

**Jochen Hering 2016:
Kinder entern Bilderbücher.
Sprachförderung in Kita und Familie.**

Kurzfassung des Fachgesprächs-Vortrags am Donnerstag, den 14. April 2016
im Bremer Haus der Wissenschaft [[Fachgesprächs-Webseite](#)]

*„Muster nennen die Handwerksleute ein vor sich habendes modell, abrisz, probe, darnach sie ihr ganzes werk zu machen haben.“
Grimmsches Wörterbuch'*

Bilderbücher sind für Kinder auf zweierlei Arten wichtig. Zum einen sind Bilderbücher Freunde, die Kindern spannende, vergnügliche, einfühlsame, lehrreiche Geschichten erzählen, in verständlichen Bildern und eher sparsamen Texten. Auf dem Markt der Bilderbücher finden wir ein reichhaltiges Angebot an geeigneten Geschichten. Zum andern sind Bilderbücher, von einem Dialog zwischen Kind und Erwachsenen begleitet, das Medium der Sprach- und Erzählförderung in der frühen Kindheit. Dazu muss es allerdings eine nicht nur inhaltliche sondern auch auf die Erzählstruktur des Bilderbuchs bezogene Passung zwischen Kind und Bilderbuch geben. Das allein reicht allerdings auch nicht aus. Bilderbuch und Kind müssen – möglichst früh - zusammen kommen. Wie das gehen kann, zeigt das Bremer Enter-Projekt.

Kindliche Erzähentwicklung, Bilderbuch und Vorlesen in der Familie

Die kindliche Erzählfähigkeit entwickelt sich, wie die folgende Tabelle zeigt, in einzelnen voneinander abzugrenzenden Schritten.

Erzähltyp	Beschreibung
isoliert	Die einzelnen Elemente werden nicht miteinander verbunden und schlicht nebeneinander gesetzt.
linear	Die einzelnen Elemente sind untereinander chronologisch (und dann ... und dann) und lokal (dort ... und da) verknüpft.
strukturiert	Die Elemente sind chronologisch geordnet. Anfang und Ende sowie erste narrative Strukturen sind erkennbar, die Geschichte wird ausgeschmückt.
narrativ	Die Elemente sind chronologisch geordnet, strukturiert und miteinander verknüpft so wie affektiv markiert, sodass der Zuhörer eingebunden und angesprochen wird. Emotionen und Gedanken werden geschildert und ein Spannungsbogen erzeugt.



Universität Bremen

Prof. Dr. Dagmar Bönig
Prof. Dr. Jochen Hering

Abbildung 1: Stufen der Erzählfähigkeit

Dabei können die individuellen Unterschiede bei den Kindern, je nach sozialisatorischem Hintergrund, beträchtlich sein, worauf das folgende Schaubild hinweist.

