



BA Fachbezogene Bildungswissenschaften

Hochschuldidaktische Handreichungen

Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich

Vorlesen in Familien

Prof. Dr. **Jochen Hering**

Herausgegeben
von

Jochen Hering

und

Sven Nickel



Universität Bremen

Hochschuldidaktische Handreichung

Vorlesen in Familien

Forschendes Lernen an der Universität

Prof. Dr. Jochen Hering

Handreichungen zur Entwicklung der
Sprach- und Literaturdidaktik
im Elementarbereich
BA Fachbezogene Bildungswissenschaften

Impressum

Herausgegeben von
Jochen Hering
und
Sven Nickel

Text
Jochen Hering
und
Julia Klein

Mitarbeit an der Konzeption
Matthias Duderstadt

Layout
Birte Meyer-Wülfing

Foto Titelbild
Photocase

Gefördert durch die
Robert-Bosch-Stiftung

Bremen, Oktober 2007

Vorwort

Die Reihe

Die „Hochschuldidaktischen Handreichungen“ zur Entwicklung der Sprach- und Literaturdidaktik in der Elementarbildung sind Teil der Arbeit an der Studiengangsentwicklung „Bachelor of Arts (BA) Fachbezogene Bildungswissenschaften“ an der Universität Bremen. In diesem polyvalenten Studiengang können sich Studierende für eine Tätigkeit im Elementarbereich und/oder in der Schule qualifizieren. Dieser Studiengang entstand in Zusammenarbeit eines Hochschulverbundes mit der Robert-Bosch-Stiftung (PiK: Profis in Kitas). Die vorliegenden Bremer Handreichungen skizzieren ein professionorientiertes Curriculum für die sprachdidaktische und literarisch-ästhetische Arbeit im Elementarbereich.

Die Handreichungen sind digital erhältlich unter

www.elementargermanistik.uni-bremen.de.

Die Herausgeber

Dr. Jochen Hering ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik an der Universität Bremen (siehe unten).

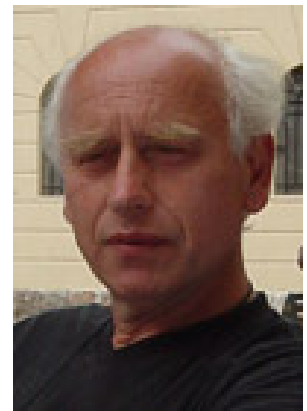
Dr. Sven Nickel ist Dozent für Didaktik der Schriftsprache an der Universität Bremen.

Die AutorInnen

Jochen Hering

Dr. Jochen Hering ist Professor für Literatur- und Mediendidaktik, Arbeitsgebiet Deutschdidaktik der Primarstufe, an der Universität Bremen.

Seine Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Bilderbücher, Literalität und literarische Sozialisation; Kinder- und Jugendliteratur in der Grundschule; LehrerInnenbildung und biografisches Lernen; Philosophieren mit Kindern sowie Hörspiele für Kinder und Jugendliche. Zusammen mit PD Dr. Matthias Duderstadt leitet er das Bremer Institut für Bilderbuch- und Erzählforschung (BIBF).



Kontakt

Jochen Hering: www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de..

Julia Klein

Julia Klein ist Theaterpädagogin und Geschichtenerzählerin/-autorin sowie Mitarbeiterin der *Erzählwerkstatt* an der Universität Bremen, eines der Bremer Länderprojekte im BLK Modellprogramm FörMig. Sie leitet bundesweit Erzählveranstaltungen sowie Seminare zu den Themen: Sprachförderndes Erzählen in Kindergarten und Grundschule/Vom Hören zum Lesen, vom Erzählen zum Schreiben/Lebendiges Vorlesen für LesepatInnen, PädagogInnen, StudentInnen/Geschichtenerfinden und -improvisieren für Kinder und Erwachsene.

Julia Klein ist Preisträgerin bei GEIST BEGEISTERT, ein Wettbewerb des Bundesministeriums für Bildung und Forschung im Rahmen des Jahres der Geisteswissenschaften.



Kontakt

Julia Klein: www.geschichtenhaendlerin.de.

Inhalt

Vorbemerkung	
Grundgedanken zum Forschungsprojekt „Vorlesen in der Familie“	5
A Die Ziele des Projekts	8
B Die Bausteine des Projekts	10
Baustein 1	
Literarische Sozialisation I	
Wozu Literatur? Wozu Geschichten? Erinnernde Biografiearbeit	10
Baustein 2	
Literarische Sozialisation II	
Bilderbücher, Vorlesen und Sprachförderung	12
Baustein 3	
Kriterien der Literatúrauswahl für die Arbeit mit Kindern	
Die didaktische Rezension	14
Baustein 4	
Dialogische, handeld-ästhetische Arbeit und die Formulierung von Forschungsfragen	23
Baustein 5	
Praxisseminar Vorlesen	29
Übungseinheit 1	
Atmosphäre schaffen	31
Übungseinheit 2	
Beziehungen aufbauen	34
Übungseinheit 3	
Dem Vorlesen ein Nest bereiten	37
Übungseinheit 4	
Das Buch zum Klingen bringen	40
Übungseinheit 5	
Die Geschichte wach küssen	42
Baustein 6	
Forschendes Lernen. Das Forschungsprojekt	45
Literaturverzeichnis	56

Vorbemerkung

Grundgedanken zum Forschungsprojekt

„Vorlesen in Familien“

„Ein erfahrener Mensch ist natürlich in erster Linie nicht einer, der richtige Urteile zur Hand hat, sondern einer, der auf irgendeinem Gebiete, und mag es sich schließlich um bloße körperliche Geschicklichkeit handeln, etwas aufgebaut, verfügbar hat und einfach kann.“

Arnold Gehlen¹

Entscheidend für den schulischen Werdegang eines Kindes ist nach wie vor dessen Herkunft, pointiert gesagt: Die Schule stellt dem Elternhaus ein Zeugnis aus. Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern haben es schwerer, in zukünftigen Lernwelten zu bestehen. Ein wesentlicher Indikator für Bildungsferne bzw. Bildungsnähe ist der Umgang mit Literatur in der Familie, das Vorhandensein von Kinder- bzw. Bilderbüchern. Kinderbücher sind ein Hinweis auf ein Familienklima, das durch Hinwendung zum Kind, miteinander Reden und gemeinsame Aktivitäten wie „Erzählen“ und „Vorlesen“ bestimmt ist. Die Pisa-Studie hat noch einmal daran erinnert, dass Kinder in der Familie zu Lesern gemacht werden.²

Für den Elementarbereich und die Schule³ folgt daraus, Kindern – und vor allem Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern – lebendige Begegnungen mit Literatur zu ermöglichen, Literatur als lohnenden „Gesprächspartner“ zu zeigen, Lust aufs Lesen zu machen. Leselust ist das Fundament, auf dem Lesefähigkeit erst aufbauen kann. Und gerade für Kinder mit geringem literarischem Hintergrund ist die „Brückenfunktion“ des Bilderbuches wichtig. Die geringe Textmenge wirkt nicht überfordernd und ermuntert zum Lesen. Die Bilder übernehmen es, einen Teil der Geschichte visuell zu erzählen und unterstützen das Textverstehen. Und die Überschaubarkeit der ins Bild gesetzten Geschichten im Zusammenspiel von durchschaubarer Dramaturgie unterstützt antizipatorisches Denken, d.h. die Lust und die Fähigkeit, Erzählmuster zu durchschauen und z.B. im ersten Ahnen des episodischen Aufbaus einer Geschichte deren mögliche Fortsetzung vorwegnehmen zu können. Diese Fähigkeit ist später grundlegend für das Erfinden eigener Geschichten und für die Fähigkeit, eigene Erfahrungen – sei es mündlich oder schriftlich – narrativ weiterzugeben.

Die Arbeit mit Bilderbüchern – in Schule wie Elementarbereich – setzt u.a. theoretisches Wissen, methodische Fähigkeiten und praktisch-ästhetische Fertigkeiten voraus. Wer in Kindergarten oder Grundschule mit Bilderbüchern Erzählfreude, Lesefreude und Lesefähigkeit vermitteln bzw. fördern möchte,

1. braucht zunächst Wissen um die Entwicklungsstufen des Sprach- und Erzählerwerbs. Die Studierenden sollten dieses Wissen als Vorwissen in die Veranstaltung einbringen⁴;
2. braucht einen literarischen Fundus, aus dem er schöpfen kann. Ohne Fundus ist eine kindorientierte literarische Arbeit nicht möglich⁵;
3. braucht grundlegendes literaturtheoretisches Wissen (Erzählstrukturen und Dramaturgie, Text-Bild-Beziehungen, Kriterien zur Beurteilung literarisch-ästhetischer Qualitäten etc.⁶);
4. braucht reflektierte Erfahrungen und theoretisches Wissen über den Zusammenhang von Literatur und Lese-Lust/-Freude;
5. muss sich – damit zusammenhängend – Gedanken über die Auswahl von Büchern machen,
6. braucht Kriterien für eine begründete Auswahl;
7. braucht Methodenkenntnis, z.B. im Bereich der Förderung antizipatorischen Denkens;
8. braucht Wissen über und Empathie für Kinder, um von – individuellen wie alterstypischen – Erlebnissen, Interessen, Bedürfnissen, Möglichkeiten ausgehen zu können.

Für „ungeübte Leser“ ist das Bilderbuch überschaubar. Es bietet die Möglichkeit, beim Vorlesen zunächst mitzulesen, dabei, in der Antizipation des Kommenden, kompetent innerlich mitzulesen, danach selbst zu lesen. Wer Kinder so fördern möchte, braucht praktisch-ästhetische Fähigkeiten. Vorlesen will gelernt sein.

- Was ist eine „Vorleseatmosphäre“ und wie schaffe ich sie?
- Was für Vorleserituale bieten sich wozu an?
- Wie bringe ich ein Buch zum Klingen?
- Wie lese ich mit Händen und Füßen vor?
- Wie führe ich einen Vorlesedialog?⁷

Praktische Kompetenzen, wozu beim Vorlesen beispielsweise die Arbeit mit Stimme, Gestik und Mimik gehört, werden an der Universität – wenn überhaupt – nur theoretisch behandelt. Dabei käme es – nach meinen Erfahrungen mit Studierenden und deren praktischen Fertigkeiten – gerade auf das praktische

Erarbeiten solcher Kompetenzen an. Die Arbeit in diesem Projekt, in dem ja schlussendlich kompetent vorgelesen werden soll, beinhaltet daher einen von einer ausgebildeten Erzählerin abgehaltenen zweitägigen Workshop zum Vorlesen. Dieser Workshop wird im vorliegenden Handbuch ausführlich vorgestellt (vgl. Baustein 5).

Die Vermittlung elementaren Wissens zu „family literacy“ mit dem Schwerpunkt „Bilderbücher vorlesen“ (vgl. Baustein 2), die Auseinandersetzung mit Kriterien zur Beurteilung literarischer Qualität (vgl. Baustein 3) und die Aneignung methodischer Kompetenzen zur Arbeit mit Bilderbüchern (vgl. Baustein 4) bildete den ersten Teil der hier skizzierten Veranstaltung aus dem Sommer- und Wintersemester 2006/07.⁸

Im zweiten Teil ging es um die praktische Feldarbeit. Die Studierenden sollten Kindern mit Förderbedarf⁹ in ihren Familien Bilderbücher vorlesen. Sie sollten für diese Arbeit den praktischen Arbeitsrahmen entwerfen, Fragen (Forschungsfragen) entwickeln und ihre

Arbeit in einem strukturierten Tagebuch dokumentieren.

Aus diesen Aspekten ergaben sich die (chronologischen) Bausteine der Veranstaltung:

1. Literarische Sozialisation I: Wozu Literatur? Wozu Geschichten? Erinnernde Biografiearbeit
2. Literarische Sozialisation II: Bilderbücher, Vorlesen, Sprachförderung
3. Kriterien der Literaturauswahl für die Arbeit mit Kindern. Die didaktische Rezension
4. Dialogische, handelnd-ästhetische Arbeit und die Formulierung von Forschungsfragen
5. Workshop Vorlesen
6. Forschendes Lernen. Skizze eines „eingreifenden Forschungsprojektes“¹⁰.

Auf den folgenden Seiten wird das Forschungsprojekt „Vorlesen in Familien“ in seinen elementaren Bausteinen handbuchartig nachgezeichnet, um am Thema und der Art der Arbeit Interessierte mit brauchbaren Arbeitsideen auszustatten.

Literaturangaben und Anmerkungen

¹ Gehlen, Arnold. (1961): Anthropologische Forschung. Hamburg, S. 28.

² Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Opladen, S. 73ff.

³ Das hier vorgestellte Seminar richtete sich an angehende LehrerInnen. Abgesehen von der Buchauswahl, dem Alter der beteiligten Kinder und dem „Zuschnitt“ der Forschungsfragen ist die Konzeption auf den Elementarbereich übertragbar. Vgl. hierzu auch das Handbuch von Matthias Duderstadt in dieser Reihe.

⁴ Bartnitzky, Horst (2006): Sprachunterricht heute. Berlin 2006; Klann-Delius, Gisela (2005): Erzählen in der kindlichen Entwicklung. In: Wieler, Petra (Hg.): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg. Das Studium des Faches Deutschdidaktik/Grundschule und Elementarbereich an der Universität Bremen ist strukturell (Curriculum) so angelegt, dass dieses Vorwissens für die Arbeit in dieser Veranstaltung vorhanden ist.

⁵ Vgl. zur Notwendigkeit von Fundusarbeit an der Universität J. Hering, Literarischer Hintergrund und literarischer Fundus bei StudienanfängerInnen im Fach Deutsch/Schwerpunkt Primarstufe/Elementarbereich. Eine Befragung aus dem Wintersemester 2005/06, Universität Bremen (www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de). Ein ausreichender literarischer Fundus war – was Kinder- und Jugendliteratur anbelangt – bei einem Drittel der Befragten nicht vorhanden.

⁶ In den ersten beiden Semestern des Deutsch-Studiums werden die Studierenden in literaturtheoretische und rezeptionsästhetische Grundfragen eingeführt, allerdings noch nicht durchgehend professionsorientiert, d.h. auf Kinder- und Jugendliteratur bezogen.

⁷ Vgl. hierzu Wieler, Petra: Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter; Ulich, Michaela: Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich.

⁸ Konzept und die Durchführung der Veranstaltung: Matthias Duderstadt (Ästhetik)/Jochen Hering (Literatur- und Mediendidaktik), Universität Bremen.

Dem hier vorgestellten Konzept liegt eine 4stündige Veranstaltung zu Grunde.

⁹ In Zusammenarbeit mit LehrerInnen suchten wir nach Kindern, die am Ende der 1. Klasse noch Leseprobleme hatten und aus einem wenig bis gar nicht literarisch interessierten Elternhaus (Kriterium: ohne Vorlesepraxis) kamen.

¹⁰ Dieser Begriff betont, dass dieses Projekt, unabhängig von seinen Forschungsergebnissen, auf praktische Arbeit zielt und die Arbeit selbst für alle Beteiligten sinnvoll ist.

Literarische Gespräche und Lesefreude im Seminar

Studierende des Elementar- und Primarbereichs verfügen – nach meinen Erfahrungen – in vielen Fällen weder über einen professionsbezogenen literarischen Fundus (vgl. Anm. 5) noch über methodische Grundfertigkeiten im Bereich handelnd-ästhetischen Umgangs mit Literatur. Noch dazu ist ihr Textverständnis nicht dialogisch angelegt (Literatur als Gespräch), sondern geprägt von Vorstellungen richtigen und falschen Interpretierens.¹¹ Daher scheint es mir wichtig und notwendig, den Studierenden kontinuierlich neue und andere Erfahrungen im Umgang mit Texten zu ermöglichen.

Ebenso wichtig ist: Wer anderen Lust auf und Freude an Literatur vermitteln will, muss selbst über Leselust verfügen. Die Arbeit an der Universität muss den Lernenden auch den Raum geben, dies – häufig auch als nachholende literarische Sozialisation – an sich selbst zu erfahren – oder eben auch nicht, um dann gegebenenfalls eine andere Berufsperspektive ins Auge zu fassen.

Für entsprechende Aktivitäten (s.u.) können jeweils die ersten 10 – 15 Minuten einer Sitzung frei gehalten werden.

Mögliche Aktivitäten zu Seminarbeginn

- Vorlesen einer Geschichte (mit Bilderbuchkino)
- Lesen mit verteilten Rollen
- Vorstellen eines Titelbildes, Spekulationen über die Geschichte
- Vorstellen eines Briefes an den Protagonisten einer Geschichte
- Zu einem episodischen Bilderbuch eigene Episoden erfinden
- Szenen aus einem Bilderbuch im Standbild nachstellen; Einführung in die Standbildarbeit
- Von einem den TeilnehmerInnen unbekanntem Bilderbuch ohne Text¹² zu jeder Sitzung eine weitere Seite mitbringen. Gemeinsame Bildbetrachtung: Was enthält die Geschichte? Wie könnte sie weitergehen?
- Mit geschlossenen Augen einer Geschichte zuhören. Danach von den Bildern erzählen, die im eigenen Kopf entstanden sind. Diese mit den tatsächlichen Bildern vergleichen.

Anmerkungen

¹¹ Meine Befragungen von Erstsemestern über ihren Literaturunterricht ergeben regelmäßig das Bild eines kognitiv-analytisch ausgerichteten Unterrichts, überwiegend frontal abgehalten und versehen mit einem Text- und Interpretationsverständnis, das nicht auf ein Gespräch zwischen Text und Leser, sondern auf den passiven Nachvollzug „bewährter“ werkimmanenter Interpretationen angelegt ist. Zeitgemäße rezeptionsästhetisch geprägte Auffassungen von Literatur spiegeln sich im erlebten Literaturunterricht nur in Ausnahmefällen.

¹² Mit der entsprechenden Software lässt sich der Text leicht aus den Bildseiten ausschneiden.

A Die Ziele des Projekts



Kaum verloren wir das Ziel aus den Augen, verdoppeln wir unsere Anstrengungen.

Mark Twain

Bild 1: Hinterm Vorhang sitzt der Wolf¹³

Schlüsselkompetenzen im Forschungsprojekt

- Den Stellenwert frühkindlicher Literatur und des Vorlesens anhand von Studien aus dem Bereich „family literacy“ belegen können.
- Mit Bezug auf Kriterien aus den Bereichen Sprache, Literatur, Ästhetik und Didaktik eine didaktische Rezension anfertigen können.
- Innerhalb einer häuslichen Situation den geeigneten Raum und die entsprechende Atmosphäre zum Vorlesen schaffen können.
- Bilderbücher vorlesend (stimmlich, gestisch-mimisch) interpretativ in Szene setzen können.
- Ein Repertoire von Vorleseritualen text-, kind- und situationsbezogen anwenden können.
- Anhand von Forschungsleitfragen ein Forschungstagebuch führen können.

Kognitive Kenntnisse und Fähigkeiten

- Klassische und aktuelle Bilderbücher kennen (literarischer Fundus, Überblickswissen).
- Kenntnis von Grundlagenliteratur zu „family literacy“.
- Die sprach- und lesefördernde Bedeutung des Bilderbuches kennen.
- Die Förderung sozialer Fähigkeiten (Empathie, Perspektivdenken) durch Literatur kennen.
- Ziele des Literaturunterrichts im Elementarbereich und in der Grundschule nennen können.
- Kriterien zur Beurteilung der literarischen und ästhetischen Qualität von Bilderbüchern kennen und anwenden können.
- Didaktische Rezensionen als Vorbereitung der Arbeit mit Bilderbüchern anfertigen können.
- Erfahrungen wahrnehmen, dokumentieren und auswerten können.
- In einer Untersuchung (Vorlesen in Familien) theoretisch begründet praktisch mitarbeiten können.

Praktisch-ästhetische Kenntnisse und Fertigkeiten

- Wahrnehmungen, Empfindungen, Erkenntnisse ästhetisch zum Ausdruck bringen können.
- Verständlich vorlesen können.
- Inszenierend vorlesen können (stimmbetont, gestisch und mimisch).
- Ein Repertoire an Vorleseritualen zur Verfügung haben.
- Methoden zur praktischen Vorlese-Arbeit mit Bilderbüchern kennen und anwenden können.
- Im Rahmen der jeweils vorhandenen Möglichkeiten den Raum für eine Vorlesesituation und eine Vorleseatmosphäre schaffen können.

Haltungen, Einstellungen, Gefühle. Emotionale Kompetenz

- Freude an Literatur, Bildern, Lesen und Vorlesen empfinden und weiterzugeben.
- Fähigkeit, sich in andere hineinzuversetzen und mit ihnen zu fühlen (Empathie).
- Fähigkeit und Bereitschaft, mit Gefühlen und Empfindungen umzugehen (Biografisches Lernen, Jungenförderung).
- Bereitschaft zum Umgang mit jungen- und mädchenstypischen Leseinteressen.

