchern zu ermitteln. Es geht darum, zu bestimmen, welcher Wortschatz, welche grammatischen Formen und Strukturen und welche Sprachhandlungen ein Buch beinhaltet und nahelegt. Bei der Auswahl eines Bilderbuches sollte berücksichtigt werden, ob diese den sprachlichen Zielsetzungen entsprechen. Folgende Fragen können dazu genutzt werden:

Wortschatz

Wortschatzerweiterung	Welche Wörter sind den Kindern (vermutlich) unbekannt?
Erweiterung des Wortschatzes im Bereich bestimmter Wortarten	Werden gehäuft Wörter einer bestimmten Wortart wie Nomen, Verben, Präpositionen, Adverbien oder Adjektive angeboten?
Aufnahme von Wörtern in das Lexikon	Bieten Bild und Text die Möglichkeit, (vermutlich) unbekannte Wörter häufig zu wiederholen?
Erwerb von Wortbedeutungen	Bieten Bild und Text die Möglichkeit, sich die wichtigsten Bedeutungsaspekte dieser Wörter zu erschließen?
Vernetzung mit anderen Wörtern auf der Bedeutungsebene	Treten neue Wörter zusammen mit anderen (bereits bekannten) Wörtern aus dem gleichen Themenfeld auf?
Vernetzung mit anderen Wörtern auf der Bedeutungsebene	Werden Beziehungen zwischen Wörtern eines Themenfeldes deutlich, z. B. Oberbegriffe, Gegensätze, Teil-Ganzes-Beziehungen?
Vernetzung von Wortformen miteinander bzw. von Wörtern mit anderen Wörtern auf der formalen Ebene	Werden formale Beziehungen zwischen Wörtern deutlich, z. B. zusammengesetzte oder abgeleitete Wörter (<i>Leiter</i> und <i>Leiterwagen</i> ; <i>grün</i> und <i>grünlich</i> vs. <i>rötlich</i>), Verben und ihre Partizipformen (<i>nehmen</i> , <i>genommen</i>), Nomen und ihre Pluralformen (<i>Haus</i> , <i>Häuser</i> ; <i>Bett</i> , <i>Betten</i> ; <i>Tisch</i> , <i>Tische</i> ; <i>Ofen</i> , <i>Öfen</i>)?

Grammatik

Erwerb von Nebensätzen	Kommen gehäuft bestimmte Satztypen vor, z. B. bestimmte Nebensatztypen (<i>weil, wenn-</i> oder <i>dass-Sätze</i>)?
Erwerb der Subjekt-Verb-Kongruenz	Kommen gehäuft bestimmte Verben in unterschiedlichen Flexionsformen vor (z. B. <i>ich renne, du rennst</i> , usw.)?
Erwerb des Akkusativs	Kommen gehäuft Artikel im Akkusativ vor? Ist der Akkusativ eindeutig markiert (<i>den, einen</i>)?
Erwerb des Dativs	Kommen gehäuft Artikel im Dativ vor? Ist der Dativ eindeutig markiert (<i>dem, einem</i>)?
Erwerb von Präteritumsformen	Kommen gehäuft Verben in der Vergangenheitsform des Präteritums vor, z. B. <i>ging, machte</i> ? Diese Formen sind vielen Kindern im Elementarbereich nicht geläufig, da sie in der mündlichen Sprache selten verwendet werden. Insbesondere die Präteritumsformen irregulärer Verben (<i>ging, lief, schwamm, log</i>) müssen wie neue Wörter gelernt werden und können nicht wie die Präteritumsformen regulärer Verben von der Präsensform (<i>kauft</i>) abgeleitet werden.

Neben der Analyse dieser einzelnen Aspekte ist für die Planung einer Lesesituation wichtig zu prüfen, inwiefern das Bilderbuch wiederkehrende sprachliche Muster anbietet. Wiederkehrende sprachliche Muster sichern eine hohe Frequenz bestimmter sprachlicher Strukturen und begrenzen die sprachliche Komplexität, was das Sprachverständnis unterstützt. Zudem können solche sprachlichen Muster von Fachkräften in einer dialogischen Lesesituation weitergeführt und zur Anregung der Sprachproduktion genutzt werden. In dem Bilderbuch *Wo wächst der Pfeffer?* von Brigitte Raab und Manuela Olten werden zum Beispiel Fragen zum Thema Natur auf die immer gleiche Weise gestellt und beantwortet. Dieses Bilderbuch bietet sich an, um Kausalsätze mit dem Einleitewort *weil* zu erarbeiten. Zunächst wird auf einer Doppelseite eine Warum-Frage gestellt und auf humorvolle Weise beantwortet: „Warum ist das Meer salzig? Weil ein Kapitän mit seinem Schiff übers Meer fährt und Salz ins Wasser streut.“ Auf der nächsten Seite ist dann jeweils ein Kind abgebildet, das „Nein!“ ruft und stattdessen die korrekte Erklärung anbietet. Dieses Muster wird im Buch hochfrequent angeboten und kann von der Fachkraft weitergeführt werden. Sie kann die Kinder direkt ansprechen, mit der Frage *Was meinst du denn? Warum ist das Meer salzig?* Oder sie stellt eine Ergänzungsfrage *Was meinst du? Das Meer ist salzig, weil ...*

Häufig ist es aber so, dass das sprachliche Angebot eines Buches durch die Fachkraft ergänzt oder neu gestaltet werden muss, z. B. weil sich das sprachliche Potential eines Buches gar nicht aus dem Text, sondern aus den Bildern ergibt (beispielsweise bei textfreien Büchern). In diesem Fall nutzt die Fachkraft die Bilder als Impulse und bietet zentrale Wörter oder grammatische Formen und Strukturen, die sich aus dem Kontext des Buches ergeben, in häufiger Wiederholung an, um deren Erwerb zu unterstützen.

Für den Wortschatzerwerb ist es hilfreich, wenn neue Wörter in einer hohen Frequenz auftreten, so dass die Bedeutungsmerkmale neuer Wörter aus dem Kontext erschlossen werden können, und neue Wörter mit bereits bekannten Wörtern im mentalen Lexikon eines Kindes vernetzt werden. Sofern nicht bereits der Lesetext und die entsprechenden Bilder die Wörter zueinander in Beziehung setzen, sollte das die Fachkraft tun.

Wichtiger als viele neue Wörter einzuführen ist es, eine begrenzte Zahl an Wörtern neu einzuführen und diese häufig und in verschiedenen inhaltlichen und sprachlichen Kontexten zu nutzen. Die Verknüpfung von Wortformen (z. B. die Singular- und Pluralform von Nomen) mit Bedeutungen und mit anderen Wörtern kann durch gezielte Fragen angeregt werden, beispielsweise zu Aussehen, Funktion, typischen Besitzern, Details, anderen Gegenständen/Situationen/Handlungen/Eigenschaften, die häufig

damit verbunden sind. Beispielsweise wird in dem Buch *Wo die wilden Kerle wohnen* von Maurice Sendak der Junge Max zum König der wilden Kerle gekrönt. Auf einem Bild trägt er ein Zepter. Um die Bedeutung des Wortes *Zepter* zu erarbeiten, könnte eine Fachkraft Detailfragen stellen, z. B.:

- *Was hat er da in der Hand? Hast du so etwas schon mal gesehen?*
- *Wie sieht das aus?*
- *Woraus ist das wohl gemacht?*
- *Wofür braucht er das?*
- *Was braucht ein König sonst noch?*

Darüber hinaus kann es sinnvoll sein, reale Gegenstände mitzubringen, anhand derer die Kinder Bedeutungsmerkmale mit unterschiedlichen Sinnen erkunden können.

Um bestimmte grammatische Strukturen anbieten und üben zu können, ist es sinnvoll, im Vorfeld zu prüfen, ob anhand der Bilder gehäuft Kontexte für bestimmte Strukturen geschaffen werden können. In dem Bilderbuch *Die kleine Hexe hat Geburtstag* von Lieve Baeten sucht die kleine Hexe Lisbet ihre Katze. Hier können beispielsweise Kontexte für Dativformen geschaffen werden, indem die Fachkraft immer wieder fragt, wo sich die Katze versteckt haben könnte bzw. ob sich die Katze an unterschiedlichen Orten versteckt hat (*Ist die Katze vielleicht auf dem Schrank? Oder unter dem Tisch?*). Im Text selbst finden sich dagegen kaum Dativformen. Der Text eignet sich auch dazu, räumliche Präpositionen und Adverbien einzuführen (z. B. *in, vor, bei, über* oder *dahinter, daneben*).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die Analyse des sprachlichen Potentials eines Buches nicht nur den Text selbst, sondern auch das Bildmaterial umfassen muss.

Für die Auswahl eines Bilderbuches sollte das sprachliche Potential bestimmt werden. Hierzu wird überprüft, welcher Wortschatz, welche grammatischen Formen und Strukturen und welche Sprachhandlungen mit einem Buch(-text) verbunden sind. Wiederkehrende sprachliche Muster sichern eine hohe Frequenz bestimmter sprachlicher Strukturen und begrenzen die sprachliche Komplexität, was das Sprachverständnis unterstützt. Häufig muss das sprachliche Angebot, das sich aus dem Text ergibt, durch die Fachkraft ergänzt oder neu gestaltet werden. In textfreien Bilderbüchern nutzt die Fachkraft die Bilder als Impulse und bietet zentrale Wörter oder grammatische Formen und Strukturen, die sich aus dem Kontext des Buches ergeben, in häufiger Wiederholung an.

5.4 Analysebeispiele

Im Folgenden werden die drei Bilderbücher *Die kleine Hexe hat Geburtstag*, *Wo die wilden Kerle wohnen* und *Noch ein Kuss* nach den oben beschriebenen Kriterien analysiert. Sie werden im beiliegenden Videomaterial von den Fachkräften für dialogische Lesesituationen verwendet.

Zunächst wird die Erzählstruktur analysiert. Anschließend wird der Inhalt zusammengefasst und danach das sprachliche Potential vorgestellt.

Bilderbuchanalyse: *Die kleine Hexe hat Geburtstag*

Das Bilderbuch *Die kleine Hexe hat Geburtstag* von Lieve Baeten (2012) ist eine Geschichte mit episodischer Erzählstruktur und interaktiven Elementen. Der Inhalt lässt sich wie folgt zusammenfassen: Die kleine Hexe Lisbet möchte Geburtstag feiern, doch ihre Katze ist verschwunden. Die kleine Hexe fliegt auf ihrem Besen nach Hexendorf und fragt in drei verschiedenen Läden, ob jemand ihre Katze gesehen hat. Durch eine kleine Klappe im Buch lässt sich jede Tür öffnen und gewährt Einblicke in das Innere des jeweiligen Ladens. Durch dieses interaktive Element werden die Kinder aufgefordert, Vermutungen über den Verbleib der Katze anzustellen: Man sieht einen getigerten Schwanz. Ist das vielleicht Lisbets Katze? Erst nach dem Umblättern wird deutlich, dass es sich um eine Täuschung handelt. Von den Hexen im Laden bekommt Lisbet immer eine ähnliche Antwort: „Wir haben deine Katze nicht gesehen, und wir haben auch keine Zeit dir suchen zu helfen.“ Doch dies ist nur eine Ablenkung, denn in Wirklichkeit bereiten die älteren Hexen eine Geburtstagsüberraschung für Lisbet vor, was diese aber nicht bemerkt. Enttäuscht fliegt sie zu ihrem Haus zurück. Als Lisbet eintritt, wird sie von den anderen Hexen und ihrer Katze bereits erwartet und die Geburtstagsüberraschung gelingt.

Das Text-Bild-Verhältnis lässt sich als ergänzend beschreiben. Dass die anderen Hexen eine Überraschung planen, steht nicht im Text. Auf den Bildern ist jedoch zu sehen, wie sie die Geschenke für Lisbet vorbereiten.

Nach Beendigung der Geschichte bietet es sich an Erinnerungsfragen zu stellen und im Bilderbuch zurückzublättern. *Was haben die Hexen gerade getan, als Lisbet in den Laden kam? Was war auf den Bildern zu sehen?* So wird deutlich, dass die Hexen Lisbet nicht beim Suchen helfen konnten, weil sie gerade heimlich Lisbets Geburtstagsgeschenke herstellten.

Das Bilderbuch *Die kleine Hexe hat Geburtstag* kann für verschiedene sprachliche Zielsetzungen genutzt werden. Es können gezielt Dativformen gefordert und angeboten werden, indem die Fachkraft nach dem Öffnen der Klappen fragt: *Wo versteckt sich die Katze? Auf DEM Regal, in DEM Schrank usw.* Ebenso kann eine kausale Nebensatzkonstruktion mit *weil* evoziert werden: *Warum versteckt sich die Katze? Warum helfen die anderen Hexen Lisbet nicht bei der Suche nach ihrer Katze?* Mit dieser Geschichte kann auch der Wortschatz zum Thema *Geburtstag* erarbeitet werden. Folgende Wörter können im Gespräch hochfrequent angeboten werden: *der Geburtstag, der Kuchen, backen, Gast/Gäste, die Feier, feiern, die Vorbereitung, die Überraschung, das Geschenk/Geschenke.*

Zielgruppe: Dieses Bilderbuch ist für Kinder mit fortgeschrittener Sprachentwicklung geeignet, da sich z. B. Dativ-Konstruktionen oder der Einsatz von Nebensätzen fördern lassen. Darüber hinaus enthält die Geschichte auf der inhaltlichen Ebene komplexe Elemente (Beispiel: Die Hexen planen eine Überraschung für Lisbet). Das Verständnis für die Handlung wird aber durch die episodische Struktur und die interaktiven Elemente unterstützt, so dass auch Leseanfängerinnen und -anfänger der Struktur der Geschichte folgen können.



Bilderbuchanalyse: *Wo die wilden Kerle wohnen*

MAURICE SENDAK WO DIE WILDEN KERLE WOHNEN



DIOGENES

Das Bilderbuch *Wo die wilden Kerle wohnen* von Maurice Sendak (2015) ist eine Geschichte mit klassischer Erzählstruktur. Zunächst wird in die Geschichte eingeführt (Exposition). Es ist Abend, und Max wird nach einem Streit von seiner Mutter ohne Abendbrot ins Bett geschickt. In der Nacht passiert etwas Ungewöhnliches (Wendepunkt): In Max' Zimmer wächst ein Wald. Dahinter entdeckt Max das Meer und ein Segelboot. Mit diesem Boot segelt er zu dem Land der wilden Kerle. Dort läuft die Geschichte auf ihren Höhepunkt zu. Die wilden Kerle wollen Max auffressen, doch er behauptet sich gegen sie. Daraufhin krönen sie ihn zum König der wilden Kerle. Doch Max ist nicht glücklich.

Die Auflösung der Geschichte beginnt, als Max

Heimweh bekommt und beschließt dorthin zurückzureisen, wo ihn jemand am allerliebsten hat. Er segelt mit seinem Boot zurück, bis in sein Zimmer hinein, wo es Nacht ist und ein warmes Abendessen auf ihn wartet.

Das Text-Bild-Verhältnis lässt sich zu Beginn der Geschichte als ergänzend beschreiben. Die Bilder eröffnen den Leserinnen und Lesern zusätzliche Details der Geschichte. Auf dem Höhepunkt der Geschichte übernehmen die Bilder vollständig die Erzählung, einen Text gibt es über mehrere Seiten hinweg nicht. Als die Auflösung der Geschichte beginnt, setzt auch der Text wieder ein.

Das sprachliche Potential des Bilderbuches besteht darin, dass in der Geschichte Begriffe und Präteritumsformen genutzt werden, die in der Alltagssprache selten verwendet werden. Beispiel: „An dem Abend, als Max seinen Wolfspelz trug und nur Unfug im Kopf hatte, schalt ihn seine Mutter“. Während einer dialogischen Lesesituation sollten die Ausdrücke *Wolfspelz* und *Unfug*, aber auch die Präteritumsformen *trug* und *schalt* zum Thema gemacht werden, in dem man z. B. hinterfragt, was es bedeutet, jemanden zu schelten („... schalt ihn seine Mutter“) oder „Unfug im Kopf“ zu haben.

Häufig verwendet wird darüber hinaus das Adjektiv fürchterlich: „Sie brüllten ihr fürchterliches Brüllen und fletschten ihre fürchterlichen Zähne und rollten ihre fürchterlichen Augen und zeigten ihre fürchterlichen Krallen.“ Hier lässt sich die Frage anschließen, wann etwas fürchterlich ist und woran man es erkennt. Außerdem könnte das Wortfeld zu *Furcht* und *fürchten* mit den Kindern gemeinsam erschlossen werden.

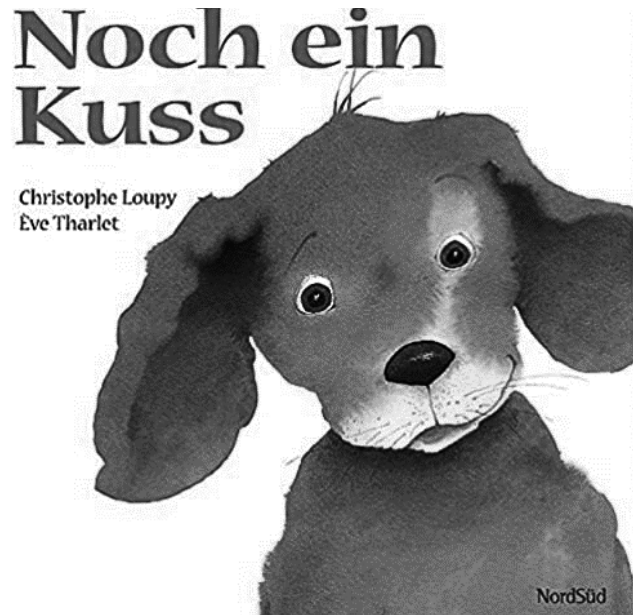
Zielgruppe: Dieses Bilderbuch eignet sich für Kinder mit fortgeschrittener Sprachentwicklung und Leseerfahrung. Mit ihm lassen sich sprachliche Zielsetzungen wie z. B. die Erarbeitung des Wortfeldes *Furcht* oder die Wortschatzarbeit zu Verbformen im Präteritum umsetzen. Die Geschichte enthält auf der inhaltlichen Ebene komplexe Elemente (Beispiel: Das Kinderzimmer verwandelt sich in einen Wald und die Grenzen zwischen Traumwelt und Realität verschwimmen), die in einer klassischen Erzählstruktur dargestellt werden. Darüber hinaus verändert sich das Text-Bild-Verhältnis im Laufe der Erzählung. Zunächst wird mit Bildern und Schrifttext erzählt, dann seitenweise nur über die Bilder. So müssen die Leserinnen und Leser ihr Leseverhalten kontinuierlich anpassen.