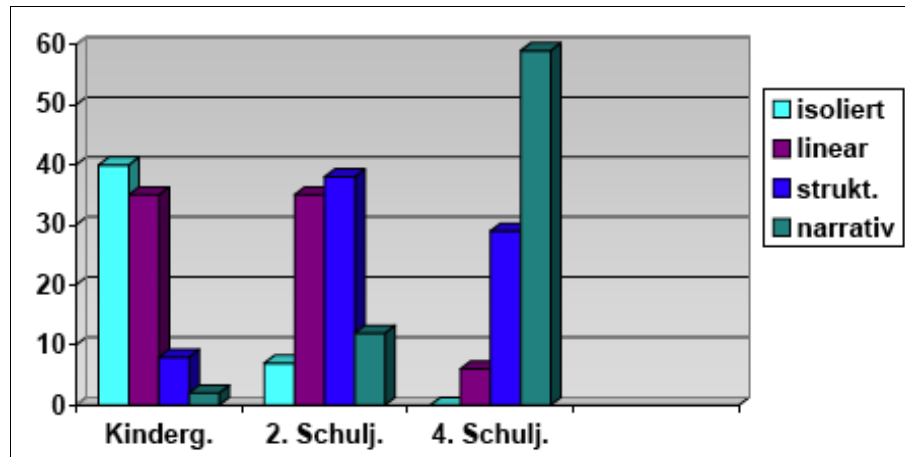


Abbildung 2: Verteilung der Erzähltypen in Kindergarten und Grundschule²

In Kindheiten, in denen Erzähl-Gespräche und theatrales Spielen zum Alltag gehören, kommt meist das Bilderbuch als ständiger Begleiter hinzu. Und in der Begegnung mit Bilderbüchern, vom einfachen Leporello bis hin zur komplexen Bilderbuchgeschichte, nehmen Kinder Erzählschemata auf.

Eine besondere Bedeutung kommt hier dem episodischen Erzählen zu. Beim episodischen Wechsel vom bereits Bekannten zum nur scheinbar Neuen, das ja als das bereits Bekannte nur in veränderter Form neu auftritt, kann das Erzählprinzip rasch durchschaut und damit innerlich angeeignet werden (Vgl. Kap. 3.7). Gerade der schematische Aufbau gibt dem Kind die Chance, einen Blick auf die Komposition zu werfen. Das Muster eröffnet die Möglichkeit, kompetent mitzuerzählen, eine Erfahrung, die, wie alle Kompetenzerfahrungen, die Lust an der jeweiligen Tätigkeit fördert. Es ist diese für Sprache und Textgestalt von Literatur kennzeichnende Form der „Überstrukturierung“, die bei Kindern wie Erwachsenen Ausdrucks- und Erzählfähigkeit fördert. Abzählverse müssen von den Spielenden leicht zu lernen sein, um ihren Zweck zu erfüllen. Entsprechend sind sie aufgebaut:

*Auf einem Gummi-Gummi-Berg,
da wohnt ein Gummi-Gummi-Zwerg,
der Gummi-Gummi-Zwerg
hat eine Gummi-Gummi-Frau,
die Gummi-Gummi-Frau
hat ein Gummi-Gummi-Kind,
das Gummi-Gummi-Kind
hat ein Gummi-Gummi-Kleid,
das Gummi-Gummi-Kleid
hat ein Gummi-Gummi-Loch,
und du bist es doch!³*

Ähnlich beliebt sind Kettengeschichten wie die von der kleinen Hex‘, von der erzählt wird, was sie morgens früh um sechs, morgens früh um sieben usw. macht. Je formelhafter die Sprache daherkommt, desto leichter prägt sich der Aufbau des Erzählten ein, desto rascher kann kompetent miterzählt werden. Bilderbücher wie ‚Ich war einmal abends‘⁴ oder ‚Einer mehr‘⁵ sind genau deswegen beliebt in der frühen Kindheit.



Abbildung 3: Szene aus: Hergane 2011, Einer mehr

„Die Regel, die auch den kleinsten Kindervers lenkt, kommt als solche erst im Verlauf des Textes zum Entstehen. Frühestens nach der zweiten Verszeile realisiert sich der Reim, und die Episodenkette braucht mindestens drei Glieder, damit sie installiert ist. Elemente, die zunächst unauffällig sind, werden zunehmend prominenter und erst am Ende eines Stabilisierungsvorgangs sind sie als Norm des Textes etabliert. So kann eine literarische Form unter den Augen des Kindes entstehen und aus ihrer Entstehung heraus begriffen werden. Im Nachvollzug der Genese der Form aus der Formel liegt die eminente Bedeutung der Formelhaftigkeit der Erstliteratur. Sie ist die Grundlage alles späteren Formverständnisses.⁶

Erzählschemata, innere Drehbücher setzen zum einen Imagination, die Umsetzung eines Geschehens, einer Erfahrung in die eigene Vorstellung, voraus. Zum andern braucht es die Fähigkeit, eine Geschichte in ihrem Ablauf zu überblicken (Antizipation) und entsprechend zu strukturieren. Imagination wie Antizipation (aktive Beteiligung durch die innere Vorwegnahme des Geschehens) werden früh beim betrachtenden Mit-Lesen von Bilderbüchern gefördert. Hierbei sind Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien bzw. Kinder ohne Vorleseerfahrungen von Anfang an benachteiligt.