Kompetenzen der Lehrenden

Über die für die Hochschullehre selbstverständlichen wissenschaftlichen und didaktischen Kompetenzen hinaus ist es für diese Veranstaltung unabdingbar, dass der Lehrende praktische Erfahrungen und praktische Kompetenzen im Bereich inszenierenden Vorle-

sens (Gestik, Mimik, Stimme) hat und die Arbeit der Studierenden entsprechend anleiten kann. Darüber hinaus ist es äußerst anregend, eine/n professionelle/n Erzähler/in in die Arbeit zu integrieren.¹⁴

Literaturangaben und Anmerkungen

¹³ Aertssen, Kristien/Louis-Lucas, Natalie (2005): Hinterm Vorhang sitzt der Wolf. Frankfurt a.M.: Moritz.

¹⁴ In der hier beschriebenen Veranstaltung hat die Erzählerin Julia Klein, Bremen, die Studierenden (jeweils in Halbgruppen) in einem zweitägigen Workshop in die Praxis des Vorlesens eingeführt. Vgl. hierzu den Baustein 5.

B Die Bausteine des Projekts

Baustein 1

Literarische Sozialisation I

Wozu Literatur? Wozu Geschichten? Erinnernde Biografiearbeit

„Das Wichtige an Erzählungen ist, dass Menschen nicht ohne sie leben können. Uns ist eine Art von Bewusstsein aufgebürdet, das darauf besteht, dass unsere Existenz einen Sinn hat. Sinnhaftigkeit verlangt einen moralischen Kontext, und der moralische Kontext ist das, was ich unter einer Erzählung verstehe. Die Konstruktion von Erzählungen ist demzufolge eine der Hauptaufgaben unserer Spezies; mit Sicherheit hat man nie eine Gruppe von Menschen entdeckt, die über keine Erzählung verfügte, die für sie festlegte, wie sie sich verhalten sollte und weshalb dies so sei.“

Neil Postman¹⁵

Erster Schritt: Biografiearbeit

Iglu, Pisa und andere Studien heben die Bedeutung des Literarischen für die Sprach- und Schriftsprachentwicklung hervor. Auf den Stellenwert der literarischen Sozialisation für die Entwicklung literarischer Fähigkeiten zu verweisen, kann ein Einstieg in die

Veranstaltung sein. Dies ist aber eine Wirkung des Literarischen, die sich nur einstellt, wenn der zukünftige Leser Literatur als für sich wesentlich und lustbetont wahrnimmt. Kein Kind liest, um sich sprachlich zu fördern.¹⁶

Übung: Erinnernde Biografiearbeit

- An welche Bücher, Lektüreerlebnisse und Lesemotive aus unserer Kindheit erinnern wir uns?
- Wie sahen die Heldinnen und Helden unserer literarischen Kindheit aus?

Wir können Listen anfertigen, die z.B. nach Art der literarischen Begegnung (Unterhaltung, Spannung, Abenteuer, Antwort auf Alltagsfragen etc.), nach dahinter liegenden Bedürfnissen (Zeitvertreib, Miterleben von Abenteuern, Suche nach Vorbildern) oder nach Merkmalen der jeweiligen Protagonisten (den Erwachsenen überlegen sein, hilfsbereit etc.) geordnet sind.

Auch die Förderung sozialer Kompetenzen durch Literatur (Empathie, soziale Kognition, Perspektivwechsel) kann in diesem Zusammenhang mit angesprochen werden, beispielsweise mit der Frage:

- Was verdanke ich der Literatur meiner Kindheit?

In den Mutmaßungen darüber tauchen Vorstellungen/Theorien über die sozialisatorische Wirkung des Gelesenen auf, die wieder mit theoretischen Texten vertieft werden können.¹⁷

Auch hier können wir die Erfahrungen der am Seminar Teilnehmenden in einer Liste systematisieren und anhand eigener Erfahrungen mögliche Wirkungen von Literatur mit literarischen Beispielen versehen. Für die weitere Arbeit und den dazu notwendigen Fundus an Bilderbüchern macht es Sinn, hierbei auch nach Bilderbuchbeispielen zu suchen.

Eigene Erfahrungen sind immer begrenzt. Es lohnt sich, den eigenen Blickwinkel mit den Erfahrungen und Bedürfnissen anderer zu erweitern:

- Kindheitserinnerungen von Autoren wie z.B. Astrid Lindgren erweitern unser Spektrum.
- Wir informieren uns (in der örtlichen Bibliothek z.B.) über die meistgelesenen Bilderbücher des vergangenen Jahres.
- Wir befragen Kinder zu ihrer Lieblingslektüre.

¹⁵ Postman, Neil (2001): Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin, S. 128.

¹⁶ „Das Lesen von Literatur eröffnet eine Perspektive, die mit der Möglichkeit der Identifizierung mit Romanfiguren, des stellvertretenden Erlebens, der Planung von Lebensentwürfen, der Fantasieerweiterung und der impliziten Schulung der Fähigkeit, die Perspektive anderer Personen einzunehmen, nur angedeutet werden kann.“ (PISA-Studie, ebd. S. 69f.)

¹⁷ Vgl. dazu den weiter unten zitierten Text von Dorothee Markert über das Lernen anhand literarischer Vorbilder.

Zweiter Schritt: Vertiefende Textarbeit

Im zweiten Schritt folgt die Arbeit mit theoretischen Texten und Studien, die die eigenen Erfahrungen überprüfen, vertiefen, verallgemeinern. Aus der Fülle möglicher Texte habe ich fünf herausgesucht, die sich auseinandersetzen mit

1. kindlichen Lesevorlieben und dem, was die Schule daraus macht,
2. Lesehaltungen und Lesebedürfnissen in Kindheit und Jugendalter,

3. Ergebnissen aus literarischer Wirkungs- und Rezeptionsforschung,
4. möglichen Zielsetzungen der Arbeit mit Literatur und
5. Dimensionen kindlicher Entwicklung (Sprache, Emotionalität, Phantasie, Kognition).

Literatur

1. Richter, Karin: Kindliche Lieblingslektüre und der Literaturunterricht in der Schule.

2. Graf, Werner: Literarische Sozialisation.

3. Markert, Dorothee: Von literarischen Vorbildern lernen. Ergebnisse aus literarischer Wirkungsforschung und Rezeptionsforschung.

4. Spinner, Kaspar H.: Zielsetzungen des Literaturunterrichts. In: Kreativer Deutschunterricht.

5. Baacke, Dieter: Dimensionen der Entwicklung. In: Die 6-12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters.

Baustein 2

Literarische Sozialisation II

Bilderbücher, Vorlesen und Sprachförderung

Es wäre gut viel nachzudenken, um
von so Verlorenem etwas auszusagen,
von jenen langen Kindheit-Nachmittagen,
die so nie wiederkamen - und warum?

Rainer Maria Rilke

Die Studierenden sollen in Kleingruppen recherchieren und empirische Studien und literatur- und rezeptionstheoretische Texte heraussuchen, die die folgen-

den „Thesen zur literarischen Sozialisation“ belegen und ausführen:

Thesen zur literarischen Sozialisation

1. Lesefreude und Lesemotivation sind soziokulturell geprägt und entstehen da, wo Lesen sozial in den Familienalltag eingebunden ist.
2. Kinder, die mit anderen über Gelesenes und ihre Leseerlebnisse sprechen können, haben größere Chancen, sich zu Lesern zu entwickeln.
3. Die frühkindlichen dialogischen Vorlesesituationen gehören zu den idealen Sprachlernsituationen. Diese Form der „beiläufigen“ literalen Förderung ist abhängig vom soziokulturellen Hintergrund.
4. Vorlesen in einer größeren Gruppe von Kindern ist nicht sehr förderlich, da jetzt der individuelle Dialog (Interessen und Sprachfähigkeiten des Kindes) in den Hintergrund treten muss.
5. In literarischen Erzählungen üben sich Kinder ein in de-kontextualisierten Sprachgebrauch, eine wesentliche Voraussetzung für spätere Lesekompetenz und das Schreiben von Texten.
6. Die Verbindung von Wort und Bild fördert die Fähigkeit, sprachliche (wie bildliche) Symbole zu verstehen (Konstruktion von Sinn). Unbekannte Wörter werden angeeignet, das Verständnis auch abstrakter Begriffe wird gefördert.
7. Das Bilderbuch fördert mit seinem bildhaften Detailreichtum und dem damit verbundenen visuellen Verweilen die Fähigkeit und Lust zum eigenen Erzählen. Bildbetrachtung ist Weltaneignung, Gesprächs- und Erzählanlass.
8. „Vorlesen“ ist immer auch „Mitlesen“. So übernimmt das Bilderbuch schon mit dem Vorlesen eine *Brückenfunktion* zwischen Mündlichkeit, Leseprozess und Schriftlichkeit.
9. Zum Bilderbuch gehört das gemeinsame Betrachten der Bilder, das Fragen-Stellen, das Verwandeln des Betrachteten in Geschichten. Das dialogische Vorlesen fördert die Fähigkeit zur Antizipation und fördert damit die Verinnerlichung einer „Erzählgrammatik“.
10. Bilderbücher sind dramaturgisch überschaubar angelegt. Das geht vom Elementarbilderbuch¹⁸ über das Szenenbilderbuch¹⁹ und über die aufreihende Kettengeschichte²⁰ bis zur episodischen Geschichte mit klassischem Aufbau (Konfrontation, Wendepunkt, Höhepunkt, Auflösung). Dadurch liefern sie im Verlauf der literarischen Sozialisation für das Kind überschaubare Erzählvorlagen/innere Vorlagen für den eigenen mündlichen wie schriftlichen Ausdruck.
11. Im Anfangsunterricht motivieren Bilderbücher gerade schwache Schüler zum Lesen, da durch die Kontextwirkung von Wort und Bild der eigentliche Leseakt erleichtert wird (Priming).
12. Die förderliche Wirkung von Literatur ist abhängig von einer Auswahl, die kindlichen Lesebedürfnissen entspricht. ErzieherInnen und LehrerInnen gehen in der Realität oft an kindlichen Leseinteressen vorbei.
13. Beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs und dem Gespräch darüber kommt es zu unterschiedlichen Wahrnehmungen und Deutungen. Das fördert das Wahrnehmen und Denken aus unterschiedlichen Perspektiven und bahnt differenziertes Textverständnis an.
14. Den immer schneller werdenden Bildsequenzen von Fernsehen und Film kann das Bilderbuch mit seiner „Langsamkeit“ als Korrektiv entgegengesetzt werden. Die rasende Bilderflut der Gegenwart führt nicht zu einer visuellen Qualifizierung, sondern eher zu einem visuellen Analphabetismus.

Geeignete Texte zur Arbeit mit den Thesen sind zum Beispiel

Hurrelmann/Hammer/Nieß: Leseklima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung, S. 226 – 235: Dimensionen des Leseklimas in der Familie.

Merkel, Johannes: Erzählen und Textverständnis. Inwiefern mündliches Erzählen die Lesefähigkeit vorbereitet.

Ulich, Michaela: Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich.

Wieler, Petra: Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie.

Anmerkungen

¹⁸ Bilderbücher aus robustem Material, auf den Seiten sind Gegenstände der unmittelbaren Umwelt des Kleinkindes dargestellt, die erkannt und benannt werden können.

¹⁹ Szenenbilderbücher („Wimmelbücher“) unterstützen prozessuales Bilderleben, fordern auf, Handlungen und Vorgänge zu erkennen (zu konstruieren) und mit Erzählungen (auch aus eigenem Erleben) anzureichern.

²⁰ Solche Kettengeschichten reihen Szenen mit immer derselben Aussage (Erzählidee) aneinander (z.B. „Weg und wieder da!“). Zum Schluss folgt eine positive Auflösung (Beispiel: Hundebaby findet richtige Mutter).

Zu der Arbeit mit den Texten und der Vorstellung einzelner Thesen gehört

- Klärung der in der/den These(n) verwendeten Schlüsselbegriffe
Beispiele:
Was ist dialogisches Vorlesen?
Was meint der Begriff Episodik?
Was meint De-Kontextualisierung?
- Veranschaulichung des Gemeinten mit einem Bilderbuch
Beispiel:
Vorstellung der episodischen Erzählstruktur anhand von Mario Ramos, Ich bin der Stärkste im ganzen Land
- Anfertigen eines Handouts:
Essentials der vorgestellten Thesen, des bearbeiteten Textes und der Arbeitsergebnisse.
- Methodischer Hinweis:
Zu Beginn der jeweiligen Präsentation werden die anderen Teilnehmer mit einer praktischen Aufgabe auf das jeweilige Thema eingestimmt.
Beispiele:
Angeleitetes Rollenspiel zu unterschiedlichen Vorleseformaten;
Anfertigung eines Mind Map zur Sprachförderung durch das Bilderbuch;
Den dramaturgischen Aufbau eines Bilderbuchs symbolisch darstellen, etc.

Baustein 3

Kriterien der Literatúrauswahl für die Arbeit mit Kindern

Die didaktische Rezension

Kitsch steht zumeist abwertend gemeinsprachlich für einen aus Sicht des Betrachters emotional minderwertigen, sehnsuchtartigen Gefühlsausdruck. In Gegensatz gebracht zu einer künstlerischen Bemühung um das Wahre oder das Schöne werten Kritiker einen zu einfachen Weg, Gefühle auszudrücken, als sentimental, trivial oder kitschig.

Wikipedia²¹

Erster Schritt: Konfrontation mit den eigenen Bewertungsschemata

Der Einstieg ins Thema könnte eine praktische Aufgabenstellung beinhalten. Die Studierenden bringen ein Bilderbuch mit, das sie einem 6jährigen/einer 6jährigen gern vorlesen würden. Sie stellen ihr Buch in der Kleingruppe vor und begründen ihre Auswahl.

Auf diesem Weg entsteht eine erste Sammlung von Kriterien zur Beurteilung literarischer Qualität, die – bewusst oder unbewusst – von den Seminarteilnehmern angewendet werden.



Wer Bilderbücher vorlesen möchte, muss ja aus der Vielzahl der vorhandenen Geschichten auswählen können. Was ist ein gutes, was ein schlechtes Bilderbuch? Welche

Geschichte, welche bildlich-ästhetische Gestaltung ist für welches Lesealter geeignet? Und sind nicht Auswahlkriterien sowieso immer subjektiv oder ist daher eine auch nur annähernd objektive Buchauswahl (so jedenfalls eine unter Studierenden der ersten Semester häufig anzutreffende Einstellung) gar nicht möglich?

Die einzelnen Fragen, die sich mit diesem Thema verbinden, wären also:

1. Was ist literarische Qualität?
2. Welche einzelnen Aspekte können für die literarische Qualität eine wesentliche Rolle spielen?
3. Worin genau steckt die nicht zu leugnende Subjektivität der Beurteilung literarischer Qualität? Ist das im Wesentlichen eine Geschmacksfrage?

Bild 2: Rotkäppchen²²

Literaturangaben

²¹ Internet-Enzyklopädie, aufgerufen am 9.3.2007.

²² Kuhn, Felicitas (1990): Rotkäppchen (Bilder). 27.Aufl. Erlangen: Pestalozzi.

Zweiter Schritt: Vertiefung der Arbeit durch den Vergleich von Bilderbüchern

Es bietet sich an, die Arbeit an Kriterien zur literarischen Qualität mit ausgewählten Bilderbüchern zu vertiefen. Damit sich die für dieses Thema entscheidenden Fragen (s.o.) von selbst auf tun, ist folgende didaktische Inszenierung bzw. folgende Bilderbuchauswahl sinnvoll:

1. Eines der Bilderbücher sollte thematisch ungewöhnlich, sperrig sein, ein Thema ansprechen, von dem nicht jede/r annimmt, dass es für Kinder geeignet ist. Ulf Nilssons und Eva Eriksons

„Die besten Beerdigungen der Welt“²³ geht an manchen Stellen beinahe kaltschnäuzig mit dem Thema Tod und Sterben um, man könnte aber auch sagen, auf eine kindliche Art und Weise:

„An diesem traurigen Sommertag hatten wir viel Spaß. Wir gründeten eine Firma, die hieß Beerdigungen AG. Wir wollten nämlich die besten Beerdigungen auf der ganzen Welt machen und allen Tieren helfen, die auf der Erde herumla-

gen. Ester war für das Graben zuständig. Ich würde die Gedichte machen und Putte sollte weinen.“ (S. 19.)

2. Eines der Bilderbücher sollte ästhetisch ungewöhnlich sein, aus dem Rahmen fallen. Die Bücher Grégoire Solotareffs („Wer hat Angst vor einem Hasen?“ zum Beispiel, vgl. weiter unten) provozieren bei vielen Studierenden aufgrund ihrer knallig-grellen Farbigkeit und ihrer groben Flächigkeit – nach meinen Erfahrungen – beim ersten Betrachten Ablehnung.

„Die Wölfe in den Wänden“ von Neil Gaiman und Dave McKean ist ein Bilderbuch, das sowohl inhaltlich wie ästhetisch Trennschärfe besitzt bzgl. Seiner Eignung für Kinder.²⁴



Bild 3: Die Wölfe in den Wänden

Als Lucy ihr Ohr an die Wand legt und schleichende, krabbelnde, kratzende Geräusche hört, ist das für sie ein klarer Fall: Es sind Wölfe in den Wänden. Sie hört, wie die Wölfe wölfische Verschwörungen aushecken und wölfische Pläne schmieden. „Wenn die Wölfe aus den Wänden kommen, ist alles vorbei“, wissen zwar die einzelnen Familienmitglieder zu berichten, doch glauben will ihr niemand.

3. Eines der Bilderbücher sollte inhaltlich nichts sagend sein, also kein „tatsächliches“ Interesse/Bedürfnis, keine Frage von Kindern spiegeln. Der Begriff „tatsächlich“ ist natürlich problematisch, unterstellt er doch eine Position, von der aus sicheres Wissen um die Bedürfnisse von anderen möglich ist. Bei einem Buch allerdings wie dem Bilderbuch „Durch die Woche mit den Wichteln“ (vgl. dazu den nächsten Abschnitt

„Bilderbücher für die Vergleichsarbeit) wird eine Einigung nicht schwer fallen.

4. Eines der Bilderbücher sollte auffällige Leerstellen enthalten. Leerstellen lassen sich definieren als Stellen zwischen Textelementen (oder Bild- und Textelementen), deren Beziehung zueinander durch Hypothesen geklärt werden muss. Leerstellen machen aus Texten offene und mehrdeutige Texte. Und genau darum geht es. Die Geschichte will „verstanden“ sein, in dem Sinne, dass ich sie mir als zusammenhängende aktiv aneigne. Die Spielräume von Texten oder Bildern fordern den Leser auf, die Geschichte selbst herzustellen.

Anais Vaugelades Bilderbuch „Steinsuppe“ ist ein ausgezeichnetes Beispiel dafür.²⁵ Schon dass der Wolf ausgerechnet bei der Henne klopft, um bei ihr eine Steinsuppe zu kochen – so beginnt die Geschichte –, ist merkwürdig. Was will er eigentlich im Dorf der Tiere? Und in dieser Schwebel, die nur der Leser selbst in seinem Kopf auflösen kann, bleibt die Geschichte die ganze Zeit, unterstützt durch die Bilder und einen durchgehend rätselhaften Blick des Wolfes.



Bild 4: Steinsuppe

5. Eines der Bilderbücher sollte dramaturgische Schwächen aufweisen, z.B. wenig spannend zu lesen sein, weil ein überraschender Wendepunkt fehlt. In dem weiter unten vorgestellten Buch „Flieg, Flengel flieg!“ ist das zum Beispiel der Fall.
6. Eines der Bilderbücher sollte eine auffällige (z.B. kontrastive) Text-Bild-Beziehung aufweisen, die den Leser wahrnehmbar eigene Deutungen abverlangt. Exemplarisch für eine solche Text-Bild-Beziehung ist Wolf Erlbruchs „Nachts“.²⁶ Text und Bild sind hier völlig auseinandergedriftet. Dem vernünftelnden Monolog des Vaters, der seinen Sohn möglichst rasch wieder zum Ein-

schlafen bringen möchte, während er mit ihm durch die nächtlichen Straßen läuft, stehen surreale Bildwelten gegenüber, die aber nur für das Kind (und den Leser) wahrnehmbar sind.²⁷

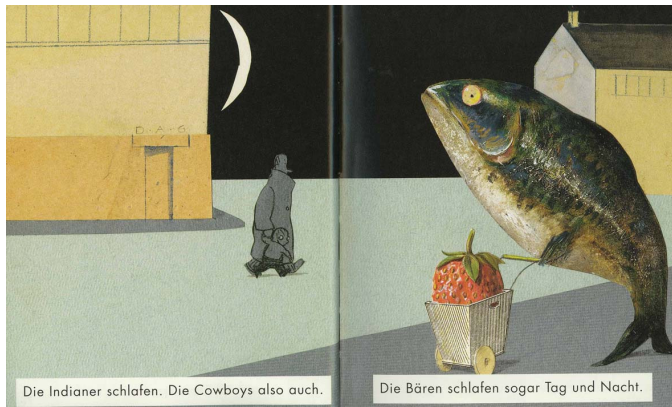


Bild 5: Nachts

7. Eines der Bilderbücher sollte eine entwicklungsbezogene Problematik haben (z.B. groß und kompetent sein wollen, trotzen), die den Blick

auf die Notwendigkeit entwicklungspsychologischen Wissens lenkt.

