

Mag. Eva Maria Herlinger
Büchereien Wien
BW 30 – Hütteldorferstr. 130d
1140 Wien

Vom Lallen zum Lesen

Über Spracherwerb, Leseentwicklung und Fördermöglichkeiten bei 0 –
6jährigen

Projektarbeit im Rahmen des hauptamtlichen Ausbildungslehrganges
(HA 2006-2008/B/1)

08.02.2008

Inhalt

Abstract

Einleitung

1	Entwicklungspsychologische Voraussetzungen zum Spracherwerb – der Sprachbaum	7
1.1	Die Wurzeln des Sprachbaumes	8
1.1.1	Anatomische Voraussetzungen	9
1.1.2	Kognitive Voraussetzungen	12
1.1.3	Sozio-emotionale Voraussetzungen	12
1.1.4	Sensomotorische Integration	13
1.2	Der Stamm des Sprachbaumes	13
1.3	Die Krone des Sprachbaumes	13
1.4	Der Wipfel des Sprachbaumes	14
1.5	Sonne, Gießkanne und Boden	15
1.6	Jeder Baum/jedes Kind ist einzigartig	15
2	Spracherwerb und Sprachförderung	17
2.1	Verschiedene Theorien in der Sprachentwicklung	17
2.1.1	Die behavioristische Theorie	17
2.1.2	Die nativistische Theorie	18
2.1.3	Die kognitive Theorie	18
2.1.3.1	Jean Piagets kognitive Entwicklungstheorie	19
2.1.3.2	Kognitive Entwicklung und Spracherwerb	22
2.1.4	Die interaktionistische Theorie	25
2.2	Der zeitliche Ablauf der Sprachentwicklung	27
2.3	Spracherwerb	31
2.3.1	Die Komponenten des Spracherwerbs	31
2.3.2	Die Meilensteine der Sprachentwicklung	32
2.3.2.1	Phonologisch-prosodische Entwicklung	32
2.3.2.1.1	Rezeptive phonologisch-prosodische Entwicklung	33
2.3.2.1.2	Produktive phonologische Entwicklung	34
2.3.2.2	Hauptschritte der lexikalischen Entwicklung	34
2.3.2.2.1	Die ersten Wörter	34
2.3.2.2.2	Schneller Worterwerb für Objekte und Eigenschaften	35
2.3.2.2.3	Schneller Erwerb von Verben	36

2.3.2.3	Von Wörtern zu Sätzen	37
2.3.2.3.1	Zwei – und Mehrwortäußerungen.....	37
2.3.2.3.2	Fortschritte der morpho-syntaktischen Fähigkeiten	38
2.3.2.4	Der Weg zur pragmatischen Kompetenz	39
2.4	Sprachförderung	40
2.4.1	Allgemeine Hinweise zur Unterstützung des Spracherwerbs.....	40
2.4.2	Sprachförderung im Kindergarten	42
2.4.3	Spiele zur Sprachförderung	43
2.4.3.1	Spiele zur Sprachförderung mit allen Sinnen.....	44
2.4.3.2	Sprachförderung durch Lieder, Fingerspiele und Reime	45
2.4.3.3	Feinmotorikförderung – Förderung der mundmotorischen Geschicklichkeit	45
2.4.3.4	Auditive Wahrnehmung	46
2.4.3.5	Phonologische Bewußtheit.....	46
2.4.3.6	Visuelle Wahrnehmung.....	46
2.4.3.7	Wortschatz.....	47
2.4.3.8	Literacy fördern – Bilderbücher lesen	47
3	Lesen lernen – Lesen fördern	49
3.1	Voraussetzungen für den Schriftsprachenerwerb	49
3.1.1	Sensibilität für die Merkmale schriftlicher Texte	49
3.1.2	Entwicklung eines Verständnisses über die Bedeutung von Lesen	49
3.1.3	Entwicklung von Konzepten über die Schrift.....	50
3.1.4	Metalinguistische Bewußtheit	50
3.2	Verschiedene Modelle der Leseentwicklung.....	51
3.3	Die zu erwerbenden Kompetenzen im Leselernprozeß.....	53
3.3.1	Die phonologische Rekodierung in der Leseentwicklung.....	54
3.3.2	Aneignung wortspezifischer Lesekenntnisse.....	54
3.3.3	Der Einfluß der orthographischen Regelmäßigkeit.....	55
3.3.4	Die Entwicklung der Buchstabenschemata	55
3.3.5	Ausnutzung des Morphemaufbaus	56
3.3.6	Automatisierung des Worterkennens	56
3.3.7	Zusammenfassung über die Leseentwicklung	56
3.4	Leseverständnis – Komponenten des Leseverständnisses	57
3.4.1	Wortverständnis.....	58
3.4.2	Satzverständnis und syntaktisch-grammatikalische Kompetenz	58
3.4.3	Textverständnis	59
3.4.4	Inferenzbildung	59
3.4.5	Differenzierung zwischen zentralen Inhalten und Detailinhalten	59
3.4.6	Verständnis für Textstrukturen und Diskursformen	60

3.4.7	Vorwissen, Vorerfahrung und Interesse	60
3.4.8	Metakognitives Bewußtsein und Überwachen des eigenen Verständnisses.....	61
3.5	Leseförderung.....	61
3.5.1	Motive für das Lesen	61
3.5.2	Welches Buch für welches Alter – Lesen von Anfang an. Bücher vom Babyalter bis zum Schulanfang	64
3.5.2.1	Erstes Lebensjahr	64
3.5.2.2	Zweites Lebensjahr.....	65
3.5.2.3	Drittes Lebensjahr.....	66
3.5.2.4	Viertes Lebensjahr.....	66
3.5.2.5	Fünftes Lebensjahr	67
3.5.2.6	Ab dem sechsten Lebensjahr	67
3.5.3	Leseförderung beginnt in der Familie.....	68
3.5.3.1	Förderung der Vorläuferfähigkeiten: Entwicklung der Literalität.....	68
3.5.3.1.1	Sprache und sprachliche Interaktionen	69
3.5.3.1.2	Lernklima in der Familie	69
3.5.3.1.3	Das soziale und emotionale Klima in der Familie	69
3.5.3.1.4	Die Rolle des Vorlesen in der Familie	70
3.5.3.2	Förderung in der ersten und zweiten Klasse Volksschule.....	70
3.5.4	Leseförderung im Kindergarten.....	70
3.5.5	Einrichtungen, Projekte und Institutionen zu Leseförderung und Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur. Eine Auswahl.....	73
3.5.5.1	Stiftung Lesen.....	73
3.5.5.1.1	Lesestart – die Leseinitiative Deutschlands.....	74
3.5.5.1.2	Kleine Mädchen lesen – kleine Jungen auch.....	74
3.5.5.2	Buchklub der Jugend	74
3.5.5.2.1	Lesefit.....	75
3.5.5.2.2	LesepartnerInnen.....	75
3.5.5.3	Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien.....	76
3.5.5.3.1	Bücherraupe – Mit Bilderbüchern fängt das Leben an.....	76
3.5.5.3.2	„Schenk mir eine Geschichte“ – Family Literacy.....	77
3.5.5.4	Büchereiverband Österreichs	77
3.5.5.4.1	Österreich liest	77
3.5.5.4.2	Leserstimmen – Der Preis der jungen Leser	78
3.5.5.5	IFaK	78
3.5.5.6	Institut für Jugendliteratur	79
3.5.5.6.1	Lesen im Park.....	79
3.5.5.6.2	Literatur für junge LeserInnen.....	79
3.5.5.7	STUBE.....	80

4 Bibliotheksarbeit für Kinder 81

4.1	Eine Bibliothek muß man nutzen können	81
-----	---	----

4.1.1 Eltern als Vorbild.....	81
4.1.2 Bibliotheksbesuche im Kindergarten	83
4.1.3 Kinderbibliothekarische Arbeit: aktive Medienvermittlung.....	84
4.2 Lesefrühförderung in öffentlichen Bibliotheken – internationale Beispiele	86
4.2.1 Frankreich: Service Petit Enfance.....	86
4.2.2 USA und Kanada: Babytimes.....	87
4.2.3 Großbritannien: Bookstart.....	87
4.2.4 Deutschland: Lesestart und Schoßkindprogramme.....	88
4.3 Das Veranstaltungsangebot für Kinder bei den Büchereien Wien	90
4.4 Lesefrühförderung bei den Büchereien Wien: Projekte Kirangolini und Kirango Mini	

93

Schlußwort

Literaturverzeichnis

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abstract

Vom Lallen zum Lesen: diese Entwicklungsfortschritte macht ein Kind in seinen ersten sechs Lebensjahren, wobei für die Sprachentwicklung vor allem die ersten beiden Jahre interessant sind, da hier die rasantesten Fortschritte zu verzeichnen sind. Einen Überblick über die komplizierten Prozesse des Sprach- und Leseerwerbs, sowie über die Voraussetzungen im motorischen, sozialen und kognitiven Bereich gibt die folgende Arbeit. Ergänzend dazu versucht sie auch Vorschläge zur Förderung der Sprachentwicklung und der Lesekompetenz zu bringen und stellt einige Institutionen vor, die sich mit Leseförderung beschäftigen. Abschließend wendet sie sich der öffentlichen Bibliothek, speziell der kinderbibliothekarischen Arbeit und deren Auftrag in der Leseförderung zu und zeigt Wege zur frühen Leseförderung in der Bibliothek, die auch der Leseerziehung zuhause förderlich sind.

Einleitung

„Österreichs Schüler sind beim Lesen nur Mittelmaß, belegt die [...] Pirls-Studie [Progress in International Reading Literacy Study]. Jeder sechste Schüler kann nicht sinnerfassend lesen. [...] Österreich hat bei Pirls Rang 20 unter 45 teilnehmenden Ländern erreicht. Während acht Prozent der österreichischen Volksschüler Spitzenleser sind, landeten aber auch 16 Prozent in der Risikogruppe. [...]“¹

Auch die Pisa-Studie zeigt solch alarmierende Ergebnisse im Bereich der Lesekompetenz österreichischer Schüler, allerdings hier in der Altersgruppe der 15-16jährigen. Hier fallen 20% in die besagte Risikogruppe. D.h. diese Schüler „verfügen über keine gesicherte Grundlage für fließendes, sinnverstehendes Lesen und selbständigen Bildungserwerb.“²

Der Erwerb der Lesefähigkeit und einer gewissen Lesekompetenz ist ein komplizierter Prozeß, in den aber von verschiedenen Seiten hilfreich eingegriffen werden kann. Die folgende Arbeit, die sich mit den Prozessen des Sprach- und Leseerwerbs beschäftigt, will auch versuchen verschiedene Fördermöglichkeiten aufzuzeigen bzw. Institutionen und Einrichtungen vorstellen, die sich mit Leseförderung beschäftigen. Ebenso gibt diese Arbeit einen kurzen Überblick über die entwicklungspsychologischen Voraussetzungen, dargestellt anhand des Sprachbaumes von Wolfgang Wendlandt, die notwendig sind, damit ein Kind überhaupt sprechen und später lesen lernen kann.

Leseförderung ist auch einer der zentralen Inhalte der Bibliotheksarbeit für Kinder, daher widmet sich das letzte Kapitel diesem Thema und zeigt zukunftssträchtige Projekte der frühen Leseförderung in der Institution Bibliothek wie sie international bereits stattfinden und stellt die Veranstaltungsangebote der Büchereien Wien vor, inklusive des neuen Projekts zur frühen Leseförderung, das Kleinkinder mit ihren Eltern in die Bücherei holen will, um die Kinder spielerisch an Sprache und Lesen heranzuführen und den Erwachsenen Unterstützung und Informationen zu bieten für die erfolgreiche Leseförderung zuhause in der Familie.

¹ Heigl, Andrea: Ein unbefriedigendes Befriedigend / Andrea Heigl ; Lukas Kapeller. – In: Der Standard. – Donnerstag, 29.November 2007. – S.10

² Schreiner, Claudia: Lesekompetenz von österreichischen SchülerInnen. – In: Kinder- und Jugendmedien in öffentlichen Bibliotheken / Gerald Leitner und Silke Rabus (Hrsg.). – Wien: BVÖ, 2007. – (BVÖ-Arbeitshilfen ; 13). – S.7

1 Entwicklungspsychologische Voraussetzungen zum Spracherwerb – der Sprachbaum

Der Sprachbaum ist ein Mittel, um Interessierten oder Eltern das Prinzip der Sprachentwicklung anschaulich zu verdeutlichen.

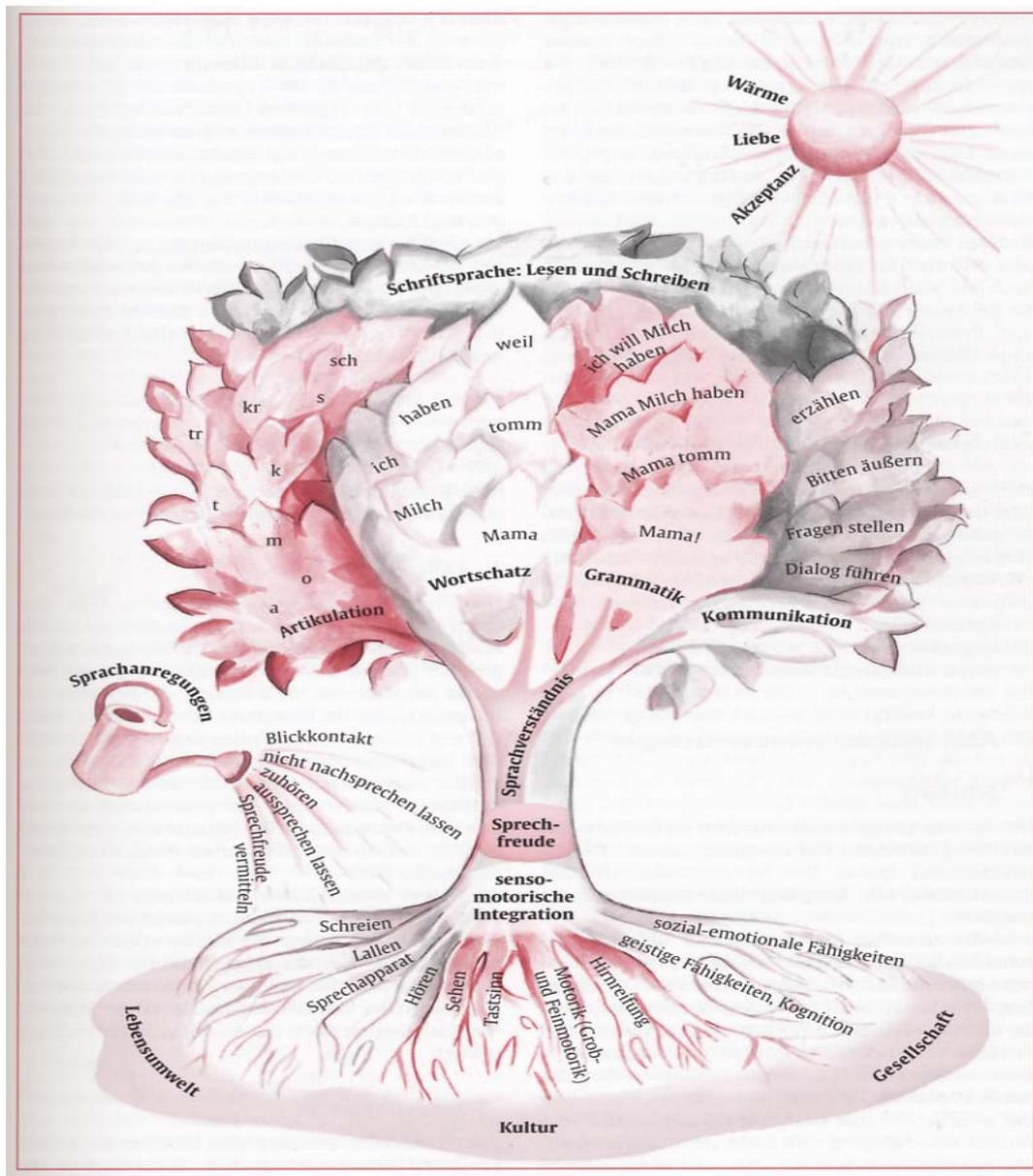


Abb. 1: Sprachbaum³

³ Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter : Materialien zur Früherkennung und Beratung / Wolfgang Wendlandt. Unter Mitarb. v. Sandra Niehuhr-Siebert. 6 Tab. – 5., vollst. überarb. Aufl. – Stuttgart [u.a.]: Thieme, 2006. – S. 11

Ein jeder Säugling kommt mit der Fähigkeit zur Welt, Sprache zu erwerben, um sprachlich kommunizieren zu können. Manche Wissenschaftler nennen diese angeborene Fähigkeit das „schweigende linguistische Wissen“, das sich im Laufe der ersten Lebensjahre eines Kindes entfaltet. Damit ein Kind jedoch Laute, Wörter und grammatikalische Regeln erlernen und anwenden kann, müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein. Diese Bedingungen beziehen sich auf körperliche, geistige und psychische Fähigkeiten eines Kindes, dargestellt in Wurzeln und Stamm, als auch auf Faktoren der Umwelt eines Kindes wie Wärme, Liebe, Akzeptanz, Kultur, Gesellschaft, etc. - im Sprachbaum zu finden in den Bereichen Sonne, Boden und Gießkanne. Der Baum verdeutlicht die Entwicklung des Kindes, das nicht von vornherein mit Sprache ausgestattet ist, sondern sich erst entwickeln muß, so wie ein kleines Pflänzchen, das zum Baum heranwächst.

Die Baumkrone stellt die ausgebildete Sprache dar, die man in verschiedene Bereiche gliedern kann: Wortschatz, Aussprache, Grammatik und Kommunikation. Der Stamm hingegen beinhaltet Voraussetzungen wie Sprechfreude und Sprachverständnis, die Basis auf der sich Sprache ausdifferenziert. Die Wurzeln zeigen, wie schon eingangs erwähnt zugrunde liegende Fähigkeiten und Bedingungen, die einen gewissen Entwicklungsstand aufweisen müssen, damit ein Kind den Spracherwerb erfolgreich durchlaufen kann. Ebenso bedeutend ist die Umwelt des Kindes, es braucht die Akzeptanz der Eltern, deren Liebe und Fürsorge, Wärme, Geborgenheit und Schutz als auch angemessene Sprachanregung um zu wachsen und zu gedeihen, vergleichbar mit dem Baum, der Nährstoffe, Sonne und Wasser braucht um zu wachsen, weshalb diese Faktoren auch in Boden, Gießkanne und Sonne abgebildet werden.⁴

1.1 Die Wurzeln des Sprachbaumes

Eine erfolgreiche Sprachentwicklung braucht verschiedene Voraussetzungen aus unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Bereichen. Bevor der eigentliche Spracherwerb einsetzt, hat ein Kind in diesen Bereichen bereits wichtige Ziele erreicht. Zu nennen wären hier vorrangig anatomische, kognitive und sozial-emotionale Voraussetzungen, auf die in weiterer Folge kurz eingegangen wird. Kurz deshalb, da eine umfassendere Betrachtung den Rahmen der Arbeit sprengen würde, diese Voraussetzungen aber aufgrund ihrer Wichtigkeit nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

⁴ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 10-12

1.1.1 Anatomische Voraussetzungen

Die Bereiche, die hier besprochen werden sind Motorik, Schreien, Lallen, der Sprechapparat, Hören, Tastsinn und natürlich das Sehen.

Die erste Form der Kommunikation ist für einen Säugling wohl das Schreien. Die Stimme entfaltet sich meist bereits bei der Geburt, durch das häufige Schreien werden die Stimmbänder trainiert und auf ihre zukünftige Aufgabe vorbereitet. Was für den Außenstehenden „grundloses“ Schreien ist, ist für die Bezugsperson eines Kindes schon bald ziemlich eindeutig interpretierbar, da sich bereits Säuglinge in unterschiedlicher Weise verständlich machen können. Durch die Reaktion der Umwelt/der Bezugsperson(en) merken sie auch bald, daß sie mit dem Schreien kommunizieren und etwas bewirken können. Mit dieser ersten „stimmlichen Kommunikation“ entwickelt sich auch die zwischenmenschliche Beziehung weiter, auch genannt sozio-emotionale Entwicklung.⁵

Zusätzlich zum Schreien verfügt ein Baby noch über ein ganzes Repertoire an unterschiedlichsten Lauten, mit denen es der Umwelt etwas mitteilen kann und von denen man annimmt, daß sie angeboren sind. Beobachtet wurden fünf Arten von Lauten:

- a) **Kontaktlaut:** Eine lautliche Äußerung des Säuglings, um festzustellen, ob sich jemand in seiner Nähe befindet, der ihm antwortet, oder ob er alleine ist. Dieser Laut geht in Schreien über, wenn er nicht beantwortet wird.
- b) **Unmutslaut** (rhythmisch): eine Serie aus mehreren kurzen Einzellauten, die Unbehagen signalisiert.
- c) **Schlaflaut:** ein wohligh klingender Laut, der bestätigt, daß es dem Säugling gut geht. Dieser Laut wird in unregelmäßigen Abständen wiederholt.
- d) **Trinklaut:** kommt eher bei gestillten Säuglingen an der Brust vor. Säuglinge geben der Mutter damit ein Zeichen, daß die Nahrungszufuhr passend ist.
- e) **Wohligkeitslaut:** Bestätigungslaut für die Mutter / betreuende Person, daß sich der Säugling wohl, geborgen und zufrieden fühlt.⁶

⁵ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 12

⁶ Vgl.: Butzkamm, Wolfgang: Wie Kinder sprechen lernen : kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen / Wolfgang und Jürgen Butzkamm. – 2., vollst. neu bearb. Aufl. – Tübingen [u.a.] : Francke, 2004. – S.56-57

Auf die erste Phase, in der sich das Kind hauptsächlich durch Schreien verständlich macht, folgt eine sehr lustbetonte und lange Phase des Lallens. Kinder beginnen zu jauchzen, zu gurren, zu lallen und erste Laute miteinander zu verbinden oder auch nur mit der Zunge Mund und Rachenraum zu erkunden, wobei noch lustvolle Schmatzlaute entstehen. Die Vielfalt, die in dieser Phase an Lauten entsteht, übertrifft die der Muttersprache bei weitem. Der Zweck dieser Lallfunktion liegt neben dem Training der Sprechwerkzeuge in der Reaktion, die die kleinen Kinder damit erreichen. Erwachsene lallen und gurren zurück und ermöglichen so dem Kind eine richtiggehende Kommunikationssituation, in der es basale Grundlagen von Kommunikation lernt und in seiner emotionalen Entwicklung optimal gefördert wird. Um später zum Sprechen übergehen zu können, muß ein Kind über einen gesunden Sprechapparat verfügen, der aus Zwerchfell, Lungen und Bronchien, Kehlkopf, Kiefer, Rachen, Nase, Mundhöhle, Gaumen, Zunge, Zähnen und Lippen besteht. Erforderlich ist auch eine Regulation der Atemtätigkeit, um ganze Sätze zu sprechen und Laute korrekt bilden zu können. Die Verständlichkeit wird von den Artikulationsorganen Kiefer, Rachen, Nase, etc. gewährleistet. Für die Koordination von Atmung, Stimmgebung und Aussprache ist ein großes Muskelgeflecht notwendig, das vom Gehirn über Nervenleitungen korrekt gesteuert werden muß.⁷

Mit Schreien und Lallen trainiert das Kind seine Sprechwerkzeuge, doch um schlußendlich wirklich wohlgeformte Sprachlaute hervorzubringen, muß sich auch anatomisch noch etwas verändern: zwischen dem dritten und sechsten Lebensmonat senkt sich der Kehlkopf etwas ab und der obere Stimmtrakt wird so ausgestaltet, daß allmählich die notwendigen Resonanzbedingungen für die Bildung von Vokalen und Konsonanten entstehen. Anfangs sitzt der Kehlkopf noch höher, damit die Gleichzeitigkeit von Saugen und Atmen gewährleistet ist, nach dem anatomischen Umbau zugunsten der Sprachentwicklung kann sich das Kind auch schon mal verschlucken, da damit diese Gleichzeitigkeit verloren geht. Mundhöhle und Rachenraum vergrößern sich in dieser Zeit und auch die Zähne erscheinen. Erst bis zum Ende des ersten Lebensjahres sind die Voraussetzungen für eine differenzierte sprachliche Artikulation gegeben.⁸

Das Hören beginnt bereits im Mutterleib, schon ab dem vierten Lebensmonat können Kinder ihren Kopf der Schallquelle zuwenden und ab dem siebten Lebensmonat entwickeln sie die Fähigkeit, Gehörtes zu imitieren oder auch eigene Laute zu

⁷ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S.12-13

⁸ Vgl.: Butzkamm, Wolfgang: Wie Kinder sprechen lernen. – S.57

wiederholen. Zu diesem Zeitpunkt können Eltern bereits erkennen, wenn bei ihrem Kind Schwerhörigkeit vorhanden ist. In diesem Fall hören die Kinder auf zu lallen oder verringern es zumindest stark, da nicht mehr der Berührungszreiz ausschlaggebend für die Lautproduktion ist, sondern das Hören der eigenen Laute. Damit die Sprachentwicklung voranschreitet, brauchen Kinder in diesem Alter sehr stark das Sich-selbst-Hören und das Wahrnehmen Anderer als zentrale sprachliche Anregung.⁹ Wenn das Hörvermögen eines Babys beeinträchtigt ist, treten sprachähnliche Laute erst sehr verzögert auf, oder bleiben im Falle tauber Kinder ganz aus. Säuglinge, die der Sprache zuhören können, integrieren in ihr Lallen viele Laute der Erwachsenensprache, bis es um das erste Lebensjahr herum die Konsonant-Vokal- und Intonationsmuster der Sprachgemeinschaft des Kindes enthält. Taube Säuglinge, die mit der Gebärdensprache aufwachsen, durchlaufen mit ihren Händen beinahe dieselbe Entwicklung wie hörende Kinder mit der gesprochenen Sprache, sie lallen und brabbeln einfach mit Gebärden.¹⁰

Die visuelle Wahrnehmungsfähigkeit ist ebenfalls wichtige Voraussetzung für den Beginn der Sprachentwicklung, da die Kinder nicht nur die nähere und weitere Umgebung aufnehmen, sondern sich auch stark die „Mundbilder“ der Erwachsenen und die Stellung der Lippen beim Sprechen anschauen und nachahmen. Diese Bedeutung des Sehens für die Sprachentwicklung wird dadurch bewiesen, daß ein hoher Prozentsatz blinder Kinder eine Sprachentwicklungsverzögerung aufweist. Durch die eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit ist auch der Wortschatz eingeschränkt, da sie viele Dinge ihrer Umgebung nicht erfassen können.¹¹

Auch der Tastsinn spielt eine nicht unwichtige Rolle im Spracherwerb. Wir nehmen mit Fingern, Lippen und Zunge wahr, spüren die Kraft von Bewegungsabläufen, die Ent- und Anspannung von Muskulatur. Der Tastsinn ermöglicht es einem Kind, den Unterschied zwischen „p“ und „b“ zu erspüren, bzw. den Druck der Zunge bei der Bildung eines „t“ anders zu dosieren als bei einem „d“. So kommt zum Hören der Laute auch noch das muskuläre Empfinden. Tastsinn und Bewegungsempfindungen sind also ebenso wichtige Wahrnehmungskanäle, die den Lernprozeß unterstützen.