Leon „versteht noch nicht, dass die Geschichte sich über die Seiten hinweg fortsetzt. Er fragt mich auf jeder Seite, ob diese nun ein neues „Level“ sei, das wir erreicht hätten. Bilderbücher scheinen ihm wirklich vollkommen unbekannt zu sein.“

Leon und Pedro „sind sich noch unsicher, ob sie Zwischenfragen stellen dürfen, haben noch keine Erfahrungen damit, sich nach dem Vorlesen über ein Buch auszutauschen. Auch Verbindungen zu ihrem eigenen Leben stellen sie noch nicht her.“⁷

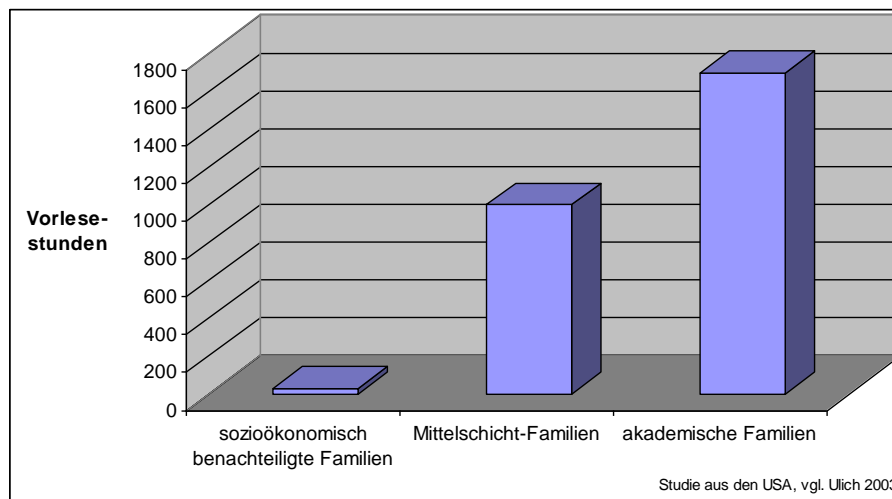


Abbildung 4: Zahl der Vorlesestunden in Abhängigkeit vom sozialen Status der Familie

Das Schaubild macht es sichtbar. Eine wirksame und nachhaltige literarische Erzählförderung von benachteiligten Kindern muss möglichst früh in der Familie ansetzen. - Das war der Ausgangspunkt für das mehrjährige Kita-Projekt „Enter – Entdecken und Erzählen“.

Das Enter-Projekt

Das Projekt „Entdecken und Erzählen“ (*Enter*) zielt darauf ab die sprachliche und mathematische Bildung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien zu fördern. Im Kern geht es darum, mit kindorientierten Materialien, die im Kindergarten ausgeliehen werden können, bildende Eltern-Kind-Aktivitäten (mathematische Spiele, Vorlesen von Bilderbüchern) in der Familie anzuregen.

Das Projekt wendet sich - ein halbes Jahr vor Schuleintritt - an sprachlich benachteiligte Kinder und deren Eltern. Den Kern des Projektes bildet eine Schatzkiste mit Bilderbüchern, mathematikbezogenen Spielen und Vorlese-Hörspielen. Im Stuhlkreis in der Kita machen sich die Kinder mit den Büchern und Spielen vertraut und entwickeln Freude daran, je-



weils am Wochenende etwas aus der Schatzkiste auszuleihen. Die Kinder tragen auf diese Weise Bilderbücher und Spiele in ihre Familien hinein: Väter und Mütter, Großeltern, ältere Geschwister werden zu entsprechenden Aktivitäten mit den Kita-Kindern angeregt.