8. Der Bilderbuchklassiker „Wo die wilden Kerle wohnen“ von Maurice Sendak wird – so meine Seminarerfahrung – rasch der Schublade „Streit“ zugeordnet. Zu sehen, dass Max, der bei Geschichtenbeginn seinen „Wolfspelz“ anhat, trotz (eine wunderschöne Metapher Sendaks, dieser „Wolfspelz“ und wunderschön im Bild konkretisiert), eröffnet ein vertieftes Verstehen der Geschichte, in der es am Schluss darum geht, dass Trotz zwar zunächst auf Grenzen stößt (Max muss ohne Nachtessen ins Bett), aber schließlich verziehen wird. Wer trotz wird nicht fallen gelassen, sondern der elterlichen Liebe „trotz-dem“ versichert: Als Max aus dem Reich der Wilden Kerle in sein Zimmer zurückkehrt, ist doch ein Nachtessen für ihn da. Und es war noch warm!

Literaturangaben

²³ Nilsson, Ulf/Erikson, Eva (2006): Die besten Beerdigungen der Welt. Frankfurt a.M.: Moritz.

²⁴ Gaiman, Neil/McKean, Dave (2005): Die Wölfe in den Wänden. Hamburg: Carlsen. Vgl. die ausführliche Rezension in „Kind-Bild-Buch“, 3/2007. Bremen.

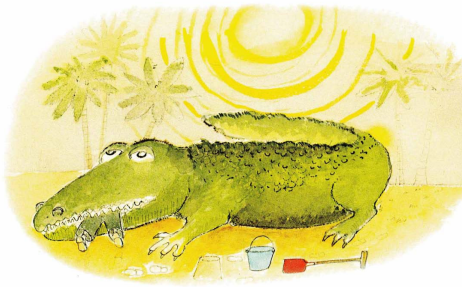
²⁵ Vaugelade, A. (2000): Steinsuppe. Frankfurt: Moritz.

²⁶ Erlbruch, W. (1999): Nachts. Wuppertal: Peter Hammer.

²⁷ Vgl. hierzu ausführlich Solte-Gresser, Christiane (2007): Es ist überhaupt nichts los in der Nacht. Text-Bild-Relationen im Kinderbuch. In: „Kind-Bild-Buch“, 3/2007. Bremen.

Weitere Beispiele für die Vergleichsarbeit

Flengel, klein und dick, eine Mischung aus Engel und Flegel, taucht unerwartet im Zimmer des Protagonisten Max auf. Tatsächlich begleitet er Max schon seit dessen Geburt. Warum eigentlich und wozu, davon wird in der Geschichte nichts erzählt. Stattdessen wird Max, der auch gern fliegen können möchte, von Flengel in die Kunst des Traumfliegens eingeführt. Wir erfahren, dass es beim Traumfliegen im Bauch kitzelt, dass Max sich schwerelos fühlt, dass er bunte Wälder mit seltsamen Tieren sieht. Was Träume eigentlich ausmacht, ihre Verbindung zu dem, der gerade träumt, davon erzählt das Buch nichts. Und auch das Ende ist banal. Flengel, der im sichtbaren Zustand allem Schokoladeartigen nicht widerstehen kann, wird allmählich so dick, dass er seine Flugfähigkeit einbüßt. Also muss er leider wieder



von einem Krokodil gefressen zu werden,



oder dass sich ein Rhinoceros auf dich setzt?

Brigitte Garcia López: Flieg, Flengel flieg!²⁸

unsichtbar werden. Allerdings, so versichert er Max, bleibe er immer bei ihm. Wozu, warum – auch darüber erzählt das Buch nichts.

So bleibt die Dramatik der Geschichte letztlich aufgesetzt. Flengel kommt, weil er Max wissen lassen möchte, dass es ihn gibt (er hat sich geärgert), er geht, weil er als sichtbarer Flengel der Schokoladenfresserei verfallen ist. All das macht ihn als Schutzengel sehr menschlich, aber warum sollte ein Kind gefallen an dieser Geschichte finden?

John Burningham: Was ist dir lieber...²⁹

Der kindliche Leser sieht sich mit Alternativen konfrontiert wie z.B.: *Was ist dir lieber: dein Haus steht mitten im Wasser, im Schnee, oder im Urwald? Was ist dir lieber: Von einer Schlange zerdrückt zu werden, von einem Fisch verschlungen zu werden, von einem Krokodil gefressen zu werden, oder dass sich ein Rhinoceros auf dich setzt?*

Burningham's Buch fordert zum Vergleichen, Argumentieren, Begründen heraus. Ist jeder mit den inhaltlichen Beispielen einverstanden?³⁰ Studierende meiner Seminare haben sich diesem Buch gegenüber häufig ablehnend geäußert, fanden die Fragen wenig kindgerecht, die Alternativen keine wirklichen Alternativen und vermuteten eine Überforderung bei den Kindern. Innerhalb des hier beschriebenen Vorleseprojektes stellte sich aber – zur Überraschung der Studierenden - heraus, dass das Buch bei der Mehrzahl der Kinder gut ankam.

Grégoire Solotareff: Wer hat Angst vor einem Hasen?³¹

Hase und Wolf sind die Protagonisten dieser Geschichte, in der es um die Bearbeitung von Angst geht. Solotareff hat seine Bilder so gestaltet - grobe Zeichnungen, grelle Farben, Furcht einflößende Perspektiven, dass sie die Frage aufwerfen, ob sie selbst nicht Kinder ängstigen und damit die Absicht der Geschichte, Angst zu nehmen, konterkarieren. Die Gegenbe-

hauptung wäre: Die Bilder spiegeln das Thema, daher macht ihre Art gerade die Qualität des Buches aus.



Bild 7: Wer hat Angst vor einem Hasen?

Henrik Wilson: Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe³²

Als ErzieherInnen oder LehrerInnen wählen wir Bücher meist stellvertretend aus. Wir müssen daher den im Buch mitgedachten kindlichen Leser in den Blick nehmen. Das setzt die Fähigkeit voraus, sich wieder teilnehmend und mitempfindend in diese kindliche Welt zurückbegeben zu können.

Zu diesem Gedanken passt „Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe.“

„Ich kann mich schon selbst anziehen“, sagt Benni Bär.

„Ich auch“, sagt Lukas Löwe.

„Ich kann schon ganz schnell Roller fahren“, sagt Hubert Hase.

„Das kann ich auch“, sagt Lukas Löwe.

„Ich kann schon tiptopp aufräumen“, sagt Moni Maus.

„Ist doch nicht schwer“, sagt Lukas Löwe.

Inhaltlich geht es ums „Groß sein“, um kompetente Alltagsbewältigung eines/einer Zwei- bis Vierjährigen. Formal fällt die Geschichte durch ihre schon ritualisierte Episodenhaftigkeit auf. Auf jeder der Doppelseiten wird eine eigenständige Geschichte erzählt, in der immer dieselbe Grundidee zum Ausdruck kommt: Lukas möchte, tut so, denkt von sich.... Aber für den Betrachter scheitert er.

Form wie Inhalt passen zum Lesealter. Der implizite Leser ist einer, der die Welt des Literarischen erst betritt. Die formelhafte Episodenhaftigkeit macht es ihm leicht, dem Erzählten zu folgen. Und nach den

ersten Episoden kann schon beim Betrachten der linken Bildseite, auf der der jeweilige Gegenspieler vorstellt, was er schon kann („Ich kann schon sooo hohe Türme bauen“, sagt Fritz Ferkel), eigenständig auf das Weitere geschlossen werden.

Bild 8: Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe



„Ist doch nicht schwer“, sagt Lukas Löwe.

Dieses Bilderbuch kann stellvertretend für Bilderbücher vom Grabbeltisch im Supermarkt stehen. Am



Durch die Woche mit den Wichteln³³

Montag machen sich die Wichtelkinder auf den Weg zur Schule. Sie freuen sich schon. Dieser Tag beginnt mit Musikunterricht. Sie dürfen verschiedene Instrumente ausprobieren. Das macht Spaß. Dienstag haben alle viel Spaß im Bergwaldtheater. Die Kinder sind gespannt, es wird eifrig geklatscht.

Am Mittwoch ist Schulsportfest. Alle strengen sich mächtig an, alle freuen sich auf das Abschlussfußballspiel. Was wird am Donnerstag sein? Auf dem großen Wichtelmarkt werden die köstlichsten Leckereien angeboten, an Ständen, die zum Bummeln einladen, usw.

Und die Problematik? Es gibt keine. Die Welt der Wichtel ist die reine Spaßgesellschaft, in der sich alle unentwegt freuen und vergnügt sind. Wie aus einem Katalog von Tui-Reisen kommt das Leben daher.

Bild 9: Durch die Woche mit den Wichteln

Literaturangaben und Anmerkungen

²⁸ Lopez, B.G. (2002): Flieg, Flengel flieg!. Zürich: pro juventute.

²⁹ Burningham, John (2006): Was ist dir lieber. 6.Aufl. Düsseldorf: Sauerländer.

³⁰ „Was ist dir lieber: im Nebel, in der Wüste, auf dem Meer... verloren zu gehen?“ (Ebd.)

³¹ Solotareff, G. (2005): Wer hat Angst vor einem Hasen. Frankfurt: Moritz.

³² Wilson, H. (2002): Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe. München: Carl Hanser.

³³ Brenner, Katharina/Rosbach, Iris (2003): Durch die Woche mit den Wichteln. Plauen: Kangaroo Kinderbücher.

Dritter Schritt: Systematisierung und Zusammenfassung der Arbeit

In der bisherigen Arbeit wurden unterschiedliche Ebenen der Bewertung sichtbar:

1. Zunächst die Ebene, auf der Bücher mit Bezug auf einzelne Bewertungskategorien („Schubladen“) wie Inhalt und Problematik, Sprache, Bildgestaltung, Text-Bild-Beziehung, Dramaturgie beschrieben werden. Auch wenn hier eine möglichst sachbezogene Beschreibung im Vordergrund steht, implizieren schon Beschreibungen – allein durch die Auswahl dessen, was beschrieben wird – Bewertungen („Dem Lesealter entsprechende Grammatik!“).
2. Die Ebene der literarisch-ästhetischen Beurteilung der einzelnen Aspekte (Beispiel: ein Buch, in dem Bild und Text in einer spannungsreichen Beziehung zueinander stehen, verlangt dem Leser eine höhere interpretatorische Leistung ab
- als ein rein illustratives Buch; eine nicht bewertende Sprache überlässt dem Leser die Ausdeutung des Gemeinten³⁴; Bilder können eigenständigen Charakter haben oder auf eine stereotype Illustration reduziert sein usw.);
3. Die Ebene des „Weltbildes“ des Rezensenten, die jeder Beurteilung als subjektive und gleichzeitig axiomatische Substanz zugrunde liegt (Ich halte die angesprochene Problematik für Kinder des angesprochenen Lesealters für nicht oder für geeignet; ich finde die Art der bildlichen Darstellung für Kinder zu „brutal“, usw.).
4. Unabhängig von beispielsweise entwicklungspsychologischem Wissen, mit dem ich meine Haltung untermauern kann, kommt in jeder Beurteilung eines Kinderbuchs auch mein „Bild vom Kind“ zum Ausdruck.

Anmerkung

³⁴ Kitschige, kindertümelnde Geschichten haben eine Sprache, die dem Leser sagt, wie er „alles“ zu sehen, zu bewerten und zu empfinden hat. „Wie jeden Donnerstag, so werden auch an diesem Donnerstag auf dem großen Wichtelmarkt die köstlichsten Leckerbissen angeboten. Zwischen alten Eichen und Linden stehen wunderschön geschmückte Stände, die zum Bummeln einladen.“ (Ebd.)

Vierter Schritt: Das Schreiben didaktischer Rezensionen

Die didaktische Rezension ist die Form, in der Bücher für die Arbeit mit Kindern besprochen werden. Ich gebe – als Erzieherin oder Lehrerin – ein begründetes Urteil über ein Buch und den im Text mitgedachten Leser³⁵ ab.

Enthält das Buch eine für Kinder unterhaltsame, bedeutsame Problematik? Ist die Geschichte ausgedeutet, ohne Rest, z.B. durch eine bewertende Sprache oder beurteilende Kommentare? Fördert die Geschichte die Fähigkeit, die Perspektive anderer zu teilen (Empathie)? Bricht die Geschichte mit typischen Denkmustern und Einstellungen? Oder fördert sie eher Denken in Klischees?

Welche Qualität hat die Bildebene? Hat sie narrative Qualität? Baut sie eine zweite Ebene des Geschehens auf, die den Lesern eine zusätzliche Ausdeutung abverlangt? Zeugt sie ungewöhnliche Blickwinkel, verfremdet sie vertraute Perspektiven?

Wichtig bei alledem ist das selbstkritische Wissen, da – egal bei welchen Kriterien – immer auch unsere Grundannahmen zu Kindheit, Gesellschaft und den Vorstellungen zu literarischer Erziehung in die Rezen-

sion mit einfließen, die aus den einzelnen formalen Kriterien erst Kriterien zur Beurteilung von Qualität machen. Qualität ist letztlich ein gesetzter und damit subjektiver Anspruch. Umso wichtiger ist es, diesen Qualitätsanspruch zu reflektieren und veröffentlichen zu können.

Exemplarisch werden im Folgenden zwei didaktische Rezensionen vorgestellt. Die methodischen Überlegungen innerhalb einer didaktischen Rezension (Wie lese ich dieses Buch vor? Wie arbeite ich mit ihm?), die schon auf die praktische Arbeit zielen, gehen über das Bisherige hinaus.

Die Studierenden verfassen zum Abschluss dieses Bausteins in Gruppen je eine didaktische Rezension, in die sie auch methodische Ideen und Vorschläge integrieren. Überlegungen zur methodischen Arbeit mit Bilderbüchern, in diesem Seminar Überlegungen zum „Vorlesen“ sind Gegenstand des nächsten Bausteins. Im Anschluss an die Vorstellung der didaktischen Rezensionen kann eine erste Auswahl an geeigneten Bilderbüchern für das Vorlesen in Familien getroffen werden.

Anmerkung

³⁵ Der implizite Leser ist derjenige, der in den jeweiligen Text als idealer Leser eingeschrieben ist. Beispiel: Maurice Sendak, „Wo die wilden Kerle wohnen“. Der implizite Leser ist ein Kind in der Trotzphase bzw. der dazugehörige Erwachsene (Das gute Bilderbuch ist „doppeltadressiert“!). Die LeserInnen lernen in der Geschichte begeistert die Phantasie als Möglichkeit des Ausbruchs kennen und werden am Ende versöhnt mit der Versicherung, dass ihnen ihr Trotz zugestanden wird.

Beispiele didaktischer Rezensionen (Kurzfassungen)

Bild 12: Ich bin der Stärkste...



Eines Tages beschloss der Wolf, mal wieder einen kleinen Spaziergang durch den Wald zu machen, um zu hören, was so über ihn gesagt würde. Er begegnete einem hübschen kleinen Hasen, dem Rotkäppchen, drei kleinen Schweinchen, den sieben Zwergen und schließlich einem kleinen Kröterich.

„Wer ist der Stärkste im ganzen Land?“, fragt er bei jeder Begegnung, und Hase, Rotkäppchen, Schweinchen und Zwerge geben auch die gewünschte Antwort: „Großer Wolf, das sind Sie! Sie sind das!“ Hochzufrieden setzt der Wolf jedes Mal seinen Spaziergang fort, bis, ja bis er auf den kleinen Kröterich stößt. „Aber natürlich weiß ich das“, antwortet er dem Wolf auf dessen Frage. „Das ist meine Mama!“ „Waaas? Du armer Wasserspeier!

Du misslungene Artischocke!

Du Speckkopf!

Du willst wohl Ärger?

Hab ich dich falsch verstanden?

Also noch mal in aller Ruhe:

Wer ist der stärkste im ganzen Land?“

Der kleine Kröterich bleibt bei seiner Meinung und das nächste Bild zeigt auch, warum?

Deutlich weniger forsch verabschiedet sich der Wolf:

„Ich, öhm, ich... ich bin der liebe kleine Wolf“, und mit diesen Worten machte er sich so schnell wie möglich aus dem Staub.

Die Problematik der Geschichte liegt auf der Hand. Da ist jemand, der sich ganz groß und stark fühlt, auch körperlich überlegen ist, wofür ja die Figur des Wolfes symbolisch steht. Die anderen müssen ihm das immer wieder bestätigen, was ihn stolz und zufrieden macht. Der Wolf ist ganz auf Bestätigung von außen angewiesen.

Als er dann auf einen Stärkeren trifft (die Drachennutter), wird er, im Bild zu sehen, ganz klein. Unterhaltsam ist hier „sich groß tun und aufschneiden“ ins Bild gesetzt, eine eher jungenspezifische Problematik, die bereits im Kindergarten auftritt.

Die Geschichte entlarvt diese Haltung als dumm, ohne Weitblick, ist es doch nur eine Frage der Zeit, bis ein noch Stärkerer auf den Plan tritt. Die dramaturgische

Mario Ramos: Ich bin der Stärkste im ganzen Land³⁶

Struktur der Geschichte, die Abfolge von Episoden, unterstreicht die innere Logik des Problems und kann Anlass sein, weitere Episoden zu erfinden.

So leserbezogen wie die episodische Reihung für das dramatische Verstehen jüngerer LeserInnen ist, so leserbezogen ist auch die formelhafte sprachliche Gestaltung der Geschichte. Die immer wieder gleiche Frage des Wolfes und die stereotypen Antworten bereiten Lesevergnügen.

Bis auf das letzte Bild, in dem sich die Mutter des kleinen Kröterich als Drache entpuppt, wäre die Geschichte auch ohne Bilder verständlich.. Aber es würde ihr an Tiefe fehlen.

Wie süffisant überlegen der Wolf auf den kleinen Hasen herabblickt, wie er – innerlich aufgebläht – schließlich die Zwerge befragt, in der Haltung der Antwort schon gewiss, das ist wunderbar ins Bild gesetzt. Die Bilder eröffnen ein nicht-sprachliches Verstehen der Psychologie der Geschichte, und sie können auch – im Standbild nachgestellt und besprochen – in die Tiefe der Geschichte führen.

»Aber das hab ich doch schon gesagt!
Das ist meine Mama.
Die ist die Stärkste!
Und die Liebste -
außer zu denen, die böse zu mir sind!«,
antwortete der kleine Drache.
»Und du, wer bist du?«

»Ich, öhm, ich ...«,
antwortete der Wolf,
»... ich bin der liebe kleine Wolf«,
und mit diesen Worten machte er sich
so schnell wie möglich aus dem Staub.

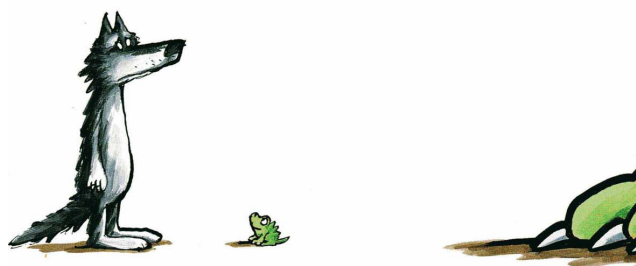


Bild 11: Ich bin der Stärkste...

Möglicher Einstieg in die Arbeit mit Kindern:

- 3 chronologisch aufeinander folgende Bilder, die den Wolf in seinem sich steigernden Drang nach Bestätigung und Überlegenheit zeigen, werden im Standbild dargestellt.
- Die Spieler beschreiben ihre Körperhaltung und versuchen, ihre mit der jeweiligen Haltung verbundenen Gefühle zur Sprache zu bringen:
„Also, ich hab die Arme ganz nach oben gereckt. Ich fühle mich dabei ganz stark und...“
- Nach den ersten Episoden, in denen der Wolf jedes Mal die gewünschte Antwort bekommt, wird unterbrochen.

Wie könnte die Geschichte weitergehen?

Könnte etwas Unvorhergesehenes passieren?³⁷



Bild 10: Ich bin der Stärkste

Literaturangaben und Anmerkungen

³⁶ Ramos, Mario (2003): Ich bin der Stärkste im ganzen Land. Frankfurt a.M.: Moritz.

³⁷ Hier sind wir schon bei den Forschungsfragen, die im übernächsten Baustein angesprochen werden.

Einmal, als der kleine Bär wieder zum Fluss angeln geht, sagt der Tiger: „Immer, wenn du weg bist, bin ich so einsam. Schreib mir doch mal einen Brief aus der Ferne, damit ich mich freue, ja!“

So fängt Janoschs Geschichte „Post für den Tiger“ an. Und kaum am Fluss angekommen, beginnt der kleine Bär auch schon mit seinem Brief, den er dem kleinen Tiger abends bei der Rückkehr überreicht.