Die motorische Entwicklung, untergliedert in Grob- und Feinmotorik schafft auch Voraussetzungen für den Spracherwerb. Zunehmende Beweglichkeit erweitert den

⁹ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 13

¹⁰ Vgl.: Berk, Laura E.: Entwicklungspsychologie / Laura E. Berk. – 3., aktualisierte Aufl. – München: Pearson Studium, 2005. – S.224

¹¹ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 13

Aktionsradius eines Kindes und ermöglicht so das Erreichen interessanter Gegenstände und das „Begreifen“ der Umwelt. Zum Sprechen sind zielgerichtete Mund- und Zungenbewegungen erforderlich, die geplant und willentlich gesteuert werden müssen. Dies verlangt eine feine Abstimmung unterschiedlicher Muskelgruppen. In der feinmotorischen Entwicklung lernen Kinder immer besser, Bewegungen aufeinander abzustimmen und auf Berührungsreize schnell zu reagieren. Mithilfe des Tastsinns können sie später, wenn es ans Sprechen geht, in Sekundenbruchteilen die für die Aussprache eines Wortes richtigen Stellungen und Spannungszustände der Mundmuskulatur herstellen.¹²

1.1.2 Kognitive Voraussetzungen

Mit dem Wachstum des Säuglings reifen auch sein Gehirn und seine geistigen Fähigkeiten. Notwendige Voraussetzung für den Spracherwerb ist die Fähigkeit des Kindes, Sinneseindrücke wahrzunehmen, zu verarbeiten und abzuspeichern. All dies lernt ein Kind spielerisch, indem es z. B. mit einem Ball spielt, wahrnimmt, wie er aussieht, wie er sich anfühlt, was man mit ihm machen kann und schließlich, daß es ein Wort dafür gibt und es ihn auch selbst benennen kann. Auf das abgespeicherte Wissen muß ein Kind jederzeit Zugriff haben, um Gelerntes anwenden zu können – diese Prozesse des Erfahrens, Verarbeitens, Speicherns, Lernens und Denkens nennen wir kognitive Prozesse. Beeinträchtigungen im kognitiven Bereich führen zu einer gestörten oder verzögerten Sprachentwicklung.¹³

1.1.3 Sozio-emotionale Voraussetzungen

Seine Grundhaltung zur Umwelt und seinen Mitmenschen entwickelt der Säugling aus den Erfahrungen, die er im Umgang mit seinen nächsten Bezugspersonen macht, wie er umsorgt und gepflegt wird, ob er gestreichelt und zärtlich und ruhig angesprochen wird, ob seine Bedürfnisse erkannt und erfüllt werden und mit ihm gespielt wird... etc. Die Welt mitgestalten und den Menschen seiner Umgebung Vertrauen entgegenbringen wird er dann, wenn er in den ersten Lebensmonaten und -jahren emotional angenommen wird und Vertrauen und Geborgenheit erfahren kann. „Sprechen“ heißt immer Kontakt aufnehmen, eine Beziehung eingehen zu einem anderen Menschen. Die Fähigkeit dazu

¹² Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S.14

¹³ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 14

lernt ein Kind in der frühen Eltern-Kind-Beziehung, die die Ausbildung seiner Emotionen prägt.¹⁴

1.1.4 Sensomotorische Integration

Alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die bislang erwähnt wurden, stehen in enger Beziehung zueinander, neu erworbene Fähigkeiten werden immer in ein Spektrum bereits bestehender integriert (=sensomotorische Integration). Die Fähigkeit zur dieser sensomotorischen Integration ist eine wichtige Voraussetzung für den Spracherwerb und gleichzeitig sein ständiger Begleiter.¹⁵

1.2 Der Stamm des Sprachbaumes

Die Wurzeln des Sprachbaumes umfassten nun die grundlegenden Fähigkeiten zum Spracherwerb. Der Stamm bildet das Fundament, bestehend aus zwei Aspekten, nämlich der Entwicklung der Sprechfreude und des Sprachverständnisses.

Kleinkinder, die sich auf dem Weg zur Sprache befinden, sind neugierig und unternehmungslustig. Sie spielen mit Lauten, plappern, ahmen nach,... kurz, sie verhalten sich „echolalisch“. Diese Freude am Experimentieren mit Lauten ist in den ersten zwei Lebensjahren ein aktiver Schritt hin zu Sprache. Wenn die Sprechversuche eines Kindes Erfolg haben und die Bezugspersonen sich einlassen auf seine Bemühungen, entwickelt sich rasch die Kommunikationsfähigkeit des Kindes und es erhält sich die Sprechfreude, die das Fundament für die sich entwickelnde Sprache darstellt.

Die Fähigkeit Sprache zu verstehen entsteht noch bevor Kinder ihre ersten eigenen Wörter produzieren. Das kann man auch als Erwachsener noch nachvollziehen, wenn man eine Fremdsprache lernt und bereits fähig ist, vieles zu verstehen, aber noch keine Unterhaltung führen kann. Auch bleibt unser aktiver Wortschatz immer geringer als der passive.¹⁶

1.3 Die Krone des Sprachbaumes

Um das erste Lebensjahr herum werden die ersten Laute gebildet: Jene, die sich leicht vom Mund ablesen lassen und die man leicht imitieren kann. In der Regel sind die ersten Äußerungen einfache Wörter wie „Mama“ oder „Papa“, gleichzeitig sind diese Einwortäußerung auch eine zeitlang Sätze, da in sie alles mögliche hineingelegt wird,

¹⁴ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 14

¹⁵ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 15

¹⁶ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 16

durch Körpersprache oder Stimmklang. Im weiteren Verlauf lernt das Kind immer mehr Wörter und beginnt sie zu Sätzen zusammenzustellen, wobei es immer mehr versteht als es selbst formulieren kann. Die vier Bereiche der Sprachbaumkrone Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation entfalten sich rasant nebeneinander, das Kind integriert mit fortschreitendem Spracherwerb immer mehr grammatikalische Regeln seiner Muttersprache in seine Äußerungen und erwirbt darüberhinaus grundlegende Regeln der Kommunikation, die zwischenmenschlich bedeutsam sind und eignet sich auch erzählerische Fähigkeiten an. Ebenso baut es sich ein Handlungswissen über Kommunikation auf: daß ein Gespräch abwechselndes Sprechen ist, daß Sprechabsicht signalisiert werden und man Gesagtes mit körpersprachlichen Ausdrucksformen unterstreichen kann. Sprechen bringt für das Kind Gewinn, es lernt seine Bedürfnisse zu formulieren, um sie besser befriedigt zu bekommen, es merkt, daß man mit Sprache auf seine Umwelt einwirken kann und ist dadurch bemüht, seine kommunikativen Fähigkeiten zu verfeinern.¹⁷

1.4 Der Wipfel des Sprachbaumes

Wenn man den Wipfel des Sprachbaumes erreicht hat, so ist man schon bei der Schriftsprache angelangt. Diese wird als Weiterführung der Sprachentwicklung angeführt und baut auf die bisherigen Sprach- und Sprechfähigkeiten des Kindes auf. Lesen und Schreiben erwerben die Kinder meist erst in der Schule aber auch durch Anregung aus dem Elternhaus. Folgende Fähigkeiten entwickeln sich beim Lesen und Schreiben lernen:

- Laute und Lautgruppen werden differenziert wahrgenommen
- Laute und Lautgruppen können in ihren sichtbaren und hörbaren Unterschieden erkannt werden
- Laute werden aus der Vorstellung heraus zu Wörtern zusammengebaut
- Laute werden richtig ausgesprochen
- Sprachmelodie/Wortklang werden gespeichert

Kinder mit Problemen in der Sprachentwicklung zeigen auch häufig Schwierigkeiten beim Schriftsprachenerwerb.¹⁸

¹⁷ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 16-17

¹⁸ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 17

1.5 Sonne, Gießkanne und Boden

Die Sonne symbolisiert Wärme, Liebe und Akzeptanz. Ein Kind braucht all dies um sich optimal zu entfalten, so wie ein Baum das Sonnenlicht braucht um zu wachsen. Bei Sprachstörungen muß man auch feststellen, ob es in diesen Bereichen Probleme gibt. Dabei ist sowohl ein Überforderndes/erstickendes Zuviel als auch ein vernachlässigendes Zuwenig negativ zu bewerten.

Die Gießkanne ist das Symbol für sprachfördernde Anregung: ein sprachfreudiges Klima in der Umwelt schafft erst die Voraussetzung daß sich angeborene Fähigkeiten optimal entfalten können. Zum sprachfördernden Verhalten der Eltern gehören: Blickkontakt, das Kind nichts nachsprechen lassen, zuhören, aussprechen lassen, Freude am Sprechen vermitteln.

Der Boden steht für die unmittelbare Lebensumwelt, in die das Kind eingebettet ist. Kulturelle und gesellschaftliche Einflüsse prägen das Kind von Anfang an und formen auch das Kommunikationsverhalten mit. Sprache hat dabei die Aufgabe Normen und Werte zu vermitteln, Gefühle zu benennen, Ideenräume für Zukunftsentwürfe zu schaffen, etc. Die gesellschaftlich vorgefundene Sprache gibt dem Kind Identität und verankert es in seiner Welt.¹⁹

1.6 Jeder Baum/jedes Kind ist einzigartig

Jedes Kind ist einzigartig und so verläuft auch der Spracherwerb von Kind zu Kind unterschiedlich. Es gibt zwar allgemeine Entwicklungsschritte, z. B. so wie in der grobmotorischen Entwicklung, das Tempo beim Durchlaufen dieser Schritte ist jedoch immer individuell, ebenso variieren Art und Anzahl erster Wörter oder die Häufigkeit des Sprechens.

Der Sprachbaum verdeutlicht bei Störungen der Sprache, daß sie sich auf sehr unterschiedlichen Ebenen erfassen lassen. Fachleute können so feststellen, ob sich die Störung in der Krone, im Stamm, in den Wurzeln oder auch den Umgebungsbedingungen manifestiert.²⁰

Spracherwerb und Sprachentwicklung brauchen, wie wir in diesem Kapitel erfahren haben, gewisse entwicklungspsychologische Voraussetzungen. Im folgenden Kapitel

¹⁹ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 18

²⁰ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 19

werden verschiedene Theorieansätze für den Spracherwerb vorgestellt. Die kognitive Theorie baut auf Jean Piagets kognitive Entwicklungstheorie auf und geht davon aus, daß ein Kind zuerst das Stadium der Objektpermanenz erreichen muß, um erfolgreich Sprache zu erwerben. Um diese Theorie verständlicher zu erklären werde ich im nächsten Kapitel auch einen kleinen Ausflug in Piagets Theorie unternehmen, um sie sodann im Bezug auf den Spracherwerb zu betrachten.

2 Spracherwerb und Sprachförderung

2.1 Verschiedene Theorien in der Sprachentwicklung

Im folgenden Kapitel werden einige Theorien der Sprachentwicklung vorgestellt, die ihre Schwerpunkte sehr unterschiedlich setzen und Spracherwerb aus verschiedenen Positionen betrachten. In den 50er Jahren wurde der Gedanke, daß Kinder wichtige Eigenschaften der Sprache, die sie hören auch verstehen noch nicht besonders ernst genommen, daher waren die ersten beiden Theorien, die behavioristische und die nativistische auch eher einseitig. Die eine machte die Sprachentwicklung von Umwelteinflüssen abhängig, die andere nahm eine Art „Vorbelegung“ an, die es den Kindern ermögliche, Sprache zu erlernen. Eine weitere Theorie (Piagets kognitive Theorie) betrachtet den Spracherwerb als Folge der Erlangung bestimmter kognitiver Fähigkeiten und eine vierte geht von Interaktionen zwischen inneren Fähigkeiten und umweltbedingten Einflüssen aus.

2.1.1 Die behavioristische Theorie

Der Behaviorist B. F. Skinner war der Meinung, Sprache werde, so wie alle anderen Verhaltensmuster auch, durch operantes Konditionieren (=Form des Lernens, bei der eine spontane Verhaltensweise von einem Reiz gefolgt wird, der die Möglichkeit verändert, daß dieses Verhalten wieder auftreten wird) erworben. Wenn nun ein Kind/Baby Laute vor sich hin brabbelt, werden diejenigen, die am ehesten der jeweiligen Sprache entsprechen, von den Bezugspersonen durch positive Bestätigung wie Lächeln verstärkt und z. B. durch das Zeigen des Gegenstandes unterstrichen, der mit dem Gebrabbel gemeint sein könnte. Bald darauf wird das Kind das gebrabbelte Wort in Gegenwart dieses Gegenstandes anwenden. Nachahmung ist ebenfalls Bestandteil der behavioristischen Theorie: manche Vertreter dieser Richtung meinen, daß sich Kinder durch Nachahmung komplexe Äußerungen oder Redewendungen aneignen. Die Nachahmung kann sich auch mit der Verstärkung mischen, wenn auf ein erfolgreiches Nachmachen Lob oder Belohnung folgen. Dieses Verhalten kann wohl zur Sprachentwicklung beitragen, allerdings bestenfalls unterstützend und ist keinesfalls Erklärung für den Spracherwerb, da Kinder viele neue Äußerungen selbst konstruieren, ohne daß sie durch andere verstärkt

oder von anderen kopiert werden.²¹

2.1.2 Die nativistische Theorie

Diese Theorie betont die angeborenen, biologischen Determinanten der Sprache. Sie bezieht sich also auf den Einfluß der Anlage und nicht den der Umwelt im Gegensatz zur behavioristischen Theorie. Die Vertreter dieser Theorie gehen davon aus, daß ein gewisses „Sprachwissen“ bereits angeboren und in den Strukturen des menschlichen Gehirns verankert ist und meinen daß Kinder aufgrund dieses Vorwissens in der Lage sind, grammatikalische Regeln aus der gehörten Sprache abzuleiten.²² Noam Chomsky, der führende Vertreter dieser Theorie konzentrierte sich auf die Grammatik der Sprache und befand, daß jene zu kompliziert sei, um von Kindern erlernt oder entdeckt zu werden. Vielmehr müsse ein Kind über einen, wie er es nennt „Spracherwerbsmechanismus“ verfügen, der angeboren wäre und dem Kind einen Satz von Regeln gäbe, der es ihnen ermögliche, Sprache in einer regelorientierten Weise zu verstehen und sie zu sprechen, sobald sein Wortschatz groß genug ist. Für Chomskys Theorie spricht, daß bereits Babies bemerkenswert empfänglich für Sprachlaute sind und auch die Meilensteine des Spracherwerbs von Kindern der ganzen Welt in der gleichen Abfolge zu etwa den gleichen Zeitpunkten erreicht werden. Kritiker der Theorie nehmen jedoch an, daß diese selbst nur einen Teil der Sprachentwicklung darstellt. Gründe dafür sind, daß sich die Forschung schwer tut, ein einheitliches Grammatiksystem, von dem Chomsky sagt, daß es allen Sprachen zugrunde liegt, zu identifizieren und Kinder die Sprache nicht nach dem Alles-oder-Nichts-Prinzip sehr schnell, wie im Nativismus angenommen, sondern stetig und graduell erwerben. Man geht also davon aus, daß für den Spracherwerb mehr Teilprozesse notwendig sind, als Chomsky sie annahm.²³

2.1.3 Die kognitive Theorie

Viele Wissenschaftler, die von Chomskys Theorie nicht überzeugt sind, vertreten eine andere nativistische Auffassung: sie sind der Meinung, daß der Spracherwerb von angeborenen kognitiven, informationsverarbeitenden und motivationalen Prädispositionen abhängt. Diese Forscher gehen davon aus, daß Kinder von Geburt an

²¹ Vgl.: Berk, Laura E.: Entwicklungspsychologie. – S. 222

²² Vgl.: Lehrbuch der Kinderpsychologie / Paul Henry Mussen ... Aus dem Amerik. Übers. v. Irmgard Hölscher. – kart. Sonderausg. – Stuttgart: Klett-Cotta. – Bd.1 . – 1. Aufl. – 1999. – S.270

²³ Vgl.: Berk, Laura E.: Entwicklungspsychologie. – S. 222-223

aktive und konstruierende Wesen sind, deren innere Kräfte sie zu Kreativität, Problemlösen und dem Erkennen von Regelmäßigkeiten in der Sprache führen. Dan Slobin beispielsweise stellte die These auf, daß Kinder mit bestimmten Fähigkeiten der Informationsverarbeitung ausgestattet sind, die sie aktiv im Spracherwerb einsetzen. Er ist der Überzeugung, daß Kinder praktische Prinzipien formulieren, an die sie sich halten: beispielsweise „Achte auf die Wortendungen“, „Achte auf die Wortfolge“ oder „Vermeide Ausnahmen“. Mithilfe dieser Strategien erwerben sie Kenntnisse über die Sprachstruktur, die für den Prozeß des Sprechen- und Verstehenlernens eingesetzt werden.

Piaget und seine Schüler gehen wiederum davon aus, daß die kognitive Entwicklung den Spracherwerb steuert und dieser auf der Entwicklung des Denkens beruht. Als Beweis führen sie an, daß sich sensomotorische Intelligenz bereits vor dem Auftauchen von Sprache zeigt. Der Spracherwerb beginnt nach Piaget erst, wenn sich eine Anzahl wichtiger kognitiver Fähigkeiten, wie z. B. Objektpermanenz, entwickelt haben. Säuglinge/Kleinkinder konstruieren ein Bedeutungssystem ihrer Umwelt, bevor sie das Erkannte versprachlichen. Die ersten Äußerungen beziehen sich daher auf Dinge, die sie bereits verstanden und begriffen haben, Kinder sprechen über das, was ihre Aufmerksamkeit fesselt und über das, was sie von ihrer Umwelt bereits wissen, das heißt Kognition (Gedanken, Wahrnehmungen, Interaktionsweisen) entwickelt sich zuerst. Die kognitive Theorie setzt Sprache den bereits erworbenen kognitiven Kategorien und dem erworbenen kognitiven Wissen auf.²⁴

2.1.3.1 Jean Piagets kognitive Entwicklungstheorie

Bis in die 60er Jahre galten Kinder und Jugendliche gemeinhin als Erwachsene in Miniaturausgabe, und man nahm an, daß sie sich relativ schnell eine „erwachsene“ psychische Struktur aneignen, worauf die verschiedensten Lerntheorien dieser Zeit basierten. Piagets Theorie besagte im Gegensatz dazu, daß sich kindliche Kognitionen wesentlich von denen Erwachsener unterscheiden und daß man sie keineswegs als eine Miniaturausgabe derselben ansehen könnte. Als Ursache dafür gab er unterschiedliche Kompetenzen zur Verarbeitung und Organisation von Erfahrungen an.

Konstruktivisten wie Piaget sprechen dem Kind eine größere Rolle in der Ausprägung seiner Entwicklung zu, indem sie davon ausgehen, daß Wissen durch Handlungen aktiv erworben wird. Das Kind ist denkendes und handelndes Wesen, das sich durch organisierende und

²⁴ Vgl.: Lehrbuch der Kinderpsychologie. – S.274-275

konstruktive Aktivität auszeichnet – mit zunehmendem Alter ist das Kind schließlich immer komplexeren Situationen gewachsen. Piaget spricht davon, daß sich ein Organismus in seinen Lernprozessen selbst reguliert, d.h. er paßt seine kognitive Situation den Umweltreizen an, indem er Lernstrukturen verändert (Akkomodation) oder er adaptiert die Umweltgegebenheiten gemäß seiner Möglichkeiten (Assimilation). Diese selbstregulierende Tendenz bezeichnet er als Äquilibration, sozusagen die treibende Kraft in einem immer differenzierteren kognitiven Entwicklungsprozeß.

Die frühen Reflexe eines Säuglings stehen für Piagets Theorie am Anfang der kognitiven Entwicklung. Der Säugling bekommt durch die angeborenen Reflexe eine Art Handlungsgerüst, das durch Erfahrungen erweitert wird. Piaget unterteilt die Entwicklung in vier Stadien, die er mit Altersbereichen verbindet, die jedoch von Kind zu Kind beträchtlich schwanken können. Die Reihenfolge der Stufen bleibt jedoch unverändert.²⁵

²⁵ Vgl.: Petermann, Franz: Entwicklungswissenschaft : Entwicklungspsychologie, Genetik, Neuropsychologie ; mit 45 Tabellen / Franz Petermann ; Kay Niebank ; Herbert Scheithauer. - Berlin [u.a.] : Springer, 2004. - S. 122-123

Sensomotorisches Stadium (0 -2. Lebensjahr):

Säuglinge bzw. Kleinkinder passen sich ihrer Umwelt über die Koordinierung sensorischer Wahrnehmung und motorischen Verhaltens an. Sie lernen dabei die Welt durch eigene Handlungen kennen und begreifen gewisse Gesetzmäßigkeiten (z. B. Objektpermanenz). Den Übergang zur nächsten Stufe kennzeichnet der Beginn der symbolischen Repräsentation (Bilder und Worte stehen für vertraute Objekte).

Präoperationales Stadium (ca. 2. - 7. Lebensjahr):

Kinder in diesem Stadium können die Welt nur aus ihrem eigenen Blickwinkel betrachten (Egozentrismus), woraus sich noch Schwierigkeiten für die Kommunikation ergeben können, da das Wissen des Zuhörers nicht berücksichtigt wird. Allerdings wissen sie, daß Gegenstände oder Ereignisse nicht greifbar oder war sein müssen, um darüber nachzudenken. Die Beziehung von Ursache und Wirkung ist noch unklar (präkausales Denken).

Konkret-operationales Stadium (ca. 7. - 11. Lebensjahr):

Logisches Nachdenken über konkrete Probleme sind in diesem Stadium schon möglich. Ebenso können Kinder in diesem Alter effektiv über Dinge sprechen, die ein Zuhörer nicht sieht. Der Egozentrismus nimmt ab, die soziale Perspektivenübernahme setzt ein (das Kind kann sich vorstellen, wie es womöglich von anderen gesehen wird). Absichten werden in der Beurteilung von gutem oder bösem Verhalten berücksichtigt.