Enter ist auch ein in die fachdidaktische Ausbildung der Fächer Deutsch und Mathematik integriertes universitäres Forschungsprojekt, in dem fachdidaktische Szenarien entwickelt und erprobt werden: Stößt die Buch- und Spieleauswahl auf Resonanz bei Kindern mit geringen literarischen Vorerfahrungen? Ist sprachlich ritualisierte Stuhlkreisarbeit hilfreich für diese Kinder? usw.

Die Arbeit beginnt jeweils im Wintersemester mit einem Seminar, in dem die beteiligten Studierenden das Enter-Konzept mit seinem didaktisch-methodischen Hintergrund kennen lernen, sich mit den Materialien der *Schatzkiste* vertraut machen und in Methoden der Arbeit mit Vorschul-Kita-Kindern eingeführt werden (z.B. Stuhlkreisarbeit). Im Verlauf des Seminars werden Projektgruppen (jeweils 3 – 5 Studierende) gebildet, die die praktische Arbeit mit einer Kindergruppe in einer der beteiligten Kitas eigenverantwortlich durchführen und im Rahmen ihrer universitären Abschlussarbeiten einen Teilaspekt des Projekts evaluieren. Die Gruppen übernehmen dabei Material und konzeptionelle Ansätze der bisherigen Projektarbeit, setzen aber – nach Interesse und Kompetenzen (Musikstudierende untersuchen z.B. die Möglichkeiten musikalischer Aktivitäten im Kontext von Sprachförderung) - eigene inhaltliche Schwerpunkte mit entsprechenden Fragestellungen.

Vor Projektbeginn werden die beteiligten Kitas im Januar auf einer zweistündigen Veranstaltung von den beteiligten Studierenden über das Projekt-Konzept informiert (Enter-Broschüre), organisatorische Absprachen (Zeiten, Räume, im Projekt mit den Studierenden zusammenarbeitende ErzieherInnen) werden getroffen. Studierende organisieren und leiten auch den Eltern-Kind-Nachmittag, der vor Beginn dieses familienorientierten Projektes zum einen die Eltern über die Bedeutung ihrer Mitarbeit informiert (häusliches Vorlesen, gemeinsames Spielen), zum anderen Kinder und Eltern durch vorbereitete Bilderbuch- und Spielstationen - für das Projekt und seine Materialien begeistern möchte.

Die eigentliche Projektarbeit erstreckt sich dann über ein halbes Jahr (Februar – Juli). Einmal in der Woche nehmen die Kinder an einem Stuhlkreis teil, gemeinsam werden Bilderbücher angeschaut, Spiele ausprobiert. Am Freitag darauf können Bücher und Spiele über das Wochenende ausgeliehen werden. Im nächsten Stuhlkreis erzählen die Kinder von diesen Büchern und Spielen (Mit wem habe ich ein Buch angeschaut / ein Spiel gespielt? Was hat mir an der Geschichte gefallen? Was hat mir an dem Spiel Spaß gemacht? Gibt es einen Trick bei dem Spiel?). Der Austausch der Kinder im Stuhlkreis über Bücher und Spiele soll gegenseitig Lust machen, am darauffolgenden Freitag dieses oder jenes Buch / Spiel dann auch selbst auszuleihen und zu Hause mit einem Erwachsenen das Buch anzuschauen, ein Hörspiel zu hören, ein Spiel zu spielen. Zur Unterstützung dieser elterlichen Mitarbeit werden im Projektzeitraum auch begleitende Workshops angeboten (Wie lese ich vor? Wie kann ich Kinder beim Spielen sinnvoll unterstützen?).

Ausgewählte Ergebnisse aus der bisherigen Arbeit⁸

Die vorliegenden Forschungsergebnisse basieren auf Fallstudien der beteiligten Studierenden.