Aber der Brief kommt zu spät für den kleinen Tiger, der tagsüber wieder so einsam gewesen war. In der Nacht weckt der kleine Tiger den kleinen Bären und sagt:

„Ich muss dir schnell noch etwas sagen, ehe du einschläfst. Könntest du mir morgen den Brief etwas eher schicken? Vielleicht durch einen schnellen Boten?“

„Ist gut“, sagte der kleine Bär und nahm am nächsten Tag wieder alles mit. Die Tinte, die Feder, das Papier, den Umschlag. Aber auch eine Briefmarke.“

Und nun beginnen die Schwierigkeiten. Die Gans, die vorbeikommt, hat keine Zeit, den Brief mitzunehmen und auszuliefern, der dicke Fisch ist schwerhörig, die Maus dem Gewicht des Briefes nicht gewachsen usw., bis schließlich am Schluss der schnelle Hase den Brief mitnimmt und abliefert – gerade noch zur rechten Zeit.

Denn die Einsamkeit hatte den Tiger schon wieder so traurig gemacht, dass er den ganzen Tag über zu nichts Lust hatte. Jetzt, mit dem Brief, ist er wie umgewandelt, kocht, putzt, macht Feuer im Ofen.

Und als der Bär nach Haus kommt, machen sie sich einen gemütlichen Abend, essen Fisch mit heißen Kartoffeln und trinken Gänsewein aus dem Brunnen. Und nach dem guten Essen veranstalten sie ei-

Janosch: Post für den Tiger³⁸

nen kleinen Budenzauber mit Geigenrabatz und Tanzvergnügen. Einer spielt die Kochlöffelgeige, und der Tiger streicht den Besenstielbass.

Nun setzt eine wahre Briefschreibereiflut ein. Die Tante Gans bekommt Post, der Vetter Igel. Der schnelle Hase kann die Arbeit jetzt nicht mehr allein bewältigen und stellt die anderen Hasen aus dem Wald als Briefträger ein.

Da aber das Briefeschreiben – wenn man es täglich betreibt – auch mühsam sein kann, erfinden Tiger und Bär noch ein Haustelefon und schließlich ein von den Maulwürfen gegrabenes unterirdisches Kabel-Telefon-Unterhaltungsnetz.

Janoschs Geschichte folgt einer einfachen Dramaturgie. Ausgehend von einer alltäglichen Erfahrung, dem Getrennt-Sein von einem Freund (eine Erfahrung, die der Erlebenswelt des kindlichen Lesers entspricht), bietet sich das Briefeschreiben als mögliche Lösung an. Dabei kommt es zunächst zu einem Missverständnis (Scheitern), das das Briefeschreiben karikiert. Der Bär selbst bringt am Abend den Brief mit, wodurch dieser seine eigentliche Funktion einbüßt, ein Vorgang, der auch für die kleinen Leser schon durchschaubar und daher amüsant ist.

Am nächsten Tag soll also der Brief früher abgeschickt werden und in einer Vielzahl von Episoden scheitert dieses Vorhaben, bis der schnelle Hase auftaucht.

Die freudige Erfahrung, die die beiden mit ihrem ersten Brief machen, löst eine begeisterte Briefschreibewelle aus, die schließlich noch in die Erfindung eines unterirdischen Kabeltelefons mündet.

Janoschs Geschichte ist eine Alltagsgeschichte, die in der Gestalt von Tieren auftritt. Anschaulich und nachvollziehbar wird ein Aspekt des Briefeschreibens in

den Vordergrund gestellt. Gleich zu Beginn, bei der Rückkehr des kleinen Bären, kann die Geschichte unterbrochen werden.

„Abends nahm er den Fisch und den Eimer, die Tinte und die Feder und auch gleich den Brief mit und ging nach Haus...

Er rief schon aus der Ferne vom kleinen Berg herunter: „Po-st-für-den Ti-ger! Po-st-für-den Ti-ger!“

Wie denkt der Zuhörer sich die Fortsetzung der Geschichte? Wird das Missverständnis des kleinen Bären durchschaut?

Die Geschichte kann die Zuhörerinnen und Zuhörer auch dazu ermuntern, selbst einmal zum Stift zu greifen. „Was würdest du dem kleinen Tiger schreiben?“

Passendes Briefpapier kann gestaltet werden.

Das Gartenschlauchhaustelefon am Ende der Geschichte kann nachgebaut werden (Experiment: Nach welcher Länge des Schlauches eignet es sich nicht mehr als Verständigungsmittel?). Alternativ dazu kann mit einem „Joghurttelefon“ experimentiert werden.³⁹

Literaturangaben

³⁸ Janosch (1987): Post für den Tiger. 13.Aufl. Weinheim: Neltz & Gelberg.

³⁹ Vgl. hierzu Blessin, Emanuel/Hering, Jochen/Bojé, Fabian (2002): Können Bohnen gucken?. Experimente und Sachgeschichten mit Max und Anna. Horneburg: Persen, Geschichte Nr. 10.

Baustein 4

Dialogische, handelnd-ästhetische Arbeit und die Formulierung von Forschungsfragen

„Denn alles, was in den Verstand des Menschen eingeht, durch die Sinne hereinkommt... ist die erste Vernunft des Menschen, eine sinnhafte Vernunft, und diese ist die Basis der intellektuellen Vernunft. Unsere ersten Lehrer sind unsere Füße, unsere Hände und unsere Augen.“

Jean Jaques Rousseau⁴⁰

Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern, bislang sprachlich wenig gefördert und mit wenig Zugängen zur Literatur, sollen an diesem Projekt teilnehmen. Daher bietet sich Vorlesen in mehrfacher Hinsicht an.

1. Vorlesen, um die Kinder in dieser „sprachlernintensiven Situation“ gezielt sprachlich zu unterstützen und ihnen Lust auf Bücher zu machen;
2. Vorlesen, um Kinder im Dialog an eigenes Erzählen heranzuführen;
3. Vorlesen, um im Dialog mit den Kindern festzustellen, wo genau Lernschwierigkeiten auftauchen.

Dabei soll es in der Vorlesesituation nicht nur beim Reden bleiben. Die Kinder sollen auch etwas Praktisches tun können, gestalten, spielen, darstellen. Kinder können Erkanntes nicht immer abstrakt benennen und auf den Begriff bringen, Aber: Sinnstrukturen fallen nicht mit Begriffsstrukturen zusammen. Wer nicht oder noch nicht in Worten Ausdruck finden kann, für den (und nicht nur für den) sind Bild und Spiel (ästhetische Zugangsweisen) angemessene Wege, sich Fragen, Gegenständen, Büchern zu nähern.

1. Was könnte Kindern im Umgang mit dem ausgewählten Buch als Tätigkeit Freude machen?
2. Wie könnte ein handelnder, ästhetischer Zugang zum Buch aussehen?
3. Worin könnten sich – bei der Arbeit mit dem Buch – Lernschwierigkeiten zeigen?

Gehen wir diese drei Aspekte an einem Beispiel durch: „Ich bin der Stärkste im ganzen Land“:

1. Freude macht sicherlich, die Figur des Wolfs im Standbild nachzustellen, sich selbst einmal so richtig aufzublasen. Die Frage, die sich daran anschließt wäre:
Kann das Kind Gestik und Mimik deuten und nachstellen?
2. Standbilder bauen ermöglicht einen ästhetischen Zugang zu einer Geschichte. Die Arbeit fördert Ausdruck und Wahrnehmung. Gleichzeitig kann sie mit Spracharbeit (Gefühle zum Ausdruck bringen) verbunden werden.
Kann das Kind – im Anschluss an die Standbildarbeit - seine Gefühle versprachlichen?
3. Lernschwierigkeiten im Umgang mit Büchern? Hier geht es zunächst sicherlich darum, ob die Geschichte verstanden worden ist, und auch darum, ob die Struktur der Geschichte (in diesem Fall ihr episodischer Aufbau) den Kindern schon vertraut ist und durchschaut wird.
Kann das Kind die Geschichte – nach einer Unterbrechung – episodisch fortsetzen? (Verständnis der Struktur durch Antizipation der weiteren Handlung.)
Wen könnte der Wolf im Wald noch treffen?
Wie sieht der Dialog aus? usw.

Literaturangabe

⁴⁰ Rousseau, Jean-Jacques (1762/1958): Emile oder über die Erziehung. 1.- 4. Buch. Paderborn, S. 121.

Erster Schritt

In gemeinsamer Vorbereitung mit der Seminarleitung filmt eine Kleingruppe eine „ideale Vorlesesituation“ zu einem der ausgewählten Bilderbücher des Projektes. Anschließend wird der Beitrag hinsichtlich der

Qualität des Vorlesens (Stimme und Stimmwechsel, Betonung, Pausen u.ä.), der gestisch mimischen Begleitung des Vorlesens und der Qualität des Dialogs (Art der Einbindung des Kindes) analysiert.

Gedanken zum Vorlesen:

- Wenn die Lehrerin/Erzieherin beim Vorlesen mit dem Finger das Gelesene zeigt, gewöhnt sich das Kind unbewusst an die Lese- und Schreibrichtung von links nach rechts und an den Zeilensprung.
- Es bereitet den Kindern Spaß und Freude, selbst etwas zu suchen und mit dem Finger mitlesen zu dürfen.
- Deutlich, klar und eher übertrieben ausdrucksvoll - z.B. mit verstellter Stimme bei der wörtlichen Rede sprechen!
- Den vorgelesenen Text mit Bewegungen, Gesten und Berührungen unterlegen. Wenn es in der Geschichte z.B. bitterkalt ist, dann kann man das mit dem Körper demonstrieren!
- Beim Vorlesen nicht zu schnell lesen, denn Zuhören und Verstehen brauchen Zeit und Ruhe!
- Wichtige und spannende Textstellen wiederholen, um dem Kind die Bedeutung zu zeigen.
- Vor dem Umblättern der Seite Vermutungen über den Fortgang oder Ausgang der Geschichte anstellen.
- Fremdwörter und selten vorkommende Redewendungen erklären oder sprachlich verändern.
- Beim Wiederholen einer bereits vorgelesenen Geschichte auf die gleiche Art und Weise wieder vorlesen! Kinder lieben Wiederholungen und die sprachlichen Muster prägen sich besser ein!
- Vorlesen muss geübt werden. In den meisten Fällen gelingt es nicht, ohne Vorbereitung wirkungsvoll vorzulesen. „Wirkungsvoll vorlesen“ bedeutet, die Geschichte „erzählend“ und „mit Gefühl“ vorzutragen und die Figuren dabei „lebendig“ werden zu lassen – nicht einfach eine Geschichte „herunterzulesen“.

Zweiter Schritt

Ein differenzierter handelnd-ästhetischer Umgang mit Bilderbüchern setzt einen entsprechenden methodischen Fundus voraus. Hier kann zunächst ein Text die eigene Fantasie anregen, z.B. „Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht“ von Gerhard

Haas u.a.⁴¹. Eine Übung könnte sein, die methodischen Vorschläge auf geeignete Bilderbücher zu übertragen. Wichtig wäre auch, die methodischen Vorschläge selbst auszuprobieren.

Beispiele

Methodische Verfahren	Bilderbuchbeispiele
Sprachliche Formen kopieren: <ul style="list-style-type: none">▪ Umgang mit Reimformen, eigene Reime erfinden	<ul style="list-style-type: none">▪ L. Lionni, Das Kleine Blau
Sich in jemanden hineinfühlen: <ul style="list-style-type: none">▪ Einen Brief an den Protagonisten schreiben	<ul style="list-style-type: none">▪ M. Baltscheit, Vom Löwen, der nicht schreiben konnte
Die Gender-Perspektive wechseln: <ul style="list-style-type: none">▪ Jungen-Geschichte als Mädchengeschichte erzählen und umgekehrt	<ul style="list-style-type: none">▪ G. Bergström, Willi Wyberg spielt doch nicht mit Mädchen;▪ M. Olten, Echte Kerle
Mit dramaturgischen Strukturen spielen: <ul style="list-style-type: none">▪ Ein eigenes Ende nach dem Wendepunkt erfinden	<ul style="list-style-type: none">▪ M. Velthuis, Frosch ist verliebt

Literaturangabe

⁴¹ aus: Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, H. Kaspar (1994): Handlungs- u. produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch. 123/1994, S. 17 – 25.

Dritter Schritt

Zu den für das Projekt ausgewählten Bilderbüchern werden in Kleingruppen mögliche Forschungs-Fragen entwickelt, gemeinsam diskutiert und schließlich in einem „Ablaufplan“ festgehalten.⁴² Mit Hilfe dieser Fragen sollte zum einen überprüft werden, welche

Tätigkeiten von den Kindern mit Freude angenommen werden (Überprüfung des eigenen methodischen Repertoires), zum anderen, welche Aufgaben den Kindern Schwierigkeiten bereiten.

⁴² Vgl. hierzu die Übersicht im Baustein 6.

Anmerkung

Nebenerkennung: Lernen an der Universität

Bilder gestalten, eine Situation, ein Gefühl im Standbild erfassen (z.B. das Rollenverhalten des Protagonisten in der Geschichte „Ich bin der Stärkste im ganzen Land“), theatralisches Spiel (die Verwandlung einer Bilderbuchgeschichte in ein szenisches Spiel), solche Handlungsmuster haben Studierende nur selten und begrenzt in ihrer Schulzeit kennen gelernt. An der Universität spielen sie – im Vergleich zu Tätigkeiten wie recherchieren, exzerpieren, protokollieren, analysieren – ebenfalls eine untergeordnete Rolle. Auch das Gespräch mit Kindern, der offene und daher oft auch notwendig spontane Dialog ist unvertraut und bleibt – im Kontext der Hochschulausbildung – meist ungeübt.

Demgegenüber bleibt festzuhalten:

1. Förderlich ist die Arbeit mit Bilderbüchern im

Rahmen eines Dialogs mit den Kindern.

2. Leibliches Lernen muss gefördert werden, da es innerhalb unserer rationalen Lehr-Lern-Institutionen vernachlässigt wird, was Menschen von klein auf verstümmelt.
3. Kinder sind – bis weit ins Grundschulalter hinein – aufgrund ihrer Entwicklung dem Konkreten verhaftet; ästhetische und handelnde Lernwege kommen dem entgegen.⁴³
4. Handelndes Lernen (z.B. eine Geschichte in ein Hörspiel verwandeln) geht über Kenntnisse hinaus und vermittelt Fertigkeiten.

Dieser Baustein hat daher vor allem die Aufgabe, die Studierenden im Umgang mit Bilderbüchern exemplarisch mit Formen des ästhetischen und handelnden Lernens vertraut zu machen.

⁴³ Handelndes Lernen ist immer auf ein tieferes – leibliches – Verstehen des Gegenstandes gerichtet. Es geht nicht um Aktivität oder gar Beschäftigung.

Anmerkung

Die ausgewählten und im Projekt benutzten Bilderbücher

Auf der Titelseite ist ein zweistöckiges Haus mit je drei Wohnungen links und drei rechts zu sehen. Klappt man es nach links und rechts auf, liegt der Blick in die einzelnen Stockwerke und Wohnungen frei. Sehr unterschiedliche Mieter wohnen in diesem Haus und wer das Klappbuch mit seinen 6 Seiten links und rechts aufschlägt, kann ihren Tagesablauf verfolgen und entdecken, was die Mieter miteinander zu tun haben

Was ist dir lieber, dass ein Elefant dein Badewasser austrinkt, ein Vogel dein Mittagessen stiehlt, ein Schwein deine Kleider anzieht oder ein Nilpferd in deinem Bett schläft?

Möchtest du lieber Spinnenschnitzel, Schneckenknödel oder Würmerbrei essen?

Was ist dir lieber? Von einer Schlange zerdrückt zu werden. – Von einem Fisch verschlungen zu werden. –

Antje von Stemm: Unser Haus⁴⁴

(Wer ist zur Geburtstagsparty eingeladen? Was macht die Opernsängerin den Tag über?, usw.)

Sechs mal sechs Momentaufnahmen erzählen Geschichten vom Haus und seinen Menschen bzw. laden dazu ein, sich Geschichten auszudenken. Ein besonderes „Wimmelbuch“, geeignet vor allem für Nicht- bzw. Wenigleser, das eigenes Entdecken d.h. eine Begegnung mit dem Buch im Rahmen der je eigenen Möglichkeiten zulässt.

John Burningham: Was ist dir lieber?⁴⁵

Von einem Krokodil gefressen zu werden. – Oder dass sich ein Rhinoceros auf dich setzt.

Jede Seite dieses Bilderbuches ruft neue Schrecken auf. 60 Angebote, sich zu entscheiden. Absurd, urkomisch, schön schrecklich und schauerlich, alltäglich und wunderbar grauenhaft. Ein feinsinniges und hintergründiges Buch zum Wonnegruseln. Und ein Angebot, eigene Entscheidungen zu begründen und sich im

Argumentieren und Darstellen des eigenen Standpunktes zu üben.
Das Gespräch mit dem Buch zeigt, wie weit Kinder an argumentierendes Nachdenken gewöhnt sind. Wer



Bild 13: Frosch ist verliebt

Frosch fühlt sich komisch, weiß nicht, ob er fröhlich oder traurig sein soll. Nach einem Arztbesuch bei Dr. Hase ist alles klar: Frosch ist verliebt. Und beim genaueren Nachdenken fällt ihm auch ein in wen: In die

möchte, kann sich darüber hinaus eigene Oppositionen im Sinne Burningshams ausdenken (Durchschauen des Erzählmusters).

Max Velthuis: Frosch ist verliebt⁴⁶

schöne weiße Ente. Sein Problem: Er traut sich nicht, mit der Ente über seine Gefühle zu sprechen. Erst als er sich, um ihr zu imponieren, beim Hochsprung verletzt, die Ente den Verletzten findet und pflegt, findet Frosch den Mut, der Ente – mit pumperndem Herzen – seine Liebe zu gestehen.

Eine Geschichte, die dazu anregt, über ähnliche Erfahrungen und eigene Gefühle zu sprechen.

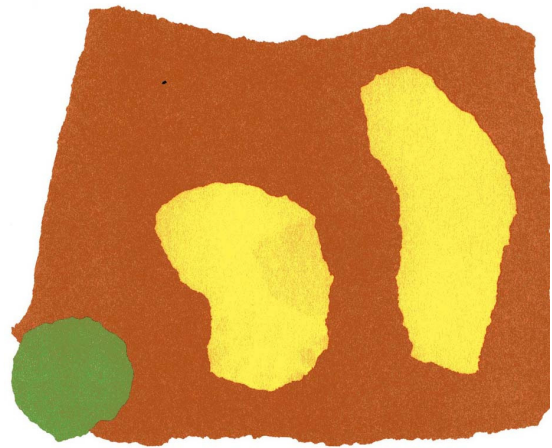
Das kleine Blau und das kleine Gelb spielen miteinander und freunden sich an. so sehr, dass sie sich umarmen und dabei beide ganz grün werden. Als sie dann nach Hause kommen, erkennen die Eltern sie nicht wieder.

Da zerfließen die beiden in gelbe und blaue Tränen – und haben wieder ihre richtige Farbe.

Lionni hat eine ungewöhnliche Darstellungsform gewählt hat. Die handelnden Personen sind einfach nur Farbkleckse. Und der Rest der graphischen Gestaltung ist ebenso abstrakt. Dieses Abstrakte regt die Phantasie an, will aber auch verstanden sein, d.h. der Leser muss die Zeichnungen dechiffrieren können, d.h. aus den Farbklecksen und ihrer graphischen Beziehung zueinander, unterstützt vom einfachen Text in Reimform, die Geschichte herstellen.

Bild 14: Das kleine Blau und das kleine Gelb

Leo Lionni: Das kleine Blau und das kleine Gelb⁴⁷



Auch Mutter Gelb rief staunend: Wie?
Ein grünes Kind besaß ich nie!

Martin Baltscheit: Vom Löwen, der nicht schreiben konnte⁴⁸

Als der Löwe die schöne Löwin zum ersten Mal sieht, ist ihm sofort klar, dass er solch eine Löwendame nicht einfach ansprechen kann. Er muss ihr einen Brief schreiben. Dumm nur, dass er nicht schreiben kann. Also will er sich, ganz König der Tiere, von anderen Tieren helfen lassen. Nur fällt diese Hilfe nicht so aus wie gedacht. Der Affe lädt die Löwin in seinem Brief zum Bananen pflücken ein, der Geier zu einem Flug über den Dschungel usw.

In seiner Verzweiflung brüllt der Löwe seine Liebeserklärung in die Savanne hinaus: „Ich würde ihr schreiben, wie schön sie ist. Ich würde ihr schreiben, wie gerne ich sie sehen würde. Einfach nur zusammen sein. Einfach unter einem Baum liegen. Einfach in den

Abendhimmel gucken!“ Und er brüllt, bis er ganz grün im Gesicht wird. „Warum haben Sie denn nicht selbst geschrieben?“ möchte da auf einmal die schöne Löwin wissen, die sein Geschrei gehört hat. Da muss der Löwe ihr gestehen, dass er gar nicht schreiben kann. Die Löwin lächelt und nimmt ihn mit. Sie beginnen mit „A wie Anfang“.