Formal-operationales Stadium (ab dem 11. Lebensjahr):

Die Fähigkeit über alle Beziehungen eines Problems systematisch nachzudenken, entwickelt sich. Die Kinder zeigen Interesse an abstrakten Ideen und können über hypothetische Probleme, wie sie im Rahmen wissenschaftlichen Denkens vorkommen, nachdenken.²⁶

In den ersten zwei Lebensjahren schreitet die kognitive Entwicklung eines Kindes sehr rasch voran. Da sich ein Neugeborenes sehr stark von einem zweijährigen Kind unterscheidet, ist die sensomotorische Entwicklungsstufe hier in 6 Stadien unterteilt, die ich tabellarisch anführen möchte.

	Sensomotorische	Adaptive Verhaltensweisen
--	------------------------	----------------------------------

²⁶ Vgl.: Petermann, Franz: Entwicklungswissenschaft. – S. 123-125

	Stadien	
1.	Angeborene Reflexe (Geburt bis 1. Monat)	Reflexe des Neugeborenen
2.	Primäre Kreisreaktionen (1 – 4 Monate)	einfache motorische Gewohnheiten, die sich um den eigenen Körper des Säuglings drehen; begrenztes Antizipieren von Ereignissen
3.	Sekundäre Kreisreaktionen (4 – 8 Monate)	Handlungen, die darauf zielen, interessante Effekte in der umgebenden Welt zu wiederholen; Imitation vertrauter Verhaltensweisen
4.	Koordination sekundärer Kreisreaktionen (8 – 12 Monate)	Intentionales oder zielgerichtetes Verhalten; Fähigkeit, einen versteckten Gegenstand gleich an dem Platz, an dem er versteckt ist, zu finden (Objekt Konstanz); verbessertes Antizipieren von Ereignissen; Nachahmung von Verhaltensweisen, die sich leicht von denen unterscheiden, die der Säugling in der Regel zeigt
5.	Tertiäre Kreisreaktionen (12 – 18 Monate)	Exploration der Eigenschaften von Gegenständen, indem sie auf eine neue Art behandelt werden; Nachahmung vertrauter Verhaltensweisen; Fähigkeit, nach einem Gegenstand an verschiedenen Orten zu suchen (genaue A-B-Suche)
6.	Mentale Repräsentation (18 Monate – 2 Jahre)	Innere Beschreibung von Gegenständen und Ereignissen, wie man an plötzlichen Problemlösungen ersehen kann; Fähigkeit, einen Gegenstand zu finden, der außerhalb des Sehfeldes bewegt wurde (unsichtbare Verlagerung), hinausgeschobene Nachahmung und Als-ob-Spiel.

Tabelle 1: Zusammenfassung der sensomotorischen Stadien der ersten Hauptstufe von Piaget²⁷

2.1.3.2 Kognitive Entwicklung und Spracherwerb

Der Erwerb von Sprache beginnt erst, wenn Kinder sich schon viele andere Verhaltensweisen angeeignet haben, die ihnen ein recht detailreiches Wissen über ihre Umwelt vermitteln, ein Wissen, das hauptsächlich über Sinnesleistungen und Motorik aufgebaut wurde. Die Frage, die sich nun stellt ist, ob es einen Zusammenhang gibt, zwischen den vorsprachlichen, sensomotorischen Strukturen der Erkenntnis (siehe Piagets Einteilung der sensomotorischen Stufe) und den ersten sprachlichen Strukturen, wie viele

²⁷ Berk, Laura E.: Entwicklungspsychologie. - S.197

Spracherwerbsforscher annehmen, die sich dabei auf Piagets Studien zur sensomotorischen Entwicklung stützen. Als wichtig für den Spracherwerb sehen sie die Entstehung der Objektpermanenz und die Entstehung der Symbole, wie sie Piaget erklärt hat.

Objektpermanenz heißt, daß ein Kind weiß, Objekte existieren auch unabhängig von seiner eigenen Wahrnehmung und Tätigkeit. Objektpermanenz impliziert die Trennung von Selbst, Handlung und Objekt.

Gleichzeitig mit der Objektpermanenz entstehen die Symbole, die Piaget aus der Nachahmung ableitet. Bei der Nachahmung verinnerlicht ein Kind ein Vorstellungsbild, das es jederzeit abrufen kann. Dieses Vorstellungsbild ist die erste Form von Symbol, wobei zwischen individuellen (= Spielsymbolen, die sich das Kind persönlich schafft und die nicht verbindlich gelten) und konventionellen (= gesellschaftlich verbindlichen) Symbolen unterschieden wird. Mit der Symbolfunktion hat das Kind die Fähigkeit erworben, Erkanntes durch Symbole zu repräsentieren. Zu dieser Symbolfunktion zählt auch die Sprache, die es dem Kind ermöglicht, erkannte Realitäten durch Wörter (= Lautsymbole) zu repräsentieren.²⁸

Piaget stellte die Behauptung auf, daß die Vollendung der sensomotorischen Entwicklung eine Vorbedingung für die Entstehung von Sprache darstellt. Verschiedene Spracherwerbsforscher beschäftigten sich eingehend mit dieser Theorie und kamen ebenfalls zu dem Schluß, daß es eine Beziehung zwischen sensomotorischer Entwicklung und dem Beginn des Spracherwerbs gibt und fast alle Bedeutungskategorien, die als früheste in der Kindersprache auftauchen von der Sensomotorik abgeleitet werden können. In der folgenden Tabelle findet man die Parallelen zwischen den wichtigsten Erkenntnissen der sensomotorischen Entwicklung und den sprachlichen Bedeutungskategorien.

Sensomotorische Erkenntnisse	Sprachliche Bedeutungskategorien	Beispiel aus der Kindersprache
Objektpermanenz	Operationen der Referenz: Vorhandensein Nichtvorhandensein	Hund da Buch weg

²⁸ Vgl.: Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind / Gisela Szagun. – 6., vollst. überarb. Aufl. – Weinheim : Psychologie Verlags Union, 1996. – S. 72-77

Zeit	Wieder-Vorhandensein	noch eine Blase
Trennung von Selbst/Objekt/ Handlung	Semantische Relationen: Handlungsträger und Handlung Handlung und Objekt Handlungsträger und Objekt	Baby weint Musik haben Maxe Hose
Raum	Semantische Relationen: Handlung und Lokalisierung Objekt/Person und Lokalisierung Besitzer und Besitz	rein machen Baby Stuhl Dani Tasse
Kausalität a) physikalische b) psychologische	Semantische Relationen: Instrument Dativ	Messer schneiden Mama geben

Tabelle 2: Sensomotorische Erkenntnisse und sprachliche Bedeutungskategorien²⁹

Die Korrespondenzen zwischen sensomotorischen Errungenschaften und ersten sprachlichen Bedeutungen sind recht gut. Damit, daß sie Auskunft geben über den Ursprung erster sprachlicher Bedeutungen und den Bedeutungskategorien eine psychologische Realität verleihen, indem sie an die vorhergehende Entwicklung anknüpfen, wird eine kontinuierliche Entwicklung hergestellt, womit Sprache also ein Teil der kognitiven Entwicklung ist, mit den Wurzeln in Aspekten der sensomotorischen Erkenntnisentwicklung.

Im Sinne einer genetischen Erklärungsweise, die versucht Sequenzen von Verhaltensmustern aufzustellen und die Teile der Sequenzen durch logische Argumente zu verbinden, sind die Errungenschaften der Sensomotorik als Vorläufer für die Sprache zu sehen.³⁰

Neueren Studien reicht die attraktive Theorie, daß sprachliche Bedeutungskategorien auf den Errungenschaften der sensomotorischen Intelligenz gründen, nicht mehr alleine aus, um die Entstehung von Sprache zu erklären. Die Spracherwerbsforscher meinen wohl, daß die kognitiven Voraussetzungen eine notwendige Bedingung für die Entstehung von Sprache sind, aber keine hinreichende, sie vermuten eine rein sprachliche Fähigkeit, die

²⁹ Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. – S.86

³⁰ Vgl.: Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. – S.87

dazukommen muß, um den Prozeß des Spracherwerbs erklären zu können. Nachdem keine andere Spezies Sprache erwirbt, indem eine Grammatik konstruiert wird, geht man von einer genetischen Prädisposition aus, die auf Strukturen des Gehirns basiert, man spricht also von einer angeborenen Fähigkeit zur Sprache. Kinder erwerben mit Beginn der Sprachentwicklung auch grammatikalische Kenntnisse, d.h. daß zu den kognitiven Voraussetzungen des sensomotorischen Stadiums noch eine Fähigkeit dazukommen muß, die es den Kindern ermöglicht, die gehörte Sprache auf Regelmäßigkeiten hin zu prüfen und diese sodann zu speichern.

Die sensomotorische Entwicklung ist also eine wichtige Voraussetzung für die Sprache, reicht aber nicht aus, um die sprachliche Form zur Enkodierung von Bedeutungen erwerben zu können. Dafür sind auf die Struktur der Sprache gerichtete, informationsverarbeitende Strategien notwendig.

Die Theorie die sich daraus nun ableitet, ist, daß zu den kognitiven Voraussetzungen von Beginn des Spracherwerbs an Fähigkeiten zur Analyse der Inputsprache hinzukommen, ohne die der Erwerb sprachlicher Formen nicht möglich wäre.³¹

2.1.4 Die interaktionistische Theorie

Die bereits genannten Theorien gehören zwei großen Theriefamilien an, nämlich den sogenannten Outside-In-Theorien und den Inside-Out-Theorien. Erstere nehmen keine angeborenen, sprachspezifischen Voraussetzungen an und bauen den Spracherwerb z. B. auf kognitiven Voraussetzungen auf, wie es bei Piaget passiert, bei Inside-Out-Theorien spielen angeborenes Sprachwissen oder sprachspezifische Lernmechanismus eine zentrale Rolle. Zu diesen Theorien gehört beispielsweise der Ansatz Noam Chomskys.³²

Der beste Weg zum Verständnis des Spracherwerbsprozesses ist eine Annäherung und gegenseitige Ergänzung der unterschiedlichen Sichtweisen. Die interaktionistische Theorie versucht nun herauszufinden, wie alle Bereiche (Kognition, Umwelt, Soziales, prosodisches Wissen) interagieren, damit ein erfolgreicher Spracherwerb möglich ist. Die sogenannten Steigbügelhaltertheorien, auf die im Folgenden noch näher eingegangen wird, nehmen unter den interaktionistischen Sichtweisen eine wichtige Stellung ein. Die zentrale Frage

³¹ Vgl.: Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind. – S.92-94

³² Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – 5., vollst. überarb. Aufl. – Weinheim [u.a.]: Beltz, PVU, 2002. – S.538

dabei ist, welche bereits erworbenen Konzepte als „Steigbügel“ für den Einstieg in die Grammatik benutzt werden können. Bedeutsam ist, daß diese Theorien keinen allumfassenden Anspruch haben, sondern versuchen, Teilbereiche der Spracherwerbsaufgabe zu definieren, um zu empirisch prüfbareren Aussagen zu kommen.³³

Die hier beschriebenen Theorien vertreten unterschiedliche Positionen. Eine umfaßt die Beziehung zwischen Sprache und anderen kognitiven Prozessen, die andere bezieht sich auf den Einfluß der Umwelt beim Spracherwerb, eine dritte geht von angeborenem Sprachwissen aus, das ein Kind befähigt Sprache zu verarbeiten und anzuwenden. Die interaktionistische Sichtweise schließlich versucht alle Bereiche miteinzubeziehen und ihre Funktion im Spracherwerbsprozeß zu betrachten. Sie ist damit eine der aktuellsten Theorien auf diesem Gebiet und es scheint mir schlüssig, daß sich eine komplexe Entwicklungsaufgabe wie der Spracherwerb nicht auf einzelne Konzepte stützen kann, sondern ein Zusammenspiel mehrerer Bereiche bedeutet. Daher werde ich mich in weiterer Folge auf die interaktionistische Theorie beziehen und den Spracherwerb anhand dieser betrachten.

³³ Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S. 539

2.2 Der zeitliche Ablauf der Sprachentwicklung

In der folgenden Tabelle wird in tabellarischer Form der Verlauf der Sprachentwicklung bis zum sechsten Lebensjahr übersichtlich dargestellt. Genannt werden dabei die Fähigkeiten im Bereich der Sprachproduktion und des Sprachverständnisses, über die ein Kind in den jeweiligen Altersstufen verfügen sollte.

Alter	Sprachäußerungen	Sprachverständnis
Neugeborenes	Schreit	Nicht prüfbar
Bis 6 Monate	Gurrt, juchzt, quietscht, lallt. Beginnend mit Kehllauten werden eine Reihe von Lauten in allen Artikulationszonen gebildet, oft Konsonantenverbindungen wie „kr“.	Nicht prüfbar
Bis 10 Monate	Lallt Silben: „ba“, „be“; es kommt auch schon zu Silbenverdopplungen: „gaga“.	Kind sucht (z.B. Kopfdrehung) Gegenstände bei Benennung.
Bis 12 Monate	Lallmonologe „babagdenama“. Erstes „Mama“ oder „Papa“.	Kind reagiert auf seinen Namen und auf einfachste Aufträge, z.B.: „Gib es mir!“
12 Monate	Spricht zwischen 2 und 10 Wörter in Kindersprache: „Balla“, „Wauwau“, „Mimi“ (Katze)“.	Es holt Sachen heran, wenn es aufgefordert wird.
Bis 1,5 Jahre	Äußert sich in „Einwortsätzen“. Kann mit einem Wort feststellen, erbitten, fragen, antworten, z.B.: „Mama“, „haben“.	Einfache Aufforderungen und Fragen werden verstanden.
Bis 2 Jahre	Der aktive Wortschatz umfaßt 20-50 Wörter. Neben Hauptwörtern werden auch schon Tätigkeits- und Eigenschaftswörter benutzt. Das Kind beginnt zwei und mehr Wörter zu Äußerungen zu verbinden: „Tür auf“, „Mama Tür auf“. Erstes Fragealter mithilfe der Satzmelodie: „Tür auf?“ Erste Körperteile werden benannt.	Der passive Wortschatz ist dem aktiven bereits weit voraus.

<p>Bis 2,5 Jahre</p>	<p>Der Wortschatz nimmt rapide zu. Das Kind verwendet erste Endungen für Tätigkeitswörter und auch schon erste Partizipien der Vergangenheit ohne sich über die Bildung der Formen bewußt zu sein: „Ich nich slafen“, „Ich nich eslafft“. Erste Fragewörter („was?“, „wo?“). Die Sprachlaute werden deutlicher. Bei Anlautverbindungen („kl“, „pl“ usw.) hat das Kind noch erhebliche Schwierigkeiten. Erster Gebrauch der Ich-Form.</p>	<p>Das Kind kann das meiste von dem, was es hört, verstehen, sofern auf einem ähnlichen Sprachniveau gesprochen wird.</p>
<p>Bis 3 Jahre</p>	<p>Die Artikulation von Anlautverbindungen wird zunehmend besser; schwierig sind jedoch drei Anlaute als Verbindung: „Pflaume“ z. B. wird noch nicht artikuliert. Die Verwendung von Personalpronomen (ich, du, er usw.) wird sicherer, erste Präpositionen (auf dem Baum) und Hilfsverben zur Bildung der Vergangenheit („ich habe geschlafen“) tauchen auf. Die Endungen der Tätigkeitswörter stimmen immer öfter mit dem Subjekt des Satzes überein: „Ich habe geschlafen“; das Tätigkeitswort steht dabei immer öfter an der richtigen Stelle im Satz. Erste Fragen werden schon durch Umstellung von Tätigkeitswort und Subjekt gebildet: „Hast du geschlafen?“; Farben werden genannt.</p>	<p>Es bestehen noch Schwierigkeiten beim Verständnis von Gegensätzen und feineren Abstufungen, z. B.: groß-klein, groß-größer</p>
<p>Bis 3,5 Jahre</p>	<p>Die Laute der Muttersprache werden bis auch einige schwierige Laute (z.B. „sch“) und Lautverbindungen („pfl“) korrekt ausgesprochen. Der Wortschatz wächst weiterhin stark. Einfache Sätze werden richtig gebildet. Erste bei- und nebengeordnete Sätze tauchen auf: „Mama war beim Doktor und ich habe mit Jenny gespielt.“ „Die Sp(r)itze, die er mir gegeben hat, tat nicht weh.“ Bei untergeordneten Sätzen steht das Verb korrekt am Satzende. Das Fragealter hält weiter an und drückt sich vor allem in vielen Fragen mit „warum“ aus. Es kann zu einem „entwicklungsbedingten Stottern“ kommen (altersgemäße Sprechunflüssigkeiten).</p>	<p>Das Kind kann, seinen Erfahrungen entsprechend, alles verstehen.</p>

Bis 4-6 Jahre	Das Kind spricht fließend. Die Sätze sind komplexer. Gedankengänge können variierend ausgedrückt, Geschichten nacherzählt werden. Das Kind kann bis 10 zählen und einige abstrakte Begriffe verwenden. Es telefoniert, nennt Vor- und Nachnamen.	Entsprechend der allgemeinen Entwicklung wächst das Sprachverständnis. Die Muttersprache wird gefühlsmäßig beherrscht.
----------------------	--	--

Tabelle 3: Zeitlicher Ablauf der Sprachentwicklung³⁴

Die folgende Sprachpyramide stellt den zeitlichen Ablauf des Spracherwerbs und Sprachverständnisses dar und zeigt die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes. Die kopfstehende Pyramide wird nach oben hin, mit zunehmenden Fähigkeiten in den Bereichen Wortschatz, Grammatik und Aussprache, immer breiter. Mit der Entfaltung dieser Bereiche entwickeln sich beim Kind auch basale kommunikative Fähigkeiten, die eingangs im Sprachbaum erklärt wurden (siehe Krone). Der Trichter, der die Pyramide umschließt steht für das Sprachverständnis. Dieses ist beim Kind immer weiter entwickelt als die Fähigkeit selbst zu sprechen. In diesen Trichter kommen Einflüsse aus der sprachlichen Umwelt, die das Kind sammelt, speichert, verarbeitet und in lautliche Äußerungen umzusetzen versucht. Die Tatsache, daß das Sprachverständnis größer ist, als der aktive Wortschatz, bleibt uns bis ins Erwachsenenalter erhalten. Selbst dann verstehen wir beispielsweise mehr Fremdwörter als wir aktiv gebrauchen.³⁵

³⁴ Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 28-29

³⁵ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S.30

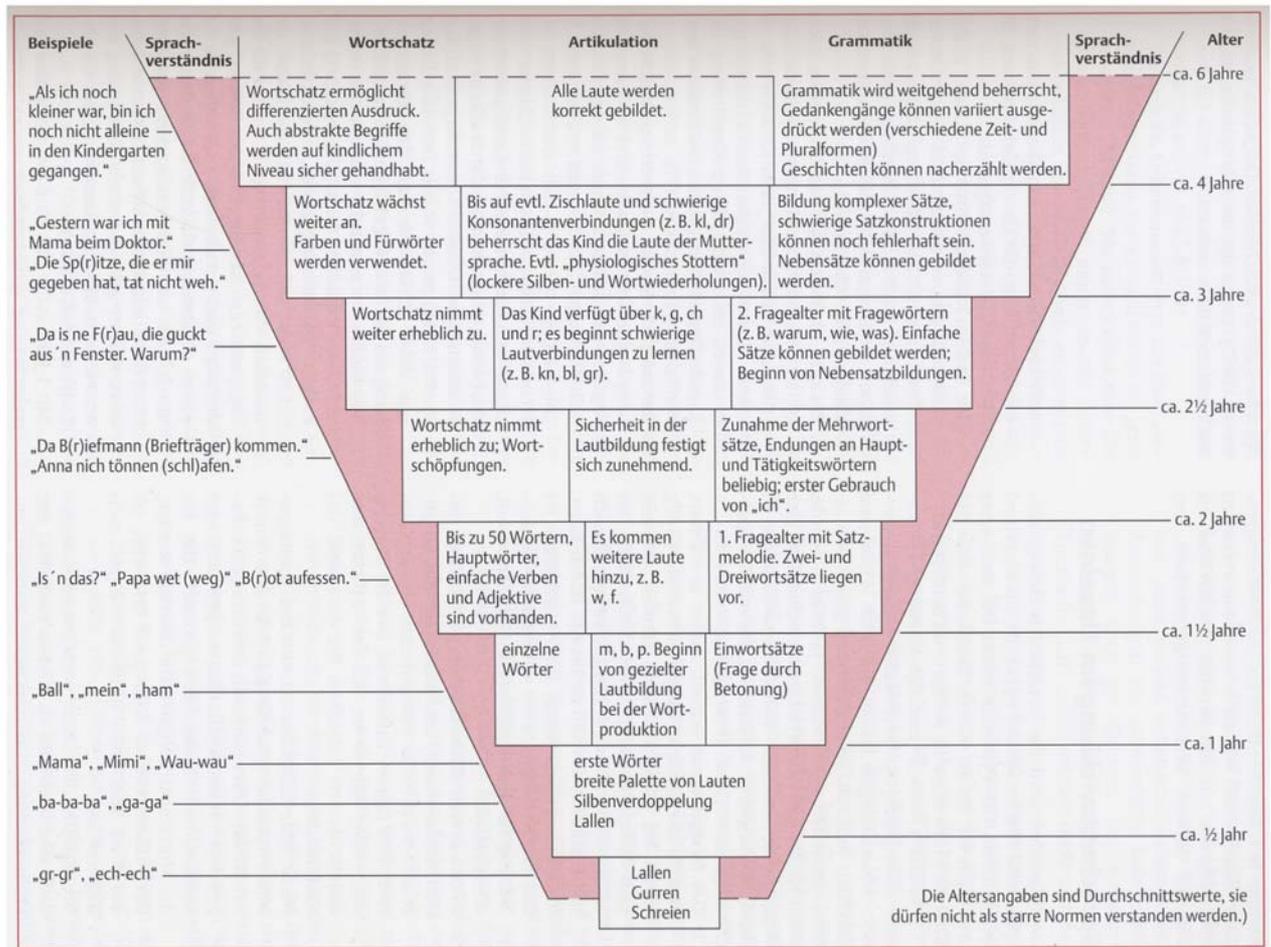


Abbildung 2: Die Sprachpyramide³⁶

³⁶ Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S.31

2.3 Spracherwerb

Der Erwerb der Sprache gehört zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben im Kindesalter. Mit der Fähigkeit Sprache zu verarbeiten, sie als Ausdrucksmittel und Steuerungselement in der Interaktion mit anderen zu nutzen, wächst ein Kind in die menschliche Kultur hinein und bildet seine Identität sowohl gesellschaftlich als auch persönlich aus. Wenn man betrachtet, was ein Kind lernen muß, damit dies alles möglich wird, so erkennt man, daß die Aufgabe des sprachenlernenden Kindes weitaus komplexer ist, als man vermuten mag. Das Kind muß seine Umweltsprache und die Situationen, in denen sie geäußert wird, verarbeiten, in sprachrelevante Einheiten untergliedern und die zugrundeliegenden komplizierten Sprachregeln ableiten, über die selbst erwachsene Sprecher kaum Auskunft geben können. Dabei sind sechs Wissenssysteme aufzubauen: prosodische, phonologische, morphologische, syntaktische und lexikalisch-semantic Regularitäten der Muttersprache und pragmatische Fähigkeiten, die den kontextangemessenen handlungsorientierten Gebrauch von Sprache gewährleisten.³⁷

2.3.1 Die Komponenten des Spracherwerbs

Oben genannte Komponenten des Spracherwerbs werden hier nun kurz erläutert, und sind als einleitende, erklärende Basis für die genauere Erläuterung der verschiedenen Meilensteine der Sprachentwicklung zu verstehen.

Suprasegmentale Komponente:

Gemeint sind die prosodischen Strukturierungen im Sinne von Sprachmelodie und Sprachrhythmus. Ein Kind muß die typischen Betonungs- und Dehnungsmuster sowie Höhenkonturen sprachlicher Einheiten erkennen und lernen.

Phonologie:

Sie bezeichnet die Lautstruktur der Sprache, wobei bedeutungsdifferenzierende Laute Phoneme genannt werden. Ein Kind muß lernen, welche Lautklassen seiner Muttersprache bedeutungsunterscheidend sind und wie sie kombiniert werden dürfen.

Morphologie:

Hier geht es um die Regeln der Wortbildung, wobei unter Morphem die kleinste bedeutungstragende Einheit verstanden wird. Im Deutschen müssen die Merkmale Anzahl, Geschlecht, Fall und Bestimmtheit beachtet und am Artikel gekennzeichnet werden.