Bilderbuchanalyse: *Noch ein Kuss*

Das Bilderbuch *Noch ein Kuss* von Christophe Loupy und Eve Tharlet (2005) ist eine Geschichte mit episodischer Erzählstruktur. Ein kleiner Hund möchte herausfinden, wie sich die Küsse unterschiedlicher Tiere anfühlen. Er geht von Tier zu Tier, erbittet einen Kuss und beschreibt danach die jeweiligen Küsse. Am Ende kommt der kleine Hund zu dem Ergebnis, dass sich der Kuss seiner Mama am besten anfühlt.

Das Text-Bild-Verhältnis ist symmetrisch, das heißt, die Bilder zeigen genau das, was im Text beschrieben wird. Das sprachliche Potential besteht darin, dass die einzelnen Episoden eine wiederkehrende Satzstruktur aufweisen, die sich nur durch die veränderten Adjektive (*hart, kalt, nass, feucht, weich, ...*) voneinander unterscheiden. Bei der Erarbeitung der verschiedenen Adjektive können Materialien wie Knete oder Eis als Hilfestellung genutzt werden, um die Bedeutung der einzelnen Begriffe zu kontrastieren und das Sprachverstehen der Kinder zu sichern. Eine praktische Umsetzung dieser Vorgehensweise ist im begleitenden Videomaterial zu sehen (siehe Videobeispiel *Anfangssequenz Noch ein Kuss*).

Zielgruppe: Dieses Bilderbuch ist für Sprachanfängerinnen und Anfänger sowie Kinder mit wenig Leseerfahrung geeignet. Erarbeitet werden können alltagsrelevante Adjektive, die bereits im Schrifttext durch eine wiederkehrende Satzstruktur hochfrequent angeboten werden. Die episodische Erzählstruktur unterstützt Leseanfängerinnen und -anfänger beim Verstehen der Handlungslogik und das Text-Bild-Verhältnis stellt durch seine Symmetrie keine besonderen Anforderungen an die lesenden Kinder.



Literatur zum Weiterlesen:

- Bremer Institut für Bilderbuchforschung (BIBF) (Hrsg.) (o.J.): Mit Bilderbüchern in die Lesewelt. Anregungen zur Sprach- und Erzählförderung in der Kita. Begleithefte zum Programm Bücher-Kita-Bremen. Bisher Hefte 1–6. <https://www.bibf.uni-bremen.de/index.php/publikationen/mit-bilderbuechern-in-die-lesewelt>
- Hering, J. (2016). Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. In: J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), Bilderbücher Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

6. Materialien zur Planung und Durchführung des dialogischen Lesens

Die folgenden Materialien dienen der Planung und Durchführung dialogischer Lese-situationen im Kindergartenalltag und sind als Kopiervorlagen im Anhang beigelegt:

Handout *Bausteine des dialogischen Lesens*

Auf dem Handout *Bausteine des dialogischen Lesens* werden die Grundelemente des dialogischen Lesens zusammengefasst. Dazu gehören die Vorbereitung und Gestaltung der Gesprächssituation sowie der Einsatz sprachförderlicher Strategien.

Planungsbogen *Vorbereitung des dialogischen Lesens*

Der Planungsbogen umfasst insgesamt drei Teile:

- a) Die Vorbereitung der Lesesituation. Dazu gehören die Rahmenbedingungen, die Gruppenzusammenstellung sowie die Formulierung einer sprachlichen Zielsetzung.
- b) Die Auswahl eines Bilderbuches.
- c) Die Vorbereitung der sprachlichen Handlung.

Karte *Sprachförderliche Strategien*

Auf dieser Karte werden die sprachförderlichen Strategien in wenigen Stichpunkten zusammengefasst. Sie kann in der konkreten Lesesituation zur Erinnerung genutzt werden.

Karten *Sprachliche Zielsetzungen (Akkusativ, Dativ, Wortschatzerweiterung, Nebensätze)*

Auf diesen Karten werden die wichtigsten Informationen zu der jeweiligen sprachlichen Zielsetzung zusammengefasst. Dazu gehören z. B. Informationen zur sprachlichen Struktur, sowie konkrete Tipps zur Umsetzung. Sie können in der konkreten Lesesituation zur Erinnerung genutzt werden.

7. Beschreibung des Videomaterials

Das Videomaterial, das für Fortbildungen zum dialogischen Lesen genutzt werden kann, kann unter <https://vimeo.com/showcase/8175077> kostenfrei gestreamt werden. Bei den Videobeispielen handelt es sich um authentische, nicht inszenierte Lesesituationen mit drei pädagogischen Fachkräften, die im Hinblick auf das dialogische Lesen nicht geschult waren, jedoch einzelne Elemente des dialogischen Lesens bereits (bewusst oder unbewusst) einsetzten. In der Gesamtschau lässt sich anhand dieser Beispiele das Gesamtkonzept des dialogischen Lesens verdeutlichen. Zugleich lassen die einzelnen Beispiele Spielraum für Überlegungen zu einer weiteren Optimierung des Sprachverhaltens.

Das Videomaterial setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Der erste Teil umfasst Videobeispiele, in denen jeweils eine sprachförderliche Strategie besonders hervorgehoben wird. Zu den vorgestellten Strategien gehören:

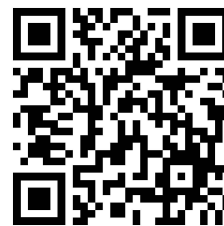
- Korrektives Feedback,
- Erweiterungen (Expansion),
- Redirect,
- Ergänzungsaufgaben,
- Erinnerungsfragen,
- Offene & geschlossene Fragen,
- Fragen zur Dekontextualisierung,
- Weiterführende Fragen.

Jede sprachförderliche Strategie wird durch mehrere kurze Videosequenzen veranschaulicht. Alle Videos sind mit Untertiteln versehen.

Nach jeder Sequenz folgt die Einblendung eines Transkripts, in dem die sprachförderliche Strategie und die Äußerung des Kindes farblich hervorgehoben wird. Die Transkriptfolien können durch das Drücken der Pause-Taste angehalten werden, um während einer Fortbildung in Ruhe über die Umsetzungsbeispiele sprechen zu können. Dabei kann detailliert besprochen werden, welche Äußerung des Kindes zu welcher Reaktion der Fachkraft geführt hat und umgekehrt. Die Transkriptfolie bildet nicht das gesamte Gespräch ab, sondern zeigt nur den Auszug des Gesprächs, der für die Analyse der sprachförderlichen Strategie von Bedeutung ist. Zu jeder Beispielsequenz liegt im Anhang ein Transkript als Kopiervorlage vor, zu der in der Fortbildung verschiedene Beobachtungsaufgaben gestellt werden können.

Darüber hinaus befindet sich im Anhang eine ausführliche Analyse aller Videosequenzen (Videobegleittabellen). Sie enthält neben allgemeinen Informationen zur Länge der Sequenz und der Seitenzahl im Bilderbuch auch spezifische Informationen über die jeweilige sprachförderliche Strategie. Es wird z. B. dargestellt, warum es sich bei einer Äußerung um ein korrektives Feedback handelt, auf welcher sprachlichen Ebene dieses umgesetzt wird und woran man dies auf der Äußerungsebene erkennt.

Der zweite Teil des Videomaterials besteht aus drei längeren Mitschnitten dialogischer Lesesituationen. Es handelt sich dabei jeweils um die ersten 3–5 Minuten einer dialogischen Lesesituation. Diese Sequenzen wurden nicht bearbeitet und zeigen die authentische Lesesituation. Die Videomitschnitte der Anfangssequenzen können dazu genutzt werden, Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern einen Gesamteindruck von einer dialogischen Lesesituation zu vermitteln. Darüber hinaus können Beobachtungsaufgaben gestellt werden, die nicht nur den Einsatz sprachförderlicher Strategien betreffen, sondern z. B. auch die Rahmenbedingungen oder das Gesprächsverhalten der Fachkraft in den Mittelpunkt rücken.



Kennwort:
#4312Sprache_bildet

Literatur

- Alt, K., Hering, J., Reichmann, J. & Witzsche, L. (2014). Mit Bilderbüchern in die Lesewelt 2. Anregungen zur Sprach- und Erzählförderung in der Kita. 2. Begleitheft zum Programm Bücher-Kita Bremen. https://www.bibf.uni-bremen.de/images/Bilderbuecher-Lesewelt/Mit_Bilderbuechern_in_die_Lesewelt_2.pdf
- Ambridge, B., Kidd, E., Rowland, C.F. & Theakston, A.L. (2015). The ubiquity of frequency effects in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 43, 239–273.
- Arnold, D.S., Lonigan, C.J., Whitehurst, G.J. & Epstein, J.N. (1994). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: Replication and Extension to a Videotape Training Format. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235–243.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (Hrsg.). (2014). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann. DOI: 10.3278/6001820dw
- Barrett, M., Harris, M. & Chasln, J. (1991). Early lexical development and maternal speech: A comparison of children's initial and subsequent use of words. *Journal of Child Language*, 18, 3–19.
- Belgrad, J. & Klipstein, C. (2015). Leseförderung durch Vorlesen. Ein empirisch begründetes Plädoyer für das regelmäßige Vorlesen im Unterricht aller Schularten. In E. Gressnich, C. Müller & L. Stark (Hrsg.), *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule* (1. Aufl., S. 180–198). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Birkle, S. (2012). Erwerb von Textmusterkenntnis durch Vorlesen: Eine empirische Studie in der Grundschule. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Blewitt, P. (2015). Growing vocabulary in the context of shared book reading. In: B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, K. Nachtigäller & K.J. Rohlfing (Hrsg.), *Learning from Picturebooks: Perspectives from child development and literacy studies* (S. 131–150). London: Routledge.
- Bräuer, G. & Trischler, F. (Hrsg.) (2015). *Vorlesen als Lernchance für die Schule* (1. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett.
- Bremer Institut für Bilderbuchforschung (BIBF) (Hrsg.) (o.J.): Mit Bilderbüchern in die Lesewelt. Anregungen zur Sprach- und Erzählförderung in der Kita. Begleithefte zum Programm Bücher-Kita-Bremen. Bisher Hefte 1–6. <https://www.bibf.uni-bremen.de/index.php/publikationen/mit-bilderbuechern-in-die-lesewelt>
- Bruner, J. (1981). The pragmatics of acquisition. In: W. Deutsch (Hrsg.), *The child's construction of language* (S. 35–56). New York: Academic Press.
- Bruner, J. (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H. & Pellegrini, A.D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Chaparro-Moreno, L.J., Reali, F. & Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.001>
- Chilla, S., Rothweiler, M. & Babur, E. (2010). *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Reinhardt.
- Chow, B.W.-Y., McBride-Chang, C. & Cheung, H. (2010). Parent-Child Reading in English as a Second Language: Effects on Language and Literacy Development of Chinese Kindergarteners. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 284–301.
- Chow, B.W.-Y., McBride-Chang, C., Cheung, H. & Chow, C.S.-L. (2008). Dialogic Reading and Morphology Training in Chinese Children: Effects on Language and Literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233–244.
- Clahsen, H. (1988). *Normale und gestörte Kindersprache: linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam: Benjamins.
- Cleave, P., Becker, S., Curran, M., Owen Van Home, A. & Fey, M. (2015). The Efficacy of Recasts in Language Intervention: A Systematic Review and Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24, 237–255.
- Dale, P.S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A. & Cole, K. (1996). Parent-Child Book Reading as an Intervention Technique for Young Children with Language Delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16(2), 213–235.

- Dannenbauer, F.M. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatische sprechende Vorschulkinder. *Der Sprachheilpädagoge*, 16, 35–49.
- Dannenbauer, F.M. (1999). Grammatik. In: S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 105–161) (4. überarbeitete und erweiterte Auflage). München: Reinhardt.
- Egert, F. (2017). Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikationen. In: R. Sigel & E. Inckemann (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb. Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule* (S. 65–78). Kempten: Klinkhardt.
- Ehmig, S.C. & Reuter, T. (2013). Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007–2012. Stiftung Lesen. <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951> (13.08.2019)
- Eisenbeiß, S. (2003). Merkmalgesteuerter Grammatikerwerb. Eine Untersuchung zum Erwerb der Struktur und Flexion von Nominalphrasen. Ph. D. Dissertation. Düsseldorf: Universität Düsseldorf.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Fielding-Barnsley, R. & Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning*, 18(2), 77–82.
- Fletcher, K.L. & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64–103.
- Fung, P.-C., Chow, B.W.-Y. & McBride-Chang, C. (2005). The Impact of a dialogic Reading Program on Deaf and Hard-of-Hearing Kindergarten and Early Primary School-Aged Students in Hong Kong. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 82–95.
- Gantefort, C. (2013). Bildungssprache – Merkmale und Fähigkeiten im sprachtheoretischen Kontext. In: I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 71–105). Münster: Waxmann.
- Gerstenmeier, J. & Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867–888.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: S. Fürstenauf & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Gressnich, E., Müller, C. & Stark, L. (Hrsg.) (2015). *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule* (1. Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Hargrave, A.C. & Sénéchal, M. (2000). A Book Reading Intervention with Preschool Children Who Have Limited Vocabularies: The Benefits of Regular Reading and dialogic Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
- Hart, B. (1991). Input frequency and children's first words. *First Language*, 11, 289–300.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hartung, N. & Ennemoser, M. (2018). Ein Förderkonzept im Elementarbereich: Dialogisches Lesen. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, S. Weber, M. Hasselhorn, M. Becker-Mrotzek & P. Stanat (Hrsg.), *Bildung durch Sprache und Schrift: Bd 2. Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung umsetzen und überprüfen* (S. 115–127). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hering, J. (2016). *Kinder brauchen Bilderbücher. Erzählförderung in Kita und Grundschule*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Hurrelmann, B. (1994). Leseförderung. *Praxis Deutsch* 127, 17–26.
- Jampert, K., Zehnauer, A., Best, P., Sens, A., Leuckefeld, K. & Laier, M. (Hrsg.). (2009). *Kindersprache stärken! Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial*. Weimar: verlag das netz.
- Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Jakob, B. (2017). *Leitfaden Dialogisches Lesen*. Brugg-Windisch: Pädagogische Hochschule FHN; Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien. <https://doi.org/10.5167/uzh-148186>
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin: De Gruyter.

- Kracht, A. (2014). Inklusion und sprachpädagogische Professionalisierung. *VHN*, 83, 205–211.
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen – neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *VEP-aktuell*: Bd. 5. PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten (S. 109–129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Li, S. (2010). The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60, 309–365.
- Lehmden, F. von, Müller-Brauers, C., Belke, E., Belke, G. (2017a). Implizite Förderung des Grammatikerwerbs mit Kinderliteratur. Begleitheft zu den Bilderbüchern „Immer anders“, „Unruhe im Zoo“, „Prinz Bärtram brummt wieder“. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lehmden, F. von, Porps, L. & Müller-Brauers, C. (2017b). Grammatischer Sprachinput in Kinderliteratur – eine Analyse von Genus-Kasus-Hinweisen in input- und nicht inputoptimierten Bilderbüchern. *Forschung Sprache*, (2), 44–61.
- Löffler, C. & Vogt, F. (2020). Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag. 2. überarbeitete Auflage. Basel und München: Reinhardt.
- Logan, J., Justice, L., Yumuş, M. & Chaparro-Moreno, L.J. (2019). When Children are not Read to at Home. The Million Word Gap. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, March 20, 2019 – Volume Publish Ahead of Print. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000657>
- Lonigan, C.J. & Whitehurst, G.J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263–290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Mayer, A. (2013). Förderung grammatikalischer Kompetenzen mit Hilfe der dialogischen Bilderbuchbetrachtung. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 1, 9–18.
- Miller, M. (1976). Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Stuttgart: Klett.
- Mol, S.E., Bus, A.G. & de Jong, M.T. (2009). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979–1007. <https://doi.org/10.3102/0034654309332561>
- Mol, S.E., Bus, A.G., de Jong, M.T. & Smeets, S.J.H. (2008). Added Value of dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19, 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Motsch, H.J. & Schütz, D.S. (2012). Effektivität inklusiver Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Vorschulkinder nach der „Language Route“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81, 299–311.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38, Chicago: The University of Chicago Press.
- Newport, E., Gleitman, H. & Gleitman, L. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In: C. Snow & C. Ferguson (Hrsg.), *Talking to children: Language input and acquisition* (S. 109–149). Cambridge U.K.: Cambridge University Press.
- Olszewski, A., Guo, Y. & Breit-Smith, A. (2018). The Effect of a Shared Book-Reading Intervention on the Story Retelling and Phonemic Awareness of a Third Grader with Disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 34(3), 233–247. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1390808>
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rau, M.L. (2009). *Literacy: Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben* (2., aktualisierte Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Rau, M.L. (2013). *Kinder von 1 bis 6: Bilderbuchrezeption und kognitive Entwicklung. Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien*: Bd. 84. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang.
- Reich, Hans H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten*. Weimar: verlag das netz.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: B. Weidenmann & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 603–648). Weinheim: Beltz.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruberg, T., Rothweiler, M. & Koch-Jensen, L. (2017). *Spracherwerb und sprachliche Bildung. Lern- und Arbeitsbuch für sozialpädagogische Berufe* (2. überarb. Auflage.). Köln: Bildungsverlag Eins.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1, 194–201.