Die einfache Episodik dieser Erzählung gibt dem Leser die Möglichkeit, den Aufbau der Handlung zu durchschauen und dem Geschehen vorauszuweichen (Antizipation).

Wie bei der Geschichte vom Löwen lädt die Episodik beim Vorlesen zur Antizipation und zur Erfindung

Mario Ramos: Ich bin der Stärkste im ganzen Land⁴⁹

eigener Episoden ein.

Pija Lindenbaum: Franziska und die Wölfe⁵⁰

Franziska ist vorsichtig und nicht besonders mutig. Sie streichelt keine fremden Hunde und springt nicht über tiefe Gräben. Doch als beim Kindergartenausflug plötzlich alle weg sind, ist sie auf einmal ganz allein im Wald. Statt den Weg zurück findet sie ein Rudel Wölfe. Und hier kippt die Geschichte: Angst spielt auf einmal keine Rolle mehr für sie. Furchtlos geht sie auf die Wölfe zu, spielt Verstecken mit ihnen, kocht für sie, singt ihnen Schlaflieder vor.

Am Morgen, als es langsam hell wird, wacht Franziska auf. Allein macht sie sich auf den Weg, aber die Wölfe holen sie am Waldrand doch noch ein. „Kommst du irgendwann mal wieder?“. Fragen sie beim Abschied.

„Vielleicht“, antwortet Franziska und macht sich auf denn Weg in den Kindergarten.

Die durchaus gruseligen Bilder werfen die Frage auf, inwieweit die LeserInnen die Geschichte emotional aushalten. Fraglich auch, inwieweit Franziska als „Angsthase“ zu Beginn der Geschichte bei den LeserInnen noch Identifikation zulässt oder nicht. Damit zusammenhängend: Aus einem Angsthase verwandelt Franziska sich (nach dem Wendepunkt) im zweiten Teil der Geschichte in ein mutiges („taffes“) Mädchen. Wie interpretiert das Kind diese „wende“ (Leerstelle).

Manuela Olten: Echte Kerle⁵¹

Zwei Jungen (Brüder?) abends nebeneinander im Bett, auf den ersten Blick als „echte Kerle“ kenntlich. Sie unterhalten sich, in knappen Sätzen, über Mädchen. Voll langweilig sind die, kämmen den ganzen Tag ihre Puppen, machen sich vor Angst in die Hosen beziehungsweise ins Nachthemd. Und glauben doch tatsächlich an Gespenster!!! So was Blödes, die gibt's doch gar nicht! Oder?

Die Geister, die sie mit dem Wort „Gespenster“ in ihre Phantasie riefen, werden die beiden nicht mehr los. Scheinbar müssen sie dringend Pipi machen. Und danach findet der Leser die beiden bei einem Mäd-

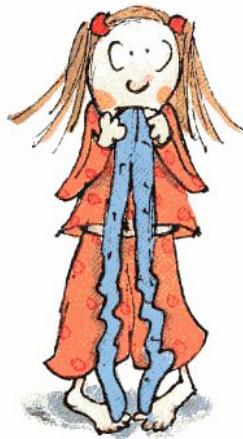
chen im Bett (dem Schwesterchen?), wo sie dann, Puppen im Arm, angstfrei einschlafen können.

Ein Buch, das klischeehaftes Denken und Rollenstereotype witzig vorführt und entlarvt. Das fordert natürlich die Rollenvorstellungen der LeserInnen heraus. Wie gehen beispielsweise die Jungen mit dieser Dissonanz um?

Tove Appelgren, Salla Savolainen: Josefine findet heute alles doof⁵²

Josefine ist schlecht gelaunt. Das kennt jedes Kind von sich. Aber Josefine geht noch einen Schritt weiter. Sie sagt ungeheuerliche Dinge zu ihrer Mama wie „du bist doof“, und „ich will nicht mehr bei dir wohnen“.

Und die Mama ärgert sich über Josefine. So



entsteht ein Streit, der sich immer weiter hochschaukelt. Eine Alltagsgeschichte für Mütter und Töchter bzw. Kinder.

Das Buch bietet eine gute Diskussionsgrundlage für beide Parteien. Kinder dürfen ihren Unmut leben, können sauer sein wie Josefine. Und die Mütter müssen nicht immer perfekt und keinesfalls pädagogisch sein, Hauptsache, man hat sich am Ende, trotz Streit, wieder lieb.

Eine Geschichte, die vor allem dazu anregt, über ähnliche Erfahrungen und eigene Gefühle zu sprechen, Konfliktsituationen in der eigenen Familie zu überdenken.

Bild 15: Josefine findet heute alles doof

Dem Papagei Doktor Dodo wird es langweilig in seinem Käfig. Also beschließt er, eine Weltreise zu machen. Und dabei verwandelt sich das heimische Wohnzimmer in kaum bezwingbare Berggipfel (Kommode), Wüste (Teppich) und Urwald (Topfblume), in dem unablässig wilde Tiere (Teddybär) lauern. Am Ende läuft Dodo einem ungeheuerlichen Schrecken direkt in die Arme. Als er in den Spiegel schaut, sieht er sich dem schrecklichen Schneemenschen gegen-

Ole Könnecke: Doktor Dodos Weltreise⁵³

über. So macht Doktor Dodo, wie viele Reisende vor ihm, die Erfahrung, dass der Rückweg (in den sicheren Käfig) oft viel schneller zurückgelegt wird als der Hinweg.

Ein Buch, das die kindliche Fähigkeit zur fantastischer Verwandlung der Welt ins Bild setzt, den Lesern dabei die Möglichkeit gibt, das Fantastische als Konstruktion zu durchschauen. Der sachlich abgefasste Text steht in ironischem Verhältnis zu den Bildern.

Dieser Bruch kann, sofern durchschaut, dem Leser einen genussvollen Vorsprung gegenüber dem Protagonisten verschaffen.

Literaturangaben

- ⁴⁴ Von Stemm, Antje (2005): Unser Haus. München: cbj.
- ⁴⁵ Burningham, John (2006): Was ist dir lieber?. Aarau: Sauerländer.
- ⁴⁶ Velthuis, Max (1992): Frosch ist verliebt. Aarau: Sauerländer Verlag.
- ⁴⁷ Lionni, Leo (1962): Das kleine Blau und das kleine Gelb. Hamburg: Oetinger.
- ⁴⁸ Baltscheit, Martin (2002): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bajazzo.
- ⁴⁹ Ramos, Mario: Ich bin der Stärkste im ganzen Land; vgl. die ausführliche didaktische Rezension in diesem Baustein.
- ⁵⁰ Lindenbaum, Pija (2002): Franziska und die Wölfe. Frankfurt: Moritz.
- ⁵¹ Olten, Manuela (2004): Echte Kerle. Zürich: Bajazzo.
- ⁵² Appelgren, Tove/Savolainen, Salla (2003): Josefine findet heute alles doof. Hamburg: Oetinger.
- ⁵³ Könnecke, Ole (2005): Doktor Dodos Weltreise. Hamburg: Carlsen.

Baustein 5

Praxisseminar Vorlesen

Konzept und Durchführung: Julia Klein

„Die Bücher brauchen die Fantasie der Kinder, das ist wahr. Aber noch wahrer ist es, dass die Fantasie der Kinder die Bücher braucht, um zu leben und zu wachsen. Alles Große, das in der Welt vollbracht wurde, spielte sich zuerst in der Fantasie eines Menschen ab, und wie die Welt von morgen aussehen wird, hängt zum großen Teil vom Maß der Einbildungskraft jener ab, die heute lesen lernen. Deshalb brauchen Kinder Bücher.“

Astrid Lindgren, Ansprache anlässlich der Verleihung der Hans- Christian- Andersen- Medaille

Wer einem vorleseunerfahrenen Kind Lust auf Bücher machen will, braucht Handwerkszeug im inneren Gepäck. Dieses Seminar hilft VorleserInnen dabei, eine persönliche Atmosphäre zu schaffen, gut zu kommunizieren, die Begegnung mit dem Buch zu einem spannenden Erlebnis zu machen und auf die unterschiedlichsten Gegebenheiten vorbereitet zu sein.

Auf den folgenden Seiten wird die Vermittlung der notwendigen praktischen Kenntnisse und Fertigkeiten für die Durchführung einer Reihe von Vorlesebesuchen in Familien vorgestellt. Im Anschluss an das Seminar sollen die TeilnehmerInnen befähigt und motiviert sein, mit den Vorlesebesuchen zu beginnen. Das Seminar besteht aus folgenden fünf Übungseinheiten:

- **Übungseinheit 1**
Atmosphäre schaffen
Thema: Betrachtung der einzelnen Bestandteile der spezifischen Vorlesesituation
- **Übungseinheit 2**
Beziehungen aufbauen
Thema: Kommunikation zwischen Kind, VorleserIn und Buch
- **Übungseinheit 3**
Dem Vorlesen ein Nest bereiten
Thema: Erarbeiten von rahmenscaffenden Vorleseritualen
- **Übungseinheit 4**
Das Buch zum Klingen bringen
Thema: Übungen zum Einsatz von Stimme und Körper beim Vorlesen
- **Übungseinheit 5**
Die Geschichte wach küssen
Thema: Aktivitäten zu denen ein Bilderbuch einladen kann

Seminardauer

- Pro Übungseinheit werden mindestens 2 Unterrichtsstunden benötigt. Zu den fünf Übungseinheiten kommt noch mindestens eine Übungseinheit zur Reflektion hinzu. Geeignet ist die Form des Blockseminars (6 Übungseinheiten = anderthalb Tage). Diese Zeitvorgabe setzt voraus, dass die TeilnehmerInnen mit den Projektinhalten vertraut sind, die verwendeten Bilderbücher kennen und die organisatorischen Absprachen, die mit den Hausbesuchen verbunden sind, außerhalb des Praxisseminars getroffen werden.

Arbeitsraum

- Geeignet sind Räume, die sowohl das Arbeiten an Tischen (Schreibaufgaben, Reflektion) als auch ästhetisches Arbeiten (Bewegung, szenisches Spiel u.ä.) zulassen.

Benötigtes Material

- Bilderbücher:
- Jeweils zwei Exemplare von mindestens sieben verschiedenen der für die Zielgruppe ausgewählten Bilderbücher werden gebraucht. Diese Zahl gilt für eine Gruppengröße von bis zu 25 TeilnehmerInnen
- Außerdem:
- Papier, Stifte; Lieblingsbücher (siehe Übungseinheit 1); ausgewähltes Material für weiterführende Aktivitäten (siehe Übungseinheit 5).

Übungseinheit 1

Atmosphäre schaffen

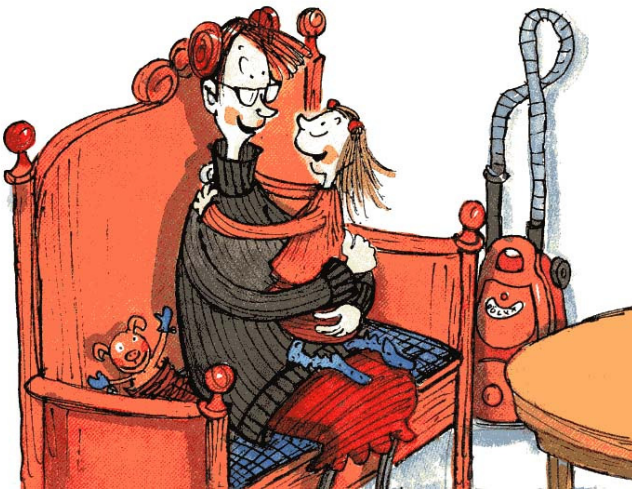


Bild 16: Josefine findet heute alles doof

Es begann in Kristins Küche, als ich ungefähr fünf Jahre alt war. Bis dahin war ich ein kleines Tier gewesen, das mit Augen, Ohren und allen Sinnen nur das in sich eingewogen hatte, was Natur war. Dass es auch Kultur gab, erfuhr ich erst, als ich auf Kinderbeinen in Kristins Küche stiefelte, wo mich überraschend ein Hauch davon streifte. Kristin war mit unserem Kuhknecht verheiratet und, was wichtiger was, sie war Edits Mama. Diese Edit las mir das Märchen vom Riesen Bam- Bam und der Fee Viribunda vor und versetzte meine Kinderseele dadurch in Schwingungen, die bis heute noch nicht abgeklungen sind. In einer seit langem verschwundenen, armseligen kleinen Häuslerküche geschah dieses Wunder, und seit jenem Tag gibt es für mich in der Welt keine andere Küche.

Astrid Lindgren
In: Das verschwundene Land

Thema

Betrachtung der einzelnen Bestandteile der Vorlesesituation

Ziele

Kennenlernen der Vorlesesituation

Klärung des persönlichen Bezugs zum Vorlesen

Formulieren eines persönlichen Mottos zum Vorlesen

Die Vorlesesituation

Wichtige Bestandteile der Vorlesesituation sind:

- Beteiligte Menschen (wer?)
- Zeitpunkt (wann?)
- Ort (wo?)
- Buch (was?)
- Regelmäßig/einmalig (wie oft?)

Beim Vorlesen entstehen Beziehungen:

- Beziehung zwischen den beteiligten Menschen (VorleserIn, Kind)
- Beziehung zwischen den beteiligten Menschen und dem Buch als Gegenstand (Form)
- Beziehung zwischen den beteiligten Menschen und dem Inhalt des Buches (Geschichte)

Aus den oben angeführten Bestandteilen ergibt sich folgende Einstiegsübung:

Übung: Erinnerungstüren öffnen mit Hilfe eines Lieblingsbuches

Die TeilnehmerInnen wurden in der Ausschreibung dazu aufgefordert ein Buch mitzubringen, das sie als Kind besonders gerne mochten.

Im Stuhlkreis sitzend hat nun jeder Zeit das mitgebrachte Buch ganz in Ruhe und mit allen Sinnen wahrzunehmen.

- Blättern Sie im Buch herum?
- Blättern Sie im Buch herum?
- Riechen Sie daran?
- Schauen Sie sich die Bilder an?
- In welchem Zustand ist das Buch?

- An welchem Ort (Bücherregal, Spielkiste...) stand es damals?
- Wie alt waren Sie, als Sie es das erste Mal lasen?
- Wie kam es in Ihr Leben?
- Wo wohnten Sie damals und mit wem?
- Haben Sie es selbst gelesen?
- Wer hat Ihnen daraus vorgelesen?

TeilnehmerInnen, die kein Buch dabei haben, machen die Übung mental mit und versuchen sich möglichst viele Details in Erinnerung zu rufen.

Es folgt eine Runde, in der jeder sein/ihr Buch vorstellt und erzählt

...wie das Buch heißt und wovon es handelt

...warum man es mag

...wann man es gelesen und /oder daraus vorgelesen bekommen hat

Ausgehend von dieser Runde, die oft längst vergessene Details in Erinnerung bringt, werden zu den einzelnen Bestandteilen der Vorlesesituation gemeinsam Beispiele gesammelt.

Orte

Wo wurde vorgelesen?

- Im Bett zusammengekuschelt.
- Beim Baden auf dem Badezimmer Teppich sitzend.
- Beim Inhalieren am Küchentisch.
- Im Zug.
- Im Krankenhaus.
- Auf dem Balkon im Urlaub mit dem Wind im Hintergrund.
- In Opas Lehnstuhl.

- Nirgends

Menschen

Wer hat wem vorgelesen? Und wie?

- Mutter und Vater den Kindern.
- Papa las selten vor, aber es war lustiger, weil er Fehler machte.
- Nur Mama konnte die Betonungen richtig machen.
- Geschwister den kleineren Geschwistern.
- Meine Schwester war die beste, weil sie solange vorlas, wie man wollte.
- Großeltern den Enkeln und allen Nachbarskindern.
- Die Babysitterin.

- Niemand

Zeitpunkt

Wann wurde vorgelesen? Wie oft?

- Jeden Abend vor dem Einschlafen.
- In den Ferien.
- Wenn Mama Lust hatte, sehr selten

- Nie

Beziehung zum Buch

Welche Bedeutung hatten Bücher für Sie als Kind?

- Bücher sind treue Freunde und Begleiter durch mein Leben.
- Ich habe mein zerfleddertes Grimmsmärchenbuch sehr geliebt und bin immer noch traurig, dass es weg ist.
- Bücher gaben mir das Gefühl, dass die Welt groß ist.
- Ich habe ein Buch mit einer Widmung auf die ich sehr stolz bin.
- Das Buch erinnert mich an meine Tante, die es mir geschenkt hat.
- Bücher, das war was für die anderen, bei uns gab es die nicht.

Gespräche über Bücher, Vorlesesituationen und Familienlesekultur locken Erinnerungen hervor, Erinnerungen an erlebte Atmosphären, Gefühle, Gedanken. Beim „Vorlesen in Familien“ wird der Versuch unter-

nommen, die Kultur des Vorlesens in „bucharme“ Familien zu bringen. In der folgenden Übung sollen sich die TeilnehmerInnen darüber klar werden, welche Stimmung sie erzeugen möchten.

Übung: Atmosphäre schaffen und ein Motto finden

Die TeilnehmerInnen gehen die gesammelten Worte durch und schreiben eine Liste aller mit dem Vorlesen verbundenen Gefühle, Stimmungen und Meinungen.

Beispiele aus Listen

- kuschelig
- vertraut
- gruselig
- spannungsvoll
- lustig
- zur Ruhe kommen
- Mittelpunkt sein und alle Aufmerksamkeit bekommen
- voll Phantasie, abgetaucht in andere Welten
- auf der Flucht
- entspannt
-

Anschließend gehen die TeilnehmerInnen zu zweit zusammen. Sie stellen sich gegenseitig ihre Listen vor. Sie wählen die wichtigsten Aspekte aus und formulieren daraus ihr persönliches Motto. Dies kann sehr verschieden lauten

Beispiele

- Lass uns zusammen auf eine Reise gehen!
- Bücher sind Freunde fürs Leben
- Vorlesen ist spannende Unterhaltung
- Willkommen auf einer Insel der Ruhe
- Die wichtigste Person beim Vorlesen bist du
- Lesen macht glücklich

Zum Abschluss der Übungseinheit 1 werden die Motti schriftlich festgehalten und der Großgruppe mitgeteilt.

Übungseinheit 2

Beziehungen aufbauen



Ein Buch ganz für sich allein zu besitzen- dass man vor Glück nicht ohnmächtig wurde! Noch heute weiß ich, wie diese Bücher rochen, wenn sie funkelneue und frisch gedruckt ankamen, ja, denn zunächst einmal schnupperte man daran und von allen Düften dieser Welt gibt es keinen lieblicheren. Er war voller Vorgeschnack und Erwartungen.

Astrid Lindgren

In: Das verschwundene Land

Bild 17: Franziska und die Wölfe

Thema

Kommunikation zwischen Kind, VorleserIn und Buch

Ziele

Reflektion der Situation des gemeinsamen Bilderbuchanschauens
Kennenlernen verschiedener Annäherungsweisen an ein Bilderbuch

Beim gemeinsamen Anschauen eines Bilderbuches sind sich VorleserIn und Kind körperlich sehr nahe. Auch emotional kann eine intensive Begegnung stattfinden. Kommt die vorlesende Person nicht aus dem familiären Umfeld, sondern aus einem fremden Projektzusammenhang der Universität, braucht die Bezie-

hung Zeit um zu wachsen. Was mit vertrauten Kindern automatisch funktioniert, kann beim Besuch im Rahmen eines Projektes nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden. Diese Übungseinheit lenkt die Aufmerksamkeit auf die Interaktionen in der Vorlesesituation.

Übung: Das Bilderbuchkarussell

Vorbereitung

Aufbau der „Buch-Gondeln“:

Im Raum sind ringsum „Buch-Gondeln“, Tische mit je 2 bequemen Sitzgelegenheiten (7 für 14 Personen) aufgebaut. Die „Gondeln“ sollten so weit wie möglich voneinander entfernt sein, um akustische Störungen zu vermeiden. Eine Gestaltung der „Gondeln“ (Decke, kleine Leselampe) trägt zur Atmosphäre bei.

Buchauswahl

Zu jeder „Gondel“ gehört ein anderes Bilderbuch. Bei der Bilderbuchauswahl (sofern sie nicht durch den Projektzusammenhang vorgegeben ist) sollte darauf geachtet werden, möglichst unterschiedliche Bilderbuchtypen zu verwenden (Vielfalt in Inhalt und Form⁵⁴).

Erprobte Auswahl in diesem Seminar

- Martin Baltscheit: Vom Löwen, der nicht schreiben konnte
- John Burningham: Was ist dir lieber?

- Pija Lindenbaum: Franziska und die Wölfe
- Leo Lionni: Kleines Blau
- Manuela Olten: Echte Kerle
- Mario Ramos: Ich bin der Stärkste im ganzen Land
- Antje von Stemm: Unser Haus

Ablauf

Die TeilnehmerInnen bilden Paare.