³⁷ Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S.517

Syntax:

Die syntaktische Komponente enthält jene Kategorien und Regeln, die die Zusammenstellung von Wörtern zu Sätzen ermöglichen.

Lexikon und Semantik:

Mit Lexikon ist die Wortsemantik (= Bedeutungsstruktur des Wortschatzes) gemeint. Verschiedene Sprachen unterscheiden sich darin, welche kategorialen Unterscheidungen lexikalisch (= durch ein Wort) versprachlicht werden. Um Bedeutungsunterschiede zu erkennen, muß ein Kind die Systematik der Zusammenhänge als abstraktes System erworben und parat haben.

In der Satzsemantik können sich lexikalische Bedeutungen kontextbezogen verschieben (bsp. schwer).

Die eben genannten Kompetenzen werden im Rahmen des Spracherwerbs gemeinsam als die sogenannte linguistische Kompetenz bezeichnet, die es einem Kind erlaubt, unendlich viele verschiedene Sätze zu verstehen und selbst produzieren zu können.

Sprechakte und Diskurs:

Linguistisches Wissen allein genügt jedoch nicht, um Sätze kommunikativ in richtigen Kontexten anzuwenden. Dies erfordert weitere pragmatische Kompetenz, die im Sinne der Verständigungsfähigkeit das Wissen umfaßt, in welchem sozialen Kontext, in welcher Weise und mit welcher Erwartung einem Gesprächspartner etwas zu sagen oder unter Umständen auch zu verschweigen ist.³⁸

2.3.2 Die Meilensteine der Sprachentwicklung

Ein Kind wird in eine sprechende Umgebung hineingeboren und muß sehr schnell lernen, wie es daraus Wörter isoliert, sie mit Bedeutungen verknüpft, in welcher Weise Wörter in Sätzen verbunden sind und welche morphologischen Markierungen was bedeuten. Dazu muß es die Struktur von Texten lernen und über die Situationsabhängigkeit des Sprachgebrauchs Bescheid wissen. Diese Entwicklungen sollen nun etwas ausführlicher dargestellt werden.

2.3.2.1 Phonologisch-prosodische Entwicklung

Der Spracherwerb beginnt bereits, bevor aktiv die ersten Wörter gesprochen werden. Man geht sogar davon aus, daß er bereits vor der Geburt startet, da das Baby im Mutterleib ja

³⁸ Vgl.: Entwicklungspsychologie. / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S.517, 518

bereits hören kann. Die ersten Äußerungen sind sodann das Ergebnis der frühen, schnell erfolgenden prosodisch-phonologischen Entwicklung und zeigen, daß bereits der Säugling linguistisch kompetent ist.³⁹

2.3.2.1.1 *Rezeptive phonologisch-prosodische Entwicklung*

Von Geburt an ist Sprache für einen Säugling ein wichtiger und hervorstechender Bereich, dem er spezielle Aufmerksamkeit widmet. Der Säugling ist mit spezifischen Fähigkeiten ausgestattet, die es ihm möglich machen, Sprache für sich in linguistisch bestimmter Weise zu verarbeiten. Bereits unmittelbar nach der Geburt unterscheiden sie menschliche Sprache von anderen Lauten und können Laute in phonologisch relevante Kategorien ordnen. Diese Fähigkeit wurde mit der Habituations- /Dishabituationmethode bewiesen. Bereits im Alter von 10 Monaten geht die Entwicklung dahin weiter, daß Säuglinge die Muttersprache bevorzugen und nur mehr Differenzen in derselben beachten, ihr Repertoire sich also erfahrungsgemäß eingeengt und umstrukturiert hat. In diesem Alter sind sie auch schon fähig, Wörter ihrer Muttersprache aufgrund phonetischer Informationen von Wörtern einer fremden Sprache eindeutig zu unterscheiden.

Prosodische Strukturierungen bestimmen in entscheidender Weise Verarbeitung und Speicherung sprachlicher Reize als auch die kindliche Präferenz. An Säuglinge gerichtete Sprache zeichnet sich oft durch besonders ausgeprägte Prosodie aus (deutliche Gliederungsstruktur, hohe Tonlage, übertriebene Intonationskontur). Diese Strukturierungen sind auch wichtig für den Grammatikerwerb. Säuglinge bevorzugen bereits im Alter von sieben Monaten Sprachbeispiele, bei denen Pausen an grammatikalisch sinnvollen Stellen eingefügt sind, gegenüber solchen bei denen diese Pausen willkürlich gesetzt wurden. Zusammengefaßt läßt sich sagen, daß Säuglinge bereits von Geburt an empfänglich für prosodisch-phonologische Regularitäten sind. Innerhalb des ersten Lebensjahres wird von den Kindern ein differenziertes Wissen über phonologisch-prosodische Kategorien und die Regelmäßigkeiten der Muttersprache aufgebaut, wobei sie auch visuell-soziale Reize miteinbeziehen, was durch die Fähigkeit zum Lippenlesen belegt wird, die bei Kinder mit ungefähr vier Monaten beobachtet wurde.⁴⁰

³⁹ Vgl.: Entwicklungspsychologie. / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S.521

⁴⁰ Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oeter ; Leo Montada (Hrsg.). – S. 521-525

2.3.2.1.2 Produktive phonologische Entwicklung

Vergleicht man die produktiven Fähigkeiten der Säuglinge mit den rezeptiven so merkt man, daß erstere doch noch sehr eingeschränkt sind. Die produktive phonologische Entwicklung kann man in fünf Schritte unterteilen:

Gurren: ein Säugling beginnt mit dem Gurren im Alter von 6 bis 8 Wochen

Lachen und Lautbildung: zwischen dem zweiten und vierten Lebensmonat beginnt ein Säugling zu lachen und ist imstande mehr Laute zu produzieren und vorgesprochene Vokale wie a oder i zu imitieren.

Lallstadium: Zwischen dem sechsten und neunten Lebensmonat wird das Lallstadium erreicht, wobei man die Verdoppelung als kanonisches Lallen bezeichnet. Verbindungen wie „dada“ oder „baba“ zeigen einen deutlichen Fortschritt in der Kontrolle der Sprechwerkzeuge.

Erste Wörter: Um den 18. Monat herum erreichen Kinder die magische 50-Wort –Marke, von der an das Erlernen neuer Wörter sehr rasant erfolgt. So kann nur wenige Monate später der Wortschatz schon um die 200 Wörter umfassen. In dieser Phase kommt es zu einer zeitweiligen Regression, in der die Kinder Wörter wieder ungenauer aussprechen oder grammatikalischen Prinzipien zugunsten phonologischer Details nicht mehr soviel Aufmerksamkeit schenken. Dies ist jedoch als Fortschritt zu werten, da es eine zunehmende Integration von Wörtern in das phonologische System, mit dessen Induktion sie auf der Basis des erweiterten Wortschatzes begonnen haben, bedeutet. Die korrekte Aussprache von Wörtern wird normalerweise bis zum Ende der Vorschulzeit angenommen.⁴¹

2.3.2.2 Hauptschritte der lexikalischen Entwicklung

2.3.2.2.1 Die ersten Wörter

Zwischen dem zehnten und 18. Lebensmonat findet ein interessanter Wechsel in der Funktion des Wortgebrauchs statt. Die ersten 30 Wörter sind meist soziale Wörter wie winke-winke oder stellen sehr spezifische, kontextgebundene Namen dar, wie z. B. Auto. Nachdem das Kind die sechste sensomotorische Stufe nach Piaget erreicht hat, gewinnt der interpersonale Wortgebrauch, der bis dahin stattfand, eine intrapersonale, regulative

⁴¹ Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S.525-526

und kognitive Qualität. Abstrakte Beziehungen (Verschwinden) oder erfolgreiche/erfolglose Handlungen werden versprochen. Diese Phase geht schließlich über in das Stadium der „Wortexplosion“ mit ca. 18 Monaten. Im Vordergrund steht dabei der Wunsch, alles was man sehen kann, einzuteilen und zu benennen, damit geht natürlich die Erkenntnis einher, daß durch Sprache alles benennbar ist. Die 50 Wort-Marke ist auch im Hinblick auf Sprachentwicklungsverzögerungen oder -störungen wichtig, erreichen Kinder sie bis zum 24. Lebensmonat nicht, so muß man von einem erhöhten Risiko für die Sprachentwicklung ausgehen, was auch Folgen für die weitere kognitive und psychosoziale Entwicklung mit sich bringt.⁴²

2.3.2.2.2 Schneller Worterwerb für Objekte und Eigenschaften

Ein Kind, das sich in der Phase der „Wortexplosion“ befindet, ist in der Lage, auf der Grundlage von wenigen gemachten Erfahrungen mit einem Wort eine schnelle Zuordnung zwischen diesem und einer, wenn auch unvollständigen Bedeutung vorzunehmen. Dieses „fast mapping“ beinhaltet ein unvollständiges Wortverständnis. Die Meinung, daß Wörter erst erworben werden, wenn ein zugrunde liegendes Konzept vollständig erworben ist, wurde dadurch widerlegt. Zwischen Sprache und Kognition besteht, verallgemeinernd gesagt, keine einseitige sondern eine reziproke Beziehung. Wie nun ein Kind aus der Anzahl der potentiell möglichen Bedeutungen die korrekte Bedeutung eines Wortes herausfindet hat man mit der sogenannten Constraint-Theorie (constraint = Vorannahme) zu erklären versucht. Durch diese Vorannahmen werden die Bedeutungen auf einige wenige reduziert. In dieser Theorie gibt es zwei wichtige Constraints, nämlich den Ganzheits- und Taxonomieconstraint (Wörter beziehen sich auf ganze Objekte und Wörter bezeichnen Dinge gleicher Art) und den Disjunktionsconstraint (besagt, daß ein Objekt immer nur eine Bezeichnung haben kann). Wenn nun ein Kind neue Wörter lernt, so geht es davon aus, daß diese ganze Objekte beschreiben und daß die Wörter kategorial verbundene Objekte bezeichnen. Die Ganzheitsannahme bringt das Kind nun dazu, neue Wörter als Bezeichnungen für ganze Objekte zu interpretieren. Diese Annahme muß aber überwunden werden, damit das Lernen von Bezeichnungen für Eigenschaften oder Objektteile möglich wird. Dies soll der Disjunktionsconstraint leisten, der festlegt, daß jedes Objekt nur eine Bezeichnung haben kann. Wenn ein Kind also schon eine Bezeichnung für ein Objekt kennt, so muß es annehmen, daß ein neues Wort für

⁴² Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S. 526

etwas anderes steht. Auf diese Weise erwirbt es Bezeichnungen für Objektteile und Eigenschaften bzw. erlernt Oberbegriffe und Eigennamen zu erkennen. Der Ansatz kann entwicklungstheoretisch einsichtig machen, wie Kinder mit minimalem Erfahrungshintergrund dennoch schnell das Wort-Bedeutungs-Zuordnungsproblem lösen. Allerdings bleiben auch hier noch offene Fragen, wie z. B. woher kommen die Constraints? Sind sie das Ergebnis von Spracherfahrung oder sind sie angeboren? etc. ⁴³

2.3.2.2.3 Schneller Erwerb von Verben

Der passive Wortschatz unterscheidet sich vom aktiven nicht nur in der Größe, sondern auch im Inhalt: Kinder sind in der Lage Adverbien, Verben und syntaktische Konnektive zu verstehen, lange bevor sie sie selbst produzieren. Die Syntax spielt beim Erwerb aller Wortarten eine Rolle. Ein differenzierter produktiver Verbgebrauch ist an den Erwerb syntaktischer Satzmuster gebunden, weil sich verschiedene Wörter auf denselben Ereignistyp beziehen können (Bsp.: erhalten – geben = unterschiedliche Perspektive), Verben Ereignisse auf unterschiedlichem Spezifikationsniveau beschreiben können (Bsp.: sehen – wahrnehmen – anschauen) oder mentale Verben (wissen – vermuten – denken) sich überhaupt nicht auf beobachtbare Ereignisse beziehen. Verfügbare kognitive Konzepte und die vorher besprochenen Constraints reichen zur Erklärung der Verbaneignung nicht aus. Die Annahme eines syntaktischen Constraints in diesem Falle ist hilfreich. Kinder benutzen für die Verbbedeutungen Satzrahmen, in denen diese Verben vorkommen oder nicht vorkommen können, wobei die Wertigkeit (wie viele Argumente ein Verb braucht) eine Rolle spielt. Weitere syntaktische Hinweise auf mögliche Verbbedeutungen sind der transitive und intransitive Satzrahmen, sowie die Präpositionalphrasen, mit denen ein Verb vorkommen kann (Bsp: *auf* den Tisch legen aber nicht *bei* den Tisch legen). Dieser, auf syntaktischen Hinweisreizen beruhende, Prozeß der Herleitung von Verbbedeutungen wird sehr treffend als „syntaktisches Steigbügelhalten“ bezeichnet.

Beim frühen Worterwerb werden durch Wiederholungen assoziative Verknüpfungen zwischen Wort und Bedeutung hergestellt, für Objekte und Eigenschaften benutzt das Kind semantische Constraints. Interessant dabei ist, daß diese wieder überwunden und durch syntaktische Constraints ersetzt werden. Wie genau das im Einzelnen abläuft und welche

⁴³ Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oeter ; Leo Montada (Hrsg.). – S. 527-529

weiteren Informationen den Erwerb ergänzen, ist jedoch noch nicht hinreichend geklärt.⁴⁴

2.3.2.3 Von Wörtern zu Sätzen

Den Beginn der produktiven Grammatik kann man ansetzen, wenn Kinder erstmalig einzelne Wörter zu Wortkombinationen zusammenziehen. Diese Entwicklung erfolgt gleichzeitig mit der „Wortexplosion“ um den 18. Lebensmonat herum. Aber schon bevor sie erste Zweiwortsätze selbst von sich geben, können sie anhand von Wortordnungen Sätze interpretieren.⁴⁵

2.3.2.3.1 *Zwei – und Mehrwortäußerungen*

Die Grammatik eines zweijährigen Kindes benennt den Umstand, daß seine Äußerungen regelhaft strukturiert sind, nicht aber daß das Kind sich den Regeln, denen es folgt, bewußt ist. Die vier Hauptcharakteristika der frühkindlichen Grammatik sind die telegraphische Sprache, Bedeutungsrelationen, Beachtung formaler Regularitäten und die Wortordnung.

Telegraphische Sprache: Die Kinder aller Muttersprachen lassen bei der Produktion ihrer ersten Wortkombinationen bestimmte Satzelemente aus: Artikel, Hilfsverben, Ableitungs- und Flexionsmorpheme sowie Funktionswörter. Die Inhalte der Äußerungen sind nur vor dem Hintergrund der Gesamtsituation eindeutig zu interpretieren, kontextlos können sie mehrere Bedeutungen haben.

Bedeutungsrelationen: Kinder verleihen unterschiedlichen semantischen Relationen Ausdruck z. B.:

Handelnder – Handlung: „Papa schläft“

Handlung – Objekt: „Tür auf“

Objekt – Lokation: „da ein Schönes“

Besitzer – Besitz: „Papa Hut“

Objekt – Attribut: „Kleines Balla“

Zurückweisung – Handlung: „net schreibe“

Wiederauftreten – Handlung: „mehr haben“

Kinder benennen das, was sie interessiert und wozu sie kognitiv in der Lage sind. Auch Vergangenes wird versprachlicht und erinnert.

Beachtung formaler Regularitäten: Die Syntax der Zwei- und Dreiwortäußerungen kann

⁴⁴ Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S.530

⁴⁵ Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S.531

nicht auf die Semantik reduziert werden, da Kinder in diesem Sprechalter bereits ein Gefühl für die formal-grammatischen Eigenschaften ihrer Umweltsprache erworben haben.

Wortordnung: In der Produktion erster Zwei- und Dreiwortsätze halten die Kinder bereits bestimmte Wortordnungen ein. Sobald Kinder die ersten morphologischen Regelmäßigkeiten erworben haben, rückt das Verb in die zweite Position so wie es die Subjekt-Verb-Objekt-Regel verlangt. Daraufhin werden auch rasant Variationen gelernt, um auch Fragen und Aufforderungen Ausdruck zu verleihen.⁴⁶

2.3.2.3.2 Fortschritte der morpho-syntaktischen Fähigkeiten

Mit ungefähr 2,5 Jahren können Kinder Sätze mit mehreren Phrasen bilden, weitere eineinhalb Jahre später, mit vier Jahren beherrschen sie die hauptsächlichsten Satzkonstruktionen ihrer Muttersprache. Die schnelle und dramatische Veränderung des sprachlichen Wissens wird durch Reorganisationsprozesse gesteuert, wobei die Fehleranalyse der Königsweg unter den Möglichkeiten ist. In der strukturellen Reorganisation wurden drei Stufen beschrieben:

„rote stage“: dies ist die erste Stufe, in der die Kinder einzelne Formen als unanalysierte Einheiten im Gedächtnis hat und diese auch isoliert abrufft.

„rule stage“: das Erreichen dieser Stufe wird durch die Übergeneralisierung gekennzeichnet. Fehler wie *Männers*, *Traktors*, etc. zeigen, daß das Kind Regeln erkannt hat, wobei diese auch auf unregelmäßige Formen ausgedehnt werden.

Die dritte Stufe bilden schließlich die korrekt gebildeten Formen. Das Kind verfügt über Wortformen, die in ein morphologisches Regelsystem eingebettet sind. Nach dem fünften Lebensjahr geschieht ein weiterer wichtiger Entwicklungsschritt: das Sprachsystem wird zunehmend selbst zum Gegenstand nicht bewußter Reflexionen, die letztendlich zum Erwerb metalinguistischer Bewußtheit führen.⁴⁷

⁴⁶ Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S.531-533

⁴⁷ Vgl.: Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S.533-534

Ab 5 Jahre	Phase 1 Implizites Sprachwissen: Korrektur Sprachgebrauch Erfolgreiche Kommunikation
Ab 6 Jahre	Phase 2 System-interner Reorganisationsprozeß: Fehler auf der Verhaltensebene Spontane Selbstkorrekturen Lösen von Beurteilungs- und Korrekturaufgaben
Ab 8 Jahre	Phase 3 Explizites Sprachwissen: Bewußte Reflexion über die Sprache Erklärung von Sprachregularitäten

Tabelle 4: Vom impliziten zum expliziten Sprachwissen⁴⁸

2.3.2.4 Der Weg zur pragmatischen Kompetenz

Beim Erwerb von pragmatischer Kompetenz geht es darum, einen situations- und kontextadäquaten Gebrauch von Sprache zu erlernen. Dazu gehört auch das Wissen um die Gefühle und Bedürfnisse anderer und der Aufbau soziokultureller Kenntnisse. Ein Kind kommuniziert mit seiner Umgebung von Anfang an, der Weg von nichtsprachlicher Kommunikation zur Sprache umfaßt drei wesentliche Schritte:

- Zwischen dem achten und zehnten Lebensmonat beginnt das Kind mittels Gesten intentional zu kommunizieren.
- Zwischen dem 16. und dem 22. Lebensmonat beginnt es Intentionen selbst sprachlichen Ausdruck zu verleihen.
- Ab dem zweiten Lebensjahr nimmt die Länge der Konversationseinheiten deutlich zu, sodaß 30 Monate alte Kinder schon um die 20 zusammenhängende Äußerungen produzieren können.

Bereits dreijährige Kinder können sich dem Alter und dem Status ihrer Gesprächspartner anpassen und sind in der Lage sich kommunikativen Mißerfolgen oder Erfolgen anzupassen, Äußerungen nach einer Erklärungsaufforderung von Erwachsenen umzuformulieren, Formen des Bittens kontextabhängig zu variieren, oder ihre Sprache

⁴⁸ Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – S. 535

verschiedenen Rollenbedürfnissen anzupassen. Trotzdem ist es ein langer Weg, bis Kinder fähig sind, bestimmte sprachliche Ausdrücke zur Unterscheidung von Sprechakten zu verwenden, bis sie in pragmatisch vollständig angemessener Weise über Dinge und Ereignisse reden können, die außerhalb der Sprechsituation liegen und kompetent argumentative Handlungen ausführen können.

2.4 Sprachförderung

2.4.1 Allgemeine Hinweise zur Unterstützung des Spracherwerbs

Von Geburt an ist ein Kind täglich mit einer Unmenge an sprachlichen Eindrücken konfrontiert, Eltern, die direkt mit ihm in Kontakt treten, der Lautstrom der Umwelt der stetig an ihm vorbeizieht, Gespräche der Eltern untereinander oder mit anderen, etc. Um selbst einmal aktiv an der Sprache teilzunehmen und sie zu verstehen, ist es wichtig, daß das Kind diesem sprachlichen Teil seiner Welt mit Neugier und Interesse begegnen kann. Im Folgenden möchte ich einige Punkte in den Raum stellen, die als allgemeine Hinweise im Umgang mit dem sprachenlernenden Kind von Bedeutung sind.

- **Eltern als Sprachvorbild:**

Eltern, die selbst gerne reden, sowohl miteinander als auch mit ihrem Kind, die sich auf äußere Dinge wie Alltagserfahrungen beziehen, aber auch über ihr inneres Erleben reflektieren, sind ein lebendiges Sprachvorbild für die Kinder und wecken Sprechfreude und den Nachahmungsdrang, wodurch sich das Kind bald zum Mitsprechen animiert fühlt.

- **Sprechen = Spaß, nicht Druck**

Beim Sprechenlernen ist es wichtig, die Kinder nicht ständig mit Worten zu überrollen. Das Bad in der Sprache ist gut und förderlich, man muß allerdings darauf achten, dem Kind genügend Spielraum für eigene Äußerungen zu lassen. Ebenso wichtig ist es, ein Kind nicht zum Sprechen zu drängen. Es kann selbst entscheiden, wann es sprechen möchte und wird bei sprachlichen Erfolgen nicht vorgeführt. Um die Sprechfreude zu erhalten, ist es wichtig, ein Kind einfach sprechen zu lassen, wie ihm der Schnabel gewachsen ist, und es nicht unter Druck zu setzen, wenn einmal etwas falsch ausgesprochen oder „vernuschelt“ ist.

- **Reden heißt zu sich selbst stehen**

Bei vielen Erwachsenen läßt sich beobachten, daß sie oft nicht wissen was sie sagen sollen, können oder auch dürfen. Damit ein Kind später selbstsicher durchs Leben gehen kann und Zutrauen in sein eigenes Handeln und seine Fähigkeiten hat, damit es seine Persönlichkeit und auch seine Sprache optimal entfalten kann, ist es wichtig, wie Eltern oder Erzieher auf lautliche Äußerungen reagieren.

- **Zuhören**

Für die sprachliche Entfaltung ist auch das Zuhören von großer Bedeutung. Anteilnehmendes Zuhören fördert die Mitteilungsbereitschaft beim Kind. Ein Experte im Zuhören kann im richtigen Augenblick den Mund halten und muß nicht ständig seine eigenen Erfahrungen und Lebensweisheiten einbringen.

- **Kindliche Lautäußerungen spielerisch aufgreifen**

Eltern können Lautäußerungen ihrer Kinder und auch Laute aus der Umgebung aufnehmen und spielerisch mit den Kindern umsetzen. Sie können die Kinder in ihrem Lallen nachahmen, gemeinsam lallen und brabbeln, krähen wie ein Hahn oder bellen wie ein Hund. Kinder nehmen durch die Eltern genauer wahr, was sie selbst tun und spüren, daß sie ernst und wichtig genommen werden. Diese Übungen können auch schon bei ganz kleinen Kindern sprachanregend sein: durch echoartige Wiederholung mit Abänderungen von Rhythmus, Stimmklang, Betonung und Lautstärke fühlt sich das Kind angeregt – die Sprachsituation schaukelt sich auf, das Kind antwortet wiederum mit mehr Lauten. Auf diese Weise entstehen Dialoge auch ohne fertige Sprache.

- **Unfertige, nicht perfekte Sprachversuche annehmen**

Bekommen wir Bestätigung für eine Äußerung, fühlen wir uns auch als Erwachsene angenommen und in unserem Selbstvertrauen gestärkt, äußern wir uns für einen anderen nicht so verständlich, tun wir uns eher schwerer, das Gesagte noch einmal zu wiederholen, wir werden unsicher. Genauso geht es den Kindern im Spracherwerb. Wenn unfertige lautliche Äußerungen immer nur auf Unverständnis stoßen, kann ein Kind kein Zutrauen in seine sprachlichen Fähigkeiten gewinnen. Für Eltern gilt: gut hinhören, auf die kindliche Mitteilung eingehen und dadurch die Sprechfreude stärken und den Kontakt aufgreifen, den das Kind herstellen wollte. Wenn Eltern von Beginn an, d.h. vom ersten Gurren, die Sprachbemühungen des Kindes anerkennen, dann wird ein Kind sich bald seiner Fähigkeiten bewußt sein und zunehmend sicherer sprechen. Kinder lernen sich selbst zu akzeptieren, wenn sie von ihrer Umwelt auch akzeptiert werden.