- Scarborough, H.S. & Dobrich, W. (1994). On the Efficacy of Reading to Preschoolers. *Developmental Review*, 14(3), 245–302. <https://doi.org/10.1006/drev.1994.1010>
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H., Roth, H., Rothweiler, M. & Stanat, P. (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BISS). (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>
- Schöler, H. & Roos, J. (2010). Ergebnisse einer Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Mannheimer und Heidelberger Kitas. In: K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III* (S. 35–74). Freiburg: Zentrum für Kinder- und Jugendforschung, EH Freiburg.
- Schönauer-Schneider, W. (2012). Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: H. Günther & W.R. Bindel (Hrsg.), *Deutsche Sprache in Kindergarten und Vorschule. Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTB)*, Band 1 (S. 238–266). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schütz, Detta S. & Alt, K. (2020). Dialogisches Lesen zur Unterstützung des Erwerbs grammatischer Fähigkeiten in der Kindertagesstätte (DiaGramm). Eine kontrollierte Interventionsstudie mit Kindern im Alter von 4 bis 5 Jahren. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(3), 214–216.
- Sénéchal, M. & Cornell, E.H. (1993). Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Reading Research Quarterly*, 28(4), 360–374.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Urban & Fischer.
- Snow, C. (1977). Mothers' Speech Research: From Input to Interaction. In: C. Snow, C. & C.A. Ferguson. (Hrsg.), *Talking to Children. Language Input and Interaction* (S. 31–49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombinationen. In: J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher Band 1: Theorie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sterner, F., Skolaude, D., Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2014). Versuch macht klug – und gesprächig. Materialien zur Anregung und Unterstützung von Sprachbildungsprozessen im Kontext naturwissenschaftlichen Experimentierens (auf Basis der Experimentierstationen aus „Versuch macht klug“). Hamburg: Elbkinder – Vereinigung Hamburger Kitas GmbH. https://www.elbkinder-kitas.de/files/versuch_macht_klug/vmkug_heft_01_web.pdf (01.05.2019)
- Tomasello, M. & Farrar, J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454–1463.
- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197–212.
- Tracy, R. (2007). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2014). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In: R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünder & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 185–198). Opladen: Budrich.
- Trivette, C.M. & Dunst, C.J. (2007). Relative Effectiveness of Dialogic, Interactive, and Shared Reading Interventions. *CELL Reviews*, 1(2), 1–12.
- Trussell, J.W., Dunagan, J., Kane, J. & Cascioli, T. (2017). The Effects of Interactive Storybook Reading With Preschoolers Who Are Deaf and Hard-of-Hearing. *Topics in Early Childhood Special Education*, 37(3), 147–163. <https://doi.org/10.1177/0271121417720015>
- Valdez-Menchaca, M.C. & Whitehurst, G.J. (1992). Accelerating language development through picture book reading: A systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28(6), 1106–1114.
- Vygotskij, L. (2003). Ausgewählte Schriften. In: J. Lompscher (Hrsg.), Band 2: *Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Lehmanns Media.
- Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the Pages of a Book: Interactive Book Reading and Language Development in Preschool Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250.
- Welling, A. (2004). Kooperative Sprachdidaktik als Konzept sprachbehindertenpädagogischer Praxis. In: M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie*. Band 5: *Bildung, Erziehung und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Wells, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wesseling, P.B.C., Christmann, C.A. & Lachmann, T. (2017). Shared Book Reading Promotes Not Only Language Development, But Also Grapheme Awareness in German Kindergarten Children. *Frontiers in Psychology*, 8, 364. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00364>
- What Works Clearinghouse. (2007). *Dialogic Reading: WWC Intervention Report Early Child Education*.
- What Works Clearinghouse. (2010). *dialogic Reading: WWC Intervention Report Early Child Education Intervention for Children with Disabilities*.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552–559.
- Wolf, K., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). *EkoS. Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Zweiter Zwischenbericht*. Berlin: Freie Universität Berlin. <http://www.isq-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-2-endfassung.pdf> (23.02.2019)
- Zevenbergen, A.A. & Whitehurst, G.J. (2003). *Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention For Preschoolers*. In: A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Hrsg.), *On reading books to children: Parents and teachers* (S. 177–200). Mahwah, NJ, New York: Lawrence Erlbaum Associates; Routledge.

Bilderbücher

- Baeten, L. (2012). *Die kleine Hexe hat Geburtstag*. Hamburg: Oetinger.
- Bright, R. & Field, J. (2017). *Trau dich, Koalabär*. Bamberg: Magallan.
- Damm, A. (2016). *Ist 7 viel? 44 Fragen für viele Antworten*. Frankfurt am Main: Moritz.
- Larrondo, V. & Desmarteau, C. (2015). *Als Mama noch ein braves Mädchen war*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.
- Loupy, C. & Tharlet, E. (2005). *Noch ein Kuss*. Gossau, Zürich: NordSüd.
- Metzger, W. & Reider, K. (2004). *Die Feuerwehr. Wieso? Weshalb? Warum? Junior Band 2*. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag.
- Ruprecht, F. (1995). *Wo der Pfeffer wächst*. Stuttgart, Wien: Thienemann.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2017). *Der Grüffelo*. Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.
- Sendak, M. (2015). *Wo die wilden Kerle wohnen*. Zürich: Diogenes.
- Tjong Khing, T. (2017). *Die Torte ist weg. Eine spannende Verfolgungsjagd*. Frankfurt am Main: Moritz.

Die Bausteine des dialogischen Lesens

Das *dialogische Lesen* ist eine Methode der alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung, die sich aus vier Bausteinen zusammensetzt: den Rahmenbedingungen der dialogischen Lesesituation, der Gestaltung der Gesprächssituation, der Anwendung sprachförderlicher Strategien und einem zielorientierten Vorgehen.

1. Vorbereitung der dialogischen Lesesituation

Die Situation, in der das dialogische Lesen stattfindet, wird durch verschiedene Rahmenbedingungen wesentlich beeinflusst. Folgendes sollte bei der Planung und Durchführung beachtet werden:

Die pädagogische Fachkraft

- führt das DL mit einer Kleingruppe durch;
- achtet auf Sitzpositionen, so dass alle Kinder das Buch gut einsehen können;
- arrangiert eine angenehme Atmosphäre für das DL.

Darüber hinaus ist es wichtig, die Gestaltung der jeweiligen Lesesituation an die Bedürfnisse einzelner Kinder anzupassen. Folgende Aspekte gilt es dabei zu beachten:

Die pädagogische Fachkraft

- ermittelt den Sprachstand des Kindes bzw. der Kinder;
- formuliert ein sprachliches Ziel, dem sie sich während der dialogischen Lesesituation widmen möchte;
- wählt ein geeignetes Bilderbuch für die Lesesituation aus.
- bereitet ihre sprachlichen Handlungen (Anregung durch Fragen und Impulse) gezielt vor.



2. Gestaltung der Gesprächssituation

Die Basis des dialogischen Lesens bildet das Gespräch zwischen pädagogischer Fachkraft und Kind bzw. Kindern. Folgende Aspekte spielen dabei eine besondere Rolle:

- Die Fachkraft achtet darauf, dass die Kinder ihre Aufmerksamkeit auf denselben Gegenstand bzw. dasselbe Geschehen richten (joint attention);
- Äußerungen und Ausführungen der Kinder sind ausdrücklich erwünscht;
- den Kindern wird genügend Zeit zum Antworten gegeben;
- die Fachkraft ist zu Beginn des DL aktiv, indem sie z. B. aktiv Fragen stellt und Impulse gibt. Sobald die Kinder aktiv in den Dialog gehen, wird die Fachkraft zunehmend passiver;
- die Fachkraft ist im Gespräch sensibel für die Interessen der Kinder und folgt ihnen.
- die Fachkraft fordert die Kinder zu einem gemeinsam geteilten Denken (*Sustained Shared Thinking*) heraus, das heißt die Kinder werden dazu angeregt, neue Überlegungen anzustellen und auf die Äußerungen anderer Kinder einzugehen.

3. Verwendung sprachförderlicher Strategien

Die gezielte Verwendung sprachförderlicher Strategien durch die pädagogische Fachkraft bildet den Kern des dialogischen Lesens. Es lassen sich vier Strategien unterscheiden:

1. Anregung der Sprachproduktion,
 2. Verstärkung,
 3. Modellierung der kindlichen Äußerung,
 4. Unterstützung des Sprachverstehens.
1. Die *Anregung der Sprachproduktion* erfolgt durch Fragen, durch verbale und non-verbale Impulse oder durch die Aufforderung Lückensätze zu ergänzen.

Anregung durch Fragen:

- Offene und geschlossene Fragen:
 - *Rück-/Erinnerungsfragen* regen das Kind dazu an, sich an bestimmte Aspekte einer Geschichte oder einer erlebten Situation zu erinnern. (Beispiel: Was hat die Maus in der Geschichte als erstes gemacht?)
 - *Detailfragen* fordern das Kind dazu auf, die Merkmale eines Objekts wie Form, Farbe oder seine Teile zu beschreiben und zu erklären, wofür das Objekt benutzt wird oder wer es nutzt. (Beispiel: Was siehst du hier in dem Zimmer?)
 - *Fragen zur Dekontextualisierung* regen das Kind dazu an, den Inhalt des Buches auf Situationen und Gegenstände außerhalb des Buches zu beziehen. (Beispiel: Hast du so etwas auch schon mal erlebt?)
 - Bei einem *Redirect* wird die Frage eines Kindes an ein anderes Kind weitergeleitet oder an das Kind zurückgegeben. (Beispiel: Kind: Warum hat der Junge das gemacht? Fachkraft: Was meinst du denn?“)
 - *Alternativfragen* präsentieren mindestens zwei Antwortmöglichkeiten und regen das Kind an, Zutreffendes auszuwählen und wiederzugeben. (Beispiel: Fachkraft: Ist das ein Löwe oder ein Tiger? Kind: Ein Tiger!)
- Entscheidungsfragen fordern das Kind auf, sich durch die Antwort ja oder nein zu einem bestimmten Sachverhalt zu äußern. (Beispiel: Fachkraft: Was meinst du, wollen die Ratten die Torte klauen? Kind: Ja.)

Anregung durch verbale oder nonverbale Zeigegesten:

- verbaler Impuls (Beispiel: Fachkraft: Schau mal, da!)
- nonverbaler Impuls (Gestik, Mimik)

Anregung durch Lückensätze:

- Die Fachkraft bietet im Gespräch Sätze an, die von den Kindern vervollständigt werden sollen. (Beispiel: Fachkraft: Die Maus sitzt in ihrem...?“ Kind: Haus.)

2. Verstärkung
 - Bestätigung/Zustimmung
Die Fachkraft bestätigt das Kind in seiner sprachlichen Aktivität.
3. Modellierung der kindlichen Äußerung durch:
 - korrektives Feedback:
Die Fachkraft wiederholt eine fehlerhafte Äußerung des Kindes in korrigierter Form, ohne es dabei direkt auf seine Fehler hinzuweisen (indirekte Korrektur).

- Erweiterung
 - Expansion: Die Fachkraft wiederholt eine korrekte Äußerung des Kindes und erweitert diese um einzelne Wörter oder Sätze. (Beispiel: Fachkraft Kind: Da läuft ein Hund! Fachkraft: Ja, da läuft ein schwarzer Hund.)
 - Extension: Die Fachkraft führt die Äußerung des Kindes inhaltlich bzw. thematisch fort. (Beispiel: Fachkraft Kind: Guck mal, ein Fisch! Fachkraft: Richtig, der Fisch schwimmt im Wasser. Mal schauen, wo er als nächstes hinschwimmt.)

Die beiden Formen der Erweiterung können kombiniert vorkommen und auch bei Sätzen mit Fehlern, so dass zugleich auch ein korrekatives Feedback vorliegen kann.

4. Unterstützung des Sprachverstehens
 - Die Fachkraft bietet Hilfestellungen an, indem sie z.B. Gegenstände zeigt, beschreibt und diese erklärt.
 - Die Fachkraft animiert das Kind, Dinge vorzumachen (Gefühlsäußerungen, Tätigkeiten) oder auf etwas zu zeigen (Körperteile, Gegenstände im Raum oder auf dem Bild).



Beispiel Unterstützung des Sprachverstehens

Vorbereitung einer dialogischen Lesesituation

Bei der Planung und Durchführung einer dialogischen Lesesituation sollten verschiedene Aspekte beachtet werden. Dazu gehören die Zeit, der Ort, eine mögliche Sitzposition, die teilnehmenden Kinder und deren Kompetenzen sowie die sprachliche Zielsetzung und die Buchauswahl. Darüber hinaus sollte das sprachliche Handeln vor Beginn der Lesesituation durchdacht werden.

Die folgenden Fragen können bei der Vorbereitung einer Lesesituation als Unterstützung dienen:

Wann soll die dialogische Lesesituation stattfinden? Welche Absprachen müssen evtl. mit KollegInnen/ Kindern getroffen werden?

Wo kann die geplante Lesesituation stattfinden?

Welche Sitzposition/Sitzordnung wählen Sie aus?

Skizze:

Welche Kinder sollen an der Lesesituation teilnehmen? Was sind ihre individuellen Sprachbildungsziele?

Welche sprachliche Zielsetzung hat die geplante Lesesituation?

Zur Buchauswahl

Titel und AutorIn des Buches:

Inhalt des Buches

Je mehr eine Bilderbuchauswahl auf die Interessen eines Kindes bzw. einer Gruppe von Kindern abgestimmt ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Kinder während der Lesesituation an dem Gespräch über die Geschichte beteiligen.

Beschreibung:

Sprachliches Potential des Bilderbuches

Um Kindern im Rahmen des dialogischen Lesens ein differenziertes, an ihrem Sprachentwicklungsstand ansetzendes sprachliches Angebot zu bieten, ist es notwendig, das sprachliche Potential von Büchern zu ermitteln. Es geht darum, zu bestimmen, welcher Wortschatz, welche grammatischen Formen und Strukturen und welche Sprachhandlungen ein Buch beinhaltet und nahelegt.

Beschreibung:

Erzählstruktur

Erzählungen in Bilderbüchern können einfach oder komplex strukturiert sein. Je komplexer die Struktur eines Bilderbuchs ist, umso anspruchsvoller ist das Bilderbuch für das Kind. Dementsprechend ist es für die Gestaltung dialogischer Lesesituationen wichtig, dass ein Kind durch den Aufbau der Geschichte und das Zusammenspiel von Bild und Text zwar gefordert, aber nicht überfordert wird.

Aufbau der Geschichte (klassisch oder episodisch?):

Text-Bild-Verhältnis (symmetrisch, ergänzend oder widersprüchlich?):

Vorbereitung des sprachlichen Handelns

Überlegen Sie vor Beginn einer dialogischen Lesesituation welches sprachliche Ziel Sie verfolgen und planen Sie danach Ihr sprachliches Handeln. Nutzen Sie dazu z.B. folgende Fragen:

- Wann können Sie neue Wörter oder sprachliche Strukturen, wie z.B. Nebensätze, besonders häufig wiederholen?
- Durch welche Fragen können Sie die Kinder dazu ermutigen, die neu eingeführten Wörter oder sprachlichen Strukturen selbst zu verwenden?

Notieren Sie sich Ihre Überlegungen für die jeweilige Bilderbuchseite und hinterlegen Sie diese für spätere Lesesituationen im Bilderbuch.

Sprachliche Zielsetzung:

Titel und AutorIn des Buches:

Seite im Bilderbuch	Wörter oder sprachliche Strukturen anbieten	Wörter oder sprachliche Strukturen herausfordern

Seite im Bilderbuch	Wörter oder sprachliche Strukturen anbieten	Wörter oder sprachliche Strukturen herausfordern

Förderung des Akkusativs

Akkusativformen sollten gut wahrnehmbar, abwechslungsreich und häufig angeboten und gefordert werden.

Fachkraft: Wen siehst du hier?

Kind: Hund

Fachkraft: Richtig, man sieht den Hund.

Beispielfragen:

- » **Wen** siehst du hier? (*den Mann*)
- » **Was essen** die Affen? (*den Kuchen*)
- » **Welche** Tiere siehst du?
(*den Elefanten, den Affen, ...*)

Die folgenden Fragepronomen fordern abhängig von der Präposition in der Antwort den Akkusativ:

- » **Wohin** laufen die Affen? (*hinter den Baum, ...*)
- » **Worauf** zeigt der Affe? (*auf den Mann, ...*)

Tipps:

- » maskuline Nomen im Singular nutzen
- » bestimmte Artikel nutzen
- » Verben nutzen, die den Akkusativ fordern
(z.B. sehen, fangen, essen, kaufen, ...)
- » Präpositionen nutzen, die Akkusativ fordern
(z.B. durch, gegen, ohne, um, ...)
- » Akkusativ mit Nominativ kontrastieren
(*Siehst du den Affen? Der Affe hat ...*)

	maskulin	feminin	neutrum	Plural
Nominativ	der	die	das	die
Akkusativ	den	die	das	die
Dativ	dem	der	Dem	den

Die Förderung des Dativs

Dativformen sollten **gut wahrnehmbar, abwechslungsreich und häufig** angeboten und gefordert werden.

Fachkraft: Schau mal, die Affen sitzen auf dem Baum. Und wo ist die Katze?

Kind: Hier (zeigt auf das Bild)

Fachkraft: Genau, neben dem Haus.

Beispielfragen:

- » Wem gehört das Fahrrad? (dem Mann)
- » **Zu wem** geht das Chamäleon? (zu *dem* Frosch)
- » **Mit wem/Womit** spielt der Frosch?
(mit *dem* Ball)
- » **Hinter wem/was** laufen die Hunde her?
(hinter *dem* Kater)
- » **Wo** ist der Hund? (hinter dem Baum)

Tipps:

- » Verben nutzen, die den Dativ fordern (z.B. helfen, antworten, gehören, ...)
- » Präpositionen nutzen, die den Dativ fordern (bei, nach, zu, mit, aus, von, seit)
- » Dativ mit Nominativ kontrastieren
(*Hilfst du dem Affen? Der Affe hat, ...*)
- » Dativ mit Akkusativ kontrastieren
(*Der Affe klettert auf den Baum. Wo ist er jetzt? Genau, jetzt sitzt er auf dem Baum. Der Affe ist auf den Baum geklettert.*)

	maskulin	feminin	neutrum	Plural
Nominativ	der	die	das	die
Akkusativ	den	die	das	die
Dativ	dem	der	dem	den

Nebensätze fördern

Es gibt verschiedene Typen von Nebensätzen die häufig angeboten werden sollten.

Beispiele:

Fachkraft: Warum weint das Mädchen?

Kind: Der Teddy ist weg.

Fachkraft: Genau, das Mädchen weint, weil es seinen Teddy verloren hat. Es hat ihn verloren, als es schnell nach Hause gelaufen ist.

Fachkraft: Welches Mädchen hat denn seinen Teddy verloren?

Kind: Das da mit der Schleife.

Fachkraft: Genau, das Mädchen, das eine Schleife im Haar hat. Warum ist es schnell nach Hause gelaufen?

Kind: Hat die Mama gesagt.

Fachkraft: Ja, die Mama hat gesagt, dass es schnell nach Hause kommen soll.

Tipps:

Fragen können (müssen aber nicht) Antworten mit Nebensätzen nach sich ziehen, z.B.:

- » Fragen nach Ursachen (*Warum weint das Mädchen? Weil es seinen Teddy verloren hat.*)
- » Fragen nach zeitlichen Aspekten (*Wann hat es ihn verloren? Als es nach Hause gelaufen ist.*)
- » Fragen, die eine Spezifizierung fordern (Welches Mädchen hat den Teddy verloren? Das Mädchen, das eine Schleife im Haar hat).

Wenn Kinder auf solche Fragen mit einem Hauptsatz antworten, die Äußerung in einen Nebensatz umformen.

Besonderheiten:

- » Nebensätze werden mit einer Konjunktion (weil, wenn, dass, als, indem, ...) oder einem Relativpronomen (der, was, wo, welche, ...) eingeleitet.
- » In Nebensätzen steht das gebeugte Verb am Ende, im Gegensatz zum Hauptsatz, wo es an zweiter Position steht. Vgl.:
 - *Das Mädchen hat seinen Teddy verloren.*
 - ... *dass das Mädchen seinen Teddy verloren hat.*

Wortschatzerweiterung

Neue Wörter sollten häufig sowohl in verschiedenen Kontexten als auch in verschiedenen grammatischen Formen angeboten werden. Beides dient der Verknüpfung der Wörter im bereits bestehenden Wortschatz des Kindes.