Jedes Paar geht zu einer „Gondel“. Jetzt bearbeiten alle Paare die Aufgabe 1⁵⁵. Danach dreht sich das Karussell. Paar 1 geht zu „Gondel“ 2, Paar 2 zu „Gondel“ 3 usw. Jetzt bearbeiten alle die Aufgabe 2. Am Ende hat jeder jede Aufgabe bearbeitet und jedes Buch kennen gelernt.

Für jede Aufgabe wird von der Leitung ein Zeitrahmen (z. B. 7'00) vorgegeben.

Anfang und Ende werden mit einem akustischen Signal gekennzeichnet.

Es folgen 3'00 Zeit um Notizen zu machen.

Anschließend gehen die Paare zur nächsten Station, die Leitung formuliert die nächste Aufgabe und die nächste Buchbetrachtung beginnt. (7'00)

Insgesamt werden sieben Aufgaben gestellt. Das heißt jedes Paar betrachtet gemeinsam sieben verschiedene Bücher.

Die Aufgaben

Aufgabe für die Bilderbuchbetrachtung

Konzentration auf den Text:

- Achten Sie beim Betrachten vor allem auf den Text des Bilderbuches

Konzentration auf die Bilder:

- Achten Sie beim Betrachten nur auf die Bilder und lesen Sie den Text nicht

Konzentration auf die Umschlaggestaltung:

- Nehmen Sie sich Zeit das Titelbild zu betrachten und den Titel auf sich wirken zu lassen

Konzentration auf das Material:

- Nehmen Sie sich Zeit das Buch als Gegenstand mit allen Sinnen wahrzunehmen. Wie fühlt es sich an? Wie riecht es?

Konzentration auf die Führung/Teil 1:

- Bestimmen Sie eine Person, die die Führung übernimmt. Die andere Person folgt den Impulsen.

Konzentration auf die Führung /Teil 2:

- Tauschen Sie die Rollen!

Freies gemeinsames Betrachten

Anschlussfrage für die Notizen

- Welchen Eindruck hinterlässt das Buch? War diese Art der Betrachtung für das Buch geeignet? Notieren Sie den Titel!

- Welchen Eindruck hinterlässt das Buch? War diese Art der Betrachtung für das Buch geeignet? Notieren Sie den Titel!

- Welche Erwartungen löste die Betrachtung des Buchumschlages aus? Wurde sie enttäuscht oder erfüllt? Notieren Sie den Titel !

- Welche Empfindungen löste das Material des Buches bei Ihnen aus. Notieren Sie den Titel!

- Welche Gefühle löste diese Rollenverteilung aus?
- Überlegen und notieren Sie, wie Sie die Führung in den vier vorigen Aufgaben gehandhabt haben.

- Welche Gefühle löste diese Rollenverteilung aus?
- Notieren Sie den Unterschied zu den Empfindungen der vorigen Station.
- In welcher Rolle haben Sie sich wohler gefühlt

- Beschreiben Sie, wie Sie sich körperlich zueinander verhalten haben.
Wo lag das Buch?
Wer blätterte um?

Hatten Sie Körperkontakt?
Wenn ja, war der Körperkontakt stimmig?

Reflektion

Im ersten Schritt tauscht sich jedes Paare untereinander aus. Sie schreiben auf, womit sie sich sehr wohl und sehr unwohl gefühlt haben. Sie benennen, welcher Zugang zum Buch ihnen vertrauter, welcher ihnen eher fremd war.

Im zweiten Schritt werden die Erlebnisse und Erfahrungen in der Großgruppe zusammengetragen.

Es geht in dieser Übungseinheit darum, verschiedene Arten der Annäherung an ein Buch kennen zu lernen und Empfindungen wahrzunehmen, die die Vorlesesituation auslösen kann. Für die anschließende Diskussion lohnt es sich Zeit einzuplanen. Insbesondere die Aufgaben zum Thema „Führen und Geführt werden“ werden sehr unterschiedlich bewertet.

Darüber hinaus hilft das Bilderbuchkarussell, mit den ausgewählten Bilderbüchern vertraut zu werden.

Anmerkungen

⁵⁴ Vgl. dazu Baustein 3.

⁵⁵ Siehe nächste Seite.

Übungseinheit 3

Dem Vorlesen ein Nest bereiten



Bild 18: Manchmal wär ich lieber Max

Links und rechts an den Rand ihres Lehnstuhls gelehnt, hörten meine Schwester und ich meiner Großmutter beim Vorlesen zu. Wir liebten die unheimlichen russischen Märchen, in denen die Baba Jaga gebratene Kinderfingerchen verspeiste. Solange wir auf dem weichen Teppichboden saßen und der Stoff des Lehnstuhls unsere Wangen kratzte waren wir sicher und geborgen, bereit die unglaublichsten Abenteuer zu erleben.

Ingeborg Österreich

Thema

Rahmenscaffende Vorleserituale

Ziele

Reflektion des Umgangs mit den familiären und örtlichen Gegebenheiten
Erarbeitung eines Rituals auf der Grundlage des persönlichen Mottos

Die VorleserInnen besuchen Kinder in bücherarmen Familien. Wir gehen also davon aus, dass es keine Vorlesekultur gibt und Unkenntnis darüber herrscht,

welche Rahmenbedingungen das Vorlesen braucht. Diese zu schaffen, ist Aufgabe der VorleserInnen. An ihnen ist es, dem Vorlesen ein Nest zu bereiten.

Hilfreiche Rahmenbedingungen

Reflektion des Umgangs mit den familiären und örtlichen Gegebenheiten

Wichtig beim Vorlesen ist ein Ort, an dem man ungestört und gemütlich zusammen sitzen und sich gut auf

das Buch konzentrieren kann. Folgende Fragen sollten daher beim ersten Besuch geklärt werden:

Der Ort <ul style="list-style-type: none">▪ Wo wird vorgelesen?▪ Hat das Kind ein eigenes Zimmer	Störungen <ul style="list-style-type: none">▪ Andere Familienmitglieder, die das Zimmer auch benutzen.▪ Beispiel: „Ich wollte nur kurz was holen“	Wichtige Rahmenbedingung <ul style="list-style-type: none">▪ Rein- und rausgehen von nicht am Vorlesen beteiligten Personen sollte unbedingt vermieden werden
Konzentration <ul style="list-style-type: none">▪ Vermitteln der Notwendigkeit von Ruhe beim Vorlesen	<ul style="list-style-type: none">▪ TV, Radio, Computer, Musik, Telefon▪ Beispiel: “Das stört doch nicht, der Fernseher ist immer an”	<ul style="list-style-type: none">▪ TV , Radio, Computer, Musik sind im Vorlesezimmer ausgeschaltet.▪ Das Vorlesen sollte nicht durch Telefonate unterbrochen werden.
Die Hauptperson <ul style="list-style-type: none">▪ Welchem Kind bzw. welchen Kindern der Familie wird vorgelesen?▪ Was machen – wenn es Geschwister gibt – diese in der	<ul style="list-style-type: none">▪ Geschwisterkinder, die zu jung oder zu alt für die ausgewählten Bücher sind.▪ Eltern, die den vorlesenden Gast mit einem Babysitter	<ul style="list-style-type: none">▪ Das Vorlesen richtet sich ganz klar an ein oder zwei Kinder der Familie. Die anderen Familienmitglieder sollten davon informiert sein.

Zeit?

verwechseln und ihm weitere zu betreuende Kinder überlassen.

- Beispiel: „Ich geh’ gerade mal einkaufen, die Zwillinge spielen solange im Nebenzimmer!“

Im Seminar werden die aufgeführten Rahmenbedingungen besprochen. Wichtig ist es zu vermitteln, dass das Schaffen der Rahmenbedingungen zu den Aufgaben der VorleserIn gehört und Mut zur Improvisation zu machen. Vieles lässt sich eben erst vor Ort klären. Und wenn es beim ersten Mal nicht klappt, dann –

nach dem Überdenken der Situation und der eingetretenen Schwierigkeiten – beim zweiten Mal.

Die oben genannten Rahmenbedingungen werden gestärkt durch die bewusste Gestaltung des Ortes gemeinsam mit dem Kind und durch die besondere Behandlung der mitgebrachten Bücher.

Ideen zur Gestaltung des Ortes

1. Das Türschild als Schutz vor Störungen

Bei der ersten Sitzung basteln VorleserIn und Kind gemeinsam ein Türschild. Das Schild zeigt den anderen Familienmitgliedern, dass die Vorlesestunde läuft. Das Türschild bleibt in der Familie und wird zu Beginn jedes weiteren Besuches gemeinsam an die Türklinke gehängt. Eltern und Kind werden ermutigt, das Schild auch weiterhin zu benutzen.

2. Das Tuch für den gemütlichen Ort

Ein schönes buntes Tuch, auf dem VorleserIn und Kind Platz haben, wird ausgebreitet. So verwandelt sich der Alltagsort in einen besonderen Raum, von dem aus VorleserIn und Kind auf die Reise ins Land der Geschichten gehen.

3. Das Licht für die Konzentration

Je nach Gegebenheiten des Raumes ist das Licht einer Stehlampe einem allgemeinen Deckenstrahler vorzuziehen, da es die Konzentration bündelt

Das Anzünden einer Kerze in einem bunten Glas bringt zur Ruhe und verändert die Atmosphäre.

Türschild, Tuch und Kerze sind deutliche Signale für Anfang und Ende des Vorlesens und schaffen einen einfachen Rahmen, der für alle Beteiligten einfach zu erkennen ist.

Ideen zur besonderen Behandlung des Buches

1. Die besondere Verpackung

Die VorleserIn bringt die Bücher in einem ungewöhnlichen Behälter mit und zelebriert das Erscheinen des Buches.

Beispiele:

- Ein Hebammenkoffer,
- ein Geldsack,
- eine Schatzkiste mit Schloss,
- ein alter Koffer...

Die VorleserIn sollte einen persönlichen Bezug zur Verpackung haben und eine kleine Geschichte dazu im Kopf.

Das Öffnen und Auspacken des Buches sollte immer auf gleiche Weise geschehen, um so die Besonderheit des Beginns und der Situation zu betonen.

2. Der Überbringer des Buches

Als Vermittler zwischen Kind, Buch und VorleserIn kann auch eine Handpuppe auftauchen, die das Buch mitbringt und vorstellt.

Beispiele:

- Ein Bücherwurm,
- ein Elefant mit großen Ohren,
- ein Elch, der gerne im Winter liest...

Hierbei ist zu beachten, dass die Handpuppe während des Vorlesens einen Ort hat und nicht einfach so herumliegt. Ebenso sollte die Handpuppe zum Ausgang des Vorlesens noch einmal „lebendig“ werden.

Dem Vorlesen ein Nest bereiten

Erarbeitung eines Rituals auf der Grundlage des persönlichen Mottos

Welche der oben genannten Mittel eine VorleserIn verwenden möchte, hängt sehr vom eigenen Geschmack ab.

Jeder TeilnehmerIn erinnert sich an das persönliche Motto aus Übungseinheit 1 und denkt sich daraufhin ein passendes Vorleseritual aus.

Folgende Fragen sollten beantwortet werden:

- Wie etabliere ich die Rahmenbedingungen?
- Wie gestalte ich den Raum?
- Worin transportiere ich das Buch?

- Wie kommt das Buch zum Vorschein?
- Verwende ich eine Handpuppe?
- Wie kennzeichne ich Anfang und Ende?
- Wie beteilige ich das Kind?
- Erstellen Sie eine Liste aller benötigten Utensilien!

In Zweiergruppen stellen sich die SeminarteilnehmerInnen ihre Erzählrituale vor.

Ausprobiert werden die Rituale am Ende der nächsten Übungseinheit

Übungseinheit 4

Das Buch zum Klingen bringen



Bild 19: Helico und das kleine Vögelchen

Ihre Stimme ließ uns frieren und schwitzen. Wenn die Heldin durch die sibirische Kälte wanderte, klapperten uns die Zähne. Das Lachen der Baba Jaga ging durch Mark und Bein. Mit ihrer Stimme ließ unsere Großmutter Himmel und Höllen lebendig werden.

Ingeborg Österreich

Thema

Vorbereitung auf das Vorlesen

Ziele

Sprecherische Ausdrucksmittel kennen lernen

Ein Bilderbuch vorlesen

Durchführung des Vorleserituals

Diese Übungseinheit beschreibt 5 Schritte bei der Vorbereitung eines Bilderbuches für das Vorlesen. Das Vorlesen für ein bis drei Kinder erfordert keine besondere Sprechtechnik. Wichtig sind die genaue Kenntnis

des Buches und eine entspannte Atmosphäre, in der VorleserIn und Kind gut miteinander kommunizieren können.

1.Schritt

Das Buch kennen lernen

- Jeder TeilnehmerIn wählt ein Bilderbuch aus, liest es in Ruhe durch und betrachtet die Bilder.

2.Schritt

Spiel mit sprecherischen Mitteln

- Jeweils zwei TeilnehmerInnen arbeiten zusammen. Sie wählen aus jedem Buch einen Satz aus. Diese beiden Sätze sprechen sie mit folgenden Betonungen und achten dabei, wie die Sätze dabei wirken:

Spiel mit der Lautstärke

- Sprechen Sie den Satz so laut und so leise wie möglich!

Spiel mit der Geschwindigkeit

- Sprechen Sie die Sätze sehr schnell und extrem langsam!

Spiel mit der Stimmhöhe

- Sprechen Sie den Satz in verschiedenen Tonhöhen (hoch, tief, mittel)!

Spiel mit den Pausen

- Machen Sie beim Sprechen der Sätze an unterschiedlichen Stellen Pausen!

Spiel mit der Artikulation

- Sprechen Sie die Sätze nuschelnd, übertrieben deutlich, wie eine elektronische Ansagestimme usw.

3.Schritt

Gefühleachterbahn

- Bevor die Arbeit in Zweiergruppen weitergeht, werden in der Großgruppe möglichst viele Gefühle gesammelt und für alle sichtbar aufgeschrieben.
- Dann wählt jede Zweiergruppe einige Sätze in direkter Rede aus ihren Büchern aus und spricht diese in den angeschriebenen Gefühlslagen.
- Achten Sie dabei auch auf die Mimik und Gestik Ihres Gegenübers. Diese spontanen Äußerungen können Sie später gezielt einsetzen.

4.Schritt

Atmosphären und Gefühle

- Jeder TeilnehmerIn liest das ausgewählte Buch noch einmal durch und entscheidet, welche Stellen welche Stimmung haben und welche Gefühle die Figuren bewegen. Es geht darum, sich eine möglichst genaue Vorstellung vom Verlauf der Geschichte zu machen.
- Wie riecht es in dem Wald?
- Wie klingt die Stimme der Hauptfigur?
- Wie fühlt sich die Oberfläche des wichtigsten Gegenstandes an?
- Welche Stimmung herrscht an den verschiedenen Stationen der Geschichte?
- Welche Gefühle durchleben die Menschen und Tiere von denen das Buch handelt?

5.Schritt

Durchführen des Rituals inklusive Vorlesen des vorbereiteten Buches

- Mit den vorhandenen Mitteln improvisieren die TeilnehmerInnen ihr Vorleseritual (z. B. könnte ein Mantel als Tuchersatz dienen und ein Karton als Schatzkiste) und lesen der ÜbungspartnerIn das vorbereitete Buch vor.

Tipps zur Durchführung

- Lesen Sie so langsam, dass Sie selbst die Atmosphären und Gefühle, die Sie den einzelnen Teilen zugeordnet haben, erleben.
- Nehmen Sie sich genug Zeit!
- Bleiben Sie in Kontakt mit Ihrem Gegenüber!
- Achten Sie auf die Reaktionen!

Übungseinheit 5

Die Geschichte wach küssen

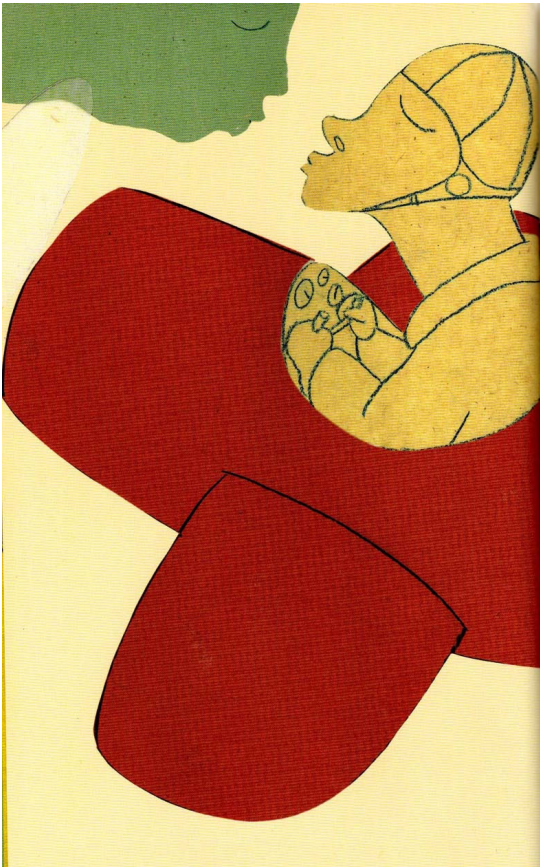


Bild 20: Die große Frage

In Spiel bist du jetzt mal die aus dem Buch und stehst so...

(zeigende Geste)

und ich bin dann mal der Drache und dann machst du so

(zeigende Geste, die ein Bilderbuchbild nachahmt)

und dann...

Pekka, 5 Jahre alt

Thema

Aktivitäten zu denen ein Bilderbuch einladen kann

Ziele

Kennen lernen von weiterführenden Aktivitäten

Erarbeitung von Vorschlägen zu allen verwendeten Bilderbüchern

In Bilderbüchern sind Einladungen zum Spielen, zum Basteln, zum Weiterfabulieren versteckt. In dieser Übungseinheit werden beispielhaft weiterführende

Aktivitäten vorgestellt, die mit dem Kind vor, während oder nach dem Vorlesen durchgeführt werden können.

Aktivität

Darüber reden, wie die Geschichte weitergeht.

Neue Episoden erfinden und das Buch erweitern:

- In Episodengeschichten fragt die VorleserIn, wenn die Episodenstruktur klar ist, was noch passieren könnte.
- Erst danach wird das Ende vorgelesen.
- Im Anschluss werden die neuen Episoden aufgeschrieben und Bilder dazu gemalt. Diese werden dann an der entsprechenden Stelle ins Buch gelegt.

Weiterfabulieren

Beispiele

An einer geeigneten Stelle, fragt die VorleserIn das Kind, bevor weitergeblättert wird:

- Was glaubst du, wie das weitergeht?
- Was würdest du tun?

Der Maulwurf will wissen, wer ihm auf den Kopf gemacht hat und begegnet nacheinander verschiedenen Tieren.

- Wem könnte er noch begegnen?

Die Löwin und der Löwin ziehen am Ende des Buches glücklich zusammen.

- Was glaubst du, was sie dann gemeinsam erlebt haben?

<p>Sprachliche Besonderheiten mitmachen:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formeln mitsprechen ▪ Reimen 	<p>Ein Dialogteil wiederholt sich mehrere Male. Bei der dritten Wiederholung fragt die VorleserIn das Kind:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Und was hat er dann gesagt? ▪ Bei gereimten Texten wartet die VorleserIn am Ende ab und lässt das Kind das Reimwort sagen
<p>Nachspielen</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ VorleserIn und Kind spielen die Geschichte nach. Anhand der Bilder des Buches übernimmt das Kind die Regie. Das Kind macht vor, wie die Figur da steht und mit welcher Stimme sie spricht 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Gefühle des eingebildeten Wolfes sind in den Bildern klar dargestellt. Das Kind macht die Positionen nach und die VorleserIn spielt alle anderen Figuren. Dann werden die Rollen getauscht. ▪
<p>Aktivitäten aus dem Buch selbst durchführen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Buch schreibt ein Löwe einen Brief. Die VorleserIn bringt einen frankierten Briefumschlag mit und lädt das Kind ein, einen Brief zu diktieren, selbst zu schreiben, zu malen und abzuschicken
<p>Besonderheiten sinnlich erfahrbar machen</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Im Buch spielt das Pfeifen eines alten Wasserkessels eine wichtige Rolle. Die VorleserIn bringt einen Wasserkessel mit und führt das Pfeifen vor. ▪ Das die Mischung aus gelb und blau grün ergibt, ist elementar für das Verständnis der Geschichte. Die ErzählerIn bringt Farbfolien oder Farben mit ▪ Mit Hilfe eines mitgebrachten Kompasses bestimmen VorleserIn und Kind die Himmelsrichtungen in der Wohnung.
<p>Die Hauptfigur des Buches als Puppe, Handpuppe, Figur mitbringen</p>	<p>Die VorleserIn bringt einen kleinen Elefanten mit und das Kind erzählt die Geschichte aus seiner Perspektive nach. Die VorleserIn hat die Möglichkeiten weiterführende Fragen zu stellen nach Dingen, die nicht im Buch standen.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kleiner Elefant, wie hast du dich denn auf der Insel der Affen gefühlt? ▪ Wie sah es denn im Palast des Affenkönigs aus? ▪ Weißt du, wie es denn Affen jetzt geht?