- **Reden heißt Mut zum Kontakt haben**

Beziehungen zu anderen herstellen muß man erst lernen und daß das nicht einfach ist, merken wir als Erwachsene noch deutlich, wenn wir versuchen uns mit fremden Personen zu unterhalten. Sprache kann man sich nur in Kontakt mit anderen aneignen, daher ist es wichtig, daß Kinder bereits früh lernen, Beziehungen zu anderen angstfrei aufzunehmen und auszuhalten. Kinder lernen mit der Zeit, sich in Beziehung zu setzen, durch tägliches Miteinander-Reden, das differenzierter wird, je intensiver der Kontakt ist. Gleichaltrige sind dazu besonders gut geeignet. Sprache wird nur erlernt, wenn man sich auch traut, sie im Kontakt mit anderen Menschen anzuwenden. Eltern können ihr Kind dabei unterstützen:

- Indem sie immer wieder Kontakt zum Kind herstellen und aufrechterhalten
- Indem sie sich Zeit nehmen, zum Spiel mit dem Kind
- Indem sie den Kontakt zu Gleichaltrigen ermöglichen⁴⁹

2.4.2 Sprachförderung im Kindergarten

Ein Kindergarten hat neben dem Betreuungs- und Erziehungsauftrag auch einen speziellen Bildungsauftrag. Die Sprachförderung ist ein besonderer Schwerpunkt innerhalb der Bildungsarbeit. Unter dem Begriff „Sprachförderung im Kindergarten“ versteht man alle Maßnahmen, die im Kindergartenalltag von pädagogischen Fachkräften eingesetzt werden, um die Sprachentwicklung der Kinder zu unterstützen. Wichtig ist, daß es unterschiedliche Zielgruppen innerhalb einer Kindergartengruppe gibt, die unterschiedlicher Förderungsmaßnahmen bedürfen.

- **Kinder, die zuhause ungünstige oder unzureichende sprachliche Anregung bekommen:**
Sie brauchen gute Vorbilder im Bereich der Sprache und interessierte Zuhörer/Kommunikationspartner
- **Kinder, die Deutsch als Zweit- / Fremdsprache erwerben**
Diese Kinder brauchen Input in deutscher Sprache wie auch Bestätigung innerhalb ihrer Muttersprache
- **Kinder mit einem erhöhten Risiko für Lese-/Rechtschreibschwäche**
Sie brauchen eine gezielte Förderung der phonologischen Bewußtheit
- **Kinder aus schwierigen familiären oder sozialen Bedingungen**
Kinder, die es zuhause sehr schwer haben, brauchen vor allem Sicherheit in der

⁴⁹ Vgl.: Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter. – S. 74-77

Kommunikation

- **Kinder, die zuhause nur selten mit Büchern in Berührung kommen**

Diese Kinder benötigen Vorbilder im Umgang mit Büchern und Schrift.

Ausgenommen aus diesen Zielgruppen sind nun die Kinder, die tatsächlich unter einer Sprachstörung leiden. Hier reicht einfache Sprachförderung nicht mehr aus, anzustreben ist eine Sprachtherapie.

Für die Sprachförderung im Kindergarten wurden auch spezielle Ziele formuliert, die wie folgt lauten:

- Kinder sollen lernen, Bedürfnisse und Empfindungen auszudrücken, Erlebnisse und Gedanken auszutauschen – kurz: Sprache zu nutzen, um eigene Ziele zu verfolgen
- Kinder sollen gestaltete Sprache (Reime, Lieder, Geschichten....) erleben, verstehen und selbst gestalten können
- Kinder, die eine andere Muttersprache haben, sollen im Erwerb der deutschen Sprache gefördert und unterstützt werden
- Kinder sollen auch ihre non-verbale Ausdrucksfähigkeiten erweitern
- Kinder sollen auch andere Sprachen als Reichtum erfahren
- Kinder sollen Schrift als Teil ihrer Lebensumwelt kennen lernen und sie einsetzen.

Sprache betrifft immer eine Beziehung zwischen Menschen, auch für die Situation im Kindergarten gelten die bereits oben genannten allgemeinen Hinweise zur Sprachförderung. Sprachförderung im Kindergarten soll Spaß machen, und zwar allen Beteiligten. Die pädagogischen Fachkräfte sollen als interessierte Dialogpartner zur Verfügung stehen, die Sprechfreude wecken, ein Sprachvorbild sein. Im Kindergarten soll natürlich auch eine Förderung der phonologischen Bewußtheit im Hinblick auf die Volksschule stattfinden, sowie eine Förderung der Literacy, also eine Förderung im Umgang mit Schriftmaterial, Büchern, etc.⁵⁰

Zur Sprachförderung gibt es viele Spielideen, auf einige möchte ich im folgenden Abschnitt näher eingehen:

2.4.3 Spiele zur Sprachförderung

Die folgenden Spielanregungen dienen der allgemeinen Sprachförderung, Kinder mit Sprachstörungen bedürfen einer speziellen Förderung und Therapie. Aus den

⁵⁰ Vgl.: Hellrung, Uta: Sprachentwicklung und Sprachförderung: beobachten – verstehen – handeln / Uta Hellrung. – 1. Aufl. d. vollst. überarb. Neuausg. – Freiburg i.B. : Herder, 2006. – S.74-90

verschiedenen Bereichen werden jeweils einige Ideen genannt.

2.4.3.1 Spiele zur Sprachförderung mit allen Sinnen

Memorys/Lottos: Memorys erleichtern dem Kind das Zuordnen von Begriffen und die Bildung von Ober-/Unterbegriffen. Trainiert werden visuelle Wahrnehmung, visuelle Merkfähigkeit und der Wortschatz des Kindes.

Namen klatschen: In der Mitte des Stuhlkreises liegen Teppichfliesen in der Anzahl der Silben des längsten Vornamens eines der Kinder aus der Gruppe. Das jeweilige Kind hüpfte in der Mitte seinen Namen (jede Silbe ein Hüpf), die Kinder klatschen sodann die Silben des Namens nach. Gefördert werden hier die akustische Wahrnehmung und das Analysieren der Silbenstruktur eines Wortes.

Obstsaft riechen: Auf einem Tisch befinden sich 5 Gläser mit verschiedenen Säften. Nachdem die Kinder mit den Säften vertraut gemacht wurden, werden einem Kind die Augen verbunden und es muß über den Geruch versuchen, die Säfte zu erkennen. Trainiert wird olfaktorische Wahrnehmung, Begriffe der Obstsorten werden durch Sinnesanregung erfahrbar gemacht.

Obstsorten schmecken: ein ähnliches Spiel, bei dem Kinder verschiedene Obstsorten verkosten und sie sodann blind erraten/erschmecken müssen. Dabei wird durch die unbekanntes Obstsorten Wissen/Wortschatz erweitert und die gustatorische Wahrnehmung sensibilisiert.

Fühl-Kimspiel: Im Stuhlkreis liegen verschiedene Gegenstände, die einem Bereich zugeordnet sind (z. B. aus dem Badezimmer). Die Gegenstände werden befühlt und benannt, danach kommen sie unter eine Decke. Die Kinder müssen nun nacheinander die Gegenstände nur durch Befühlen erkennen. Das Spiel dient der Wortschatzerweiterung und auch die Satzbildung kann angeregt werden. Gleichzeitig wird der Tastsinn trainiert.⁵¹

Durch das Ansprechen der verschiedenen Sinne gelangen Erfahrungen auf unterschiedlichen Kanälen ins Gehirn, was die Aufnahme und Festigung des Gelernten fördert, außerdem wird auf die unterschiedlichen Lerntypen der Kinder Rücksicht

⁵¹ Vgl.: Mannhard, Anja: Was Erzieherinnen über Sprachstörungen wissen müssen: mit Spielen und Tipps für den Kindergarten / Anja Mannhard ; Kristin Scheib. Mit einem Geleitwort von Ulrike Franke. – München: Reinhardt, 2005. – S. 107-108

genommen (visuell, akustisch, haptisch). Somit ist für jeden etwas dabei und die Langeweile wird vermieden.

2.4.3.2 Sprachförderung durch Lieder, Fingerspiele und Reime

Einfache Kinderlieder sind in ihrer Länge der Aufmerksamkeitsspanne des Kindes angepaßt. Ein einfacher Rhythmus regt zum Mitklatschen oder Mittanzen an. Einfache Melodien und Texte ermöglichen nach einigen Wiederholungen auch ein Mitsingen oder – sprechen.

Bei Fingerspielen und Reimen kommen wichtige Elemente der Sprache zur Geltung: Betonung, Sprachmelodie und Rhythmus. Der Reim sichert gleichbleibende Betonung innerhalb der Sprachmelodie und erleichtert das Einhalten von Sprechtempo und Pausen. Fingerspiele und Reime dienen der Wortschatzerweiterung, verbessern die Merkfähigkeit und sind Vorbild für korrekte Artikulation.⁵²

2.4.3.3 Feinmotorikförderung – Förderung der mundmotorischen Geschicklichkeit

Eine wenig differenzierte Feinmotorik wirkt sich meist auch auf die Bewegungskoordination im Mundbereich aus, was wiederum Schwierigkeiten in der Lautbildung macht. Feinmotorische Förderung verbessert auch Mundmotorik, die Kinder gelangen zu einer besseren Aussprache und stärken ihr Zutrauen in ihre sprachlichen Fähigkeiten. Sehen kann man feinmotorische Defizite an der verkrampten Haltung eines Stifts, Ablehnen von Bastelarbeiten, etc. Um die Entwicklung des Kindes in diesem Bereich zu fördern ist es wichtig, möglichst viele verschiedene Materialien und Anregungen zu bieten, damit sich die Kinder etwas herausnehmen können, das ihren Interessen entspricht. Ziel der Beschäftigung ist das Ausprobieren verschiedener feinmotorischer Tätigkeiten. Wichtig ist nicht das Ergebnis, sondern der Spaß, den das Kind daran hat.

Die Mundmotorik wird bereits durch Saugen und später das Aufnehmen fester Kost trainiert. Später lassen sich die Beweglichkeit und Geschicklichkeit der Mundmotorik spielerisch fördern: durch Seifenblasen pusten, Kerzen ausblasen, Ausprobieren von Kinderblasinstrumenten, leichte Gegenstände (nicht zu klein) über einen Strohhalm

⁵² Vgl.: Brügge, Walburga: So lernen Kinder sprechen: die normale und die gestörte Sprachentwicklung / Walburga Brügge ; Katharina Mohs. Mit Fotos von Astrid Zill. – 6., überarb. Aufl. – München: Reinhardt, 2007. – S. 79-83

ansaugen und transportieren...etc.⁵³

2.4.3.4 Auditive Wahrnehmung

In diesem Bereich gibt es zwei wichtige Unterteilungen, die auditive Merkfähigkeit und die auditive Differenzierung. Um die auditive Merkfähigkeit zu trainieren gibt es verschiedene Möglichkeiten: man kann nach dem Vorlesen über eine Geschichte sprechen und das Kind überlegen lassen, wer jetzt darin vorkam und was passiert ist, man kann einem Kind kleine Aufträge erteilen, bei denen es sich zwei oder drei Dinge merken muß, man kann Regelspiele wie „Koffer packen“ ausprobieren...etc.

Bei der auditiven Differenzierung geht es darum, verschiedene Geräusche, Klänge und Sprachlaute voneinander zu unterscheiden. Kinder können mit verbundenen Augen Geräusche erraten, man kann mit befüllten Dosen Memory spielen oder auch Reimwörter suchen...etc.⁵⁴

2.4.3.5 Phonologische Bewußtheit

Der Begriff phonologische Bewußtheit bezeichnet einfach gesagt, die Fähigkeit, die einzelnen Segmente der Sprache zu erkennen und wahrzunehmen. Wörter können in Silben und einzelne Phoneme zergliedert werden und Phoneme korrespondieren mit bestimmten Graphemen und können nach diesen kategorisiert werden.⁵⁵ Diese Fähigkeit ist von entscheidender Bedeutung für den Schreib- und Leselernprozeß. Vorschläge um diese Fähigkeit zu trainieren:

- Wörter mit gleichen Anfangslauten suchen
- Wörter in Silben zerlegen
- Wörter aus Silben zusammensetzen
- Reimwörter suchen⁵⁶

2.4.3.6 Visuelle Wahrnehmung

Für die Förderung der Wahrnehmung bieten sich im Alltag viele Gelegenheiten und auch einige Spiele an. Man kann Farben, Formen, Gegenstände im Alltag suchen und

⁵³ Vgl.: Brügge, Walburga: So lernen Kinder sprechen. – S. 84-87

⁵⁴ Vgl.: Brügge, Walburga: So lernen Kinder sprechen. – S. 88-89

⁵⁵ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie: Modelle, Diagnosen, Therapie und Förderung / Christian Klicpera ; Alfred Schabmann ; Barbara Gasteiger-Klicpera. – 2. aktualisierte Aufl. – München [u.a.]: Reinhardt, 2007. – (UTB ; 2472 : Pädagogik, Psychologie) – S. 20

⁵⁶ Vgl.: Brügge, Walburga: So lernen Kinder sprechen. – S. 89-91

benennen lassen, das fördert zusätzlich den Wortschatz. Vorschläge wären:

- Farben suchen und Vergleiche finden (z. B. grün wie die Wiese)
- Knöpfe sortieren
- Memory/Domino
- Kim-Spiele....etc.
- Ich sehe was, was du nicht siehst....⁵⁷

2.4.3.7 Wortschatz

Im Alltag bieten sich unendliche Möglichkeiten den Wortschatz von Kindern zu erweitern:

- Beim Aufräumen Dinge nach ihrer Zusammengehörigkeit ordnen (Kleidung, Spielzeug, Bücher...)
- In der Küche Besteck, Geschirr, Zutaten...etc. benennen
- Ratespiele
- Gegensätze suchen
- Bilderbücher betrachten und lesen und vor allem währenddessen und im Nachhinein mit den Kindern über das Gesehene/Gehörte sprechen
- Aufgaben aus dem Mini-Lük-Programm⁵⁸

2.4.3.8 Literacy fördern – Bilderbücher lesen

Kinder müssen, bevor sie lernen Abbildungen in Bilderbüchern zu benennen bereits Erfahrungen mit der Beschaffenheit, dem Aussehen oder der Funktion von Gegenständen ihrer Umgebung gemacht haben. Erste Bilderbücher zeigen Abbildungen von Gegenständen oder einfachen Handlungen, später werden auch Zusammenhänge festgehalten. Bei der gemeinsamen Bildbetrachtung brauchen die Kinder Zeit und Gelegenheit, um einzelne Gegenstände/Bilder zu suchen und ausführlich zu betrachten. Mit zunehmendem Alter wird die Aufmerksamkeitsspanne länger und die Abbildungen komplexer, ebenso werden die Textpassagen in Bilderbüchern umfangreicher.

Das gemeinsame Betrachten und Lesen von Büchern erweitert den Wortschatz und das Sprachverständnis des Kindes, gleichzeitig bekommen die Kinder ein Gefühl für Schrift und den Zusammenhang zwischen Schrift und Sprache (phonologische Bewußtheit), was für den späteren Schreib- und Leselernprozeß wichtig ist. Die Kinder lernen zu vergleichen,

⁵⁷ Vgl.: Brügge, Walburga: So lernen Kinder sprechen. – S.91

⁵⁸ Vgl.: Brügge, Walburga: So lernen Kinder sprechen. – S. 91-92

kleine Geschichten zu erzählen und verstehen bzw. erkennen Eigenschaften von bestimmten Dingen. Bücher dienen auch zur Erweiterung des Wissens und geben Einblick in Lebensbereiche, die dem Kind nicht direkt zugänglich sind. So lernen sie andere Welten und Kulturen kennen, erfahren über ihre Umwelt, Berufe, etc. Besonders wichtig ist das Gespräch beim gemeinsamen Lesen. Bereits während des Lesens bieten sich viele Möglichkeiten mit dem Kind in ein Gespräch zu kommen, rückzufragen oder sich erzählen zu lassen. Auch nach der Lektüre sollte über das Erlebte / Gesehene gesprochen werden, um bei der Verarbeitung zu helfen und das Gesehene zu festigen. Phasenweise konzentrieren sich Kinder auch nur auf ein spezielles Buch, das sie bald auswendig können und auch „Vorlesen“. Das trainiert noch einmal speziell Merkfähigkeit und sprachlichen Ausdruck. Eltern können mit den Kindern ins Gespräch kommen indem sie:

- Dinge aus dem Buch beschreiben
- Eigene Erlebnisse schildern oder das Kind nach seinen Erlebnissen fragen
- Das Kind nach seiner Meinung fragen, seinem Blickwinkel
- Nach Zusammenhängen fragen
- Das Kind zum Nacherzählen anregen⁵⁹

Die weitere Stufe nach dem fertigen Spracherwerb ist der Erwerb der Schriftsprache, d.h. der Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeit. Diese Kenntnisse werden zumeist in der ersten Klasse Volksschule erworben, allerdings kann man im Elternhaus oder Kindergarten, wie man auch im vorhergehenden Kapitel sehen konnte, wichtige Voraussetzungen trainieren, damit der Erwerb dieser Fähigkeiten reibungslos ablaufen kann.

⁵⁹ Vgl.: Brügge, Walburga: So lernen Kinder sprechen. – S. 92-95

3 Lesen lernen – Lesen fördern

3.1 Voraussetzungen für den Schriftspracherwerb

3.1.1 Sensibilität für die Merkmale schriftlicher Texte

Bereits lange bevor mit dem formellen Leseunterricht in der Schule begonnen wird, setzt die Leseentwicklung ein. Das Vorlesen in der Familie ist heutzutage in unserer Kultur die zentrale Situation, in der die erste Hinwendung zur Schrift beginnt. Kinder ahmen bereits sehr früh diese Vorlesesituation nach und erobern sich dadurch wichtige Vorläuferfähigkeiten für den Erwerb der Lesefähigkeit. Das Vorlesen, das die Kinder praktizieren erfolgt nach einem bestimmten Schema: sie orientieren sich erst noch ausschließlich an den Bildern und erzählen die Geschichte, im Anschluß daran findet man bereits Elemente des Geschriebenen, wobei sich die Kinder dem Sprachstil geschriebener Texte anpassen. Schlußendlich tauchen direkte Bezüge zum Text auf, indem auf Wörter oder Buchstaben Bezug genommen oder die Bedeutung von Geschriebenem schon erkannt wird. So kommen die Kinder bereits vor dem Schuleintritt dem konventionellen Lesen sehr nahe.⁶⁰

3.1.2 Entwicklung eines Verständnisses über die Bedeutung von Lesen

Kinder sind bereits sehr früh von Schrift oder Symbolen umgeben, gewinnen aber nur langsam einen Einblick in das, was Lesen bedeutet und was dabei geschieht. Anfangs betrachten Kinder die Buchstaben mehr als Objekte, die in ihrer Umgebung existieren, erst allmählich erkennen sie den Unterschied zwischen einer Zeichnung und einem Buchstaben und beginnen sich mit dem speziellen Charakter der Buchstaben auseinanderzusetzen. Eine wichtige Übergangsstufe ist dabei die Erkenntnis, daß Wörter etwas abbilden, was die Zeichnung nicht kann, nämlich den Namen eines Objekts. Verben oder andere Bezeichnungen von Veränderungen haben in diesem Stadium noch keine von den Gegenständen unabhängige Repräsentation in der Schrift.⁶¹

⁶⁰ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten : Entwicklung, Ursachen, Förderung / Christian Klicpera ; Barbara Gasteiger-Klicpera. – 2. Aufl. – Weinheim: Beltz, PVU, 1995. – S. 33-34

⁶¹ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 34

3.1.3 Entwicklung von Konzepten über die Schrift

Kinder erfassen im Schriftsprachenerwerb zunächst, daß Schrift in gesprochene Sprache umgesetzt werden kann, daß die Anordnung der Wörter nicht willkürlich erfolgt und die Bedeutung einer Mitteilung auf bestimmte Weise durch Wörter ausgedrückt werden kann. Ihre eigene Sprache gleichen sie im Leseunterricht allmählich der Schriftsprache an, mit der sie konfrontiert werden. Der nächste Schritt ist die Erkenntnis einer Leserichtung und einer bestimmten Anordnung der Schrift in Büchern, unterteilt in Zeilen, Seiten, Überschriften... Der Unterschied zwischen Wörtern und Buchstaben innerhalb der Schrift wird erkannt.⁶²

3.1.4 Metalinguistische Bewußtheit

Bis zum Schuleintritt haben Kinder in ihrer kognitiven und sprachlichen Entwicklung beträchtliche Fortschritte gemacht. Die Entwicklung des Lautbestandes ist meist weitgehend abgeschlossen, der Wortschatz schon relativ umfangreich, die Kinder beherrschen die grundlegenden syntaktischen Elemente ihrer Muttersprache und können sich in längeren Sätzen verständlich ausdrücken. Bis zum 5. oder 6. Lebensjahr steht jedoch der Inhalt einer Mitteilung im Vordergrund, der sprachliche Ausdruck wird eher vernachlässigt. Erst ab diesem Alter entwickeln sich die metalinguistischen Fähigkeiten, die den Kindern ermöglichen über sprachliche Vorgänge zu reflektieren. Die Kinder werden zunehmend fähig, die Aufnahme und Verarbeitung von Information zu steuern und Strategien einzusetzen, die die Bearbeitung verschiedener Aufgaben erleichtern. Die metalinguistische Bewußtheit kann man in vier Gruppen gliedern, die sich auf unterschiedliche Verarbeitungseinheiten beziehen:

- **Phonologische Bewußtheit**

Phoneme oder Silben sind die grundlegende Ebene der Sprachverarbeitung, ihre Verarbeitung ist soweit automatisiert, daß die Aufmerksamkeit gewöhnlich nicht auf diese Ebene gelenkt wird. Es wurde jedoch festgestellt, daß keinesfalls alle Leseanfänger diese Fähigkeiten besitzen. Des weiteren kann ein Rückstand in der Entwicklung metalinguistischer Bewußtheit und im Speziellen der phonologischen Bewußtheit eine Ursache für spätere Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sein. Man geht davon aus, daß Kinder nur dann effizient vom Leseunterricht profitieren, wenn diese Konzepte bereits vorher ausgebildet waren oder sich schnell im

⁶² Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 34

Rahmen des Leseunterrichts angeeignet werden können.

- **Wortbewußtheit**

Hiermit ist die Fähigkeit gemeint, Wörter als Elemente der Sprache zu erkennen, die ihrerseits bestimmte Eigenschaften haben unabhängig davon, wofür sie stehen. Zur Wortbewußtheit zählt man auch die Fähigkeiten, Synonyme und zweideutige Wörter zu erkennen, Sätze in Wörter zu gliedern oder Wörter mit ähnlicher Bedeutung finden zu können.

- **Syntaktische Bewußtheit**

Unter syntaktischer Bewußtheit versteht man die Fähigkeit, Fehler in der korrekten Satzbildung erkennen und korrigieren zu können. Diese Reflexionsfähigkeit geht über das reine Erkennen grammatikalischer Strukturformen hinaus.