Fachkraft: Was für ein Tier fliegt denn da?

Kind: Vogel

Fachkraft: Genau, da fliegt eine Taube, das ist ein Vogel, und da sind noch mehr Tauben.

Schau mal, gibt es da noch andere Vögel?

Beispielfragen:

- » Was siehst du hier?
- » Was machen die Vögel / die X da?
- » Wie sieht ein Vogel / eine Taube / ein X aus?
- » Wie fühlt es sich an?
- » Kennst Du noch mehr Vögel / X?

Tipps :

- » Wenige Wörter gleichzeitig einführen, diese aber häufig und in verschiedenen Kontexten präsentieren
 - » Wörter in verschiedenen grammatischen Formen anbieten (z.B. Nomen im Singular und Plural; Verben in verschiedenen Formen (*gehen, du gehst, sie gehen, gegangen*))
 - » Nomen mit ihren Ober- und Unterbegriffen anbieten (z.B. *Vogel* (Oberbegriff), *Taube, Spatz, Elster* (Unterbegriffe auf derselben Ebene))
 - » Wörter, die häufig gemeinsam genutzt werden, auch gemeinsam anbieten (z.B. *schnell laufen; hoch fliegen; Sonne, Strand und Meer, ...*)
 - » durch gezielte Fragen Bedeutungsmerkmale der Wörter herausarbeiten
- das sprachliche Angebot mit sinnlichen Erfahrungen verbinden (Tätigkeiten nachahmen, Gegenstände erfühlen, usw.)

Sprachförderliche Strategien

sollen die Sprachproduktion des Kindes anregen, sein Sprachverständnis sichern und einen korrekten Input anbieten

- » durch Fragen nach
 - Eigenschaften (Form, Farbe, Gewicht, Größenverhältnisse...)
 - Handlungen (*Was passiert da?*)
 - räumlichen Beziehungen (*Wo? Wohin?*)
 - zeitlichen Abfolgen (*Wann? Was passiert zuerst/danach?*)
 - Funktionen (*Wofür?*)
 - Ursachen (*Warum?*)
 - Erfahrungen (*Kennst du das? Wo hast du das schon mal gesehen?*)

- » durch Modellierungstechniken
 - Ergänzung und Erweiterung der kindlichen Äußerungen (*Expansion*)
 - Wiederholung fehlerhafter Äußerungen des Kindes in korrigierter Form (*Korrektives Feedback*)

- » durch das Zurückgeben der Frage eines Kindes bzw. das Weiterleiten an ein anderes Kind (*redirect*)
- » durch allgemein sprachanregendes Verhalten
 - den Kindern genügend Zeit zum Antworten geben
 - einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus herstellen
 - eigene Handlungen und die Handlungen der Kinder versprachlichen
 - Dinge, Eigenschaften und Handlungen präzise benennen

Beschreibung und Analyse der Videosequenzen

Transkript_Ergänzungsaufgabe_Beispiel 1

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	(liest vor) „Und jetzt guckt genau her, ruft Lisbet, schwingt den Zauberstab. Hokuspokus Krallentatze, ich wünsch mir meine liebe ---?“
2	Ella	Katze.
3	Fachkraft	Genau.

Transkript_Ergänzungsaufgabe_Beispiel 2

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	(liest vor) „Ich möchte so gerne einen ---?“
2	Josefin	Kuss.
3	Fachkraft	(liest vor) „Kuss“.
4	Merbut	Kuss.
5	Fachkraft	(liest vor) „Von dir, sagte der kleine Hund und zeigte auf seinen Hals.“ (zeigt auf ihren Hals).

Transkript_Erinnerungsfragen_Beispiel 1

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Und, okay (schließt die Box und stellt sie zurück in den Korb). Ihr könnt dann nachher noch weiter mit spielen. War/ zu welchem Tier ist es denn als zweites gegangen, der Hund?
2	Merbut	Mmh (überlegend).
3	Fachkraft	Zu welchem Tier?
4	Merbut	Auf Schwein (zeigt auf das Schwein).
5	Fachkraft	Ja, aber nach den Enten? Schaut mal, wir gucken mal (blättert in der Geschichte zu dem Pferd). Nach den Enten kam das ---?
6	Merbut	Ein Pferde.
7	Fachkraft	Genau. Und wie war der Kuss? Wer weiß das noch?
8	Merbut	Mmh (holt die Knete aus dem Korb).
9	Fachkraft	Genau (nimmt die Knete). Und wie war der, fühlte der sich an (Merbut reibt sich die Knete an die Wange)? Weißt du noch, wie der sich anfühlte, Merbut?
10	Merbut	Gut.
11	Fachkraft	Gut (reicht die Knete an Josefin weiter). Hat noch jemand ne Idee? Wie fühlte der sich an, Josefin, weißt du das noch? (Merbut nimmt einen weiteren Gegenstand aus dem Korb)
12	Merbut	Das gehö/
13	Fachkraft	Nee, warte mal eben eins/ gleich machen wir das.
14	Fachkraft	Wie fühlte der sich an (zu Josefin)? Weißt du das noch?
15	Josefin	Hart.
16	Fachkraft	Hart (befühlt die Knete)? Ist die Knete hart? Drück mal.
17	Josefin	Ein bisschen hart.
18	Fachkraft	Ein bisschen hart. Also weich. Ein bisschen klebrig und feucht. Genau. Jetzt packen wir den wieder weg (packt die Knete weg).

Transkript_Erinnerungsfragen_Beispiel 2

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Was hat sie vorher gemacht (blättert im Buch zurück)?
2	Ella	Katze suchen.
3	Fachkraft	Sie hat die Katze gesucht, ne?

Transkript_Erinnerungsfrage_Beispiel 3

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	(liest vor) „Also nimmt sie ihren Besen und fliegt noch einmal zurück, um die Katze zu suchen. Zuerst fliegt sie zum Dorfladen.“ Was hat sie denn im Dorfladen gemacht?
2	Lara	(unverständlich) kaufen.
3	Fachkraft	Was hat sie denn im Dorfladen gemacht?
4	Lara	Kuchen gekauft.
5	Fachkraft	Genau.

Transkript_Expansion_Beispiel 1

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Und jetzt. Wo sitzt Max?
2	Florian	Auf den König.
3	Fachkraft	Auf dem Rücken von dem König.

Transkript_Expansion_Beispiel 2

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Merbut	Ganz viel.
2	Fachkraft	Ganz viele Bäume sind dazwischen, ne?

Transkript_Expansion_Beispiel 3

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Lara	Und sie kommt rein.
2	Fachkraft	Ja, sie kommt rein in den Dorfladen. Und wen sucht sie da?
3	Lara	Katze (zeigt auf die Katze im Dorfladen).
4	Fachkraft	Genau.

Transkript_Expansion_Beispiel 4

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Ist der gerade traurig?
2	Can	Ja.
3	Florian	Ja, mmh.
4	Fachkraft	Der ist traurig?
5	Can	Ja.
6	Melissa	Nein.
7	Florian	So macht der (hält sich die Hand vor den Mund).
8	Can	Guck mal, der macht seinen Fuß hoch (streckt seinen Fuß hoch).
9	Melissa	Der lacht.
10	Fachkraft	Der lacht. Der lacht in sich hinein. Der freut sich.
11	Melissa	Weil der findet das lustig. Seine Mama nicht.
12	Fachkraft	Ich glaub/ Ich glaube auch, der findet das witzig.

Transkript_Fragen_zur_Dekontextualisierung_Beispiel 1

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	(liest vor) „Bis Max sagte, seid still, (...) und sie zähmte mit seinem Zaubertrick. Er starrte in all ihre gelben Augen, ohne ein einziges Mal zu zwinkern.“
2	Can	Da, da ist noch eine.
3	Fachkraft	Genau. Und die haben alle gelbe Augen (zeigt auf die Monster).
4	Can	Warum?
5	Fachkraft	Weil das bei ihnen so ist (zuckt mit den Schultern).
6	Can	Und bei mir auch, guck mal (zeigt FK ein Auge).
7	Fachkraft	Du hast auch gelbe Augen?
8	Can	Ja.
9	Fachkraft	Nein. Florian, sag mal Can, welche Farbe er hat in den Augen.
10	Florian	Braun.
11	Fachkraft	Braun.
12	Can	Und weißt du, du, du hast (...) blau. Blau mit schwarz (zeigt auf Florian).
13	Fachkraft	Und welche Farbe hat Melissa?
14	Florian	Auch bl/ blau mit schwarz.
15	Can	(zu FK) Und, und du auch.
16	Melissa	Mein Bruder auch.
17	Fachkraft	Ich hab auch blaue.
18	Fachkraft	Das stimmt. Dein Bruder auch.
19	Can	Mein Schwester auch.
20	Florian	Mein Papa und mein Bruder und Mama auch. Und/
21	Fachkraft	Die haben auch alle blaue Augen?

Transkript_Fragen_zur_Dekontextualisierung_Beispiel 2

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Hier (...) hat man noch Türen gesehen (blättert eine Seite zurück und zeigt auf die Tür auf der Seite). Und was ist das hier noch (zeigt auf das Fenster)?
2	Melissa	Fenschter (=Fenster).
3	Fachkraft	Ein Fenster. Und --- (zeigt auf das Bett)?
4	Can	(...) Stickers.
5	Fachkraft	Das Bett, ne?
6	Can	Ja.
7	Fachkraft	Und hier hinten? Wo ist denn das Fenster eingebaut? Und die Tür (zeigt auf die Wand)?
8	Melissa	Als Holz.
9	Fachkraft	Haben wir hier auch (zeigt auf die Wände im Raum). Was ist denn hier außen rum?
10	Florian	Tapete.
11	Fachkraft	Ja, und wo ist die Tapete dran?
12	Florian	An Haus.
13	Fachkraft	An der Wand, ne? Hier sieht man noch die Wand (zeigt auf die Wand im Buch).

Transkript_Fragen_zur_Dekontextualisierung_Beispiel 3

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	(liest vor) „Und Max, der König aller wilden Kerle, war einsam und wollte dort sein, wo ihn jemand am allerliebsten hatte.“ Wo hatte ihn jemand am allerliebsten?
2	Florian	Da (zeigt aufs Buch).
3	Fachkraft	Da (zeigt auf die aktuelle Seite)? Aber es gibt bestimmt noch einen Ort. Wo hat dich denn jemand am allerliebsten (zeigt auf Florian)?
4	Florian	Zuhause.
5	Fachkraft	Zuhause. Wer hat dich da lieb (Florian ist angesprochen)?
6	Florian	Mama.
7	Fachkraft	Mama. Und wer noch?
8	Florian	Papa.
9	Fachkraft	Und bei dir (berührt Can mit dem Finger)?
10	Can	Ähm.
11	Fachkraft	Wo hat dich jemand am allerliebsten?
12	Can	Schwester, Papa, Mama (zählt mit den Fingern auf).
13	Fachkraft	Deine Schwester, deine Mama und dein Papa haben dich am allerliebsten?
14	Can	Ja.
15	Fachkraft	Und bei dir (guckt zu Melissa)?
16	Melissa	Ähm, mein Bruder, mein Papa, äh, meine Mama.

Transkript_Korrektives Feedback_Beispiel 1

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	(...) Und was macht die Katze hier? Ich verrat euch mal, der Junge heißt Max. Was macht Max?
2	Florian	Der hammert.
3	Fachkraft	Der hämmert etwas. Was hämmert der?
4	Florian	Eine Girlande.
5	Fachkraft	Eine Girlande (zeigt auf die Girlande im Buch). Genau. So ein Seil aus Tüchern zusammengeknotet, ne?

Transkript_Korrektives Feedback_Beispiel 2

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Und jetzt hatte Merbut Recht. Was machte der Hund jetzt wieder?
2	Merbut	Äh. Tanken.
3	Fachkraft	Genau. Er bedankte sich, sagte Dankeschön und ging weiter.

Transkript_Korrektives Feedback_Beispiel 3

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Was hat sie vorher gemacht (blättert im Buch zurück)?
2	Ella	Katze suchen.
3	Fachkraft	Sie hat die Katze gesucht, ne?

Transkript_Korrektives Feedback_Beispiel 4

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Und schaut mal. Jetzt müsst ihr mal Max anschauen.
2	Can	Der König (chorisch mit Melissa, Florian zeigt auf Max).
3	Fachkraft	Der ist jetzt der König der wilden Kerle geworden. (...) Was hat der denn auf dem Kopf?
4	Florian	Ne Krone. (chorisch mit Melissa)
5	Fachkraft	Eine Krone.
6	Florian	Ich weiß wie (unverständlich).
7	Fachkraft	Und was hat der König noch? Eine besondere Sache hat er noch.
8	Florian	Eine Lampe.
9	Fachkraft	Eine Lampe (zeigt auf das Zepter). Sieht ein bisschen aus wie eine Lampe.
10	Florian	Ein (schwingt mit dem Arm).
11	Fachkraft	Ein Zepter hat er in die Hand bekommen (tut so, als hätte er ein Zepter in der Hand).
12	Florian	Ein Zepter?
13	Fachkraft	Ein Zepter.
14	Can	(...) Die sind (unverständlich) wieder.
15	Fachkraft	Und was macht der wilde Kerl hier (zeigt auf den sich verbeugenden wilden Kerl)?
16	Can	So (verbeugt sich).
17	Fachkraft	Der verbeugt sich genau.

Transkript_Korrektives Feedback_Beispiel 5

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Melissa	Und mein Papa hat schon mal ein Drache be/ gebeißt. Mein Papa.
2	Fachkraft	Dein Papa wurde schon mal von einem Drachen gebissen (Melissa nickt). Echt? (Melissa nickt). Wann, wie, wo ist das denn passiert?
3	Melissa	Auf die Arbeit.
4	Fachkraft	Auf der Arbeit. Da gibts einen Drachen?
5	Melissa	Ja.
6	Fachkraft	Oha, dann hat der bestimmt nen gefährlichen Beruf.

Transkript_ geschlossene und offene Fragen_Beispiel 1

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	(liest vor) „Dann kauf ich mir eben einen im Dorfladen, denkt Lisbet und fliegt los nach Hexendorf.“ Wohin fliegt sie da?
2	Lara	Hexendorf (zeigt im Buch auf die fliegende Hexe oben im Bild).
3	Fachkraft	Und hier (zeigt auf die fliegende Hexe unten im Bild)?
4	Lukas	Nach Hause.
5	Fachkraft	Genau hier kommt sie schon zurück, ne? Und hier, wo ist sie hier (zeigt auf das Zimmer der Hexe)?
6	Lara	Zu Hause drin.
7	Fachkraft	Genau.

Transkript_ geschlossene und offene Fragen_Beispiel 2

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Da hängt sie, ne?
2	Lara und Lukas	Ja. Mhm (zustimmend).
3	Lukas	Und ruft rein.
4	Fachkraft	Genau ruft rein. Was ruft sie denn wohl rein, Lukas?
5	Fachkraft	Aber, aber hier ist doch keine Katze (zeigt auf die linke Seite der aktuellen Doppelseite).
6	Lukas	Habt ihr meine Katze?
7	Lara	Oh, ein Babyschlange (zeigt auf die kleine Schlange, die zu den Füßen der Hexe ist).
8	Fachkraft	Genau, das rufen sie rein.
9	Lara	Guck mal eine Babyschlange.
10	Lukas	Hier sind auch noch Schlangen (zeigt auf die Schlangen auf der Seite). Das ist eine giftige.
11	Lara	Ja.
12	Fachkraft	Das weißt du woher (schaut Lukas an)?
13	Lukas	Weil, das, so welche können auch giftig sein.
14	Lara	Hex, hex, wo ist meine Katze (macht die Tür zur vorherigen Seite auf)?
15	Fachkraft	Genau. Und was antwortet die Hexe wohl (zeigt auf die Hexe im Tierladen)?
16	Lara	Hier ist deine.
17	Fachkraft	(liest vor) „Nein ich habe deine Katze nicht gesehen, antwortet die Hexe und ich habe leider gar keine Zeit dir suchen zu helfen.“ (schüttelt den Kopf).

Transkript_Redirect_Beispiel 1

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Und sieht Max immer noch so aus, als ob der Angst hat?
2	Florian	Nein. (...) Böse (chorisch mit Melissa).
3	Melissa	Nein. Der ist böse.
4	Fachkraft	Der sieht auch böse aus, ne?
5	Can	Warum?
6	Florian	(macht knurrende Geräusche).
7	Fachkraft	Warum?
8	Can	Was, was, was machen die beiden da (zeigt auf die wilden Kerle)?
9	Fachkraft	Was glaubst du denn?
10	Florian	Vielleicht/
11	Melissa	Hier. So hallo (winkt dabei).
12	Florian	Vielleicht beißen die.
13	Melissa	Nein.
14	Fachkraft	Vielleicht wollen die ihn beißen.
15	Melissa	Die sagen hallo (winkt dabei).
16	Fachkraft	Das kann auch sein (zu Melissa).
17	Melissa	Weil der macht das (zeigt auf die Arme eines wilden Kerls).
18	Fachkraft	Der winkt ihm?
19	Melissa	(nickt).
20	Can	Und irgendwo ist der böse. So (macht bösen Gesichtsausdruck).
21	Fachkraft	Wir gucken mal weiter (blättert um).

Transkript_Redirect_Beispiel 2

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	(liest vor) „Und sie zeigten ihre fürchterlichen Krallen“.
2	Can	Wo?
3	Fachkraft	Ja. Wo sind die Krallen?
4	Can	Ah die (zeigt auf die Hörner von einem wilden Kerl)?
5	Fachkraft	Nein.
6	Can	Die (zeigt auf das Bild)?
7	Fachkraft	Das sind die Hörner. Und das sind die fürchterlichen Zähne (zeigt auf die Zähne).
8	Florian	Da, das sind die Krallen (zeigt auf das Bild).
9	Fachkraft	Das sind die Krallen (zeigt auf das Bild).

Transkript_weiterführende Fragen_Beispiel 1

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Was seht ihr da (schaut Melisa an)?
2	Melissa	Ähm, eine Katze aber/
3	Fachkraft	Und wo ist die Katze? Zeig mal auf die Katze.
4	Melissa	Da (zeigt auf Max).
5	Fachkraft	Ist das eine richtige Katze?
6	Melissa	Nee, sie hat sich nur verkleidet.
7	Fachkraft	Sie hat sich nur verkleidet.
8	Melissa	Sie wollte eine Katsche (=Katze) sein (schaut dabei FK an).
9	Fachkraft	Genau. Hat hier nur ein Kostüm angezogen.
10	Can	Für Fasching.
11	Fachkraft	Wie bei Fasching?
12	Can	Ja.
13	Fachkraft	Genau.
14	Florian	Und sieht aus wie n Batman (zeigt auf Max).
15	Fachkraft	Wie n Batman? Warum? Was sieht denn da aus wie n Batman (Can zeigt auf die spitzen Ohren des Katzenkostüms)?
16	Can	Die sind /. Guck mal, Batman.
17	Florian	Weil, weil die haben diese Stängel (macht die spitzen Ohren mit seinen Händen nach).
18	Fachkraft	Diese Stängel? Die spitzen Ohren (zeigt auf die spitzen Ohren)?
19	Florian	Ja.
20	Can	Ja.
21	Fachkraft	Meint ihr die?
22	Florian	Ja, die hat Batman.
23	Can	Das ist Batman.
24	Fachkraft	Die hat Batman auch.