Damir ist ein Kind mit bulgarischen Wurzeln, welches zu Beginn des Projektes sehr schüchtern war. Einfachste Unterhaltungen bzw. Fragen waren nicht möglich. Seine Teilnahme an den wöchentlich stattfindenden Stuhlkreisen war zwar passiv, beobachtend, aber dennoch stets sehr interessiert und aufmerksam. Im Rahmen des Projektes wurden zahlreiche Materialien in der KiTa eingeführt und erprobt. Bei Spielen war Damir begeistert dabei, er konnte die Regeln durch exemplarisches Spielen schnell verstehen und übernehmen. Gerade bei Spielen mit geometrischem Fokus wurde deutlich, dass er sich durch die fehlende Notwendigkeit der Sprachverständigung gut einbringen und schnell Erfolgserlebnisse für sich erzielen konnte. Seine Begeisterung und die Erfolgserlebnisse motivierten ihn sichtlich weiterzuspielen. Im Verlauf des Projektes zeigte sich Damir zunehmend aktiver, hörte stets aufmerksam bei Gesprächen zu und war sehr stolz, wenn er sich einbringen und beteiligen konnte. Sein Ausleihverhalten zeigt einen deutlichen Schwerpunkt bei Spielen aus dem geometrischen Bereich, darunter auch einige recht anspruchsvolle Spiele, die für viele der

Obwohl ein Großteil der Kinder nur mit Video- und Konsolenspielen vertraut ist, werden Karten-, Brett- und Legespiele bei der wöchentlichen Ausleihe begeistert entliehen. Dies belegt, dass das sinnliche Spiel „zum Anfassen“ den kindlichen Spielbedürfnissen durchaus entgegen kommt – es muss nur angeboten werden. Gerade bei den Spielen können sich Kinder mit ausgesprochen geringen Deutsch-

Abbildung 5: Beispiel einer Fallbeschreibung

kenntnissen dennoch als ausgesprochen kompetent erleben. Das Spielen in der Kita und der Familie trägt bei vielen Kindern dazu bei, dass sich Fortschritte beim zahlenbezogenen Wissen nachweisen lassen.

Während die Kinder im Projekt von den Spielen direkt angesprochen werden, erweist es sich als schwieriger, sie zur Ausleihe von Büchern anzuregen. Für Kinder mit geringen oder fehlenden literarischen Vorerfahrungen ist das Betrachten eines Bilderbuchs noch ungeübt, nicht mit Lust verbunden und wird rasch langweilig. Das ändert sich allerdings, wenn Bücher von Hörspielen oder zusätzlichen handlungsorientierten Materialien (z.B. Masken oder eine Kamera, mit der nachzustellende Buchszenen fotografiert werden können) begleitet werden.

Die Mehrzahl der beteiligten Jungen und Mädchen hat allerdings Schwierigkeiten, zu einem Bilderbuch, einem Spiel oder den damit verbundenen häuslichen Aktivitäten zusammenhängend etwas zu erzählen. Hier haben sich zwei Ergebnisse als stabil herausgestellt. Ritualisierte Formen des Erzählens (Wer bist du? Was hast du ausgeliehen? Was ist zu Hause passiert? etc.) geben diesen „Erzählungsgewohnten“ Kindern schon nach kurzer Zeit die nötige Sicherheit, um sich und ihre Geschichte im Stuhlkreis vor anderen Kindern mit Zuversicht und Lust zu präsentieren (siehe Abb. 6 Piktogramme).

Darüber hinaus kommt es bei der Mehrzahl der beteiligten Kinder nach einem vergleichsweise kurzen Zeitraum (etwa 16 Wochen) zu einer deutlichen Steigerung der Erzählkompetenz. Der Wortschatz erweitert sich (gemessen am spezifischen Wortschatz der verwendeten Bil-

derbücher), implizit eignen sich die Kinder in den ritualisierten Dialogen Satzbaumuster an und verinnerlichen ein einfaches Erzählmuster.



Abbildung 6: Piktogramme zum ritualisierten Berichten

Die folgenden beiden Schaubilder (Abb. 7 und 8) zeigen die Veränderung der Erzählfähigkeit innerhalb einer Kita-Gruppe des Enter-Projektes.