- **Pragmatische Bewußtheit**

Pragmatische Bewußtheit heißt auf die Verständlichkeit einer Äußerung zu achten, als auch auf die Beziehung zwischen Sätzen oder die Struktur eines Texts.⁶³

3.2 Verschiedene Modelle der Leseentwicklung

Um im Leselernprozeß Fortschritte kennzeichnen zu können, ist man bereits relativ früh dazu übergegangen, den Prozeß in verschiedene Phasen zu untergliedern. Zunächst wurde er (von Marsh et al.) als allmähliche Entwicklung von differenzierten Strategien beschrieben, die sich wie folgt gliederten:

- a) Stadium des linguistischen Ratens: Assoziationen zwischen unanalysierten visuellen Reizen und unanalysierten Einheiten der Umgangssprache werden zum Lesen benutzt. Die Kinder orientieren sich am Kontext, den Bildern und dem Satzrahmen.
- b) Stadium des Diskriminierens statt Ratens: Mehr Wortmerkmale werden verwendet, Buchstabenfolgen aber noch nicht sequentiell dekodiert.
- c) Stadium des sequentiellen Dekodierens: die Gültigkeit der Graphem-Phonem-Zuordnung wird angenommen. Nicht beachtet wird der Einfluß des Kontextes auf die Zuordnung.
- d) Stadium des hierarchischen Dekodierens: Das Wissen um die Regelmäßigkeit der Sprache wird ganz in den Leseprozeß eingebracht. Beachtet werden auch der unmittelbare Kontext, Analogien zu anderen Wörtern und das Wissen um den

⁶³ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 35-38

Morphemaufbau.⁶⁴

Das Modell von Ehri unterscheidet eine voralphabetische Phase, in der die Kinder wenige visuelle Merkmale zum Erkennen von Wörtern benutzen von drei alphabetischen Phasen, in denen das Wissen um Buchstaben-Laut-Verbindungen, ein „Sichtwortschatz“ und der lexikalische Zugang ausgebaut werden.⁶⁵

Frith erstellte ein Modell, auf das auch immer wieder in der deutschsprachigen Leseforschung Bezug genommen wurde. Dieses Modell besteht aus drei verschiedenen Entwicklungsstufen:

- a) Logographisches Stadium: Das Lesen beruht auf der Vertrautheit mit den Merkmalen einiger Wörter. Die Identifikation der Wörter erfolgt über globale visuelle Merkmale, die nicht oder nur teilweise zur Identifikation von Buchstaben führen. Auch die Buchstabenanordnung findet nur begrenzt Beachtung.
- b) Alphabetisches Stadium: Kenntnis von Phonemen und Buchstaben, sowie das Wissen um deren Zuordnung werden zum Erlesen von Wörtern eingesetzt. Das Wort wird in seiner Aussprache durch die Phoneme, die den einzelnen Graphemen zugeordnet sind, rekonstruiert. Die Identifikation von Wörtern erfolgt über das phonologische Rekodieren der Buchstabenfolge.
- c) Orthographisches Stadium: Wörter werden durch phonologisches Rekodieren erkannt. Für das Erkennen werden aber Informationen über die Buchstabenfolge verwendet. Wörter werden in Morpheme, eventuell in Silben oder kleinere, häufig vorkommende Buchstabenfolgen gegliedert, womit recht komplexe Merkmale der Schrift berücksichtigt werden können, wie etwa das Wissen um die Herkunft der Wörter aufgrund gemeinsamer Schreibweisen.⁶⁶

Phasenmodelle, besonders das eben genannte Modell von Frith versuchte man auf den deutschen Sprachraum zu übertragen, allerdings war dabei die Annahme eines logographischen Stadiums nicht unbestritten, da im deutschsprachigen Raum die Leseentwicklung von einem frühzeitigen Erlesen auf Basis der im Unterricht vermittelten Kenntnisse über Graphem-Phonem-Korrespondenzen gekennzeichnet ist. Kinder können im Deutschen schon sehr früh unbekannte Wörter und sogar Pseudowörter erlesen.⁶⁷

Daher folgt nun ein weiteres Entwicklungsmodell, das sich „Kompetenzentwicklungsmodell

⁶⁴ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 45-46

⁶⁵ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 25

⁶⁶ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 46-47

⁶⁷ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 25

des Lesens“ nennt und Forschungsbefunde aus dem deutschen Sprachraum berücksichtigt. Dieses Modell stützt sich nicht so sehr auf die Abfolge bestimmter Entwicklungsphasen, sondern orientiert sich an Lesekompetenzen, die im Lauf der Entwicklung zu erwerben sind.

Im Kompetenzentwicklungsmodell funktioniert das Worterkennen entweder durch Zugriff auf ein „mentales Lexikon“, in dem ganze Wörter abgespeichert sind, oder durch phonologisches Rekodieren. Beim reifen Leser müssen beide Wege funktionieren, wobei der lexikalische Zugriff meist Geschwindigkeitsvorteile bringt. Beide Fertigkeiten entwickeln sich in starker Interaktion mit dem Leseunterricht.

Den Beginn der Leseentwicklung markiert eine sogenannte „präalphabetische Phase“, diese kann als rudimentäre logographische Phase angesehen werden. Die erste echte Phase des Lesens wird als „alphabetische Phase mit geringer Integration“ bezeichnet, da sich die Kompetenzen die zum Lesen notwendig sind, erst mit der Zeit entwickeln und die Teilprozesse noch nicht perfekt verknüpft sind. Die Aneignung des alphabetischen Prinzips und die phonologische Rekodierung stehen am Anfang des Lernprozesses, da die hohe Regelmäßigkeit von Graphem-Phonem-Korrespondenzen zur Folge hat, daß sich die meisten Kinder von Anfang an auf die Strategie des „Erlesens“ stützen. Die Fähigkeit zum schnellen lexikalischen Zugriff entwickelt sich gemeinsam mit der Fähigkeit des phonologischen Rekodierens. Gute Rekodierfähigkeiten unterstützen die Etablierung eines Lexikons. Bereits in der zweiten Klasse betrifft die Entwicklung weitgehend Automatisierungsprozesse auf den Ebenen des lexikalischen und nichtlexikalischen Zugriffs. Die Fehler beim Lesen verringern sich, die Lesegeschwindigkeit steigt. Teilprozesse der Informationsverarbeitung werden durch Bündelung von Einheiten beschleunigt und auch die Zugriffsentscheidung wird zunehmend automatisiert. Diese Phase wird „alphabetische Phase mit voller Integration“ genannt und bildet den Übergang in das letzte Stadium der „automatisierten und konsolidierten Integration aller beteiligten Verarbeitungsprozesse.“⁶⁸

3.3 Die zu erwerbenden Kompetenzen im Leselernprozeß

Von lesen lernenden Kinder wird erwartet, daß sie sich in den ersten beiden Schuljahren die grundlegenden Fähigkeiten für das Lesen aneignen können. Die späteren Schuljahre dienen noch der Vertiefung der Fertigkeiten. Über die gesamte Volksschulzeit läßt sich eine stetige Zunahme der Lesefertigkeiten nachweisen. Die Fortschritte möchte ich hier

⁶⁸ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 25-29

auflisten:

- Kinder gelangen von der unvollständigen Verwendung graphischer Hinweise (Bsp. nur Wortanfang, Wortlänge) hin zur vollständigen Ausnutzung der Graphem-Information
- Etablierung eines direkten lexikalischen Zugriffs
- Zunehmende Ausnutzung der orthographischen Redundanz
- Ausbildung effizienter Buchstabenschemata
- Zunehmende Berücksichtigung des Morphemaufbaus der Wörter
- Automatisierung des Leseprozesses
- Zunehmende Dekontextualisierung des Worterkennens⁶⁹

3.3.1 Die phonologische Rekodierung in der Leseentwicklung

Das phonologische Rekodieren ist vor allem für Leseanfänger sehr bedeutsam. Es ist ein Hilfsmittel, welches das Erlesen auch von unbekanntem Wörtern ermöglicht und mit dem andere später beim Lesen relevante Informationen zugänglich werden. Das Erlesen der Wörter lenkt die Aufmerksamkeit auf die gesamte Buchstabenfolge und ermöglicht es dem Leser häufig vorkommende Sequenzen herauszufiltern.⁷⁰

Parallel zum phonologischen Rekodieren entwickelt sich der direkte lexikalische Zugriff. Für den Beginn des Aufbaus eines mentalen Lexikons muß die Entwicklung des phonologischen Rekodierens noch nicht abgeschlossen sein.⁷¹ Für den reifen Leser müssen beide Zugangswege optimal funktionieren, denn neue, in der schriftlichen Form unbekannte Wörter können nur über die phonologische Rekodierung erlesen werden. Wörter, deren Schreibung stark von der Aussprache abweicht kann man nur über den lexikalischen Zugriff erlesen.⁷²

3.3.2 Aneignung wortspezifischer Lesekenntnisse

Kinder beginnen früh im Leselernprozeß ein Wissen um die Schreibweise von Wörtern zu entwickeln. Das Wissen um bestimmte Buchstabenfolgen hilft ihnen dabei, Wörter schneller zu erkennen und zu lesen, wobei die Vertrautheit mit der Buchstabenzusammensetzung die größere Rolle spielt, graphemische Merkmale wie z. B.

⁶⁹ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 54-56

⁷⁰ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 56-57

⁷¹ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 29

⁷² Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 26-27

der Wortumriß sind eher untergeordnet.

Zwei Prozesse greifen hier ineinander: die Kinder rekonstruieren über Graphem-Phonem-Korrespondenzen die phonologische Wortgestalt und bauen durch wiederholtes Lesen der Wörter ein wortspezifisches Wissen darum auf, aus welchen Buchstaben sich ein Wort zusammensetzt. Durch das wiederholte Lesen gelingt auch der Zugriff auf die lexikalische Eintragung leichter.⁷³

3.3.3 Der Einfluß der orthographischen Regelmäßigkeit

Der geübte Leser kann aus der Vertrautheit mit der Schreibweise verschiedenster Wörter eindeutige Vorteile ziehen. Er ist dadurch in der Lage, auch unbekannte oder Pseudowörter schnell zu erfassen. Neben der Geläufigkeit im phonologischen Rekodieren resultiert dieser Vorteil aus dem Vorhandensein eines orthographischen Lexikons, in dem die Informationen über die Buchstabenfolgen repräsentiert sind. Experimentell ließ sich bei Kindern früh eine Sensibilität für orthographische Regularität feststellen. Man geht davon aus, daß Regelmäßigkeiten in der Buchstabenfolge gemeinsam mit dem phonologischen Rekodieren und der Einprägung von spezifischen Schreibweisen von Wörtern registriert werden. Die Fertigkeiten auf diesem Gebiet werden über einen längeren Zeitraum hin immer weiter verfeinert.⁷⁴

3.3.4 Die Entwicklung der Buchstabenschemata

Das Worterkennen wird erst ermöglicht, wenn Buchstaben unterschieden und identifiziert werden können. Das heißt, Kinder müssen sich die relevanten Merkmale einzelner Buchstaben erarbeiten und sie anhand dieser Merkmale unterscheiden lernen. Die Unterscheidung aufgrund der offenen oder geschlossenen Buchstabenform meistern Kinder bereits zu Schulbeginn sehr schnell. Schwerer fällt ihnen die Unterscheidung nach der Orientierung von Buchstaben. So läßt sich beobachten daß Kinder vor dem Schuleintritt keinen Unterschied zwischen normaler und spiegelbildlicher Anordnung von Buchstaben machen, diejenigen, die jedoch schon mit Schriftsprache konfrontiert wurden, eindeutig die normale Anordnung der Buchstaben bevorzugten. Wichtig ist auch, daß Kinder bei der Unterscheidung immer mit mehreren Merkmale arbeiten, wobei die

⁷³ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 63

⁷⁴ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 63-65

Koordination dieser mit zunehmender Leseerfahrung besser wird.⁷⁵

3.3.5 Ausnutzung des Morphemaufbaus

Im Lauf der Leseentwicklung erlangen Kinder die Fähigkeit, häufig vorkommende Morpheme als Einheiten zu verarbeiten. Es ist wahrscheinlich, daß die Vertrautheit mit dem Morphemaufbau das Lesen unterstützt. Allerdings gibt es bisher kaum Beobachtungen, wie sich das Lesen der Kinder dadurch verändert.⁷⁶

3.3.6 Automatisierung des Worterkennens

Der Fortschritt im Lesenlernen liegt zu einem großen Teil in der fortschreitenden Automatisierung von Kodierungsprozessen durch beständige Übung. Die Anzahl der Buchstaben verliert für die Geschwindigkeit der Worterkennung zunehmend an Bedeutung. Ein Merkmal der Automatisierung ist also die Fähigkeit zur parallelen Verarbeitung mehrerer Buchstaben. Ein weiterer Aspekt der Automatisierung besteht darin, daß es nicht mehr der gezielten Hinwendung der Aufmerksamkeit bedarf. Die Ausbildung der Automatisierung beginnt bereits bei einer geringen Fähigkeit Wörter zu erfassen.⁷⁷

3.3.7 Zusammenfassung über die Leseentwicklung

Die Leseentwicklung zieht sich über einen relativ langen Zeitraum hin und besteht aus vielen Teilfertigkeiten, die erworben werden müssen, um sich sodann zu einem funktionierenden Ganzen zu verbinden. Effizienz und Geschwindigkeit des Lesevorganges kann nur durch das Zusammenwirken aller Teilfähigkeiten gewährleistet werden. Die Teilfertigkeiten umfassen die Fähigkeit der Extraktion von Buchstabenmerkmalen und die Zuordnung derselben zu abstrakten Buchstabenschemata. Der Kern der Lesefähigkeit liegt in der Fähigkeit zur phonologischen Rekodierung der Schrift und dem sich entwickelnden Wissen um die Schreibweise verschiedenster Wörter.

Wichtig ist, daß sich die unterschiedlichen Kodierungsvorgänge parallel, allerdings mit unterschiedlicher Geschwindigkeit entwickeln, da manche längerer Übung bedürfen. In einem alphabetischen Schriftsystem wie dem Deutschen ist die vorrangige Aufgabe der

⁷⁵ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 65-66

⁷⁶ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 66-67

⁷⁷ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 67-67

Kinder, Phoneme als grundlegende Einheiten bei der Zuordnung zwischen Schrift und Sprache zu erfassen. Die phonologische Bewußtheit ist also eine wichtige Voraussetzung für das Erlernen des Lesens.

Entscheidende Veränderungen am Leseprozeß finden bereits sehr früh statt. Nahezu alle wichtigen Teilfertigkeiten werden bereits in der ersten Phase des Leselernprozesses angelegt. Selbst die Automatisierung, wie oben schon erwähnt nimmt ihren Anfang, wenn die Fähigkeit Wörter zu erfassen noch sehr gering ist.

Lesenlernen bedeutet in allen Phasen des Lernens die Aneignung wortspezifischer Kenntnisse und das Erfassen einer allgemeinen Beziehung zwischen Schrift und Lautsprache.⁷⁸

Mit dem reinen Dekodieren ist es beim Lesen aber noch nicht getan, ein Text muß auch verstanden werden. Mit den Komponenten des Leseverständnisses beschäftigt sich das folgende Kapitel.

3.4 Leseverständnis – Komponenten des Leseverständnisses

In Texten werden einem Leser vielfältige Informationen angeboten, explizite wie auch implizite, Sachinformationen als auch oft gar nicht leicht begreifliche Informationen, etwa über Intentionen , die mit einem Text verbunden sind, oder auch Mitteilungen über Gefühle oder Stimmungen, die häufig sehr indirekt erfolgen. In diesem Sinne muß ein Text auch von einem Leser gedeutet werden. Leseverständnis geht also über das reine Dekodieren von Wörtern weit hinaus und muß daher als mehrdimensionales, von vielen Faktoren abhängiges Konstrukt verstanden werden. Die basale Lesefähigkeit ist hierbei nur eine Einflußgröße neben vielen anderen. Die einzelnen Grundfähigkeiten, die im weiteren besprochen werden sollen, bauen aufeinander auf und sind vielfach miteinander verzahnt. Neben der basalen Dekodierfähigkeit sind die Grundfertigkeiten vor allem:

- Wortverständnis
- Satzverständnis und syntaktisch-grammatikalische Kompetenz
- Textverständnis
- Inferenzbildung
- Differenzierung zwischen zentralen Inhalten und Detailinhalten
- Verständnis für Textstrukturen und Diskursformen

⁷⁸ Vgl.: Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten. – S. 70-71

- Vorwissen, Vorerfahrung und Interesse
- Metakognitives Bewußtsein und Überwachen des eigenen Verständnisses

Der Einsatz dieser vielfältigen Fähigkeiten setzt einen Leser voraus, der fähig ist, seine kognitiven Ressourcen optimal einzusetzen und zu kombinieren. Diesen Vorgang nennt man „strategisches Lesen“.⁷⁹

3.4.1 Wortverständnis

Als Wortverstehen wird der Zugriff auf ein Set an Informationen über die Bedeutung eines Wortes verstanden, die im semantischen Lexikon oder einem Netzwerk gespeichert sind. Allerdings muß man davon ausgehen, daß semantisches Wissen mit anderen Fertigkeiten des Leseverständnisses (z.B.: Vorwissen) interagiert und der Kontext eine wesentliche Rolle beim Verständnis einzelner Wörter spielt.

Verschiedene Personen haben natürlich einen unterschiedlich gut ausgeprägten Wortschatz zur Verfügung und dieser Wortschatz hat einen nicht unerheblichen Einfluß auf das Leseverständnis, da er einen Großteil des individuell verfügbaren Wissens darstellt.

Wichtig dabei ist, daß ein Wort in verschiedenen Abstufungen bekannt sein kann, z. B.:

- Ob ein Wort nur mündlich bekannt ist
- Die Wortbedeutung nicht vertraut genug ist, um das Wort auch zu verwenden
- Zwar die Bedeutung, aber nicht das Wort selbst bekannt ist
- Nur ein Teil der Bedeutung bekannt ist
- Nur eine von vielen Bedeutungen bekannt ist
- Weder Konzept noch Ausdruck bekannt sind.

Wichtig im Deutschen ist auch der Umstand, daß ein wesentlicher Aspekt der Ausdrucksform in unserer Sprache in der Zusammensetzung von Wortstämmen zu Wörtern mit neuer oder erweiterter Bedeutung liegt. Das Wortverständnis wird durch das Wissen um diese Wortbildungen sehr erleichtert.⁸⁰

3.4.2 Satzverständnis und syntaktisch-grammatikalische Kompetenz

Die Analyse eines Satzes vollzieht sich beim Lesen inkrementell – beim Lesevorgang wird

⁷⁹ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 60-63

⁸⁰ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 63-64

jedem Wort eine bestimmte Position in der Struktur des Satzes zugewiesen, d.h. man nimmt von vornherein eine bestimmte wahrscheinliche Konstruktion an, die revidiert werden muß, wenn inkonsistente Informationen dazukommen. Man bezeichnet diesen Vorgang als „Parsing“. Bei der Satzanalyse werden syntaktische und semantische Informationen parallel verarbeitet.⁸¹

3.4.3 Textverständnis

Textverständnis basiert auf zwei verschiedenen Prozessen: einerseits auf der schrittweisen Bearbeitung, bei der die Informationen aus den gelesenen Sätzen zueinander in Beziehung gesetzt werden (= lokale Ebene) und andererseits auf Makroebene, indem der Text nach Integration von immer mehr Information in verschiedene Abschnitte gegliedert wird. Gleichzeitig werden beim Leser Vorinformationen und Vorerfahrungen aufgerufen, die mit dem Text in Beziehung gebracht werden.⁸²

3.4.4 Inferenzbildung

Ein Text teilt oftmals nicht alle Informationen explizit mit, das heißt der Leser muß aus dem Gelesenen auch seine eigenen Schlüsse ziehen (= Inferenzen ziehen). Man kann diese Fähigkeit auch als „zwischen den Zeilen lesen“ bezeichnen.

Unterscheiden kann man zwischen notwendigen Inferenzen, ohne die ein Text unverständlich bleibt und weiterführenden Inferenzen, die sich von den notwendigen in Form und Inhalt nicht unterscheiden, aber das Textverständnis vertiefen. Ebenso lassen sich noch die Ebenen unterscheiden, auf denen Inferenzen gebildet werden. Diese reichen von der Ebene des einzelnen Satzes bis hin zu Inferenzen, durch welche die wesentlichsten Aussagen eines ganzen Texts herausgearbeitet werden.⁸³

3.4.5 Differenzierung zwischen zentralen Inhalten und Detailinhalten

Diese Fähigkeit ist vor allem bei komplexeren Texten wichtig. Der Leser muß unterscheiden können zwischen zentralen Inhalten und Zusatzinformationen, die für das Verständnis aber

⁸¹ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 65

⁸² Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 65-66

⁸³ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 68

nicht unbedingt wichtig sind. Gelingt diese Unterscheidung nicht, bleiben wegen der Vielzahl an Informationen die ein Text bieten kann, wichtige Teile unberücksichtigt. Bei einer Wiedergabe des Gelesenen erscheint die Auswahl der Informationen willkürlich und aus dem Zusammenhang gerissen. Um Inhalte in ihrer Wichtigkeit zuordnen zu können, ist ein gewisses Vorwissen nötig. Der Leser muß eine Vorstellung davon haben, worum es im Gelesenen geht. Man kann sich die Differenzierung von Hauptinhalten und Details als Konstruktion von Aussagehierarchien vorstellen – jene Aussagen, die logische Voraussetzung für weitere Aussagen bilden, bilden die zentralen Inhalte.⁸⁴

3.4.6 Verständnis für Textstrukturen und Diskursformen

In vielen Fällen finden sich im Text selbst Hinweise darauf, wie er zu entschlüsseln ist. Ein berühmtes Beispiel dafür wäre der Satz „Es war einmal...“.

Auch die syntaktische Ordnung eines Satzes kann einen Hinweis auf seine Deutung geben und auch Hinweise im Text wie z. B. bestimmte Ausdrücke, die auf die Wichtigkeit der folgenden Passage hinweisen, aber auch Textgliederungen wie Überschriften oder Listen erleichtern das Verständnis für den Text.

Zusätzlich gibt es noch sogenannte „rhetorische Schemata“ für verschiedene Textgattungen, die es sowohl für Sachinhalte als auch für Erzähltexte gibt. Man spricht dabei auch häufig von der „Grammatik“ einer Geschichte, die Annahme bestimmter Handlungsschemata wird dabei als hilfreich betrachtet.⁸⁵

3.4.7 Vorwissen, Vorerfahrung und Interesse

Viele der bisher genannten Komponenten erfordern ein gewisses Vorwissen vom Leser, sei es semantischer, inhaltlicher oder struktureller Natur. Oft handelt es sich aber auch einfach um Alltagswissen, das die Bildung von Situationsschemata erleichtert. Vorwissen lenkt die Aufmerksamkeit des Lesers auf bestimmte Inhalte oder Passagen von besonderer Wichtigkeit. Die Unterschiedlichkeit des Vorwissens ist auch der Grund, warum verschiedene Personen denselben Text unterschiedlich interpretieren/auffassen. Eine wesentliche Komponente bei der Ausbildung eines entsprechenden Wissensstands ist das

⁸⁴ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 69

⁸⁵ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 70

persönliche Interesse, das unterteilt wird in soziales, kognitives und emotionales Interesse, wobei das soziale und vor allem schulische Interesse oft Mittel zum Zweck ist und sich durch geringere Beständigkeit und Verarbeitungstiefe auszeichnet.⁸⁶

3.4.8 Metakognitives Bewußtsein und Überwachen des eigenen Verständnisses

Sinnerfassendes Lesen ist immer auch strategisches Lesen. Ein Leser braucht dafür die Fähigkeit, sich über das Lesen selbst bewußt zu sein und seine kognitiven Ressourcen optimal zu orchestrieren. Grob kann man dieses Wissen um strategisches Lesen in drei Kategorien teilen. Es geht darum zu wissen, a) welche Faktoren das Lesen beeinflussen, b) unter welchen Umständen welche Fähigkeiten einzusetzen sind und c) warum verschiedene Strategien wirksam sind. Die Selbsteinschätzung des Lesers bezüglich dieser Fähigkeiten bestimmt deren Anwendung im Sinne einer Erfolgserwartung.

Metakognitive Fähigkeiten beziehen sich auf verschiedene Ebenen der Textverarbeitung, nämlich Evaluation, Planung und Regulation, wobei die Regulation bei geübten Lesern während des Lesens passiert und von jungen oder ungeübten Lesern eher selten angewandt wird.⁸⁷

3.5 Leseförderung

3.5.1 Motive für das Lesen

Warum lesen wir eigentlich? Zum Vergnügen? Zur Weiterbildung? Um uns zu entspannen? Zur Anregung? Es gibt die unterschiedlichsten Gründe, warum wir erwachsene Leser zu einem Buch/einer Zeitschrift greifen und daran sollten wir denken, wenn wir Kinder zum Lesen verführen wollen. Zu oft verlangt man von Kindern, etwas zu lesen, um daraus zu lernen (Töpfchen gehen, einschlafen, etc.) – es ist jedoch wichtig, sich die unterschiedlichen Motive für das eigene Lesen zu vergegenwärtigen und auch die Wünsche und Motive der Kinder in der Literaturoauswahl ernst zu nehmen. Nur so kann man die Lust am Buch und am Lesen beim Kind wecken und erhalten.

Die Motive für das Lesen sind vielfältig, ich möchte sie hier sehr zusammengefaßt in vier

⁸⁶ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S.70, 71

⁸⁷ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 71, 72

großen Gruppen präsentieren:

Lesen um sich zu informieren – Sachwissen

Wir lesen die Zeitung, informieren uns über Theaterprogramme, abonnieren Newsletter, versorgen uns mit Sach- und Fachliteratur zu verschiedensten uns betreffenden oder interessanten Themen, wir holen uns Rat und Lebenshilfe aus Büchern und Zeitschriften, etc. Wir lesen, um informiert zu bleiben, um zu erfahren, was in der Welt um uns herum geschieht und wir lesen, um uns weiterzubilden und unsere Fähigkeiten zu vertiefen oder zu erweitern.