Transkript_weiterführende Fragen_Beispiel 2

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	(...) Und was macht die Katze hier? Ich verrat euch mal, der Junge heißt Max. Was macht Max?
2	Florian	Der hammert.
3	Fachkraft	Der hämmert etwas. Was hämmert der?
4	Florian	Eine Girlande.
5	Fachkraft	Eine Girlande (zeigt auf die Girlande im Buch). Genau. So ein Seil, aus Tüchern zusammengeknotet, ne?
6	Melissa	Wer hat gehämmert?
7	Can	Und das ist Knochen.
8	Fachkraft	Wo ist ein Knochen?
9	Can	Das ist ein Knochen (zeigt auf Max Hand). Seine Hand.
10	Fachkraft	Seine Hand (dreht seine Hand)? Findest du, die sieht aus wie ein Knochen?
11	Can	Ja.
12	Fachkraft	Warum denn?
13	Can	(...) Wegen der, der, der is, der is so ein Knochen.
14	Florian	So welche Knochen haben wir in der Hand.
15	Fachkraft	Vielleicht, weil der so spitze Finger hat?
16	Can	Ja.

Transkript_weiterführende Fragen_Beispiel 3

lfd. Nr.	Sprecher*in	Text
1	Fachkraft	Genau
2	Lukas	Sie guck unter den Tisch.
3	Fachkraft	Ja, warum guckt sie denn wohl unter den Tisch?
4	Lukas	(zuckt mit den Schultern).
5	Lara	Wegen sie etwas sucht.
6	Fachkraft	Ja, soll ich euch verraten, was sie sucht?
7	Alle Kinder	(nicken bestätigend mit dem Kopf).
8	Fachkraft	(liest vor): „Miez-Miez, wo bist du?“ (sieht dabei Lara und Ella an)
9	Lara	Die Katze!
10	Fachkraft	Genau! (liest vor) „Ruft Lisbet, als sie zurückkommt.“

Begleittabellen

Begleittabelle zur Videosequenz *Ergänzungsaufgaben Beispiel 1*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Fachkraft und Kinder betrachten die vorletzte Seite im Bilderbuch. In der Geschichte ist die kleine Hexe von ihren Freunden zum Geburtstag überrascht worden und hat einen Zauberstab, ein Zauberbuch und eine Zauberkugel geschenkt bekommen. Mit diesen Requisiten versucht die kleine Hexe, ihre Katze zurück zu zaubern. Der Zauberspruch lautet „Hokuspokus Krallentatze, ich wünsch mir meine liebe ...“ und endet auf der vorletzten Seite. Der Leser/die Leserin wird hier dazu aufgefordert, das letzte Wort des Zauberspruches zu ergänzen.
Angaben zum Bilderbuch	Baeten, L. (2012). Die kleine Hexe hat Geburtstag. Hamburg: Oetinger.
Länge der Videosequenz	0:11 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: (liest vor) „Und jetzt guckt genau her, ruft Lisbet, schwingt den Zauberstab. Hokuspokus Krallentatze, ich wünsch mir meine liebe ---?“ 2 Ella: Katze.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Ergänzungsaufgabe“	Die Fachkraft nutzt eine vorgegebene Ergänzungsaufgabe im Bilderbuch.
Erläuterungen zur „Ergänzungsaufgabe“	Der Zauberspruch der kleinen Hexe ist in Reimform geschrieben, so dass es sich bei dem gesuchten Wort um einen Reim auf das Wort <i>Krallentatze</i> handelt.
Weitere Hinweise	/

Begleittabelle zur Videosequenz *Ergänzungsaufgaben Beispiel 2*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In dieser Sequenz betrachten Fachkraft und Kinder die Seite 7 und 8 im Bilderbuch. Der kleine Hund geht von einem Tier zum anderen und bittet um einen Kuss, um herauszufinden, welcher ihm am besten gefällt.
Angaben zum Bilderbuch	Loupy, C. & Tharlet, E. (2005). <i>Noch ein Kuss</i> . Gossau, Zürich: NordSüd.
Länge der Videosequenz	0:08 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: (liest vor) „Ich möchte so gerne einen ---?“ 2 Josefin: Kuss. 3 FK: (liest vor) „Kuss“. 4 Merbut: Kuss. 5 FK: (liest vor) „Von dir, sagte der kleine Hund und zeigte auf seinen Hals.“ (zeigt auf ihren Hals).
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Ergänzungsaufgabe“	Die Fachkraft lässt in dieser Sequenz das letzte Wort eines Satzes im Bilderbuchtext von den Kindern ergänzen.
Erläuterungen zur „Ergänzungsaufgabe“	Die Fachkraft erfragt hier in Form einer Ergänzungsaufgabe, was der kleine Hund in der Geschichte von den Tieren haben möchte: <i>Ich möchte so gerne einen? Kuss</i> Damit überprüft sie indirekt, ob die Kinder den Kern der Geschichte verstanden haben. Sie nutzt hierzu einen vorgegebenen Satz im Bilderbuchtext, den sie von den Kindern vervollständigen lässt.
Weitere Hinweise	/

Begleittabelle zur Videosequenz *Erinnerungsfragen Beispiel 1*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Diese Sequenz findet gegen Ende der Bilderbuchbetrachtung statt, als sich in der Geschichte der kleine Hund auf den Heimweg macht. Die Fachkraft nutzt die Gelegenheit, um mit den Kindern zu wiederholen, welchen Tieren der kleine Hund bis dahin begegnet ist und wie sich die Küsse dieser Tiere angefühlt haben. Hierzu werden mitgebrachte Gegenstände im Korb (Knete, Eiswürfel usw.) hinzugezogen, die zuvor zur Sicherung des Sprachverständnisses eingesetzt worden waren.
Angaben zum Bilderbuch	Loupy, C. & Tharlet, E. (2005). Noch ein Kuss. Gossau, Zürich: NordSüd.
Länge der Videosequenz	01:01 min
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Und, okay (schließt die Box und stellt sie zurück in den Korb). Ihr könnt da nachher noch weiter mit spielen. War/ zu welchem Tier ist es denn als zweites gegangen, der Hund? 2 Merbut: Mmh (überlegend). 3 FK: Zu welchem Tier? 4 Merbut: Auf Schwein (zeigt auf das Schwein). 5 FK: Ja, aber nach den Enten? Schaut mal, wir gucken mal (blättert in der Geschichte zu dem Pferd). Nach den Enten kam das ---? 6 Merbut: Ein Pferde. 7 FK: Genau. Und wie war der Kuss? Wer weiß das noch? 8 Merbut: Mmh (holt die Knete aus dem Korb). 9 FK: Genau (nimmt die Knete). Und wie war der, fühlte der sich an (Merbut reibt sich die Knete an die Wange)? Weißt du noch, wie der sich anfühlte, Merbut? 10 Merbut: Gut. 11 FK: Gut (reicht die Knete an Josefin weiter). Hat noch jemand ne Idee? Wie fühlte der sich an, Josefin, weißt du das noch? (Merbut nimmt einen weiteren Gegenstand aus dem Korb) 12 Merbut: Das gehö/ 13 FK: Nee, warte mal eben eins/ gleich machen wir das. 14 FK: Wie fühlte der sich an (zu Josefin)? Weißt du das noch? 15 Josefin: Hart. 16 FK: Hart (befühlt die Knete)? Is die Knete hart? Drück mal. 17 Josefin: Ein bisschen hart. 18 FK: Ein bisschen hart. Also weich. Ein bisschen klebrig und feucht. Genau. Jetzt packen wir den wieder weg (packt die Knete weg).
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Erinnerungsfragen“	In dieser Sequenz stellt die Fachkraft den Kindern Fragen, die zunächst darauf abzielen, den genauen Ablauf der Geschichte zu rekonstruieren. Hierzu wird als Hilfestellung im Bilderbuch vor- und zurückgeblättert: <i>Zu welchem Tier ist es denn als zweites gegangen, der Hund?</i> (Zeile 1) <i>Ja, aber nach den Enten? Schaut mal, wir gucken mal (blättert in der Geschichte zu dem Pferd). Nach den Enten kam das ---?</i> (Zeile 5) Im Anschluss erfragt die Fachkraft, wie sich die Küsse der Tiere angefühlt haben: <i>Genau. Und wie war der Kuss? Wer weiß das noch?</i> (Zeile 7) Hierzu nutzt sie erneut die Gegenstände in ihrem Korb für die Unterstützung des Sprachverständnisses und zur Erinnerung.

Erläuterungen zu „Erinnerungsfragen“	Rück-/Erinnerungsfragen regen Kinder dazu an, sich an bestimmte Aspekte einer Geschichte oder einer erlebten Situation zu erinnern und davon zu erzählen. Durch die gezielten Fragen der Fachkraft erhalten die Kinder ein thematisches Gerüst, an das sie sich bei ihrer Erzählung halten können: Erst wird berichtet, <u>wen</u> man getroffen hat, und anschließend wird erklärt, <u>wie</u> sich der Kuss der Tiere angefühlt hat. Bei den Fragen der Fachkraft handelt sich um geschlossene Fragen, für deren Formulierung nur 1–2 Satzglieder erforderlich sind. <i>Zu welchem Tier ist er als zweites gegangen? Zu den Pferden.</i> Da es im vorliegenden Erinnerungskontext um konkrete Adjektive geht, sind geschlossene Fragen ein sinnvolles Format. Hier geht es darum, konkrete Inhalte der Geschichte wiederzugeben. Die gezielten Fragen der Fachkraft geben hierzu Anhaltspunkte und unterstützen das Erinnern der Kinder.
Weitere Hinweise	In dieser Sequenz gibt es Äußerungen des Kindes, auf die die Fachkraft mit einem korrektiven Feedback hätte reagieren können. 5 FK: Ja, aber nach den Enten? Schaut mal, wir gucken mal (blättert in der Geschichte zu dem Pferd). Nach den Enten kam das ---? 6 Merbut: Ein Pferde Hier ergibt sich eine gute Gelegenheit, ein korrektes Beispiel für die Singularform (Numerus: Einzahl) zu geben (<i>ein Pferd</i>). 3 FK: Zu welchem Tier? 4 Merbut: Auf Schwein (zeigt auf das Schwein). Hier wäre es möglich gewesen, die Äußerung durch eine Präposition an die Frageäußerung anzupassen: <i>Zu welchem Tier? Zu dem Schwein.</i>

Begleittabelle zur Videosequenz *Erinnerungsfragen Beispiel 2*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Auf den ersten Seiten des Bilderbuches wird beschrieben, wie die kleine Hexe nach Hexendorf fliegt, um sich einen Geburtstagskuchen zu kaufen. Als sie zurückkommt, stellt sie fest, dass ihre Katze verschwunden ist. Daraufhin macht sie sich erneut auf den Weg ins Dorf, um die Katze dort zu suchen. Auf einer Seite sieht man, wie die kleine Hexe zum Dorfladen fliegt. An dieser Stelle fragt die Fachkraft die Kinder <i>Was hat sie vorher gemacht?</i> , und blättert dabei im Bilderbuch auf die vorangehende Seite zurück. Dort sieht man, wie die kleine Hexe unter dem Tisch nach ihrer Katze sucht.
Angaben zum Bilderbuch	Baeten, L. (2012). Die kleine Hexe hat Geburtstag. Hamburg: Oetinger.
Länge der Videosequenz	0:07 sek
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Was hat sie vorher gemacht (blättert im Buch zurück)? 2 Ella: Katze suchen. 3 FK: Sie hat die Katze gesucht, ne?
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Erinnerungsfragen“	Die Fachkraft erfragt, was die Hexe auf der vorangegangenen Seite getan hat und regt damit die Kinder an sich an Details der Geschichte zu erinnern.
Erläuterungen zu „Erinnerungsfragen“	In dieser Sequenz stellt die Fachkraft ihre Erinnerungsfrage nicht am Ende der Geschichte, wie es häufig gemacht wird, sondern bereits früh in der Geschichte. Dies gibt ihr die Gelegenheit, zu überprüfen, ob die Kinder den Kern der Geschichte verstanden haben (in diesem Fall die Suche nach der Katze). Ist dies nicht der Fall, kann sie auf die Fragen der Kinder eingehen. Die Frage zielt darauf ab, dass die Kinder konkrete Inhalte der Geschichte erinnern und wiedergeben. Die gezielten Fragen der Fachkraft geben hierzu Anhaltspunkte. Die Frage <i>Was hat sie vorher gemacht?</i> gibt das Antwortmuster für das Kind bereits vor: <i>Katze gesucht</i> .
Weitere Hinweise	Das Kind antwortet auf die Frage der Fachkraft mit einer Zweiwortäußerung, in der das Verb im Infinitiv steht (<i>Katze suchen</i>). Die Fachkraft nutzt diese Gelegenheit für ein korrekatives Feedback auf der morphologischen und syntaktischen Ebene (<i>Sie hat die Katze gesucht ne?</i>).

Begleittabelle zur Videosequenz *Erinnerungsfragen Beispiel 3*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Auf den ersten Seiten des Bilderbuches wird beschrieben, wie die kleine Hexe nach Hexendorf fliegt, um sich einen Geburtstagskuchen zu kaufen. Als sie zurückkommt, stellt sie fest, dass ihre Katze verschwunden ist. Daraufhin macht sie sich erneut auf den Weg ins Dorf um die Katze dort zu suchen.
Angaben zum Bilderbuch	Baeten, L. (2012). Die kleine Hexe hat Geburtstag. Hamburg: Oetinger.
Länge der Videosequenz	0:12 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: (liest vor) „Also nimmt sie ihren Besen und fliegt noch einmal zurück, um die Katze zu suchen. Zuerst fliegt sie zum Dorfladen.“ Was hat sie denn im Dorfladen gemacht? 2 Lara: Kuchen gekauft. 3 FK: Genau.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Erinnerungsfragen“	Die Fachkraft stellt eine Rück-/Erinnerungsfrage und regt die Kinder dazu an, sich an bestimmte Aspekte der Geschichte zu erinnern. 1 FK: Was hat sie denn im Dorfladen gemacht? 2 Lara: Kuchen gekauft.
Erläuterungen zu „Erinnerungsfragen“	In dieser Sequenz stellt die Fachkraft ihre Erinnerungsfrage nicht am Ende der Geschichte, wie es häufig gemacht wird, sondern bereits früh in der Geschichte. Dies gibt ihr die Gelegenheit zu überprüfen, ob die Kinder den Kern der Geschichte verstanden haben (in diesem Fall die Suche nach der Katze). Ist dies nicht der Fall, kann sie auf die Fragen der Kinder eingehen. Die Frage zielt darauf ab, dass die Kinder konkrete Inhalte der Geschichte erinnern und wiedergeben. Die gezielten Fragen der Fachkraft geben hierzu Anhaltspunkte. Die Frage <i>Was hat sie vorher gemacht?</i> gibt das Antwortmuster für das Kind bereits vor: <i>Sie hat.....</i>
Weitere Hinweise	Das Kind antwortet auf die Frage der Fachkraft mit einer Zweiwortäußerung, in der das Verb im Perfekt steht (<i>Kuchen gekauft</i>). Das Kind lehnt sich damit an das sprachliche Gerüst der Fachkraft an, die in ihrer Frage <i>Was hat sie gemacht?</i> (Zeile ₁) ebenfalls das Perfekt als Zeitform nutzt. Allerdings bildet das Kind mit dieser Äußerung noch keinen vollständigen Satz. Der wäre als angemessene Antwort aber auch nicht notwendig. Notwendig ist allerdings der Artikel zu Kuchen. D.h. die Fachkraft könnte hier die Gelegenheit für ein korrekatives Feedback auf der syntaktischen Ebene nutzen und den fehlenden Artikel ergänzen: <i>einen/den Kuchen gekauft</i> .

Begleittabelle zur Videosequenz *Expansion Beispiel 1*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In der vorliegenden Sequenz betrachten Fachkraft und Kinder die Seite 27 im Bilderbuch und beschreiben, was auf dem Bild zu sehen ist: Nachdem Max zum König gekrönt wurde, wird er von einem der wilden Kerle auf dem Rücken getragen.
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:08 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Und jetzt. Wo sitzt Max? 2 Florian: Auf den König. 3 FK: Auf dem Rücken von dem König.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Expansion“	Die Fachkraft erweitert die Aussage des Kindes, indem sie die Ortsangabe in der Äußerung des Kindes weiter ausführt.
Erläuterungen zum „Expansion“	Das Kind antwortet auf die Frage der Fachkraft <i>Wo sitzt Max?</i> mit der korrekten Ortsangabe <i>auf dem König</i> . Im Rahmen der Expansion spezifiziert die Fachkraft diese Aussage und fügt <i>auf dem Rücken</i> hinzu. Mit dieser Erweiterung regt die Fachkraft das Kind indirekt dazu an, Beschreibungen detaillierter auszuführen. Tipp: Noch besser wäre das Genitivattribut <i>des Königs</i> gewesen, also <i>auf dem Rücken des Königs</i> . Es hätte sich auch angeboten, dem Kind einen vollständigen Satz zu präsentieren, der alle relevanten Informationen enthält: Wer tut was und wo? <i>Er sitzt auf dem Rücken des Königs</i> .
Weitere Hinweise	Die Fachkraft nutzt diese Gelegenheit für ein korrekatives Feedback (<i>Auf dem Rücken von dem König.</i>)

Begleittabelle zur Videosequenz *Expansion Beispiel 2*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Fachkraft und Kind betrachten Seite 10 im Bilderbuch. In der Nacht wächst in Max Zimmer ein Wald. Der Text im Bilderbuch lautet: <i>Genau in der Nacht wuchs ein Wald in seinem Zimmer – der wuchs und wuchs, bis die Decke voll Laub hing und die Wände so weit wie die ganze Welt waren.</i>
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:06 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 Merbut: Ganz viel. 2 FK: Ganz viele Bäume sind dazwischen, ne?
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Expansion“	Die Fachkraft erweitert die Äußerung des Kindes zu einem Satz und fügt so Informationen hinzu, die für das Verständnis der kindlichen Äußerung wichtig sind.
Erläuterungen zur „Expansion“	Als Merbut auf der Bilderbuchseite erkennt, dass der Wald in Max' Zimmer immer dichter wird, kommentiert es dies mit den Worten <i>ganz viel</i> . Vermutlich bezieht Merbut sich dabei auf den wachsenden Wald, also <i>ganz viel</i> Wald. Die Fachkraft erweitert daraufhin die Aussage des Kindes zu einem vollständigen Satz <i>Ganz viele Bäume sind dazwischen, ne?</i> , mit dem Subjekt <i>ganz viele Bäume</i> und dem Adverb <i>dazwischen</i> als Ortsangabe.
Weitere Hinweise	/

Begleittabelle zur Videosequenz *Expansion Beispiel 3*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Fachkraft und Kinder betrachten die Seite 5 im Bilderbuch. Die kleine Hexe ist auf der Suche nach ihrer Katze und kommt dabei zum Dorfladen. Dort fragt sie, ob jemand ihre Katze gesehen hat. Die Bilderbuchseite hat eine Klappe, die die Tür zum Dorfladen darstellt, durch die man die kleine Hexe sehen kann. Lara schlussfolgert, dass die kleine Hexe durch diese Tür den Dorfladen betritt.
Angaben zum Bilderbuch	Baeten, L. (2012). Die kleine Hexe hat Geburtstag. Hamburg: Oetinger.
Länge der Videosequenz	0:08 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 Lara: Und sie kommt rein. 2 FK: Ja, sie kommt rein in den Dorfladen. Und wen sucht sie da? 3 Lara: Katze (zeigt auf die Katze im Dorfladen). 4 FK: Genau.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Expansion“	Die Fachkraft wiederholt die Äußerung des Kindes und fügt ihr eine weitere Information hinzu.
Erläuterungen zur „Expansion“	Die Fachkraft ergänzt die Äußerung des Kindes um die Orts- bzw. Richtungsangabe <i>in den Dorfladen</i> .
Weitere Hinweise	Im Anschluss an die Erweiterung folgt die weiterführende Frage <i>Und wen sucht sie da?</i> , mit der die Fachkraft die Kinder dazu animiert, zu überlegen, was die Hexe im Dorfladen macht. Das Verb <i>suchen</i> und das Akkusativfragepronomen <i>wen</i> gibt sie dabei schon vor, so dass die Kinder nur das Akkusativobjekt <i>die Katze</i> als Antwort geben müssen. Würde man die Frage an dieser Stelle offener formulieren, also nicht als Ergänzungsfrage, sondern z. B. <i>Warum ist die Hexe im Dorfladen?</i> bestünde die Chance für die Kinder, eine längere Antwort zu geben. Offene Fragen erfordern eine ausführlichere Antwort, z. B. die Beschreibung davon, wer etwas tut, was er/sie/es tut und warum.