In Zweiergruppen planen die TeilnehmerInnen weiterführende Aktivitäten für jeweils ein Bilderbuch. Sie erstellen eine Materialliste für die geplanten Aktivitäten.

Die Ergebnisse werden der Großgruppe vorgestellt und in geeigneter Form dokumentiert.

Neugier, Humor und Rückendeckung

Vorlesebesuche in unbekanntenen Familien sind voller Überraschungen. Die Übungen und Anregungen im Seminar bereiten auf absehbare Themen vor. In der Begegnung mit dem Unerwarteten, auf das man sich naturgemäß nicht vorbereiten kann, helfen Neugier, Humor und Rückendeckung. Um sich letztere gegenseitig zu geben, ist es sinnvoll am Ende des Seminars Zweierteams zu bilden, die sich verabreden, sich zeit-

Anregungen für das Ende des Seminars

nah über die Vorlesebesuche auszutauschen. Vor allem vor und nach dem ersten Besuch ist es sehr hilfreich jemanden zum Reden zu haben, der weiß, worum es geht.

Nachdem die Idee der Rückendeckung kommuniziert ist, bilden sich Zweierteams und setzen sich zum Austausch zusammen.

Rückendeckung- Themen für den Austausch in den Zweierteams

1. Organisatorische Absprachen
 - Wer liest wann vor?
 - Wie wird der Kontakt gehalten? (Treffen, Telefon, E-Mail)
 - Austausch von Adressen und Telefonnummern
2. Inhaltliche Ausrichtung
 - Jeder stellt noch mal das persönliche Motto vor, beschreibt das geplante Vorleseritual und benennt eine Sache, die er/sie sich für den ersten Besuch vornimmt.
 - Der/die TeampartnerIn schreibt sich das Vorhaben auf, um beim Austausch nach dem ersten Vorlesebesuch darauf Bezug nehmen zu können.

Nachdem dann in der anschließenden gemeinsamen Schlussrunde die noch ausstehenden organisatorischen Fragen geklärt und Rückmeldungen gegeben

sind, endet das Seminar mit der ermutigenden und meist zu allgemeinem Gelächter führenden Schulterklopfrunde.

Die Schulterklopfrunde

Alle stehen im Kreis.

Zuerst klopft sich jeder selbst lobend und liebevoll auf die Schulter und sagt sich selbst etwas Nettes dazu.

Das hast du gut gemacht! Weiter so! Prima!

Dann wenden sich alle nach links und klopfen der nebenstehenden Person lobend auf die Schulter. Verbal wird lautstark gelobt.

Das gleiche geschieht dann nach rechts.

Dann wenden sich alle wieder zur Kreismitte, schauen noch einmal alle Beteiligten an, klopfen links und rechts ihren KreisnachbarInnen auf die Schulter und winken sich zum Abschied zu.

Viel Vergnügen beim Vorlesen!

Baustein 6

Forschendes Lernen. Das Forschungsprojekt

suchen wissen
ich was suchen
ich nicht wissen was suchen
ich nicht wissen wie wissen was suchen
ich suchen wie wissen was suchen
ich wissen was suchen
ich suchen wie wissen was suchen
ich wissen ich suchen wie wissen was suchen
ich was wissen

Ernst Jandl, Die Bearbeitung der Mütze⁵⁹

Projektübersicht

Die Studierenden⁶⁰ gingen im letzten Teil dieses Projektes in Bremer „Familien ohne Vorlesepraxis“. Bei den Kindern, ausgewählt über LehrerInnen an Bremer Grundschulen, handelte es sich um Kinder zu Beginn der 2. Klasse, die noch Leseschwierigkeiten hatten und im Elternhaus⁶¹ keine bis kaum literarische Anregungen bekamen. Vorlesen (z.B. am Abend) fand nicht statt. An 12 Abenden, verteilt über ca. 2 – 3 Monate, lasen Studierende Kindern dieser Familien aus Bilderbüchern vor.⁶²

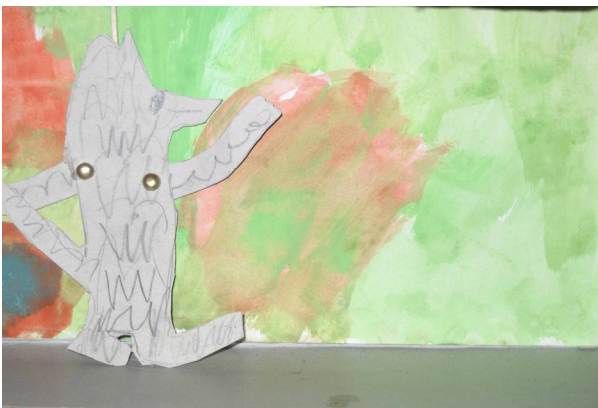


Bild 21: Begleitung des Vorlesens mit einem einfachen Figuren-Karton-Theater

Diese Feldstudie hatte das Ziel

- Literatur in Elternhäuser und Kinderzimmer zu tragen und dabei Möglichkeiten der literarischen Förderung in Familien zu untersuchen;
- die beteiligten Kinder durch Vor- und Mitlesen in ihrer Lesefähigkeit zu fördern;
- die Arbeit an der Hochschule in eine „Ernstsituation“, eine gesellschaftlich sinnvolle Tätigkeit, einzubinden;
- Bild 21: Begleitung des Vorlesens mit einem einfachen Figuren-Karton-Theater;
- den Studierenden die dafür notwendigen theoretischen wie praktischen Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln;
- im Rahmen forschenden Lernens Erfahrungen

bezüglich empirischer Überprüfung didaktisch-pädagogischer Arbeit zu sammeln.

Die Förderung von Kindern, schreiben Hans Brügelmann und Erika Brinkmann, sollte in natürliche Kommunikationsformen eingebettet sein. Und statt punktuelle Tests durchzuführen, schlagen sie vor, diese Förderung wiederum mit kontinuierlicher Beobachtung zu verbinden.⁶³ Das Projekt „Vorlesen in Bremer Familie“ hatte genau diesen Ansatzpunkt. Zum einen sollten Kinder in einer natürlichen Situation gefördert werden, zum anderen sollte diese Förderung die Möglichkeit eröffnen, Kinder in ihren „literaren Fähigkeiten“⁶⁴ zu erleben und zu beobachten:

- Können Geschichten nacherzählt werden?
- Können unterbrochene Geschichten weiter erzählt werden?
- Können eigene Episoden zu einer episodischen Geschichte erfunden werden?
(Die Fähigkeit, Bauformen des Erzählens zu Durchschauen (episodisches Erzählen im Bilderbuch) und Handlungen antizipieren zu können, macht ja als innere Beteiligung einen Teil des Lesevergnügens aus.)
- Wird Abstraktes und Symbolisches (Bildebene, vgl. Lionni, Das kleine Blau und das kleine Gelb) verstanden?
- Können die beteiligten Kinder sich in Standpunkte anderer hineinversetzen (Empathiefähigkeit, Perspektivität)?
- Steht die Entwicklung dieser Fähigkeiten in einem beschreibbaren und plausiblen Zusammenhang mit den Lebensumständen des jeweiligen Kindes?
- Wo liegen die Lesevorlieben der beteiligten Kinder (Ranking der benutzten Bücher)?

Die tabellarische Übersicht auf den folgenden Seiten zeigt im Überblick noch einmal die theoretisch-didaktische Arbeit innerhalb dieses Projektes. Die Briefe an Kinder und Eltern und die Vorlage für For-

schungstagebuch und Dokumentation veranschaulichen den Rahmen, in dem die praktische Arbeit stattfand.

Literaturangaben und Anmerkungen

⁵⁹ Jandl, E. (1978): Gedichte. Darmstadt: Luchterhand, S.82.

⁶⁰ Beteiligt an dieser Feldstudie waren 26 Studierende, die im Schnitt über einen Zeitraum von 10 Wochen vorgelesen haben.

⁶¹ Die Teilnahme am Projekt wurde auf Kinder aus deutschsprachigen Familien ohne Migrationshintergrund beschränkt. Dies deshalb, weil die Arbeit mit Kindern aus anderen Kulturen einer anderen Art der Vorbereitung bedurft hätte (z.B. Auseinandersetzung mit kulturellen, religiösen Mustern, Familienstrukturen) und auch eine andere Buchauswahl zur Folge gehabt hätte.

⁶² Diese Arbeit war möglich dank der Unterstützung des örtlichen Energie-Konzerns SWB, der den Ankauf von 26 mal 10 Bilderbüchern finanzierte.

⁶³ Vgl. Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika (2006). Sprachbeobachtung und Sprachförderung am Schulanfang. In: Friedrich-Jahresheft. S.

[auch unter URL: <http://www.agprim.uni-siegen.de/printbrue/sprachbeobachtung.pdf> (abgerufen am 18.6.2007.)

⁶⁴ Der Begriff Literarität bezeichnet hier einen spezifischen Teil der Literalität, den Teil, der sich auf erzählende – mündliche wie schriftliche – Texte bezieht und z.B. Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, Verstehen literarischer Strukturen umfasst.

Bilderbuchtypen, Vorlesen, Forschungsfragen

Beispiel	Bilderbuchtyp	Problematik/ Gender	Text-Bild-Relation
Antje von Stemm, Unser Haus	Wimmelbuch Bilder als Erzählanlass	Alltagsgeschichten (Geburtstag etc.) Offene Geschichten, Erzählanlässe; J + M	Bilder-Geschichten (ohne Text)
Leo Lionni, Das Kleine Blau	Erzählen mit abstrakten Bildern	Veränderung durch Freundschaft als Konfliktanlass in der Familie; J + M	Parallel; Wiedererkennen des Erzählten in der Bildsprache, die z.T. über den Text hinausgeht
Martin Baltscheit, Vom Löwen, der nicht schreiben konnte	Formelhaftes episodisches Erzählen (Fabelähnlichkeit)	Auseinandersetzung mit einer fehlenden Grund-Kompetenz (Schreiben)	Bild greift „Textteil“ heraus und vergrößert ihn; Typographie als Teil der „Bildgestaltung“;
Mario Ramos, Ich bin der Stärkste im ganzen Land	Die zweite Geschichte im Bild (Bild erzählt Emotionen)	Umgang mit Stärke, Überlegenheit als Jungenproblematik; Außenorientierung; Mütterliche Sicherheit gegen männliche Stärke..	Bild interpretiert „Tiefenschicht“ des Erzählten.
Pija Lindenbaum, Franziska und die Wölfe	Phantastische Erzählung (innere Prozesse im äußeren Geschehen)	Überwindung von Angst; M Heldin = M	Parallel
Manuela Olten, Echte Kerle	Realistische Alltagsgeschichte	Geschlechtsstereotype; Entwicklungsbedingte Abgrenzung vom anderen Geschlecht; J (auch M) Helden: Jungen	Verzopft; Bilder erzählen; Text ohne Bild nicht in Richtung der Autorin verständlich.
Max Velthuis, Frosch ist verliebt.	Erzählung zu einem „inneren Thema“; Anthropomorphisierung	Sich trauen, zu seinen Gefühlen stehen (als Jungenproblematik) J (M) Held: J + M	Parallelität von Text und Bild; Ausführlicher Text, der vom Bild illustriert, vertieft (Gefühle) und an einzelnen Stellen erweitert wird. Wieder-Erkennen des Erzählten in den Bildern
John Burningham, Was ist dir lieber?	Bilder als „Gesprächsanlass“; Entscheidungsfragen	Mit Dilemmata umgehen; abwägen, wo es kein „richtig“ / „falsch“ gibt.	Frage wird im Bild jeweils konkretisiert und plastisch verdeutlicht.
Ole Könnecke, Doktor Dodos Weltreise	Spiel mit der Welt (Ironeske)	Mit einer selbst-konstruierten Welt spielen / Phantasie und Langeweile (J + M)	Ironische Wechselbeziehung / Brechung zwischen Bild und Text / Erzähler- Leserperspektive
Appelgren / Savolainen Josefine findet heute alles doof	Realistische Alltagsgeschichte	Streit zwischen Kind und Erwachsenem; gegenseitiger Trotz; Heldin: M (eher M)	Bild illustriert Text; Mimik und Gefühle über Bilder

Bilderbuchtypen, Vorlesen, Forschungsfragen

Vorleseritual /Erzählritual	Einstiege	Rolle der ZuhörerInnen	Untersuchungsfragen /Forschungstagebuch
Freies Erzählen zu den Bildern; Hinweise zur Entdeckung der Struktur des Buches	Betrachtung der einzelnen (sechs) Wohnungen; Danach: Eigene Zugänge zum Buch finden lassen.	Aktives Entdecken von Zusammenhängen / Geschichte	1. Wovon erzählt das Kind beim Betrachten der Wohnungen? 2. Welche eigenen Zugänge findet das Kind? Woran hat es Freude? (Ausdauer?)
Bild um Bild erst erzählen lassen; Das jeweils zweite Reimwort finden; Beim zweiten Lesen auf Kernpunkte eingehen (vgl. Forschungsfragen).	Spiel mit Blau und Gelb (mischen!); Bildsprache handelnd begreifen.		Fähigkeit, Konkret-Abstraktes zu verstehen 1. Was passiert mit den Kindern? 2. Was haben die Eltern für Probleme? 3. Freude am Reimen (Einschätzung!)
Episoden vorlesen (bis zum „Geier“); Über den Fortgang spekulieren; Eigenes Erzählen zum Weiteren.	Gespräch über kleines Titelbild, Antizipation.	Zu Episoden frei erzählen; Eigene Episoden erfinden.	1. Können eigene Episoden zu einem Bild erzählen werden? 2. Kann das Kind eine eigene Episode erfinden? 3. Wie erzählt das Kind die Geschichte weiter? (Antizipation)
Geschichte vorlesen, gestisch und mimisch begleiten; über Fortsetzung nach 4. Episode spekulieren.	Zwei „Standbilder“ vorführen, über Gefühle sprechen; drei Bilder vom Wolf als Kopien anschauen.	Leiblicher Zugang zur Tiefenschicht der Geschichte	1. Kann das Kind Gestik und Mimik interpretieren? 2. Was wird zu den 3 Bildern ohne Text erzählt? 3. Wie wird die Geschichte fortgesetzt? (Antizipation)
In Geschichte „eintauchen“. Vorlesen (Stimmwechsel beim inneren Monolog); Nacherzählen entlang der Bilder.	Einen Wolf mitbringen. Kind zur Figur erzählen lassen.	Entdecken des Inneren Monologs von Franziska; Zweiteilung der Geschichte entdecken.	1. Identifiziert sich das Kind mit Franziska? 2. Wie wird die „Leerstelle“ (Wendepunkt) ausgefüllt? 3. Wie hält das Kind die Geschichte emotional aus?
Bildbetrachtung: Was passiert? Gespräch über das jeweilige Bild? Dann vorlesen / mitlesen.	Was sind das für Jungen? Worüber könnten sie lachen?	Wie sind Jungen / Mädchen? Von eigenen Erfahrungen erzählen.	1. Wie ist die Reaktion auf die Stereotypisierung von Mädchen? Werden Klischees erkannt und benannt? 2. Fähigkeit zu Rollendistanz/sozialer Fantasie: Können Teile der Geschichte aus der Mädchenperspektive erzählt werden?
Bild für Bild erzählen und vorlesen. Beim Wendepunkt (Hase: ... das bedeutet, du bist verliebt!) über Weitergang spekulieren.	Was ist auf dem Titelbild (ohne Titel) zu sehen? Wovon erzählt die Geschichte?	Von Gefühlen der Bilderbuch-protagonisten erzählen können, ohne das dies einem selbst zugeordnet wird.	1. Wie wird die Geschichte nach dem Wendepunkt fortgesetzt? 2. Wie ist die emotionale Reaktion auf die Geschichte? 3. Fällt es dem Kind leicht, über Gefühle zu sprechen?
Blättern und da anhalten, wo das Kind möchte; zunächst nur über die Bilder selbst reden; nur danach über weitere Möglichkeiten;	Zwischen z.B. einem „Sticker“ und einem „....“ wählen, Wahl begründen.	Die eigene Position im Gespräch begründen.	1. Setzt sich das Kind engagiert mit den Alternativen auseinander? 2. Wie fällt das Kind seine Entscheidungen? 3. Wie wird die Entscheidung begründet?

Geschichte vorlesen: Sprechstil dokumentarisch	Was ist eine Weltreise? 2 exemplarische Bilder)	Sich in der Geschichte wiedererkennen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Werden die ironischen Bilder „decodiert“? 2. Wird die Ironie der Geschichte verstanden? 3. Kann die G. mit eigenen Erfahrungen verbunden werden?
Vorlesen, Bilder ausgiebig betrachten; Kind setzt Geschichte fort (S. 5, 11, 22).	Frage: Gibt es Tage, an denen du alles doof findest?	Stellungnahme; Beurteilung der Standpunkte von Kind und Mutter	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wie wird die Geschichte jeweils weitererzählt? 2. Kann sich das Kind in die Standpunkte versetzen?

Lieber Peter (handschriftlich)⁶⁵

Weißt du, warum Wölfe gerne Doktor spielen?
Weißt du, wer der Stärkste im ganzen Land ist?
Und magst du Geschichten vom Streiten und gern Haben?
Davon lese ich dir vor!
Ich werde Lehrerin und bringe dir tolle Bilderbücher mit.
Wir entdecken gemeinsam spannende Bilder und aufregende Geschichten.
Wenn du Lust hast, besuche ich dich nach den Sommerferien mehrmals
zu Hause.
Melde dich einfach bei deiner Klassenlehrerin!

Deine Juliane (handschriftlich)

Liebe Eltern,

wir sind angehende Grundschullehrer/innen und nehmen an einem Seminar an der Universität Bremen rund ums Bilderbuch teil.

An 10 – 12 Abenden am Anfang des zweiten Schuljahres möchte ein ‚Bilderbuchstudent‘ Ihr Kind bei Ihnen zu Hause besuchen, um mit ihm unterschiedlichste Bilderbücher zu lesen und zu entdecken.

Durch die gemeinsame Vorlesezeit mit Ihrem Kind bekommen wir die Gelegenheit den kindlichen Umgang mit Bilderbüchern genauer kennen zu lernen, gleichzeitig erlebt Ihr Kind neue und spannende Geschichten.

Wenn Sie Ihrem Kind dieses Erlebnis ermöglichen wollen, dann geben Sie dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin Bescheid. Bei Ihrem Einverständnis möchten wir Ihnen zuvor ein Elterngespräch anbieten, in dem eventuelle Fragen/Inhalte geklärt werden können.

Wir würden uns freuen, wenn Sie und Ihr Kind bei unserem Projekt dabei sind.

Herzliche Grüße

Ihr/Ihre (handschriftlich geschriebener Name)

Anmerkung

⁶⁵ Der Original-Kinderbrief war noch mit Bildern aus den ausgewählten Bilderbüchern versehen.

Name des Kindes (nur Vorname) _____

Geschlecht: _____

Einzelkind/Stellung in Reihe der Geschwister: _____

Familie⁶⁶: _____

Zuwendung zum Kind/seine „Situation“ in der Familie⁶⁷: _____

Beziehungsfähigkeit des Kindes im Umgang mit einer/einem „noch Fremden“ _____

- kontaktfreudig _____
- kontaktscheu _____
- distanzlos _____

Medienpräsenz _____

Fernseher in der Wohnung läuft _____

Eigener Fernseher im Kinderzimmer _____

Eigener Computer im Kinderzimmer _____

Kenntnis von Fernsehserien _____

Grobe Einschätzung des täglichen Konsums⁶⁸ _____

Kenntnis von Computerspielen (Welche?) _____

Grobe Einschätzung des täglichen Konsums⁶⁹ _____

Häufigkeit und Art der Lektüre zu Beginn des Projektes _____

Welche Bücher sind bekannt? _____

Was steht im Kinderzimmer? _____

Lesen in der Freizeit?⁷⁰ _____

Besonderes _____

Allgemeines

Eindrücke/Gedanken

Situation in der Wohnung

„Verfassung“ des Kindes

- unkonzentriert – konzentriert
- abgewandt - zugewandt

Vorlesesituation

- angestrengt
- entspannt

Welches Buch/welche Bücher
(Reihenfolge)

Weitere Aktivitäten

Buch und spezielle Forschungsfragen

(Forschungsfragen jeweils einfügen)

Beispiel:

Vom Löwen, der nicht schreiben konnte

1. Können eigene Episoden zu einem Bild
erzählen werden?

2. Kann das Kind eine eigene Episode er-
finden?

3. Wie erzählt das Kind die Geschichte
weiter? (Antizipation)

Besonderes

⁶⁶ Mutter und Vater, Alleinerziehende/r, Patchworkfamilie, Nationalitäten.

⁶⁷ In anderen Untersuchungen hat sich der Faktor „Aktivitäten mit dem Kind“ als Indikator für die Kindorientierung der Familie erwiesen (vgl. Hurrelmann u.a.: Leseklima in der Familie). Dieser Punkt sollte nicht abgefragt werden, sondern in Gesprächen mit dem Kind Erwähnung finden.