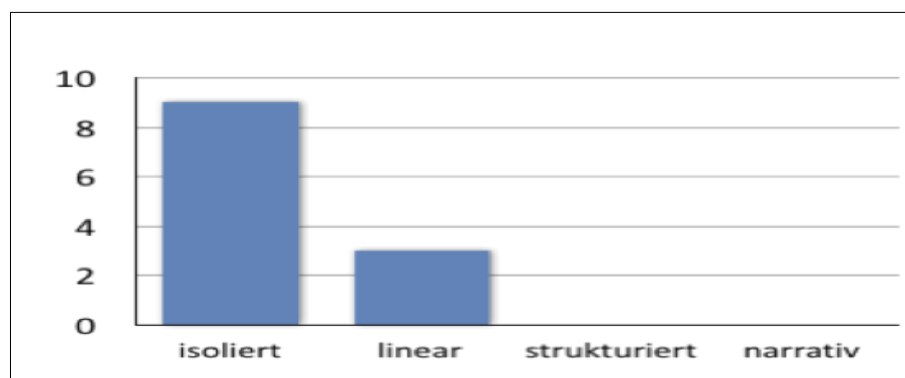


Abbildung 7: Verteilung der Erzähltypen in einer Stuhlkreisgruppe, Projektbeginn

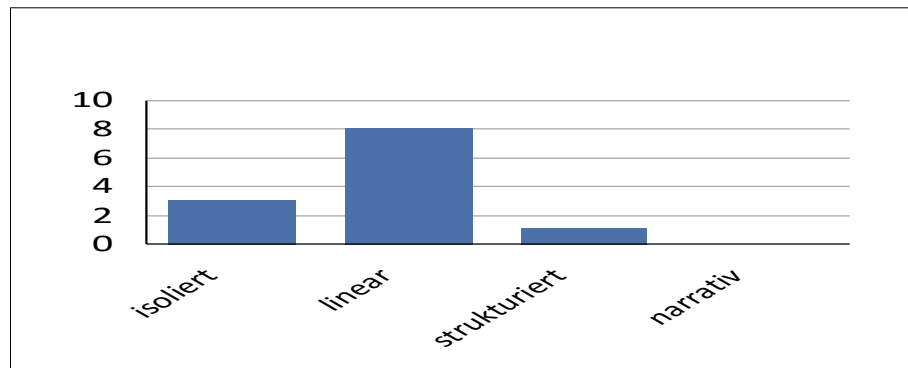


Abbildung 8: Verteilung der Erzähltypen in einer Stuhlkreisgruppe, Projektende

ZUSAMMENFASSEND LÄSST SICH SAGEN:

Enter ist ein Projekt zur alltagsbezogenen Bildungsarbeit und gleichzeitig ein Beispiel dafür, wie mit eher geringem Aufwand Eltern und Familien in diese Bildungsarbeit einbezogen werden können.

¹ Grimmsches Wörterbuch Bd. 12, im Netz unter: <http://woerterbuchnetz.de/DWB/?lemid=GM08656> (aufgerufen am 10.12.2013)

² Ebd. S. 179.

³ Aus: Edmund Jacoby (Hrsg.), mit Bildern von Rotraut Susanne Berner, Dunkel war's, der Mond schien helle. Verse, Reime und Gedichte, Hildesheim 1999, S. 28.

⁴ Henrike Wilsons Ich war einmal abends ..., Hildesheim 2012.

⁵ Yvonne Hergane, Christiane Pieper, Einer mehr, Wuppertal 2011.

⁶ Vgl. hierzu Maria Lypp, Die Kunst des einfachen in der Kinderliteratur, in: Günter Lange (Hrsg.), Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur Band 2, Hohengehren 2002, S. 835.

⁷ Siehe hierzu Jennifer Reiske, (2011): Dialogisches Vorlesen – ein Weg zum Erzählen, in: Sprechen vor anderen, Grundschule Deutsch, 29/2011..

⁸ Vgl. hierzu ausführlich: Dagmar Bönig; Jochen Hering; Bernadette Thöne, Frühförderung in Kita und Familie. Kinder entern Sprache und Mathematik mit der Schatzkiste, in: Impulse. Das Autorenmagazin der Universität Bremen, Bremen 1/2014.