Begleittabelle zur Videosequenz *Expansion Beispiel 4*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Fachkraft und Kinder betrachten die Seite 10 im Bilderbuch, auf der zu sehen ist, wie in Max' Zimmer ein Wald zu wachsen beginnt. Die Fachkraft lenkt mit der Frage <i>Und wie sieht Max aus?</i> die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Gesichtsausdruck der Hauptfigur.
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:20 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Ist traurig? 2 Florian: So macht der (hält sich die Hand vor den Mund). 3 Can: Ja. Guck mal, der macht seinen Fuß hoch (streckt seinen Fuß hoch). 4 Melissa: Der lacht. 5 FK: Der lacht. Der lacht in sich hinein. Der freut sich. 6 Melissa: Weil der findet das lustig. Seine Mama nicht. 7 FK: Ich glaub/ Ich glaube auch, der findet das witzig.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Expansion“	In dieser Sequenz bietet die Fachkraft den Kindern drei alternative Formulierungen für die Äußerung <i>der lacht</i> an. Dabei gibt es mit <i>der lacht in sich hinein</i> eine direkte Expansion zur Kindäußerung <i>der lacht</i> , in der die Art des Lachens spezifiziert wird.
Erläuterungen zur „Expansion“	Das Kind antwortet auf die Frage der Fachkraft <i>Und wie sieht Max aus?</i> mit der Formulierung <i>Der lacht</i>. Die Fachkraft wiederholt diese Äußerung des Kindes und erweitert dann den Satz zu <i>Der lacht in sich hinein</i>. (Zeile 5). Die Fachkraft regt die Kinder mit ihrer Expansion dazu an, die Tätigkeit der Hauptfigur genauer zu betrachten. Tipp: Diese Ergänzung ließe sich unterstützen, indem man die Zeichnung im Bilderbuch hinzuzieht. Hier ist zu sehen, wie die Hauptfigur die Hand vor dem Mund hält und mit geschlossenen Lippen lächelt. Diese Gestik kann als weiterer Hinweis für ein zurückhaltendes Lachen interpretiert werden. Sprachförderlich ist auch das Dreifachangebot <i>Der lacht. Der lacht in sich hinein. Der freut sich</i>. Damit bietet die Fachkraft drei sprachlich korrekte Alternativen an, wobei mit der Formulierung <i>der freut sich</i> eine Interpretation des Lachens hinzugefügt wird. Melissa greift diesen Hinweis auf und bietet eine Begründung dafür an: <i>Weil er findet das lustig</i> (Zeile 6). Auf diese Äußerung reagiert die Fachkraft mit einem erneuten sprachlichen Angebot, indem sie das Adjektiv <i>lustig</i> durch <i>witzig</i> ersetzt
Weitere Hinweise	In Zeile 6 verwendet ein Kind einen Nebensatz mit der Konjunktion „weil“, in dem die Verbstellung wie in Hauptsätzen ist. Umgangssprachlich ist das bei „weil“-Sätzen zulässig. Es hätte sich aber angeboten, die Äußerung mit veränderter Verbstellung umzuformen und dem Kind ein weiteres Modell eines Nebensatzes anzubieten (<i>Weil er das lustig findet. Ich glaube auch, dass er das witzig findet.</i>). /

Begleittabelle zur Videosequenz *Fragen zur Dekontextualisierung Beispiel 1*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Zu Beginn dieser Sequenz liest die Fachkraft den Bilderbuchtext auf Seite 19 und 20 vor: „...bis Max sagte, seid still. (...) Und sie zähmte mit seinem Zaubertrick. Er starrte in all ihre gelben Augen. Ohne ein einziges Mal zu zwinkern.“
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:57 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: (liest vor) „Bis Max sagte, seid still, (...) und sie zähmte mit seinem Zaubertrick. Er starrte in all ihre gelben Augen, ohne ein einziges Mal zu zwinkern.“ 2 Can: Da, da ist noch eine. 3 FK: Genau. Und die haben alle gelbe Augen (zeigt auf die Monster). 4 Can: Warum? 5 FK: Weil das bei ihnen so ist (zuckt mit den Schultern). 6 Can: Und bei mir auch, guck mal (zeigt FK ein Auge). 7 FK: Du hast auch gelbe Augen? 8 Can: Ja. 9 FK: Nein. Florian, sag mal Can, welche Farbe er hat in den Augen. 10 Florian: Braun. 11 FK: Braun. 12 Can: Und weißt du, du, du hast/ 13 Florian: Blau. 14 Can: Blau mit schwarz (zeigt auf Florian). 15 FK: Und welche Farbe hat Melissa? 16 Florian: Auch bl/ blau mit schwarz. 17 Can: (zu FK) Und, und du auch. 18 Melissa: Mein Bruder auch. 19 FK: Ich hab auch blaue. 20 FK: Das stimmt. Dein Bruder auch. 21 Can: Mein Schwester auch. 22 Florian: Mein Papa und mein Bruder und Mama auch. 23 Can: Und/ 24 FK: Die haben auch alle blaue Augen? 25 Florian: Ja.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Fragen zur Dekontextualisierung“	Die Fragen zur Dekontextualisierung werden hier von den Kindern gestellt. Die Fachkraft nutzt die Gelegenheit, um das Gespräch in diese Richtung weiterzuführen.
Erläuterungen zu den Fragen zur Dekontextualisierung	Fragen zur Dekontextualisierung regen dazu an, den Inhalt des Buches auf Situationen/Gegenstände außerhalb des Buches zu beziehen. In diesem Fall entsteht ein Gespräch über die verschiedenen Augenfarben der Kinder und ihrer Familienmitglieder. Dadurch, dass die Fachkraft alle Kinder aktiv in das Gespräch einbindet, wird ausführlich über dieses Thema gesprochen. Die Fachkraft eröffnet die Sequenz mit der Feststellung <i>Genau. Und die haben alle gelbe Augen (zeigt auf die Monster)</i>. Nachdem Can den Grund dafür hinterfragt, ergänzt er seine Äußerung mit <i>Und bei mir auch, guck mal. ((zeigt FK ein Auge))</i>
Weitere Hinweise	In dieser Sequenz regt die Fachkraft die Kinder dazu an, miteinander in den Dialog zu gehen (redirect). Sie bindet die anderen Kinder aktiv in das Gespräch ein: <i>Nein. Florian, sag mal Can, welche Farbe er hat in den Augen.</i> (Zeile 9)

Begleittabelle zur Videosequenz *Fragen zur Dekontextualisierung Beispiel 2*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In dieser Sequenz betrachten Fachkraft und Kinder die 10. Seite im Bilderbuch. An dieser Stelle der Geschichte verwandelt sich das Zimmer von Max nach und nach in einen Wald.
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:33 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Hier (...) hat man noch Türen gesehen (blättert eine Seite zurück und zeigt auf die Tür auf der Seite). Und was ist das hier noch (zeigt auf das Fenster)? 2 Melissa: Fenschter (=Fenster). 3 FK: Ein Fenster. Und --- (zeigt auf das Bett)? 4 Can: (...) Stickers. 5 FK: Das Bett, ne? 6 Can: Ja. 7 FK: Und hier hinten? Wo ist denn das Fenster eingebaut? Und die Tür (zeigt auf die Wand)? 8 Melissa: Als Holz. 9 FK: Haben wir hier auch (zeigt auf die Wände im Raum). Was ist denn hier außen rum? 10 Florian: Tapete. 11 FK: Ja, und wo ist die Tapete dran? 12 Florian: An Haus. 13 FK: An der Wand, ne? Hier sieht man noch die Wand (zeigt auf die Wand im Buch).
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Fragen zur Dekontextualisierung“	Durch die Äußerung <i>Haben wir hier auch (zeigt auf die Wände im Raum). Was ist denn hier außen rum?</i> (Zeile 9) werden die Kinder dazu aufgefordert, die Geschichte im Bilderbuch und die reale Situation miteinander zu verknüpfen.
Erläuterungen zu den Fragen zur Dekontextualisierung	Die Fachkraft beginnt damit, die Verwandlung des Zimmers zu beschreiben. Sie nutzt als Unterstützung die Bilder, indem sie vor und zurückblättert und die Kinder auf die Unterschiede hinweist: <i>Hier ((blättert eine Seite zurück)) hat man noch Türen gesehen. ((zeigt auf die Tür auf der Seite))</i> (Zeile 1) Durch die Fragen <i>Und hier hinten? Wo ist denn das Fenster eingebaut? Und die Tür? ((zeigt auf die Wand))</i> (Zeile 7) leitet sie die Dekontextualisierung ein. Das heißt, der Inhalt des Bilderbuches wird auf eine Situation außerhalb des Buches bezogen. Durch die Äußerung <i>Haben wir hier auch (zeigt auf die Wände im Raum). Was ist denn hier außen rum?</i> (Zeile 9) werden die Kinder dazu aufgefordert, die Geschichte im Bilderbuch und die reale Situation miteinander zu verknüpfen. Tipp: An dieser Stelle könnten den Kindern weitere Anregungen geboten werden, um das Gespräch in dieser Richtung weiterzuführen, wie z. B. <i>Stell dir vor, dass würde bei uns auch passieren? Wie sähe es denn dann hier aus? Wie würdest du das finden?</i>
Weitere Hinweise	/

Begleittabelle zur Videosequenz *Fragen zur Dekontextualisierung Beispiel 3*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Fachkraft und Kinder betrachten in dieser Sequenz die Doppelseite 29/30. In der Geschichte beschließt Max, dass er nicht länger der König der wilden Kerle sein möchte, da er einsam ist und jemanden vermisst, der ihn lieb hat.
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:41 sek
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: (liest vor) „Und Max, der König aller wilden Kerle, war einsam und wollte dort sein, wo ihn jemand am allerliebsten hatte.“ Wo hatte ihn jemand am allerliebsten? 2 Florian: Da (zeigt aufs Buch). 3 FK: Da (zeigt auf die aktuelle Seite)? Aber es gibt bestimmt noch einen Ort. Wo hat dich denn jemand am allerliebsten (zeigt auf Florian)? 4 Florian: Zuhause. 5 FK: Zuhause. Wer hat dich da lieb (Florian ist angesprochen)? 6 Florian: Mama. 7 FK: Mama. Und wer noch? 8 Florian: Papa. 9 FK: Und bei dir (berührt Can mit dem Finger)? 10 Can: Ähm. 11 FK: Wo hat dich jemand am allerliebsten? 12 Can: Schwester, Papa, Mama (zählt mit den Fingern auf). 13 FK: Deine Schwester, deine Mama und dein Papa haben dich am allerliebsten? 14 Can: Ja. 15 FK: Und bei dir (guckt zu Melissa)? 16 Melissa: Ähm, mein Bruder, mein Papa, äh, meine Mama.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Fragen zur Dekontextualisierung“	Die Fachkraft verbindet die Erfahrungen der Kinder mit den Inhalten des Bilderbuches: <i>Wo hat dich jemand am allerliebsten?</i> (Zeile 11)
Erläuterungen zu den Fragen zur Dekontextualisierung	Die Sequenz beginnt, indem die Fachkraft den Bilderbuchtext vorliest. (<i>Und Max, der König aller wilden Kerle, war einsam und wollte dort sein, wo ihn jemand am allerliebsten hatte.</i> (Sendak 2013, S. 29)) Im Anschluss an diesen Satz fragt die Fachkraft die Kinder, wo dieser Ort sein könnte. Florian vermutet, dass damit die Insel der wilden Kerle gemeint sein könnte. An dieser Stelle nutzt die Fachkraft eine Frage zur Dekontextualisierung, um den weiteren Verlauf der Geschichte (Max reist nach Hause) vorzubereiten: 1 FK: Wo hatte ihn jemand am allerliebsten? 2 Florian: Da (zeigt aufs Buch). 3 FK: Da (zeigt auf die aktuelle Seite)? Aber es gibt bestimmt noch einen Ort. Wo hat dich denn jemand am allerliebsten (zeigt auf Florian)? 4 Florian: Zuhause. Die Fachkraft wiederholt diese Frage auch für die anderen Kinder und erzeugt so einen gemeinsamen Dialog über den Bilderbuchinhalt.
Weitere Hinweise	Durch weiterführende Fragen (<i>Wer hat dich da lieb?</i> (Zeile 5)) gelingt es der Fachkraft, das Thema zu vertiefen und die Kinder stärker in das Gespräch einzubinden.

Begleittabelle zur Videosequenz *Korrektives Feedback Beispiel 1*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In der vorliegenden Sequenz betrachten Fachkraft und Kinder die erste Seite des Bilderbuches und beschreiben, was auf dem Bild zu sehen ist. Die Hauptfigur Max trägt ein Wolfskostüm und schlägt mit einem großen Hammer einen Nagel in die Wand, an dem eine Girlande befestigt wird.
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:19 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: (...) Und was macht die Katze hier? Ich verrat euch mal, der Junge heißt Max. Was macht Max? 2 Florian: Der hammert. 3 FK: Der hämmert etwas. Was hämmert der? 4 Florian: Eine Girlande. 5 FK: Eine Girlande (zeigt auf die Girlande im Buch). Genau. So ein Seil aus Tüchern zusammengeknotet, ne?
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „korrekatives Feedback“	Korrektives Feedback auf der morphologischen Ebene (und Expansion): Die Fachkraft verändert den Wortstamm (<i>hammer-</i>) zum korrekten Wortstamm (<i>hämmer-</i>) und ergänzt ein Satzglied (<i>er hämmert etwas</i>)
Erläuterungen zum korrekativen Feedback	Korrektives Feedback auf der morphologischen Ebene: Das Kind hat in seiner Äußerung den falschen Wortstamm <i>hammer-</i> verwendet, so dass mit der Endung <i>-t</i> die Form <i>hammert</i> entstand. Das Verb <i>hämmern</i> und das Nomen <i>Hammer</i> sind inhaltlich und morphologisch verwandt, haben aber unterschiedliche Wortstämme (<i>hämmer</i> und <i>hammer</i>). Es ist zu vermuten, dass das Kind die ähnlichen Stämme vertauscht hat bzw. nicht wusste, welcher der beiden korrekt einzusetzen ist. Möglicherweise hat es von <i>der Hammer</i> auf <i>er hammert</i> geschlossen. Das Kind zeigt mit diesem Fehler, dass es den Bezug zwischen <i>Hammer</i> und der Tätigkeit <i>hämmern</i> im Prinzip hergestellt hat. Während des korrektiven Feedbacks wird der falsche Wortstamm <i>hammer-</i> zum korrekten Stamm <i>hämmer-</i> verändert. Expansion auf der syntaktischen Ebene: Die Aussage des Satzes <i>er hämmert</i> kann ergänzt werden, indem ein passendes Satzglied hinzugefügt wird. In diesem Fall handelt es sich um das Akkusativobjekt <i>etwas</i> . Dieses wird mit der Frage <i>Wen oder was hämmert er?</i> ermittelt.
Weitere Hinweise	Neben dem korrektiven Feedback bietet die Fachkraft in dieser Sequenz auch eine Extension an, das heißt, sie führt die Äußerung des Kindes thematisch fort: 8 FK: Eine Girlande (zeigt auf die Girlande im Buch). Genau. So ein Seil aus Tüchern zusammengeknotet, ne? Die Fachkraft bietet zu dem Begriff <i>Girlande</i> noch eine Erklärung an, die sich auf das vorhandene Bild im Bilderbuch bezieht, auf dem eine Girlande oder ein Seil zu sehen ist, die/das aus zusammengeknoteten Tüchern hergestellt wurde.