⁶⁸ Weniger als eine Stunde – 1 bis 2 Stunden – mehr als 2 Stunden täglich.

⁶⁹ Weniger als eine Stunde – mehr als eine Stunde.

⁷⁰ (Fast) jeden Tag – manchmal (1 – 2 Mal die Woche) – selten bis nie.

Auswertung des Projektes

Zum Zeitpunkt dieser Auswertung des Projektes liegen 20 Dokumentationen (6 Mädchen, 14 Jungen) von

Für die Hälfte der beteiligten Kinder ist die Situation zu Hause gekennzeichnet durch so gut wie keine gemeinsamen Aktivitäten mit den „Eltern“ (Stiefeltern). Sie erfahren wenig Zuwendung und Aufmerksamkeit (über das Notwendige hinaus). Buchbezogene Aktivitäten kommen gerade bei zwei der beteiligten Familien vor, selten – darauf verweisen die Beobachtungen im Rahmen der Familienbesuche - finden Gespräche zwischen Kind und Erwachsenen statt, die über Funktionales oder Konfliktregelung hinausgehen. Bei etwa einem Drittel der Familien ist der Alltag offensichtlich wenig verlässlich, zum Teil der Situation des Alleinerziehens geschuldet. Einige der vorlesenden StudentInnen mussten 20 Mal und mehr die Familie aufsuchen, damit 12 Termine stattfinden konnten (meist war der Termin schlicht vergessen worden und nie-

Zwei der Mädchen haben noch nie ein Buch besessen, ein anderes hat eine schon umfangreich zu nennende Bibliothek von etwa 10 Büchern. Die anderen 3 besitzen 2 - 4 Bücher. Der Fernsehkonsum reicht von wenig bis zu 3 - 4 Std. am Tag. Keinem der Mädchen wird regelmäßig vorgelesen.

Auffällig ist: Bei den literarischen Aufgaben (a: eine Geschichte nach den ersten Seiten weiterzuspinnen, Antizipation, gebundenes Phantasieren; b: nach 2 oder 3 Episoden⁷¹ eine eigene Episode erfinden, Fähigkeit, Erzählmuster zu durchschauen) scheitern vier der sechs Mädchen. Eine mögliche Schlussfolgerung wäre: der Mangel an literarischer Erfahrung hat dazu geführt, dass sie im Umgang mit Geschichten weder über Phantasie noch über Strukturen verfügen.

Am Fortsetzen von Geschichten, dem Erfinden eigener Episoden scheitern 6 Jungen. Was diese Jungen sonst noch verbindet, ist, dass die Tür zur literarischen Welt, wenn überhaupt, erst einen Spalt weit geöffnet ist: 4 von ihnen besitzen kein einziges Buch, einer ein Kinderlexikon, ein anderer ein Gespensterbuch. 4 Jungen (das war bei keinem der Mädchen der Fall!) fällt es

Studierenden vor, in denen sie von ihren Vorleseerfahrungen berichten.

Die familiale Situation

mand zu Hause). Der häusliche Rahmen lässt für diese Kinder wenig Raum für Rückzug und ungestörtes Arbeiten. Was auffällt, ist das geringe bis fehlende Interesse, das etwa ein Drittel der Eltern seinen Kindern entgegenbringt.

Einige Familien/Mütter neigten dazu, die Vorleser als „Babysitter“ zu missbrauchen („Ich gehe mal kurz weg!“ – Rückkehr dann nach 2 – 3 Stunden).

Bei 9 der 20 Familien läuft der Fernseher durchgehend und ist eine Quelle stetiger Ablenkung, darüber hinaus haben 6 Kinder einen eigenen Fernseher in ihrem Zimmer. In 4 Familien ist der Fernsehkonsum geregelt und bewusst eingeschränkt. Lesen gehört nicht zur Alltagskultur, bei 6 Kindern findet sich kein einziges oder gerade mal ein Buch (z.B. ein Kinderlexikon) im Kinderzimmer.

Die Mädchen (6)

Was den hier beschriebenen Mädchen leichter fällt: Sie haben Freude an der Arbeit mit dem Wimmelbuch „Unser Haus“; sie haben Freude daran, Gegenstände und Personen zu suchen und zu finden, Lust, freie Geschichten zu dem, was sie sehen, zu erfinden.

Am Ende des Projekts konnte sich jedes Kind ein Buch als Abschiedsgeschenk aussuchen. Zwei der Mädchen wählen „Unser Haus“. Dreimal wurden Bücher mit weiblichen Protagonistinnen ausgesucht (2 Mal „Josefine findet heute alles doof“, 1 Mal Franziska und die Wölfe). Ein Mädchen entscheidet sich für Burninghams „Was ist dir lieber“.

Die Jungen (14)

ausgesprochen schwer, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren. Sie sind rasch von Äußerem abgelenkt (Das Haustier raschelt u.a.), neigen dazu, ein Buch im Schnelldurchgang durchzublättern und dann das nächste zu nehmen, ein Vorgang, der ans „Zappen“ erinnert. Bei 3 dieser 4 Jungen ist der Alltag unstrukturiert bis chaotisch, von elektronischen Me-

dien (Fernseher, PC, Playstation) dominiert. Sie erhalten wenig Zuwendung von den Erwachsenen im Haushalt. Diese 3 Jungen gehören zur Gruppe der Sechs (s.o.), die am kreativen und emphatischen Umgang mit den Geschichten durchweg scheitern.

Wie bei der Gruppe der wenig literarisierten Mädchen hat auch bei diesen Jungen das Wimmelbuch „Unser Haus“ Lust am Betrachten und Freude an den damit verbundenen Suchspielen ausgelöst. „Wimmelbücher“ stellen mit ihrer „offenen Struktur“ ganz offenbar einen geeigneten Einstieg in eine Vorform des Lesens und „erzählenden Mitlesens“ dar.

Mädchen und Jungen insgesamt. Der Lernertrag für die Beteiligten

Bei ausnahmslos allen Kindern stellt sich im Laufe der Zeit durchgehend Freude über und Vorfreude auf die Vorlesestunde ein. Selbst Kinder, die von ihren Lehrerinnen als leistungsschwach eingestuft wurden, leihen sich Bilderbücher aus, üben freiwillig Lesen bis zur nächsten Vorlesestunde, lesen vor und präsentieren stolz ihren Zugewinn an Lesekompetenz. Für einen Teil der Vorlesekinde hat das Projekt erstmalig zu eigenem Lesebemühen und zu Leselust geführt/beigetragen. Die Kinder schätzen das ihnen häufig unbekanntes Gefühl, jemanden nur für sich zu haben, jemanden zu haben, der sich Zeit nimmt, auch für „ernsthafte“ Gespräche (Hast du das auch schon einmal erlebt?), die nicht unter schulischen Zwängen stehen, sondern von Freiwilligkeit, Interesse und Zuwendung geprägt sind.

Es handelt sich bei den Vorlesekindern häufig um eher „lernschwache“, d.h. hier unsichere, sprachlich wenig versierte und häufig unkonzentrierte Kinder (vgl. häusliche Situation). Im Unterschied zur Schule, wo gerade diese Kinder in der großen Gruppe leicht untergehen, bekommen sie in der „intimen“ Vorlesesituation eine direkte Rückmeldung, ihre Leistung (Vorlesen üben) wird anerkannt und gewürdigt. Das führt zu „Stolz“, zunehmendem Selbstbewusstsein und Lernlust. Bei vielen Kindern erwacht eine regelrechte Erzählfreude, sicherlich auch, weil die eigene

Bei den restlichen Jungen geht es eher um mangelndes Leseinteresse, weil Lesen aufgrund der häuslichen Situation zu wenig angebahnt und gefördert wird. Im Vorleseprojekt zeigte sich, dass sie, wenn ein passendes Angebot da ist, rasch für Literatur zu begeistern sind.

Bei der abschließenden Buchauswahl belegt Leo Lionnis „Kleines Blau und kleines Gelb“ den ersten Platz (3 x gewählt). Danach folgen „Unser Haus“, „Ich bin der Stärkste im ganzen Land“ und „Doktor Dodos Weltreise“ mit jeweils 2 Anwahlen.

Lebenssituation (s.o.) dieses Bedürfnis nach „Austausch“ und „Sich-mitteilen-Können“ so wenig „sättigt“. Bei vielen Kindern steht am Ende des Projektes der Wunsch nach Fortsetzung des Vorlesens.

Offensichtlich scheint die Schule diesen Bedürfnissen der Kinder nicht gerecht zu werden oder ihnen zu wenig Raum zu geben. Wieweit dies zutrifft und woran das liegt, dafür liefert das Projekt nur am Rande Hinweise. Eine Studentin schreibt in ihrem Resümee:

„Insgesamt ziehe ich ein sehr positives Resümee! D. (Junge) hat Spaß am Lesen gewonnen und seine Hemmungen, laut zu lesen, (jedenfalls mir gegenüber) abgebaut. Leider hat sich dieses bisher wohl nicht auf die Schule übertragen. D. hat Schwierigkeiten mit einigen Lauten. So kann er z.B. nicht immer zwischen b, d und p unterscheiden. Oder er hat Probleme, lange Vokale zu artikulieren. Sein Lehrer scheint darauf sehr ungeduldig zu reagieren und sieht den Fortschritt nicht so, wie seine Mutter und ich diesen an ihm bemerkt haben. Das finde ich sehr schade, denn D. traut sich deshalb auch weiterhin nicht, in der Schule zu lesen, sondern schweigt lieber. An unseren Lesenachmittagen hingegen brennt er darauf, auch selbst lesen zu können. Dies geschieht ohne viel Aufwand, man muss D. nur stetig mit neuen Büchern 'füttern'.“

Lernertrag für die am Projekt beteiligten Studierenden

Nicht nur mit Blick auf fachspezifisches Wissen und fachspezifische Fertigkeiten, die im Projekt überprüft und vertieft wurden, kann der Lernertrag für die Studierenden kaum überschätzt werden. Ein Wesentliches: Anders als bei der Arbeit mit der ganzen Klasse ist hier zu sehen, wie sehr konzentriertes Miteinander und die Zuwendung in der Zweier-Situation ein Kind in kürzester Zeit fördern und verändern. Das gemeinsame Vorlesen gibt gerade den schwächeren Kindern Gelegenheit zu zeigen, was sie können. Das verändert den Blick auf die Schule, in der oft dem Kind zugeschrieben wird („Das schafft er/sie nicht!“), was der Situation geschuldet ist (Zahl der Kinder!). Die Großgruppe ist etwas, das gerade die weniger selbstbe-

wussten und weniger sprachgewandten Kinder demotiviert und in den Hintergrund treten lässt. Die Studierenden waren insgesamt erstaunt über die Lernfortschritte „ihrer“ Kinder. Das Projekt hat ihnen geholfen, einen „neuen Blick“ auf das tatsächliche Potential auch der „schwächeren“ Kinder zu werfen:

„Ich finde, dass V. (Mädchen) sich jedes Mal erstaunlich gut aufs Lesen eingelassen hat. Ich finde, dass sie große Fortschritte in Text- und Bildverständnis, aber auch beim eigenen Lesen gemacht hat. In Gegenwart ihrer Schwestern habe ich gemerkt, wie das Projekt ihr Selbstbewusstsein gestärkt hat. Sie hat gemerkt, dass sie eine Sonderposition als „mein“ Vorlesekind hat. Sie war immer sehr stolz, wenn sie

ihren Schwestern etwas erklären konnte und tat dies mit großer Freude.

Unsere Vorleserituale haben sich sehr bewährt. Das Tragen der Tasche ins Kinderzimmer eröffnete das Vorlesen. Weiter ging es mit dem Ausbreiten der Decke auf dem Fußboden und dem Anschließen der Lampe. Dies waren ganz klare Zeichen dafür, dass jetzt die Vorlesezeit beginnen würde. Vivian tat dies selbstständig und mit großer Freude. Manchmal halfen ihr ihre Schwestern dabei. Nach dem Aufbau machte sie selbst die Tür zu, weil sie nicht gestört werden wollte. Ziemlich schnell etablierte sich auch, dass wir uns mit dem Lesen abwechselten, was auch zu einer Art Ritual wurde.“ (Dokumentation, Studentin) Positive Erfahrungen machen die Studierenden auch mit der Beziehung, die sich zwischen ihnen und ihrem Vorlesekind entwickelt:

„Es schien mir immer so, dass M. (Junge) sich auf unsere Treffen freut. Er hat mich immer an der Eingangstür abgeholt und mich auch zu Begrüßung und zum Abschied umarmt. Ich glaube, Maurice hat unsere gemeinsame Zeit genossen, da ich auch keine „Leistungen“ von ihm erwartet habe. Seine Mutter war immer sehr darauf bedacht, dass Maurice in der Schule gute Noten hat, etc, und hat ihn ziemlich unter Druck gesetzt, befürchte ich. Bei mir war das nicht wichtig und das hat ihm gefallen und sich entspannen lassen. Außerdem hatte er mich für sich allein, denn seine Eltern wollten nicht, dass seine Geschwister an unseren Lesetreffen teilnahmen. M.'s Mutter hat mir auch immer versichert, dass er sich auf unsere Treffen freut und ständig etwas für mich basteln möchte. Maurice bastelt sehr gerne.

Als feste Rituale hatten M. und ich, dass das Türschild (Vorlesezeit) aufgehängt wird. Und dieses hing schon immer an der Wohnzimmertür, wenn ich ankam. M.'s Mutter erzählte mir einmal, dass er das Schild an den Vorlesetagen aufhängt, sobald er aus der Schule kommt. ... Das Buch, das wir gelesen haben, durfte M. immer bis zum nächsten Termin behalten. Eigentlich liefen unsere Vorlesestunden alle sehr ähnlich ab. Nach dem Einstieg habe zunächst ich das Buch einmal vorgelesen und im Anschluss haben wir es noch einmal zusammen gelesen, wobei M. dann gelesen hat und nur manchmal bei mir nach Bestätigung gesucht hat.“

(Dokumentation, Studentin)

Ein Student zieht allerdings auch ein ernüchtertes Fazit:

„D. fehlte es fast immer an Basiswissen, um die Inhalte in den Büchern verstehen und die Forschungsfragen beantworten zu können. Er war durchweg überfordert. Ich habe es nicht geschafft, ihn für Bücher zu begeistern, auch wenn es ihm zeitweise Spaß gemacht hat. Er wird auch künftig kein Buch zu Hand nehmen.“ (Dokumentation, Student)

Die zum Teil schmerzhaften Erfahrungen in den Familien (O-Ton Studentinnen: „Ich mochte da meine Schuhe nicht ausziehen, so dreckig war es in der Wohnung!“ – „Nach vier Wochen hatte ich den dritten Lebensgefährten der Mutter kennen gelernt!“), die Wahrnehmung des „alltäglichen Chaos“, in dem einige Kinder leben, hat den Blick für deren Belastungen geschärft, eine wichtige Erfahrung für den zukünftigen Beruf.

Die positiven Erfahrungen der Studierenden kommen auch darin zum Ausdruck, dass – bis auf eine Ausnahme – alle das Projekt bis zum Ende durchgehalten haben, trotz hoher zeitlicher Belastung und keiner zusätzlichen Gratifikation (Scheine!) von Seiten der Universität. In solchen praktischen Projekten zeigt sich, wie sehr Studierende ein Bedürfnis nach konkreter und sinnhafter Arbeit haben, in der sichtbar wird, wozu theoretisches Wissen brauchbar ist.

⁷¹ Episode: Wiederholung eines Geschehens in äußerlich veränderter Form.

Literaturverzeichnis

Ich gebe Ratschläge immer weiter. Es ist das einzige, was man damit anfangen kann.

Oscar Wilde

Ausgewählte und zur Lektüre empfohlene Sekundärliteratur

- Baacke, Dieter (1984): Die 6-12jährigen. Einführung in die Probleme des Kindesalters. Weinheim.
- Blessin, Emanuel/Hering, Jochen/Bojé, Fabian (2002): Können Bohnen gucken?. Experimente und Sachgeschichten mit Max und Anna. Horneburg.
- Deutschen PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Opladen.
- Graf, Ulrich (2002): Literarische Sozialisation. In: Bogdal, Klaus-Michael/Korte, Hermann (Hg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München, S. 49 – 60.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, H. Kaspar (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In: Praxis Deutsch 123/1994, S. 17 – 25.
- Hering, Jochen (2006): Literarischer Hintergrund und literarischer Fundus bei Studienanfängerinnen im Fach Deutsch/Schwerpunkt Primarstufe. Bremen (Text im Netz unter „BIBF“)
- Hurrelmann/Hammer/Nieß (1993): Lese klima in der Familie. Eine Studie der Bertelsmann-Stiftung. Gütersloh.
- Markert, Dorothee (1998): Momo, Pippi, Rote Zora... was dann?. Leseerziehung, weibliche Autorität und Geschlechterdemokratie. Königstein/Taunus.
- Merkel, Johannes (2006): Erzählen und Textverständnis. Inwiefern mündliches Erzählen die Lesefähigkeit vorbereitet. In: Die Grundschulzeitschrift 197/2006, S. 10 – 12.
- Petra Wieler (Hg.) (2005): Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten. Freiburg.
- Postman, Neill (2001): Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert. Berlin, S. 128.
- Richter, Karin (2002): Kindliche Lieblingslektüre und der Literaturunterricht in der Schule. In: Grundschulzeitschrift. 7/2002, S. 28-31.
- Sollte-Gresser, Christiane (2007): Es ist überhaupt nichts los in der Nacht. Text-Bild-Relationen im Kinderbuch. In: „Kind-Bild-Buch“ 3/2007. Bremen.
- Spinner, Kaspar H. (2001): Kreativer Deutschunterricht. Seelze.
- Ulich, Michaela: Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Weber, Sigrid (Hg.): Die Bildungsbereiche im Kindergarten. 4.Aufl. Freiburg i.Br., 106-124.
- Wieler, Petra (1995): Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hg.): Lesen im Medienzeitalter. Biographische und historische Aspekte literarischer Sozialisation. Weinheim. München, S. 45-64.

Bilderbücher

- Aertssen, Kristien/Louis-Lucas, Natalie (2005): Hinterm Vorhang sitzt der Wolf, Frankfurt a.M.: Moritz.
- André Dahan (1988): Helico und das kleine Vögelchen. Paris: Bertelsmann.
- Appelgren, Tove (2003): Josephine findet heute alles doof. Hamburg: Oetinger.
- Baltscheit, Martin (2002): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bajazzo.
- Bergström, Gunilla: Willi Wiberg spielt doch nicht mit Mädchen. Hamburg: Oetinger.
- Brenner, Katharina/Rosbach, Iris (2003): Durch die Woche mit den Wichteln. Plauen: Kangaroo Kinderbücher.
- Burningham, John (2006): Was ist dir lieber. 6.Aufl. Düsseldorf: Sauerländer.
- Erlbruch, Wolf (1999): Nachts. Wuppertal: Peter Hammer.
- Erlbruch, Wolf (2004): Die große Frage. Wuppertal: Peter Hammer.
- Gaiman, Neil/McKean, Dave (2005): Die Wölfe in den Wänden. Hamburg: Carlsen.
- Janosch (1987): Post für den Tiger. 13.Aufl. Weinheim: Neltz & Gelberg.
- Könnecke, Ole (2005): Doktor Dodos Weltreise. Hamburg: Carlsen.
- Kuhn, Felicitas (1990): Rotkäppchen (Bilder). 27.Aufl. Erlangen: Pestalozzi.
- Lindenbaum, Pija (2002): Franziska und die Wölfe. Frankfurt a.M.: Moritz.
- Lionni, Leo (2006): Das kleine Blau und das kleine Gelb. Hamburg: Oetinger.
- López, Briggitta Garcia (2002): Flieg, Flengel, flieg!. Zürich: pro juventute.
- McKee, David (2003): Du hast angefangen! Nein du!. Düsseldorf: Sauerländer.
- Michl, Reinhard (2004): Manchmal wär' ich lieber Max. Wien: Carl Hanser.
- Nilsson, Ulf/Erikson, Eva (2006): Die besten Beerdigungen der Welt, Frankfurt a.M.: Moritz.
- Olten, Manuela (2004): Echte Kerle. Zürich: Bajazzo.
- Ramos, Mario (2003): Ich bin der Stärkste im ganzen Land. Frankfurt a.M.: Moritz.
- Sendak, Maurice (1967): Wo die wilden Kerle wohnen. Zürich: Diogenes.
- Solotareff, Grégoire (2005): Wer hat Angst vor einem Hasen?. Frankfurt a.M.: Moritz
- Stemm, Antje von (2005): Unser Haus. München: cbj.
- Vaugelade, Anais (2000): Steinsuppe. Frankfurt a.M.: Moritz.
- Velthuis, Max (1992): Frosch ist verliebt.. Aarau: Sauerländer Verlag.
- Wilson, Henrik (2002): Ich kann schon alles, sagt Lukas Löwe. München: Carl Hanser.