Lesen zur Selbstfindung und zum Vergleich mit anderen

Wir lesen aber auch, um uns selbst im Vergleich mit anderen zu sehen. Wir interessieren uns für Biographien anderer Menschen und erfahren vielleicht wie jene sich in Situationen verhalten haben, die uns vielleicht selbst betreffen. Wir suchen alternative Verhaltensweisen und Ratschläge oder finden auch Bestätigung in der Literatur.

Lesen, um mitreden zu können – Soziale Kommunikation

Gelesenes bietet viel Anlaß für Gespräche. Wir greifen zur Lektüre, um informiert zu bleiben, wir lesen Bestseller, um mitdiskutieren zu können. Wir holen Literaturempfehlungen ein und suchen über Gelesenes soziale Kontakte.

Lesen, um abzuschalten – Entspannung

Lesen kann natürlich auch eine Art Flucht aus der Realität sein. Wir lesen im Bus, vor dem Einschlafen, im Wartezimmer des Arztes, um uns abzulenken, abzuschalten und uns zu entspannen. Literatur hilft uns, unseren Alltag beiseite zu lassen und in eine andere Welt einzutauchen.⁸⁸

Die verschiedenen Motive vermischen sich natürlich auch oft oder treten gemeinsam auf. Die vier Gruppen sind nur eine grobe Zusammenfassung verschiedenster Gründe, die uns zum Lesen bringen und solche Gründe sollte man sich auch bei der Leseförderung von Kindern ins Gedächtnis rufen, denn auch sie lesen, um sich zu bilden, um sich und anderes kennen zu lernen und zu vergleichen, um „in“ zu sein und informiert über den neuesten Harry Potter oder um sich einfach fallen zu lassen und in eine ferne andere Welt zu verschwinden.

Auch die pädagogischen Themenbücher finden in der Literaturlauswahl ihren Platz. Wichtig ist nur, die Wünsche und Motive der Kinder ernst zu nehmen, damit sie nicht die Lust verlieren.

Kinder brauchen Bücher für ihre Entwicklung. Astrid Lindgren sagte dazu: „Heutzutage wissen ja wohl alle Eltern, daß ihre Kinder Bücher brauchen. Ich weiß, daß das Kind für alle Wechselfälle des Lebens besser gerüstet ist, wenn es lesehungrig ist.“

- Bücher bieten Kindern einen Zugang zur Welt. Sie eröffnen neue Erfahrungsbereiche zu den verschiedensten Vorgängen und Geschehnissen der Welt. Die Kinder können mit Büchern über ihre eigene Wirklichkeit hinauswachsen und sich vorstellend und erprobend auf die gewagtesten Situationen und Vorstellungen einlassen. Das Buch trägt somit zur Erweiterung und Vertiefung von Kenntnissen, Erfahrungen und Einsichten über die Welt bei. Kinder werden angeregt sich mit unterschiedlichen Perspektiven auseinanderzusetzen und über Gründe und Folgen derselben nachzudenken.
- Bücher lesen heißt Identifikationsprozesse in Gang bringen. Das setzt eine emotionale Teilnahme voraus. Literarische Figuren können die soziale und

⁸⁸ Vgl.: Neumann, Christine: Bücherspaß in der Kita : Bildung fängt im Kindergarten an / Christine Neumann. – München : Don Bosco, 2005. – (Entdecken-erleben-lernen). – S.11-14

emotionale Entwicklung von Kindern fördern. Durch das Lesen werden eigene Meinungen, Verhaltensweisen und Gefühle überdacht und reflektiert, wodurch man sich auch selbst neu entdecken kann.

- Bücherlesen regt die Sprache und das Denken an, da die schriftliche Sprache in ihrer Informationsdichte und Wortwahl sich stark von der gesprochenen Sprache unterscheidet. Lesen dient daher der Wortschatzerweiterung und fördert die Ausdrucksmöglichkeiten. Ebenso wird das Textverständnis geschult und Neues mit Bekanntem verknüpft. Denkstrukturen werden dadurch verändert oder vollständig neu aufgebaut.
- Bücherlesen verbindet mit anderen. Durch das Lesen entstehen neue soziale Bezüge. Das Kind lernt einen Autor und seine Sicht der Dinge kennen, liest vielleicht auch noch andere Bücher desselben Autors. Gleichzeitig verbindet die Lektüre aber auch mit anderen Kindern, die vielleicht einen anderen Eindruck aus einem Buch gewonnen haben und gerne ihre Erfahrungen austauschen möchten.
- Bücherlesen stärkt die Medienkompetenz. Lesen ist der Schlüssel zur Medienkultur, da Leser gewohnt sind, kritisch über einen abstrakten Text zu reflektieren und sich nicht nur in die Bilderflut der neuen Medien zu stürzen. Leser werden so zu kritischen Medienkonsumenten, die die Angebote in dem Bereich nicht nur passiv konsumieren.
- Bücherlesen erschließt Kultur. Bücher gehören zum Leben und sind daraus nicht mehr wegzudenken. Lesen ist aber auch die Eintrittskarte in die Kultur anderer Völker, eine Eintrittskarte in die Geschichte.⁸⁹

3.5.2 Welches Buch für welches Alter – Lesen von Anfang an. Bücher vom Babyalter bis zum Schulanfang

3.5.2.1 Erstes Lebensjahr

Sobald ein Baby greifen kann, möchte es die Gegenstände seiner näheren Umgebung „begreifen“. Auch Bücher können bereits in diesem Alter ein willkommenes Spielzeug sein, aus Stoff oder auch Holz können sie befühlt, betastet oder gekostet werden, Farben und Materialien werden befühlt und angeschaut und obwohl sie noch nichts mit Text oder

⁸⁹ Vgl.: Kinder- und Jugendliteratur : Theorie und Praxis / Fürst ; Helbig ; Schmitt. – 1. Aufl. - Neusäß : Koeser, 2000. – S. 117-118

Abbildungen anfangen können erfreuen sie sich doch an den leuchtenden Farben, dem interessanten Material oder dem knisternden Geräusch, das die wenigen Seiten machen, wenn man sie anfaßt.⁹⁰

Aber auch kleinen Babies kann man durchaus schon etwas vorlesen, auch wenn sie den Sinn noch nicht erfassen genießen sie das Kuscheln mit Mama, deren Stimme und das Baden in Sprache, das für den späteren Spracherwerb förderlich ist.

Buchtipps für das erste Lebensjahr: Papp- oder Stoffbilderbücher mit großen, bunten einzelnen Gegenständen oder Tieren auf jeweils einer ganzen Seite, möglicherweise auch mit knisternden Buchseiten bzw. in ganz starken Kontrasten (schwarz-weiß).

3.5.2.2 Zweites Lebensjahr

Im zweiten Lebensjahr kann man bereits mit dem „richtigen“ Vorlesen beginnen, die Eltern betrachten gemeinsam mit ihrem Kind die Bilder und benennen die Dinge, die darauf zu sehen sind. Auch einfache Handlungen, die das Kind wiedererkennt und sogar erste kurze Geschichten sind für dieses Alter bereits geeignet. Mit zwei Jahren sollte der aktive Wortschatz eines Kindes 50 Wörter umfassen, der passive ist allerdings weitaus größer, d.h. die Kinder verstehen in diesem Alter bereits sehr viel und beginnen auch nach den Abbildungen in den Büchern zu fragen und lassen sich gerne neue Dinge benennen.⁹¹

Eine weitere Form des frühen Vorlesens sind die Finger- und Kniereiterspiele, sowie Lieder, die vom Babyalter an für Kinder interessant sind. Nachdem viele Eltern die Reime nicht auswendig können, nehmen sie bunte Lieder- und Reimbücher als Vorlage, in denen die Kinder gleichzeitig dazu Bilder betrachten können. Diese rhythmischen Sprachspielereien erleichtern dem Kind, selbst sprechen zu lernen.

Kinder in diesem Alter beginnen auch zu verstehen, daß die Bilder in den Büchern Abbildungen der Wirklichkeit sind – sie fangen auch an sich zu erinnern und Verbindungen zu ihrer Umgebung und ihrem Alltag herzustellen. Bis zum Ende des zweiten Lebensjahres werden die Kinder nach detailreicheren Büchern verlangen und erfreuen sich auch an kleinen Geschichten. Zusätzlich dazu erfahren sie einen ersten Zusammenhang zwischen

⁹⁰ Vgl.: Mähler, Bettina: Bücherwürmer und Leseratten : Wie Kinder Spaß am Lesen finden. Zusammen mit der „Stiftung Lesen“ / Bettina Mähler; Heinrich Kreibich. – Reinbek : Rowohlt Taschenbuch-Verl., 1994. – (rororo Sachbuch : mit Kindern leben). – S. 39

⁹¹ Vgl.: Neumann, Christine: Bücherspaß in der Kita. – S. 20-21

Schriftzeichen und Bildern.⁹²

Buchtipps: Klappbilderbücher wie z. B.: Mausi-Bücher, Wimmelbilderbücher, Suchbilderbücher, Erste Wörter-Lexika, etc.

3.5.2.3 Drittes Lebensjahr

In diesem Jahr fangen Kinder an richtig zu sprechen. Sie wollen bereits selbst erzählen und sich an den Gesprächen der Erwachsenen beteiligen, von denen sie bereits sehr viel verstehen. Das gemeinsame Lesen und Vorlesen von Bilderbüchern ist nun sehr wichtig für die Sprachentwicklung, die Kinder werden angeregt über Gesehenes und Gehörtes selbst zu sprechen und beginnen kleine Begebenheiten in eigenen Worten zu erzählen. Wichtig in diesem Alter ist es bereits, die Kinder in die Auswahl der Bücher miteinzubeziehen, da sie bereits starke eigene Vorlieben und Vorstellungen entwickeln. Gleichzeitig fördert das Miteinbeziehen das Selbstwertgefühl des Kindes, es fühlt sich in seinen Wünschen respektiert und verstanden. Ebenso wichtig ist es die Bücher und das Vorlesen als fixen Bestandteil in den Alltag zu integrieren, sei es als Beschäftigung in Ruhephasen oder als Ritual vor dem Schlafengehen. Für die Eltern gilt es nun, Vorbild zu sein und dem Kind zu vermitteln, daß Lesen auch zu ihrem Alltag gehört und eine Beschäftigung ist, der sie sich regelmäßig und mit Freude widmen.⁹³

Buchtipps: Bilderbücher mit kurzen Geschichten, Wimmelbilderbücher, erste, einfache Sachbilderbücher mit viel Bild und wenig Text, oft sind Bilderbuchreihen sehr beliebt wie z. B. Willi Wiberg.

3.5.2.4 Viertes Lebensjahr

In diesem Alter werden Bücher mit komplexeren Geschichten interessant und auch abstrakte Themen können nun verstanden werden wie z. B. Tod, Liebe, Freundschaft, Trennung... Kinder übertragen oft die Geschichten, die sie hören, auf ihr eigenes Leben und spielen auch Geschichten aus Büchern nach. Durch diese Verknüpfung können Bücher aber auch negative Gefühle oder Angst auslösen, man soll deshalb auf jeden Fall mit den Kindern über das Gelesene sprechen und sie intensiv an der Auswahl der

⁹² Vgl.: Mähler, Bettina: Von Bücherwürmern und Leseratten. – S.41-42

⁹³ Vgl.: Neumann, Christine: Bücherspaß in der Kita. – S. 21, 22

passenden Bücher beteiligen. Spätestens jetzt ist auch der Zeitpunkt gekommen, Kindern die öffentlichen Büchereien vorzustellen und sie an die Nutzung dieser Einrichtung zu gewöhnen, die oft auch Veranstaltungen für Kinder anbieten. Die Kleinen können bereits lernen, sich Bücher auszuborgen bzw. sorgsam mit Büchern umzugehen. Gibt es eine Buchhandlung in der Nähe, so kann man auch dieser immer wieder Besuche abstatten und Lesen und Bücher in den Alltag selbstverständlich integrieren.⁹⁴

Buchtipps: Bilderbücher mit komplexeren Geschichten (Bsp. Mama Muh, Kasimir-Bücher), Sachbücher für Kinder, Themen-Bilderbücher (Kindergarten, Töpfchen, etc.)

3.5.2.5 Fünftes Lebensjahr

Zwischen vier und fünf haben Kinder bereits einen umfangreichen aktiven Wortschatz und können wichtige von unwichtigen Informationen trennen. Ebenso sind sie bereits imstande, andere Perspektiven nachzuvollziehen. In diesem Alter sind Bücher mit detailreichen Bildern und komplexen Geschichten gefragt, als auch schon Sachbücher, da die Kinder zunehmend in der Lage sind, logisch zu denken und sich sehr für Zusammenhänge interessieren. Allerdings bekommt das Buch in diesem Alter heftige Konkurrenz von Fernsehen, Computer und Co. Wichtig für die Eltern ist daher, eine ausgewogene Mischung zu finden und die Fähigkeit des Kindes zu schulen, sich bewußt für das eine oder andere Medium zu entscheiden – je nach Bedürfnis. Dabei gilt wieder: die Erwachsenen sind das beste Vorbild, beim Erlernen eines vernünftigen Umgangs mit Medien.⁹⁵

Buchtipps: Reihen-Bilderbücher wie Olivia, Pettersson und Findus, Erstlesebücher, die stückweise vorgelesen werden können, Sachbücher

3.5.2.6 Ab dem sechsten Lebensjahr

Nun wird es richtig interessant, denn nun wollen manche Kinder bereits selbst lesen und können vielleicht auch schon einige Wörter selbst schreiben. Sie interessieren sich in dieser Phase sehr für Buchstaben und Zahlen und fragen auch häufig nach. Bilderbuch-Handlungen reichen hier oft nicht mehr aus um den Geschichtenhunger der

⁹⁴ Vgl.: Neumann, Christine: Bücherspaß in der Kita. – S. 22

⁹⁵ Vgl.: Neumann, Christine: Bücherspaß in der Kita. – S. 23

wißbegierigen Kinder zu erfüllen. In diesem Alter kann man bereits zu Kinderromanen greifen und sie stückweise vorlesen bzw. manche Kinder können sich vielleicht sogar schon selbst an einfachen Erstlese- oder ABC-Büchern versuchen. Wichtig ist, wenn das Kind in die Schule kommt und das Lesenlernen beginnt, daß die Eltern trotzdem weiter vorlesen und Gelesenes mit den Kindern besprechen.⁹⁶

Buchtipps: Millie-Bücher, Sprachspielereien wie Trauriger Tiger toastet Tomaten, Sachbücher, Erstlesebücher, Kinderromane, etc.

3.5.3 Leseförderung beginnt in der Familie

Um die Hürde des Lesen- und Schreibenlernens zu meistern, bedürfen die Schüler der begleitenden Unterstützung und Ermutigung der Eltern. Dieser familiäre Einfluß ist jedoch bereits lange vor Schulbeginn wirksam. Für den Erwerb der Literalität ist die vorschulische Konfrontation mit Schriftsprache, vorgelesenen und erzählten Geschichten von großer Bedeutung. Am Anfang ist die Förderung von Vorläuferfähigkeiten wichtig, später die Häufigkeit außerschulischen Lesens, da damit die Vergrößerung und Differenzierung des Wortschatzes, die Verbesserung sprachlichen Ausdrucks und der Syntax einhergehen.⁹⁷

3.5.3.1 Förderung der Vorläuferfähigkeiten: Entwicklung der Literalität

Kinder in einer ersten Klasse Volksschule sind meist sehr unterschiedlich auf den Erwerb der Schriftsprache vorbereitet. Die Unterschiede beziehen sich im Großen und Ganzen auf drei Bereiche:

- Das Verhalten und Konzentrationsvermögen der Kinder
- Die soziale Kompetenz (zwischenmenschlicher Umgang, Konfliktlösungsfähigkeit...)
- Voraussetzungen für den Erwerb schulischer Fertigkeiten

Um diese Eingangsvoraussetzungen zu umreißen, wurde der Begriff „familiäre Literalität“ eingeführt. Diese beinhaltet einerseits sprachliche Teilfertigkeiten (Grammatik, Wortschatz), andererseits konzeptuales und prozedurales Wissen über Schriftsprache (phonologische Bewußtheit, alphabetisches Prinzip, ...). Man unterscheidet drei Aspekte der familiären Literalität:

- Sprache und sprachliche Interaktionen
- Lernklima

⁹⁶ Vgl.: Neumann, Christine: Bücherspaß in der Kita. – S. 24- 25

⁹⁷ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S.109

- Soziales und emotionales Klima in den Familien⁹⁸

3.5.3.1.1 *Sprache und sprachliche Interaktionen*

Die sprachlichen Interaktionen in der Familie bereiten ein Kind auf den Schriftsprachenerwerb vor. Die Vielfalt der Sprache innerhalb der Familie hat einen starken Einfluß auf den Wortschatz der Kinder. Besonders wichtig ist der Gebrauch der sogenannten dekontextualisierten Sprache, damit Kinder lernen, über nicht vorhandene Konzepte, Objekte, Gefühle oder Ereignisse zu sprechen. Dazu gehört auch der Austausch von Plänen oder Ideen. Innerhalb der Familie kommt dekontextualisierte Sprache in einigen Aktivitäten vor: beim gemeinsamen Lesen, bei Gesprächen während des Essens (Bsp. über den Kindergarten), beim gemeinsamen Spiel und auch bei Gesprächen über vergangene Ereignisse. Die Erfahrung mit dekontextualisierter Sprache ist ein wichtiger Prädiktor für Erfolg in der Schule.⁹⁹

3.5.3.1.2 *Lernklima in der Familie*

In einem förderlichen Lernklima hat ein Kind freien Zugang zu Gedrucktem oder Schriftmaterial und erfährt einen positiven Umgang mit demselben. Kinder beobachten ihre Eltern im Umgang mit gedruckten Texten und erfahren so viel über die Umstände und Gründe, warum die Eltern lesen. Hat Lesen auch Unterhaltungswert, so vermitteln die Eltern automatisch eine positive Einstellung zum Lesen und die Kinder finden auch bald selbst Spaß daran. Diese Kinder entwickeln schnell bessere Lesefähigkeiten als Kinder in deren Umgebung Lesen nur mit Unterricht und Lernen verbunden ist.¹⁰⁰

3.5.3.1.3 *Das soziale und emotionale Klima in der Familie*

Zwischen Unterstützung und Wärme der Eltern ihren Kindern gegenüber und deren sprachlicher Entwicklung besteht ein direkter Zusammenhang. Es ist daher davon auszugehen, daß auch der Lese- und Schreiberwerbsprozeß von einem positiven sozialen und emotionalen familiären Umfeld profitiert. Allerdings gibt es über die emotionale Interaktion zwischen Eltern und Kindern während des gemeinsamen Vorlesens kaum wissenschaftliche Befunde.

⁹⁸ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 109-110

⁹⁹ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 110-111

¹⁰⁰ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 111

3.5.3.1.4 Die Rolle des Vorlesen in der Familie

Intensiv erforscht wird, inwieweit familiäres Vorlesen zu einer besseren Lesefähigkeit führt. Fest steht, daß Kinder, denen viel vorgelesen wird über ein besseres Textverständnis und einen umfassenderen Wortschatz verfügen, ebenso erhalten sie Einblick in den Aufbau von Texten.

Fördernd ist allerdings nicht das Vorlesen alleine, eine tragende Rolle spielt die Interaktion zwischen Vorlesendem und Kind. Das Gespräch über das Gelesene, das Bearbeiten des Texts, Erklärungen, Diskussionen und Verbindungen mit eigenen Erfahrungen des Kindes haben einen viel positiveren Effekt auf die Sprachentwicklung und Literalität der Kinder als simples Vorlesen alleine.¹⁰¹

3.5.3.2 Förderung in der ersten und zweiten Klasse Volksschule

Für das Lesenlernen ist im Allgemeinen eine Kooperation zwischen Eltern und Schule notwendig. Kinder bekommen eigentlich vom ersten Tag an Hausübungen, die das vertiefen sollen, was im Unterricht durchgenommen wurde. Beim Lesen und Schreiben können Lehrer kaum individuelle Hilfe und Unterstützung anbieten, dieser Bereich bleibt eigentlich den Eltern zuhause und auch die haben oft nicht genug Zeit oder auch Geduld, um die Leseanfänger optimal zu fördern. Eltern würden auch spezielle Instruktionen und Hilfestellungen für die Unterstützung ihrer Leseanfänger brauchen, ebenso wie ihnen Informationen über die Lese- und Schreiberwerbsprozesse zugänglich sein sollten. Hier ist eine Kooperation sinnvoll. Studien haben gezeigt, daß das Ausmaß der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule für die Fortschritte der Kinder im Lesen während der Volksschulzeit mitverantwortlich war.¹⁰²

3.5.4 Leseförderung im Kindergarten

Für die Leseförderung im Kindergarten gibt es einige wichtige Tipps für die Praxis, damit die Bemühungen von Erfolg gekrönt sind. Diese Grundsätze lauten wie folgt:

– **Nicht zu aufdringlich sein:**

Oft ist für Kinder etwas, das den Erwachsenen wichtig erscheint, und was sie unbedingt vermitteln wollen, zuviel. Dinge, die ihnen zu aufdringlich vermittelt

¹⁰¹ Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 112-113

¹⁰² Vgl.: Klicpera, Christian: Legasthenie. – S. 113-115

werden, stoßen bald auf taube Ohren oder werden überhaupt nicht wahrgenommen, im schlimmsten Fall entwickelt sich sogar Widerstand.

– **Viele verschiedene Wege zu Büchern zeigen**

Bücher müssen nicht immer nur zum Vorlesen herangezogen werden. Es gibt unterschiedlichste Möglichkeiten, sie in Projekte und Vorhaben einzubinden und zahlreiche Möglichkeiten, wie Kinder Bücher für sich entdecken. Die verschiedensten Arten von Büchern bieten unterschiedlichste Anreize, sich mit ihnen zu beschäftigen, jeder Zugang ist möglich und wichtig für die Leseförderung, damit der Spaß am Buch und am Lesen erhalten bleibt.

– **Kinder an der Buchauswahl beteiligen**

Kinder können Bücher nur als Teil ihres Alltags erleben, wenn sie aktiv am Auswahlprozeß teilnehmen können und Verantwortung über die eigenen Entscheidungen übernehmen. Setzt man sie ihnen immer nur vor, bringt man sie um das Erlebnis, daß sie ein selbst ausgesuchtes Buch weitergebracht hat. Nur die eigene Auswahl ermöglicht Kindern ein Lieblingsbuch, einen Lieblingsautor, einen Lieblingsillustrator zu finden.

– **Bücher als einen Teil des Alltags einführen**

Bücher sind einfach da: Fachbücher, Bilderbücher, Nachschlagewerke, etc. und werden wann immer benötigt zur Information, zur Unterhaltung, etc. herangezogen. Der Kindergartenalltag ist ohne Bücher gar nicht vorstellbar. So erfahren Kinder nebenbei, daß Lesen und Bücher dazugehören und selbstverständlich sind.

– **Lesevorbild für die Kinder sein**

Wenn Erwachsene selbst lesen, lesen auch die Kinder. Ist es für sie selbstverständlich, ein Lexikon heranzuziehen, um Fragen, die beim letzten Ausflug entstanden sind, zu klären, so werden das bald auch die Kinder selbständig tun. Beobachten Kinder sie bei einer entspannten Lese-Mittagspause, so erfahren sie, daß Lesen ein Genuß ist. Durch die Beobachtung lesefreudiger Erwachsener wird auch beim Kind die Neugier geweckt. Die eigene Lust am Lesen ist eine einfache aber wirkungsvolle Methode der Leseförderung.¹⁰³

¹⁰³ Vgl.: Neumann, Christine: Bücherspaß in der Kita. – S.29-32

Im Kindergarten sollte es eine Bücherecke geben, die über verschiedenste Literatur verfügt, damit die unterschiedlichen Interessen der Kinder abgedeckt werden können. Bücher müssen im Kindergarten genauso frei zugänglich sein wie beispielsweise Bausteine. Bei der Ausstattung der Bücherecke ist wichtig, daß genügend Platz zum Sitzen und Betrachten der Bücher vorhanden ist, ebenso sollte es möglich sein, zumindest eine Gruppe darin zu versammeln für gemeinsame Vorleseaktivitäten. Das Angebot sollte ausreichend und vielfältig sein, verschiedene Themen, aber auch verschiedene Illustrationsstile abdecken. Besonders wichtig sind dabei Bildlesebücher, die einen guten Einstieg für die älteren Kinder in das eigenständige Lesen bilden. Aus dem Lesen solcher Bücher kann sich auch die Gestaltung eigener Geschichten entwickeln lassen, wodurch Kinder ein Gefühl für schreiben und lesen bekommen, bevor sie es tatsächlich können. Bei der Festlegung der Symbole für die Wörter tauschen sich die Kinder außerdem intensiv über Sprache und Wörter aus. Hilfreich sind diese Bücher auch für fremdsprachige Kinder beim Erwerb einer zweiten Sprache.