Begleittabelle zur Videosequenz *Korrektives Feedback Beispiel 2*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In dieser Sequenz stellt die Fachkraft die Frage: <i>Was machte der Hund jetzt wieder?</i> Damit bezieht sie sich auf ein wiederkehrendes sprachliches Muster im Bilderbuch: Jede Episode endet mit den Worten „Der kleine Hund bedankte sich und ging weiter.“
Angaben zum Bilderbuch	Loupy, C. & Tharlet, E. (2005). <i>Noch ein Kuss</i> . Gossau, Zürich: NordSüd.
Länge der Videosequenz	0:14 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Und jetzt hatte Merbut Recht. Was machte der Hund jetzt wieder? 2 Merbut: Äh. Tanken. 3 FK: Genau. Er bedankte sich, sagte Dankeschön und ging weiter.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „korrekatives Feedback“	Korrektives Feedback auf der phonetisch-phonologischen Ebene: Die Ersetzung des Phonems /d/ durch /t/ (<i>danken</i> wird zu <i>tanken</i>) wird korrigiert. Expansion auf der syntaktischen Ebene: Die elliptische Äußerung <i>danken</i> (eine pragmatisch angemessene Antwort) wird zu einem kompletten Satz erweitert. Ein Subjekt wird ergänzt, und anstelle des Verbs <i>danken</i> bietet die Fachkraft das Verb <i>sich bedanken</i> an. Entscheidend ist, dass in beiden Sätzen zu beiden Verben ein Objekt realisiert werden muss (<i>Er dankte ihm (Dativobjekt)</i>). <i>Er bedankte sich (Akkusativobjekt)</i> . Die Fachkraft bringt zudem das Verb in die korrekte grammatische Form, in diesem Fall 3. Person Singular Präteritum (anstelle des Infinitivs).
Erläuterungen zum korrektiven Feedback	Korrektives Feedback auf der phonetisch-phonologischen Ebene: Die Laute [t] und [d] sind beides Verschlusslaute (Plosive). Die Atemluft entweicht bei der Bildung des Lautes explosionsartig, und man hört dabei keine Stimme. Der Unterschied liegt darin, dass beim Laut [d] nach Lösung des Verschlusses sehr viel schneller „Stimme gegeben“ wird als nach dem Verschluss bei [t], so dass der letztere Laut wesentlich „härter“ klingt. Daher gilt das [d] als stimmhaft und das [t] als stimmlos. Beide Laute haben bei der Verwendung am Wortanfang eine bedeutungsunterscheidende Funktion (Phoneme). Die Bedeutung des Wortes ändert sich, je nachdem ob ich <i>danken</i> oder <i>tanken</i> sage. Die Fachkraft ändert in ihrem korrektiven Feedback die Anlaute und ersetzt [t] durch [d]. Expansion auf der syntaktischen Ebene: Das Verb <i>danken</i> fordert ein Dativobjekt als Ergänzung (z. B. <i>Er dankte ihm</i>). Das Verb <i>bedanken</i> muss in Begleitung eines Reflexivpronomens (in der Rolle eines Akkusativobjekts) verwendet werden. Das ist eine feste Kombination, so dass man von dem reflexiven Verb <i>sich bedanken</i> spricht: <i>Er bedankte sich. Du bedankst dich</i> . Die Antwort des Kindes <i>danken</i> ist im Prinzip als Reaktion auf die Frage pragmatisch angemessen (was machst du gerade? essen). Die Fachkraft bietet einen vollständigen Satz mit dem Verb <i>sich bedanken</i> an und bezieht sich damit auf das wiederkehrende sprachliche Muster im Bilderbuch „Der kleine Hund <u>bedankte sich</u> und ging weiter.“. Die Grundform des Verbs (<i>be</i>) <i>danken</i> muss für den Einsatz in einem Satz durch grammatische Merkmale (Kongruenz- und Tempusmerkmale) ergänzt werden.
Weitere Hinweise	Neben dem korrektiven Feedback bietet die Fachkraft auch eine Extension an. Sie erweitert die Äußerung (<i>Er bedankte sich</i>) zu (<i>Er</i>) <i>sagte Dankeschön und ging weiter.</i> (Z.3)

Begleittabelle zur Videosequenz *Korrektives Feedback Beispiel 3*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In dieser Sequenz überlegen Fachkraft und Kinder, was die Hauptfigur (die kleine Hexe) auf den vorangegangenen Seiten getan hat. Als Unterstützung blättern sie im Bilderbuch zurück.
Angaben zum Bilderbuch	Baeten, L. (2012). Die kleine Hexe hat Geburtstag. Hamburg: Oetinger.
Länge der Videosequenz	0:07 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Was hat sie vorher gemacht (blättert im Buch zurück)? 2 Ella: Katze suchen. 3 FK: Sie hat die Katze gesucht, ne?
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „korrekatives Feedback“	Morphologische Ebene: Die grammatische Form des Verbs wird korrigiert (Partizip Perfekt). Syntaktische Ebene: Das Objekt erhält den geforderten Artikel (<i>die Katze</i>). Expansion auf der syntaktischen Ebene: Die Äußerung wird zum Satz vervollständigt, d. h. ein Hilfsverb (<i>hat</i>) und das Subjekt ergänzt (<i>Sie...</i>).
Erläuterungen zum korrektiven Feedback	Als einfaches korrektives Feedback hätte es gereicht, wenn die Fachkraft das Subjekt und die Verbform korrigiert hätte zu <i>die Katze gesucht</i> . Das wäre eine angemessene Antwort gewesen. Das Kind verwendet in seiner Äußerung das Verb <i>suchen</i> fehlerhaft in der Grundform (Infinitiv) und das Objekt ohne Artikel. Die Fachkraft bietet in ihrem korrektiven Feedback allerdings einen kompletten Satz, so dass das Feedback mit einer Expansion vermischt ist. Im Satz wird die Zeitform Perfekt eingesetzt (Hilfsverb und Partizip Perfekt, <i>hat gesucht</i>), außerdem wird ein Subjekt ergänzt (<i>Sie...</i>) und das Objekt durch einen Artikel vervollständigt (<i>die Katze</i>).
Weitere Hinweise	/

Begleittabelle zur Videosequenz *Korrektives Feedback Beispiel 4*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Fachkraft und Kinder betrachten die Seite im Bilderbuch, in der die Hauptfigur zum König der Wilden Kerle gekrönt wird. Sie beschreiben gemeinsam, was auf dem Bild zu sehen ist. Die Fachkraft lenkt durch ihre Fragen die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Gegenstände, die die Hauptfigur als König besitzt (Krone und Zepter).
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:40 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Und schaut mal. Jetzt müsst ihr mal Max anschauen. 2 Florian: Der König (chorisch mit Melissa, Florian zeigt auf Max). 3 FK: Der ist jetzt der König der wilden Kerle geworden. (...) Was hat der denn auf dem Kopf? 4 Florian: Ne Krone. (chorisch mit Melissa) 5 FK: Eine Krone. 6 Florian: Ich weiß wie (unverständlich). 7 FK: Und was hat der König noch? Eine besondere Sache hat er noch. 8 Florian: Eine Lampe. 9 FK: Eine Lampe (zeigt auf das Zepter). Sieht ein bisschen aus wie eine Lampe. 10 Florian: Ein (schwingt mit dem Arm). 11 FK: Ein Zepter hat er in die Hand bekommen (tut so, als hätte er ein Zepter in der Hand). 12 Florian: Ein Zepter? 13 FK: Ein Zepter. 14 Can: (...) Die sind (unverständlich) wieder. 15 FK: Und was macht der wilde Kerl hier (zeigt auf den sich verbeugenden wilden Kerl)? 16 Can: So (verbeugt sich). 17 FK: Der verbeugt sich genau.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „korrekatives Feedback“	Korrektives Feedback auf der semantisch-lexikalischen Ebene: Die Fachkraft ersetzt das Wort <i>Lampe</i> durch das Wort <i>Zepter</i> .
Erläuterungen zum korrektiven Feedback	Ein Zepter ist ein (verzierter) Stab, der als Zeichen staatlicher, ständischer oder religiöser Würde getragen wird. Es handelt sich also um einen besonderen, nicht alltäglichen Gegenstand. Auf der Bilderbuchseite ähneln die äußeren Merkmale des Zepters denen einer Lampe (der gelbe Edelstein könnte auch als Lichtquelle interpretiert werden). Die Bezeichnung des Stabes als Lampe ist also nachvollziehbar. Die Fachkraft bietet dem Kind an dieser Stelle den Begriff <i>Zepter</i> in ihrem korrektiven Feedback an.
Weitere Hinweise	Hier würde es sich anbieten, weitere Informationen über den Gegenstand zu Verfügung zu stellen, um dem Kind das Abspeichern des Begriffs im mentalen Lexikon zu erleichtern.

Begleittabelle zur Videosequenz *Korrektives Feedback Beispiel 5*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Nach der Bemerkung eines Kindes, die wilden Kerle würden aussehen wie Drachen, erklärt ein anderes Kind, dass ihr Vater schon einmal von einem Drachen gebissen wurde. Die Fachkraft geht auf die Äußerung des Kindes ein und fragt genauer nach.
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:19 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 Melissa: Und mein Papa hat schon mal ein Drache ge/ bebeißt. Mein Papa. 2 FK: Dein Papa wurde schon mal von einem Drachen gebissen (Melissa nickt). Echt? (Melissa nickt). Wann, wie, wo ist das denn passiert? 3 Melissa: Auf die Arbeit. 4 FK: Auf der Arbeit. Da gibts einen Drachen? 5 Melissa: Ja. 6 FK: Oha, dann hat der bestimmt nen gefährlichen Beruf.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „korrekatives Feedback“	In dieser Sequenz werden zwei Äußerungen eines Kindes durch ein korrekatives Feedback indirekt verbessert: 1) 1 Melissa: Und mein Papa hat schon mal ein Drache ge/ bebeißt. Mein Papa. 2 FK: Dein Papa wurde schon mal von einem Drachen gebissen (Melissa nickt). (...) Morphologische Ebene: Die Fachkraft bietet eine Korrektur des Wortstammes an (<i>gebissen</i> statt <i>gebeißt</i>). Syntaktische Ebene: Da das Kind in seiner Äußerung keine eindeutige Kasusmarkierung setzt (<i>mein Papa</i> statt <i>meinen Papa</i>) ist die Äußerung uneindeutig. Die Fachkraft setzt die Äußerung ins Passiv (<i>hat gebeißt</i> wird zu <i>wurde gebissen</i>) und nennt den Akteur in einer Präpositionalphrase (<i>von einem Drachen</i>). Die Fachkraft macht damit deutlich, wer von wem gebissen wurde. 2) 2 FK: (...) Wann, wie, wo ist das denn passiert? 3 Melissa: Auf die Arbeit. 4 FK: Auf der Arbeit. Syntaktische Ebene: Die Fachkraft ersetzt den fehlerhaften Artikel (Nominativ oder Akkusativ) durch den korrekten Dativartikel (<i>die</i> wird zu <i>der</i>).
Erläuterungen zum korrektiven Feedback	Zu 1) morphologische Ebene: Die Fachkraft bietet die korrekte Partizipform des unregelmäßigen Verbs <i>beißen</i> an. Vermutlich hat das Kind die unregelmäßige Form dieses Verbs noch nicht erworben und stattdessen eine Übergeneralisierung der Gegenwartsform vorgenommen. syntaktische Ebene: Die Äußerung des Kindes <i>Mein Papa hat schon mal eine Drache gebeißt</i> ist uneindeutig, weil keiner der beiden Nominalphrasen (<i>mein Papa</i>, <i>eine Drache</i>) eine eindeutige Akkusativmarkierung trägt (<i>meinen Papa</i>, <i>einen Drachen</i>) und so als der Gebissene identifiziert wird. Die Umformung in eine Passivkonstruktion macht die Rollen (Beißer und Gebissener) eindeutig. Alternativ hätte auch eine eindeutige Akkusativmarkierung am Objekt (<i>meinen Papa</i>) zu Eindeutigkeit geführt. Da das Kind <i>meinen Papa</i> betonen möchte, ist die Voranstellung des Objekts korrekt. Zu 2) Syntaktische Ebene: Das Kind setzt in seiner Äußerung den Artikel <i>die</i> als Begleiter für das Nomen <i>Arbeit</i> ein. Die Präposition <i>auf</i> fordert aber eine Nominalphrase im Dativ, und der korrekte Artikel für Dativ bei femininen Nomen ist <i>der</i>.
Weitere Hinweise	Am Ende dieser Sequenz bietet die Fachkraft eine Extension an, indem sie die Äußerung des Kindes thematisch fortführt. 4 FK: Auf der Arbeit. Da gibts einen Drachen? 5 Melissa: Ja. 6 FK: Oha, dann hat der bestimmt nen gefährlichen Beruf.

Begleittabelle zur Videosequenz *Geschlossene Fragen Beispiel 1*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	Fachkraft und Kinder betrachten in dieser Sequenz die ersten beiden Seiten im Bilderbuch. Nachdem der Text gelesen wurde, verweist die Fachkraft auf die Bilder im Buch und fasst gemeinsam mit den Kindern zusammen, was die kleine Hexe bisher getan hat bzw. wo sie sich aufgehalten hat.
Angaben zum Bilderbuch	Baeten, L. (2012). Die kleine Hexe hat Geburtstag. Hamburg: Oetinger.
Länge der Videosequenz	0:13 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: (liest vor) „Dann kauf ich mir eben einen im Dorfladen, denkt Lisbet und fliegt los nach Hexendorf.“ Wohin fliegt sie da? 2 Lara: Hexendorf (zeigt im Buch auf die fliegende Hexe oben im Bild). 3 FK: Und hier (zeigt auf die fliegende Hexe unten im Bild)? 4 Lukas: Nach Hause. 5 FK: Genau hier kommt sie schon zurück, ne? Und hier, wo ist sie hier (zeigt auf das Zimmer der Hexe)? 6 Lara: Zu Hause drin. 7 FK: Genau.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „geschlossene Fragen“	In dieser Sequenz stellt die Fachkraft drei geschlossene Fragen, um an die Erzählungen der Kinder anzuknüpfen: • <i>Wohin fliegt sie da?</i> (Zeile 1) • <i>Und hier?</i> (Zeile 3) • <i>Und hier, wo ist sie hier?</i> (Zeile 5)
Erläuterungen zu den geschlossenen Fragen	Geschlossene Fragen lassen sich durch ja/nein, mit einem einzelnen Satzglied oder durch das Zeigen auf einen Gegenstand oder eine Figur im Bilderbuch beantworten. In diesem Fall handelt es sich um Fragen, die Ortsangaben erfragen (Wohin? Wo?). Die Fachkraft nutzt diese Fragen, um gemeinsam mit den Kindern den Ablauf von Ereignissen zu rekonstruieren. Damit stellt sie sicher, dass alle am Gespräch beteiligten Kinder dem Verlauf der Geschichte folgen können und verstehen, was auf den Bilderbuchseiten 13 und 14 passiert.
Weitere Hinweise	/

Begleittabelle zur Videosequenz *Offene Fragen Beispiel 2*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In dieser Sequenz betrachten Fachkraft und Kinder die Bilderbuchseiten 13/14. In der Geschichte fliegt die kleine Hexe durch Hexendorf und fragt in jedem Laden nach, ob jemand ihre Katze gesehen hat. Auf Seite 13 betritt die kleine Hexe den Tierladen und ruft: <i>Hallo, meine Katze ist weg. Ist sie vielleicht bei dir?</i> An dieser Stelle setzt das vorliegende Gespräch ein.
Angaben zum Bilderbuch	Baeten, L. (2012). Die kleine Hexe hat Geburtstag. Hamburg: Oetinger.
Länge der Videosequenz	0:16 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Da hängt sie, ne? 2 Lara und Lukas: Ja. Mhm (zustimmend). 3 Lukas: Und ruft rein. 4 FK: Genau ruft rein. Was ruft sie denn wohl rein, Lukas? 5 Lara: Aber, aber hier ist doch keine Katze (zeigt auf die linke Seite der aktuellen Doppelseite). 6 Lukas: Habt ihr meine Katze? 7 Lara: Oh, ein Babyschlange (zeigt auf die kleine Schlange, die zu den Füßen der Hexe ist). 8 FK: Genau, genau das rufen sie rein. 9 Lara: Guck mal eine Babyschlange. 10 Lukas: Hier sind auch noch Schlangen (zeigt auf die Schlangen auf der Seite). Das ist eine giftige. 11 Lara: Ja. 12 FK: Das weißt du woher (schaut Lukas an)? 13 Lukas: Weil, das, so welche können auch giftig sein. 14 Lara: Hex, hex, wo ist meine Katze (macht die Tür zur vorherigen Seite auf)? 15 FK: Genau. Und was antwortet die Hexe wohl (zeigt auf die Hexe im Tierladen)? 16 Lara: Hier is deine. 17 FK: (liest vor) „Nein ich habe deine Katze nicht gesehen, antwortet die Hexe und ich habe leider gar keine Zeit dir suchen zu helfen.“ (schüttelt den Kopf).
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „offene Fragen“	In dieser Sequenz stellt die Fachkraft zwei offene Fragen, um an die Äußerungen der Kinder anzuknüpfen: • <i>Was ruft sie denn wohl rein?</i> (Zeile 8) • <i>Und was antwortet die Hexe wohl?</i> (zeigt auf die Hexe im Tierladen) (Zeile 19)
Erläuterungen zu den offenen Fragen	Offene Fragen erfordern eine Antwort, die nicht nur aus einem Satzglied besteht. Das kann z. B. eine Beschreibung davon sein, wer etwas tut, was er/sie/es tut und warum. Offene Fragen regen am stärksten die kindliche Sprachproduktion an, da sie umfangreiche Antworten zulassen und ein Gespräch in Gang bzw. voranbringen können. In diesem Fall handelt es sich bei den offenen Fragen um weiterführende Fragen, die als Reaktion auf die Äußerung eines Kindes gestellt werden. Beispiel: 7 Lukas: Und ruft rein. 8 FK: Genau ruft rein. Was ruft sie denn wohl rein, Lukas?
Weitere Hinweise	Die Frage <i>Was ruft sie denn wohl rein Lukas?</i> (Zeile 8) könnte auch als Erinnerungsfrage bewertet werden, da die Fachkraft hiermit indirekt auf den vorangegangenen Bilderbuchtext verweist. Auf den vorherigen Seiten erlebt die Hexe ähnliche Situationen, in denen sie erklärt, dass sie ihre Katze sucht und dabei ähnliche Formulierungen nutzt.

Begleittabelle zur Videosequenz *Redirect Beispiel 1*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In der vorliegenden Sequenz betrachten Fachkraft und Kinder die Seite 15/16 des Bilderbuches und sprechen über das Aussehen und die Absichten der wilden Kerle.
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:31 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Und sieht Max immer noch so aus, als ob der Angst hat? 2 Florian: Nein. (...) Böse (chorisch mit Melissa). 3 Melissa: Nein. Der ist böse. 4 FK: Der sieht auch böse aus, ne? 5 Can: Warum? 6 Florian: (macht knurrende Geräusche). 7 FK: Warum? 8 Can: Was, was, was machen die beiden da (zeigt auf die wilden Kerle)? 9 FK: Was glaubst du denn? 10 Florian: Vielleicht/ 11 Melissa: Hier. So hallo (winkt dabei). 12 Florian: Vielleicht beißen die. 13 Melissa: Nein. 14 FK: Vielleicht wollen die ihn beißen. 15 Melissa: Die sagen hallo (winkt dabei). 16 FK: Das kann auch sein (zu Melissa). 17 Melissa: Weil der macht das (zeigt auf die Arme eines wilden Kerls). 18 FK: Der winkt ihm? 19 Melissa: (nickt). 20 Can: Und irgendwo ist der böse. So (macht bösen Gesichtsausdruck). 21 FK: Wir gucken mal weiter (blättert um).
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Redirect“	In diesem Gesprächsausschnitt stellt die Fachkraft die Frage, ob die Kinder auch der Ansicht sind, dass die wilden Kerle böse aussehen. Can hinterfragt dies, woraufhin die Fachkraft ihn auffordert, selbst eine Antwort auf seine Rückfrage zu finden. Melissa beteiligt sich an der Suche nach einer Lösung mit einem eigenen Vorschlag.
Erläuterungen zum „Redirect“	In diesem Gesprächsausschnitt fragt die Fachkraft zunächst nach der Zustimmung der Kinder: <i>Der sieht auch böse aus, ne?</i> (Zeile 4) und verweist damit auf die Bilderbuchseite 14, auf der die wilden Kerle abgebildet sind. Can hinterfragt diese Äußerung: <i>Warum?</i> (Zeile 5). An diesem Punkt wird das Redirect eingeleitet. Die Fachkraft gibt keine Antwort auf die Frage des Kindes, sondern wiederholt diese. Das Kind formuliert daraufhin seine Frage ausführlicher: <i>Was was was machen die beiden denn da?</i> (Zeile 8). Die Fachkraft gibt erneut keine Antwort auf die Frage des Kindes, sondern gibt diese an das Kind zurück: <i>Was glaubst du denn?</i> (Zeile 9). Damit wird das Kind aufgefordert, selbst eine Antwort zu formulieren. Diese Strategie entspricht dem Grundgedanken des dialogischen Lesens, das Kind als Erzähler in den Vordergrund zu rücken, während sich die Fachkraft zurücknimmt. Während sich Can darum bemüht, eine Antwort zu formulieren, präsentiert Melissa ebenfalls eine „Lösung“ auf die Frage: <i>Die sagen hallo (winkt dabei).</i> . (Zeile 15). Mit der Äußerung <i>Das kann auch sein.</i> unterstützt die Fachkraft den Vorschlag des Kindes.

 Weitere Hinweise

1. An dieser Stelle könnte man die Gelegenheit nutzen und die Äußerungen der Kinder miteinander verbinden, denn das Ziel eines Redirects ist es, die Interaktion zwischen den Kindern zu unterstützen. Hierzu könnte die Fachkraft z. B. Can fragen, was er von Melissas Lösungsvorschlag hält. So könnte eine Diskussion zwischen den Kindern angeregt werden.
 2. In Zeile 14 bietet die Fachkraft ein korrekatives Feedback auf der syntaktischen und semantischen Ebene an:

12 Florian: Vielleicht beißen die.

13 Melissa: Nein.

14 FK: Vielleicht wollen die ihn beißen.

Syntaktische Ebene:
Die Fachkraft erweitert den Satz um ein Akkusativobjekt, das in dem Satz möglich, aber nicht notwendig ist. In diesem Fall wird die Person genannt, die gebissen wird: *Vielleicht wollen die ihn beißen.*

Semantische Ebene:
Darüber hinaus ergänzt die Fachkraft das Modalverb *wollen*, mit dem eine Absicht ausgedrückt werden kann.
Dadurch wird die Äußerung des Kindes weiter konkretisiert: Die wilden Kerle beißen nicht nur, sie wollen ihn beißen.
-

Begleittabelle zur Videosequenz *Redirect Beispiel 2*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In der vorliegenden Sequenz betrachten Fachkraft und Kinder die 17. und 18. Seite des Bilderbuches, und die Fachkraft liest den Buchtext vor. Anschließend sprechen sie über das Aussehen der einzelnen Figuren.
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:14 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: (liest vor) „Und sie zeigten ihre fürchterlichen Krallen“. 2 Can: Wo? 3 FK: Ja. Wo sind die Krallen? 4 Can: Ah die (zeigt auf die Hörner von einem wilden Kerl)? 5 FK: Nein. 6 Can: Die (zeigt auf das Bild)? 7 FK: Das sind die Hörner. Und das sind die fürchterlichen Zähne (zeigt auf die Zähne). 8 Florian: Da, das sind die Krallen (zeigt auf das Bild). 9 FK: Das sind die Krallen (zeigt auf das Bild).
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Redirect“	Auf der Bilderbuchseite 18 werden die „fürchterlichen Krallen“ der wilden Kerle beschrieben. Can erkundigt sich bei der Fachkraft, wo genau diese zu sehen seien. Diese Frage gibt die Fachkraft an das Kind zurück und fordert es damit auf, selbst eine Antwort zu finden.
Erläuterungen zum „Redirect“	Dieser Gesprächsabschnitt beginnt damit, dass die Fachkraft einen Satz aus dem Bilderbuch vorliest: <i>Und sie zeigten ihre fürchterlichen Krallen.</i> (Zeile 1). Can fragt daraufhin nach, wo diese Krallen zu sehen seien. Anstatt eine Antwort zu geben, fordert die Fachkraft ihn auf, selbst eine Antwort zu formulieren: <i>Ja. Wo sind die Krallen?</i> (Zeile 3). Diese Strategie entspricht dem Grundgedanken des dialogischen Lesens, das Kind als Erzähler in der Vordergrund zu rücken und sich als Erwachsener im Gespräch zurück zu nehmen. Mit der Äußerung <i>Ah die?</i> (Zeile 4) bietet Can einen Lösungsvorschlag an. An dieser Stelle wird deutlich, dass das Kind den Begriff „Krallen“ scheinbar noch nicht erworben hat, denn es zeigt auf die Hörner anstatt auf die Krallen. Die Fachkraft nutzt diese Gelegenheit für ein korrekatives Feedback auf der semantischen Ebene (siehe „weitere Hinweise“).
Weitere Hinweise	1. Ziel eines Redirects ist es, Kinder in ihrer Interaktion zu unterstützen. Daher wäre es an dieser Stelle sinnvoll, die anderen Kinder noch stärker am Gespräch zu beteiligen. Die Fachkraft könnte z. B. fragen, ob die anderen Kinder die Krallen auf der Bilderbuchseite entdeckt haben oder woran man eigentlich Krallen erkennt und welche Tiere ebenfalls Krallen haben. 2. Die Fachkraft bietet dem Kind ein korrekatives Feedback auf der semantisch-lexikalischen Ebene an, indem sie die Begriffe Hörner und Krallen voneinander abgrenzt. 4 Can: Ah die (zeigt auf die Hörner von einem wilden Kerl)? 5 FK: Nein. 6 Can: Die (zeigt auf das Bild)? 7 FK: Das sind die Hörner. Und das sind die fürchterlichen Zähne (zeigt auf die Zähne). 8 Florian: Da, das sind die Krallen (zeigt auf das Bild). 9 FK: Das sind die Krallen (zeigt auf das Bild). An dieser Stelle wäre es sinnvoll, die Abgrenzung der beiden Begriffe durch das Nennen von Eigenschaften zu unterstützen. Es könnten z. B. Aussehen und Funktion oder Gemeinsamkeiten und Unterschiede besprochen werden. 3. Des Weiteren bietet die Fachkraft dem Kind ein inhaltliche <u>Erweiterung</u> an, indem sie zusätzlich die Zähne des wilden Kerls benennt: 7 FK: Das sind die Hörner. Und das sind die fürchterlichen Zähne (zeigt auf die Zähne).

Begleittabelle zur Videosequenz *Weiterführende Fragen Beispiel 1*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In dieser Sequenz wird die erste Seite des Bilderbuches betrachtet. Die Fachkraft leitet das Gespräch mit der offenen Frage „Was seht ihr da?“ ein und fordert die Kinder damit auf, das Bild näher zu beschreiben.
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes..
Länge der Videosequenz	0:38 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Was seht ihr da (schaut an)? 2 Melissa: Ähm, eine Katze aber/ 3 FK: Und wo ist die Katze? Zeig mal auf die Katze. 4 Melissa: Da (zeigt auf Max). 5 FK: Ist das eine richtige Katze? 6 Melissa: Nee, sie hat sich nur verkleidet. 7 FK: Sie hat sich nur verkleidet. 8 Melissa: Sie wollte eine Katsche (=Katze) sein (schaut dabei FK an). 9 FK: Genau. Hat hier nur ein Kostüm angezogen. 10 Can: Für Fasching. 11 FK: Wie bei Fasching? 12 Can: Ja. 13 FK: Genau. 14 Florian: Und sieht aus wie n Batman (zeigt auf Max). 15 FK: Wie n Batman? Warum? Was sieht denn da aus wie n Batman (Can zeigt auf die spitzen Ohren des Katzenkostüms)? 16 Can: Die sind /. Guck mal, Batman. 17 Florian: Weil, weil die haben diese Stängel (macht die spitzen Ohren mit seinen Händen nach). 18 FK: Diese Stängel? Die spitzen Ohren (zeigt auf die spitzen Ohren)? 19 Florian: Ja. 20 Can: Ja.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Weiterführende Fragen“	In dieser Sequenz schließt die Fachkraft mehrmals durch weiterführende Fragen an die Äußerungen der Kinder an. Beispiele wurden oben im Transkript unterstrichen.
Erläuterungen zu den weiterführenden Fragen	Der vorliegende Ausschnitt stammt aus der Einstiegsphase der dialogischen Lesesituation, in der die Fachkraft darum bemüht ist, die Kinder zum (Weiter-)erzählen anzuregen, den gemeinsamen Dialog aufrecht zu erhalten und ein Interesse an den Äußerungen der Kinder zu signalisieren. Dies gelingt der Fachkraft, indem sie immer dann eine Frage stellt, wenn ein Kind einen neuen Inhalt einbringt. Beispiel 14 Florian: Und sieht aus wie n Batman (zeigt auf Max). 15 FK: Wie n Batman? Warum? Was sieht denn da aus wie n Batman Dabei handelt es sich bei den weiterführenden Fragen sowohl um geschlossene Fragen, auf die mit kurzen Äußerungen geantwortet werden kann, als auch um offene Fragen, die meistens eine längere Äußerung (z. B. einen ganzen Satz) als Antwort erfordern. -> Beispiel für geschlossene Frage: <i>Wo ist die Katze? (Zeile 3) Ist das eine richtige Katze? (Zeile 5)</i> -> Beispiel für offene Fragen: <i>Warum? Was sieht denn da aus wie n Batman? (Zeile 15)</i> Wenn die Kinder auf die weiterführenden Fragen eingehen, bietet dies die Gelegenheit, auf die Äußerungen der Kinder zu reagieren, zum Beispiel durch ein korrekatives Feedback oder einer Ergänzung.

Weitere Hinweise	Neben den weiterführenden Fragen bietet die Fachkraft in Zeile 9 eine Extension an, das heißt, sie führt die Äußerung des Kindes thematisch fort: 8 Melissa: Sie wollte eine Katsche (=Katze) sein 9 FK: Genau. Hat hier nur ein Kostüm angezogen. Des Weiteren bietet sie in Zeile 18 ein korrekatives Feedback auf der semantisch-lexikalischen Ebene an: 17 Florian: Weil, weil die haben diese Stängel (macht die spitzen Ohren mit seinen Händen nach). 18 FK: Diese Stängel? Die spitzen Ohren (zeigt auf die spitzen Ohren)? 19 Florian: Ja.
------------------	--

Begleittabelle zur Videosequenz *Weiterführende Fragen Beispiel 2*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In dieser Sequenz wird die erste Seite des Bilderbuches betrachtet. Die Fachkraft leitet das Gespräch mit der Frage „Was macht die Katze hier?“ ein und fordert die Kinder damit auf, das Bild näher zu beschreiben.
Angaben zum Bilderbuch	Sendak, M. (2015). <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> . Zürich: Diogenes.
Länge der Videosequenz	0:39 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: (...) Und was macht die Katze hier? Ich verrat euch mal, der Junge heißt Max. Was macht Max? 2 Florian: Der hämmert. 3 FK: Der hämmert etwas. Was hämmert der? 4 Florian: Eine Girlande. 5 FK: Eine Girlande (zeigt auf die Girlande im Buch). Genau. So ein Seil aus Tüchern zusammengeknotet, ne? 6 Melissa: Wer hat gehämmert? 7 Can: Und das ist Knochen. 8 FK: Wo ist ein Knochen? 9 Can: Das ist ein Knochen (zeigt auf Max Hand). Seine Hand. 10 FK: Seine Hand (dreht seine Hand)? Findest du, die sieht aus wie ein Knochen? 11 Can: Ja. 12 FK: Warum denn? 13 Can: (...) Wegen der, der, der is, der is so ein Knochen. 14 Florian: So welche Knochen haben wir in der Hand. 15 FK: Vielleicht, weil der so spitze Finger hat? 16 Can: Ja.
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Weiterführende Fragen“	In dieser Sequenz schließt die Fachkraft mehrmals durch weiterführende Fragen an die Äußerungen der Kinder an. Beispiele wurden oben im Transkript unterstrichen.
Erläuterungen zu den weiterführenden Fragen	Der vorliegende Ausschnitt stammt aus der Einstiegsphase der dialogischen Lese-situation, in der die Fachkraft darum bemüht ist, die Kinder zum (Weiter-)erzählen anzuregen, den gemeinsamen Dialog aufrecht zu erhalten und ein Interesse an den Äußerungen der Kinder zu signalisieren. Dies gelingt der Fachkraft, indem sie immer dann eine Frage stellt, wenn ein Kind einen neuen Inhalt einbringt. So zum Beispiel in Zeile 12: 9 Can: Das ist ein Knochen (zeigt auf Max Hand). Seine Hand. 10 FK: Seine Hand (dreht seine Hand)? Findest du, die sieht aus wie ein Knochen? 11 Can: Ja. 12 FK: Warum denn? Dabei handelt es sich bei den weiterführenden Fragen sowohl um geschlossene Fragen, auf die in kurzen Sätzen geantwortet werden kann, als auch um offene Fragen, die meistens längere Äußerung erfordern. -> Beispiel für geschlossene Frage: <i>Wo ist ein Knochen?</i> (Zeile 8) -> Beispiel für offene Frage: <i>Warum denn?</i> (Zeile 12) Wenn die Kinder auf die weiterführenden Fragen eingehen, bietet dies die Gelegenheit, auf die Äußerungen der Kinder zu reagieren, zum Beispiel durch ein korrekatives Feedback oder einer Ergänzung.

Weitere Hinweise	Neben den weiterführenden Fragen bietet die Fachkraft in Zeile 5 eine Extension an, das heißt sie führt die Äußerung des Kindes thematisch fort: 4 Florian: Eine Girlande. 5 FK: Eine Girlande (zeigt auf die Girlande im Buch). Genau. So ein Seil aus Tüchern zusammengeknotet, ne? Des Weiteren bietet die Fachkraft in Zeile 18 ein korrekatives Feedback auf der morphologisch-syntaktischen Ebene an: 2 Florian: Der hammert. 3 FK: Der hämmert etwas. Im Anschluss an das korrektive Feedback erweitert die Fachkraft die Äußerungen des Kindes, indem sie eine Antwort auf die Frage anbietet, weshalb die Hand aussieht wie ein Knochen (<i>Vielleicht weil der so spitze Finger hat? (Zeile 15)</i>)
------------------	---

Begleittabelle zur Videosequenz *Weiterführende Fragen Beispiel 3*

Inhaltliche Beschreibung der Sequenz	In dieser Sequenz wird die zweite Seite des Bilderbuches betrachtet. In der Geschichte ist die kleine Hexe gerade aus Hexendorf zurückgekehrt und sucht zu Hause nach ihrer Katze.
Angaben zum Bilderbuch	Baeten, L. (2012). Die kleine Hexe hat Geburtstag. Hamburg: Oetinger.
Länge der Videosequenz	0:21 sek.
Relevanter Transkriptausschnitt	1 FK: Genau 2 Lukas: Sie guck unter den Tisch. 3 FK: Ja, warum guckt sie denn wohl unter den Tisch? 4 Lukas: (zuckt mit den Schultern). 5 Lara: Wegen sie etwas sucht. 6 FK: Ja, soll ich euch verraten, was sie sucht? 7 Alle Kinder: (nicken bestätigend mit dem Kopf). 8 FK: (liest vor) „Miez-miez, wo bist du?“ (sieht dabei Lara und Ella an). 9 Lara: Die Katze! 10 FK: Genau! (liest vor) „Ruft Lisbet, als sie zurückkommt.“
Beschreibung der sprachförderlichen Strategie „Weiterführende Fragen“	In dieser Sequenz schließt die Fachkraft durch eine weiterführende Fragen an die Äußerungen des Kindes an. Das Beispiel wurde oben im Transkript unterstrichen.
Erläuterungen zu den weiterführenden Fragen	Der vorliegende Ausschnitt stammt aus der Einstiegsphase der dialogischen Lesesituation, in der die Fachkraft darum bemüht ist, die Kinder zum (Weiter-)erzählen anzuregen und den gemeinsamen Dialog aufrecht zu erhalten und ein Interesse an den Äußerungen der Kinder zu signalisieren. Dies gelingt der Fachkraft, indem sie z. B. eine Frage stellt, wenn ein Kind einen neuen Inhalt einbringt. So zum Beispiel in Zeile 3: 2 Lukas: Sie guck unter den Tisch. 3 FK: Ja, warum guckt sie denn wohl unter den Tisch? Dabei handelt es sich um eine offene Frage, die in der Regel längere Antworten erfordern. Wenn die Kinder auf die weiterführenden Fragen eingehen, bietet dies die Gelegenheit, auf die Äußerungen der Kinder zu reagieren, zum Beispiel durch ein korrekatives Feedback oder einer Ergänzung.
Weitere Hinweise	An einer Stelle bestünde die Möglichkeit auf die Äußerung eines Kindes mit einem korrektiven Feedback zu reagieren: <i>Wegen sie etwas sucht.</i> (Zeile 5) wird dann zum Beispiel zu <i>weil sie etwas sucht.</i>

Maria von Salisch, Oliver Hormann,
Peter Cloos, Katja Koch, Claudia Mähler
(Hrsg.)

Fühlen Denken Sprechen

Alltagsintegrierte Sprachbildung
in Kindertageseinrichtungen

2021, , Band 7, 196 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-4302-0

E-Book: Open Access

<https://doi.org/10.31244/9783830993025>



Kinder benötigen Unterstützung für ihre Sprachentwicklung, daher wurde die Fortbildung „Fühlen Denken Sprechen“ für frühpädagogische Fachkräfte entwickelt. Sie hat die alltagsintegrierte Förderung der Sprache zum Ziel und verbindet diese mit Entwicklungsgelegenheiten für das wissenschaftliche Denken und das Emotionswissen der Kinder. Die Fortbildung wurde in 13 Kitas mit Erfolg durchgeführt und evaluiert: Die pädagogischen Fachkräfte konnten ihr Interaktionsverhalten verbessern. Hiervon profitierten auch die Kinder im Hinblick auf ihre Sprachentwicklung, ihre wissenschaftlichen Denkfähigkeiten und mancherorts auch in Bezug auf ihr Emotionswissen.