Ebenso sollten Nachschlagewerke in keinem Kindergarten fehlen. Kinder sollten erleben, daß Bücher ihnen auch mit Wissen und Rat zur Seite stehen. Gemeinsames Nachschlagen bei offenen Fragen sollte in Kindergärten selbstverständlich sein, damit Kinder lernen sich aktiv Wissen zu organisieren.

Bücher für kleine Lesemuffel sollten auch Eingang in die Bücherecke finden. Wimmel- und Suchbilderbücher gefallen auch Kindern, die nicht besonders viel vom Lesen halten.

Bücher zu anderen Medien haben auch ihre Berechtigung. Sie bringen Kinder, die nicht lesen, sondern lieber fernsehen vielleicht auch zum Buch. Hat man gemeinsam einen Film gesehen, kann man im Buch noch einmal in Ruhe nachschlagen oder offene Fragen besprechen. Außerdem finden sich in jedem Buch Anknüpfungspunkte für andere Themen.

Sachbücher zu guter letzt müssen in der Bücherecke zu finden sein, denn genauso wie es Erwachsene gibt, die lieber Sachbücher als Romane verschlingen, läßt sich diese Tendenz auch schon bei Kindern feststellen. Bei den Kindersachbüchern gibt es verschiedene Reihen wie Was-ist-Was oder Sehen-Staunen-Wissen, die auch für unterschiedliche Altersstufen angeboten werden. In der Vorleserunde sollte durchaus auch einmal auf Sachbücher zurückgegriffen werden.

Vorlesen ist die häufigste, wichtigste und selbstverständlichste Form der Leseförderung und sollte zu einem festen Bestandteil im Kindergartenalltag werden. Die Form des Vorlesens

kann dabei ruhig variiert und den Bedürfnissen der Kinder angepaßt werden. So kann man im Stuhlkreis vorlesen für alle oder nur für eine kleinere Gruppe. Wichtig beim Vorlesen ist auf jeden Fall, daß es nicht nur nebenbei passiert, sondern daß genügend Zeit und Raum eingeplant sind.

Der Kindergarten bietet auch optimalen Platz für kleine Buchausstellungen, die sich sowohl an Kinder als auch an Erwachsene richten können. Innerhalb einer Buchausstellung können spezielle Themen ausgestellt werden, die später im Kindergartenalltag aktuell sein werden. Kinder und Eltern können sich so vorab schon einmal informieren. Solche Ausstellungen können aber auch die Leseförderung selbst zum Inhalt haben und den Eltern Fortschritte und Ergebnisse von Leseprojekten oder -veranstaltungen präsentieren, mit dem Ziel die Eltern zu gemeinsamen Leseaktivitäten mit ihren Kindern zu animieren.¹⁰⁴

3.5.5 Einrichtungen, Projekte und Institutionen zu Leseförderung und Vermittlung von Kinder- und Jugendliteratur. Eine Auswahl

Dieses Kapitel soll eine Auswahl von Einrichtungen aus Österreich, Deutschland und der Schweiz zeigen, die sich mit Leseförderung, Kinderliteratur und Leseforschung beschäftigen. Zu den einzelnen Einrichtungen werden einige Projekte vorgestellt, die der Leseförderung und der Erhaltung der Lesekultur dienen.

3.5.5.1 Stiftung Lesen

Die Stiftung Lesen ist eine Einrichtung, die der Förderung und Erhaltung von Lesekompetenz in der multimedialen Zeit von heute dient. Seit 1998 arbeitet sie an verschiedensten Projekten zu Leseförderung und Leseforschung und hat eine Vielzahl von Kooperationspartnern und Sponsoren. Der Umgang mit Büchern, Zeitungen und Zeitschriften soll in allen Bevölkerungsschichten gefördert werden, wie auch eine gewisse Sprach- und Lesekultur erhalten werden soll. Neben der Durchführung von Projekten für Bund und Länder, liegt ein Schwerpunkt auf der breitenwirksamen Leseförderung in Kindergärten, Schulen, Bibliotheken, etc.

Die Ziele der Stiftung Lesen, wie man sie auf der Homepage nachlesen kann, lauten:

- Wir wollen Zugänge zum Lesen für Kinder in unserer multimedialen Gesellschaft eröffnen und vertiefen

¹⁰⁴ Vgl.: Neumann, Christine: Bücherspaß in der Kita. – S. 33-53

- Wir wollen Lesemultiplikatoren stärken (Eltern, Erzieher, Lehrer, Bibliothekare)
- Wir wollen Infrastruktur und Netzwerke der Leseförderung verbessern
- Wir wollen Leseforschung und Leseförderung aktiv verknüpfen
- Wir wollen Bewußtsein für das Lesen verankern¹⁰⁵

Im Folgenden: zwei Projekte der Stiftung Lesen.

3.5.5.1.1 *Lesestart – die Leseinitiative Deutschlands*

Lesestart ist die größte Initiative Deutschlands für frühkindliche Leseförderung und soll im Mai 2008 starten. Im Rahmen der Vorsorgeuntersuchung U6 für Kinder sollen 500.000 Eltern in Deutschland Lesestartpakete erhalten, die Informationen für die Eltern und ein Vorlesebilderbuch beinhaltet. Ziele sind die frühe Sensibilisierung der Kinder für das Lesen und die Sprache, sowie die Schaffung einer frühzeitigen Vorlesekultur in der Familie.¹⁰⁶

3.5.5.1.2 *Kleine Mädchen lesen – kleine Jungen auch.*

Ein Projekt für ErzieherInnen und interessierte Eltern von Stiftung Lesen und dem Sozialministerium Hessen, das die möglichst frühe und gezielte Heranführung von Kindern zu Sprache und geeignetem Lesestoff zum Inhalt hat. Gestaltet ist das Projekt als halbtägige Fortbildungsveranstaltung, die sich mit geschlechtsspezifischer Identitätsentwicklung, sozialer und sprachlicher Entwicklung auseinandersetzt und Einblick in spielerische Fördermaßnahmen gibt. Im Jahr werden insgesamt 10 Workshops angeboten.¹⁰⁷

3.5.5.2 Buchklub der Jugend

Der österreichische Buchklub der Jugend ist die größte österreichische Leseorganisation mit 400.000 jungen Menschen zwischen 3 und 18 Jahren als Mitgliedern, mit 6000 ReferentInnen an Schulen und ca. 50 freien oder festen MitarbeiterInnen. Der Buchklub versteht sich als:

- Gemeinnütziges, parteiunabhängiges Lesenetzwerk mit sozialem Engagement
- Verlag zur Produktion und zum Vertrieb von Jugendmedien und

¹⁰⁵ Vgl.: www.stiftunglesen.de/wirueberuns/Default.aspx (08.12.2007)

¹⁰⁶ Vgl.: www.stiftunglesen.de/lesestart/default.aspx (08.12.2007)

¹⁰⁷ Vgl.: www.stiftunglesen.de/~projekte/kleine_maedchen_lesen_kleine_jungen_auch/Default.aspx (08.12.2007)

Leseförderungsprodukten

- Serviceeinrichtung für Leseförderung und Lesepädagogik mit 60 Jahren Erfahrung, Kompetenz und Qualitätsanspruch

Der Buchklub gibt selbständig oder mit Partnern altersgemäße Kinder- und Jugendmedien heraus, bietet Orientierung, Information und Vertriebsförderung zu Kinder- und Jugendbüchern, unterstützt LesevermittlerInnen mit pädagogischen Materialien, Seminaren und Beratung und setzt österreichweit Leseinitiativen und macht Werbung für das Lesen und für Bücher.¹⁰⁸

3.5.5.2.1 Lesefit

Lesefit war ein Kooperationsprojekt zwischen dem Bildungsministerium und dem Buchklub mit dem Ziel, österreichweite Standards für Leseförderung und Lesedidaktik zu entwickeln, die als Basis für einen motivierenden Leseunterricht dienen sollen. Der zeitliche Rahmen zur Erarbeitung dieser Standards war das Schuljahr 2002/2003.

Lesen als Grundkompetenz unserer Gesellschaft sollte in allen Fächern vermittelt werden, eine individuelle Förderung ist beim Lesenlernen notwendig. Die Schüler sollten fit gemacht werden für den Umgang mit unterschiedlichen Textträgern, Leselust soll geweckt werden und Lesen den Kindern als selbstbestimmte und lebensbegleitende Tätigkeit nahegebracht werden. Ebenso wichtig war in dem Projekt die Einbeziehung der Eltern in die Lesepartnerschaft zwischen Kindern und Schule. Es gab sogar eine eigene Aktion mit dem Namen „Eltern setzen LESEzeichen“, die das gemeinsame Lesen in den Mittelpunkt stellen sollte.¹⁰⁹

3.5.5.2.2 LesepartnerInnen

Wissenschaftliche Untersuchungen streichen die Bedeutung der vorschulischen und schulbegleitenden Lesesozialisation für den späteren Lese- und Lernerfolg der Kinder heraus. Vom ersten Bilderbuch, das gemeinsam betrachtet wird, bis zur Diskussion über Zeitungsartikel spannt sich dieser Bogen der Leseerfahrungen, die ein Kind macht. Gemeinsames Lesen mit Eltern, Freunden, Geschwister, etc. schafft ein positives Klima, das der Leselust und -bereitschaft förderlich ist. Lesepartner sind die Ansprechperson für die jüngeren Leser. Lesen wird zum Informationsaustausch, zum Gespräch, zu einem

¹⁰⁸ Vgl.: www.buchklub.at/Buchklub/Wir-ueber-uns.html (08.12.2007)

¹⁰⁹ Vgl.: www.lesefit.at/projekt.htm (08.12.2007)

gemeinschaftlichen Erlebnis. Die partnerschaftliche Lesesituation ermöglicht auch individuelle Fördermaßnahmen.

LesepartnerInnen ist ein Projekt des Unterrichtsministeriums in Kooperation mit dem Buchklub und soll das gemeinsame Lesen/Vorlesen in Schule, Kindergarten als auch Zuhause fördern. An den Schulen werden dafür Lesetutoring- und Lese-Brückenprojekte durchgeführt, die dann in den Schulalltag übernommen werden sollen. Informationen und Unterlagen stellt der Buchklub zur Verfügung. Besonders eingebunden sollen die Eltern als wichtigste Zielgruppe und LesepartnerInnen werden. Ziel des Projektes ist es, ergänzend zum Leseunterricht die Lesebereitschaft und -fähigkeit der Kinder zu steigern und die Entwicklung der Lesekompetenz zu fördern.¹¹⁰

3.5.5.3 Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien

Das SIKJM entwickelt unter anderem Leseförderungsprojekte und führt sie mit Unterstützung von Kantonal- und Regionalorganisationen in der gesamten Schweiz durch. Diese Projekte sind fest in der Schweizer Leselandschaft verankert und werden immer wieder durch neue Ideen ergänzt.

Das SIKJM ist auch die Dienstleistungs- und Kontaktstelle im Bereich Leseförderung für alle, die sich über Kinder- und Jugendmedien informieren wollen, nach Veranstaltungen oder Weiterbildungen suchen.¹¹¹

3.5.5.3.1 *Bücherraupe – Mit Bilderbüchern fängt das Leben an*

Die Bücherraupe existiert als solche tatsächlich und ist ein Stoffgebilde mit 30 Bilderbüchern zu jeweils einem bestimmten Thema und einer Auswahl an Sachliteratur für Kindergarten oder Volksschule. Die Lehrer erhalten darüber hinaus Anregungen und unterstützende Materialien zur Gestaltung ihres Leseunterrichts. Für die Kinder bedeutet die Bücherraupe, mit allen Sinnen in die Lesewelt einzusteigen. Die Bücher, die die Raupe bringt, können auch nach Hause ausgeliehen werden.

Die Bücherraupe wandert kostenlos von Kindergarten zu Kindergarten oder in die erste Klasse Volksschule und bleibt an jedem Ort ungefähr ein Monat lang. Bücherraupen gibt es zu unterschiedlichen Themen.¹¹²

¹¹⁰ Vgl.: www.lesepartnerinnen.at/Die-Aktion/Inhalt-und-Ziele.html (08.12.2007)

¹¹¹ Vgl.: www.sikjm.ch/d/lesefoerderung/ (08.12.2007)

¹¹² Vgl.: www.sikjm.ch/d/lesefoerderung/projekte/buecherraupe.html (08.12.2007)

3.5.5.3.2 „Schenk mir eine Geschichte“ – Family Literacy

Frühe positive Erfahrungen mit Sprache, Büchern und Schrift sind die Voraussetzung für einen erfolgreichen Leselernprozeß. Wichtig dabei ist vor allem die frühe Unterstützung der Kinder durch das Elternhaus. Bei vielen fremdsprachigen Kindern, die aus sozial benachteiligten Familien kommen, fehlen diese positiven Erfahrungen oftmals bei Schuleintritt, was einen erschwerten Leseanfang und spätere mangelnde Lesekompetenz mit sich bringt.

Das Projekt des SIKJM animiert Eltern mit Migrationshintergrund, ihren Kindern sehr früh schon vorzulesen und Geschichten zu erzählen, möglichst in ihrer Familiensprache, denn je sicherer ein Kind sich in seiner Muttersprache fühlt, desto leichter ist der Fremdspracherwerb. Die Leseanimationen werden von Lehrpersonen für Heimatliche Sprache und Kultur durchgeführt, die vom SIKJM weitergebildet werden¹¹³

3.5.5.4 Büchereiverband Österreichs

Der BVÖ ist der Dachverband der Öffentlichen Bibliotheken Österreichs und bietet den Mitgliedern Service, Beratung und Information in bibliothekarischen Belangen. Das Service im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur umfaßt die Ausbildung für Bibliothekare in Strobl, Publikationen zur Leseförderung, Fortbildungen und auch Literatur – und Leseförderungsprojekte.¹¹⁴

3.5.5.4.1 *Österreich liest*

Österreich liest ist das wohl größte Literaturfestival des Landes und fand im Jahr 2007 vom 15. – 21. Oktober statt. Die Bibliotheken Österreichs setzen mit tausenden Veranstaltungen ein weithin wahrnehmbares Zeichen für das Lesen und die Leseförderung und organisierten Lesungen mit vielen österreichischen Autoren und Autorinnen. Die Aktion wurde vom Büchereiverband initiiert und wird vom bm:ukk und den Ländern gefördert. Die Inseratenkampagne wurde von einer großen Anzahl an Prominenten unterstützt. Mittlerweile erregt das Projekt auch internationales Interesse. Deutschland beispielsweise

¹¹³ Vgl.: www.sikjm.ch/d/lesefoerderung/projekte/family_literacy.html (08.12.2007)

¹¹⁴ Vgl.: Leitner, Gerald: Kinderliteraturmarkt in Österreich : Bibliotheken, Buchhandel, Verlage, Zeitschriften, Preise, Institutionen / Gerald Leitner ; Silke Rabus. – In: Kinder- und Jugendmedien in Öffentlichen Bibliotheken / Gerald Leitner und Silke Rabus (Hrsg). – Wien : BVÖ, 2007. – (BVÖ-Arbeitshilfen ; 13). – S. 5

möchte das Konzept für nächstes Jahr gerne übernehmen.¹¹⁵

3.5.5.4.2 *Leserstimmen – Der Preis der jungen Leser*

2005 organisierte der BVÖ mit Unterstützung des bm:ukk bereits zum zweiten Mal das Lesefestival „Leserstimmen“. Dabei finden unzählige Lesungen, Workshops, Leseanimationsveranstaltungen, Bilderbuchkino-Vorführungen und Lesenächte in Bibliotheken in ganz Österreich statt. Danach wählen die jungen LeserInnen aus den 12 Büchern, die von einer Vorjury auserkoren wurden, ihr Lieblingsbuch. Gewinnern in diesem Jahr war Renate Welsh mit „Katzenmusik“. Das Ziel der Aktion ist die Leseförderung in den Bibliotheken als auch die Förderung österreichischer AutorInnen, des österreichischen Verlagswesens und des Buchhandels. Gleichzeitig werden die öffentlichen Bibliotheken in ihrer Rolle als Literaturveranstaltungsorte wahrgenommen. Im Vordergrund stehen der Spaß und die Freude am Lesen.¹¹⁶

3.5.5.5 IFaK

Das Institut für angewandte Kindermedienforschung wird an dieser Stelle so wie die STUBE erwähnt, da sie sich an Vermittler von Kinder- und Jugendliteratur richtet, und wertvolle Hilfen und Unterstützung bietet im Bereich der Leseanimation und Leseförderung.

Das IFaK ist Teil einer zentralen Einrichtung der Hochschule der Medien Stuttgart und beschäftigt sich mit allen für Kinder und Jugendliche produzierten und von ihnen genutzten Medien. Das IFaK möchte den Zielgruppen der Pädagogen, Erzieher, Bibliothekare und Eltern Infos über das Medienverhalten und die bevorzugten Mediengenres der Kinder geben. Darüberhinaus entwickelt das IFaK Qualitätskriterien und handlungsorientierte medienpädagogische Konzepte und beschäftigt sich mit Leseförderungsmöglichkeiten, wobei audiovisuelle und elektronische Medien stark einbezogen werden. Die Homepage bietet kostenlose, umfangreiche Materialien für den Kindermedienbereich, unter anderem auch Veranstaltungsvorschläge zur Leseförderung für die verschiedensten Altersgruppen.¹¹⁷

¹¹⁵ Vgl.: www.oesterreichliest.at (08.12.2007)

¹¹⁶ Vgl.: www.leserstimmen.at/information/allgemeines.htm (08.12.2007)

¹¹⁷ Vgl.: www.hdm-stuttgart.de/ifak/ueber_uns/ (15.12.2007)

3.5.5.6 Institut für Jugendliteratur

Das Institut für Jugendliteratur in Wien wurde im Jahr 1965 als gemeinnütziger Verein gegründet und ist ein Service- und Kommunikationszentrum für den kinder- und jugendliterarischen Bereich. Zu den Aufgaben zählen: Fortbildung von Vermittlergruppen, Beratungstätigkeiten, Netzwerkbildungen und die Erarbeitung / Vermittlung von Informationen, Publikationen und Datenbanken. Daneben bietet das Institut für Jugendliteratur auch praxisbezogene Leseförderungsaktivitäten an und verfügt über eine umfangreiche Bibliothek mit Kinder- und Jugendbüchern sowie Fachliteratur zu diesen Bereichen.¹¹⁸

3.5.5.6.1 *Lesen im Park*

Lesen im Park ist ein außerschulisches Leseförderungsprojekt, das seit 1979 jährlich stattfindet und von der MA 13 der Stadt Wien gefördert wird. An fünf Standorten in Wien (Spielplätze, Parks, Freibäder) stehen Bücherkisten bereit, mit einem umfangreichen Angebot aus dem Kinder- und Jugendliteraturbereich. Die Bücher können vor Ort genutzt oder auch nach Hause entlehnt werden. Mit dieser Aktion kann man auch Kinder erreichen, die keinen festen Bezug zum Lesen und zum Medium Buch haben. Neben dem Lesen werden auch andere Aktionen wie basteln, malen etc. angeboten. Lesen im Park gibt es auch im Rahmen des Wiener Ferienspiels unter dem Titel „Gemma Lesen“.¹¹⁹

3.5.5.6.2 *Literatur für junge LeserInnen*

Seit fast drei Jahrzehnten ist die „Literaturwoche“ bei freiem Eintritt ein wichtiger Treffpunkt für junge Leseratten als auch für Kinder, die normalerweise literarischen Texten nicht so nahe kommen. Veranstaltet wird die Aktion vom Kunstverein Wien Alte Schmiede und dem Institut für Jugendliteratur. Gefördert wird sie von der Kulturabteilung der Stadt Wien. Die Literaturaktion verfügt über ein breites Spektrum an Angeboten: von der Lesung über Mal- und Medienwerkstätten, Filmen, Opern, Workshops bis hin zu Spielen ist für jedes Interesse etwas dabei.¹²⁰

¹¹⁸ Vgl.: www.jugendliteratur.net/institut.html (08.12.2007)

¹¹⁹ Vgl.: www.jugendliteratur.net/lesenimpark.html (08.12.2007)

¹²⁰ Vgl.: www.jugendliteratur.net/veranstaltungen.html (08.12.2007)

3.5.5.7 STUBE

Die STUBE (www.stube.at) ist die Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur in Wien. Sie sei hier erwähnt, weil sie sich speziell an die Vermittler von Kinder- und Jugendliteratur wendet. Sie wurde 1984 gegründet und ist heute ein Bereich der Erwachsenenbildung der Erzdiözese Wien. Der Service der STUBE umfaßt zahlreiche Publikationen, Beratungen, Fortbildungsangebote, Tipps, Empfehlungen uvm. Als spezielles Angebot hat die STUBE auch einen viersemestrigen Fernkurs zur Kinder- und Jugendliteratur im Angebot.¹²¹

¹²¹ Vgl.: Leitner, Gerald: Kinderliteraturmarkt in Österreich. – S. 5

4 Bibliotheksarbeit für Kinder

In diesem Kapitel will ich einen kleinen Überblick geben über Lesefrühförderungsprojekte, wie sie international in öffentlichen Bibliotheken bereits stattfinden. Dazu möchte ich das kinderbibliothekarische Veranstaltungsprogramm der Büchereien Wien vorstellen und allgemeine Hinweise zur Bibliotheksbenutzung geben. An den Schluß dieser Arbeit stelle ich das neueste Projekt der Büchereien Wien aus dem Bereich der Kinderanimation und Leseförderung, da es einen aktuellen Trend aufgreift und bereits zwei mal sehr erfolgreich umgesetzt wurde: das erste Schoßkindprogramm für Kinder ab zwei Jahren bei den Büchereien Wien.

4.1 Eine Bibliothek muß man nutzen können

In vielen Familien ist ein Bibliotheksbesuch nichts selbstverständliches, dabei sind Bibliotheken für alle da und für jeden zugänglich. Ich selbst hatte das Glück, bereits als Kleinkind eine Bibliothek in meinem Heimatort besuchen zu können und ich erinnere mich noch genau, wie ich es genoß, selbst meine Bilderbücher aus den Kisten auszusuchen und sie dort mit meinen Eltern gleich anzulesen. Neben der Leselust und der Freude an Büchern wird natürlich auch die Selbständigkeit im Umgang mit der Bibliothek geschult. Durch das Vorbild der Eltern, die mit den Kindern regelmäßig die Bibliothek besuchen, lernen die Kinder, diese als selbstverständlichen Teil ihres kulturellen Lebens kennen und lieben und finden sich alsbald auch selbst darin gut zurecht. Das Bibliothekspersonal steht den Eltern in der Leseförderung mit einer Vielzahl an Veranstaltungen, Animationen und Hilfestellungen unterstützend zur Seite.

4.1.1 Eltern als Vorbild

Bibliotheken stehen mit ihren Angeboten allen Bevölkerungsschichten offen. Schwellenängste sind in dieser Einrichtung vollkommen fehl am Platz. Eltern können viel für die Entwicklung von Lesefreude und Lesekompetenz tun, indem sie mit ihren Kindern schon sehr früh Bibliotheken besuchen und sie in die Buchauswahl miteinbeziehen. Bereits im Kleinkindalter sind Kinder sehr neugierig und offen für Neues und lassen sich gerne für die herumstehenden Bilderbuchkisten und vollen Regale begeistern, vor allem, wenn die Eltern sich Zeit nehmen und mit dem Kind gemeinsam betrachten, auswählen und vorlesen. Die Bücher sind für die Kinder frei zugänglich und in den meisten

Kinderbibliotheken wird auch auf ihre Größe Rücksicht genommen und die Bücher in altersgerecht hohen Regalen präsentiert bzw. frontal ausgestellt. Auch die Gestaltung einer Kinderbücherei hebt sich meist vom Rest der Bibliothek ab, was das Verweilen für die Kinder noch verlockender macht, da es auch verschiedene Zonen zu entdecken gibt, von der Vorlesecke bis hin zu Computerplätzen, an denen sich die Kinder an modernen Medien versuchen können.

Für einen Bibliotheksbesuch mit Kindern gibt es einige hilfreiche Tipps für die Eltern:

- Wichtig ist, sich genug Zeit zu nehmen, damit die Kinder in Ruhe mit der Einrichtung vertraut werden können und sich heimisch fühlen.
- Hinweise auf besonders lustige oder spannende Bücher sind gut und hilfreich, manchmal erreicht man aber genau das Gegenteil, wenn Kinder sich von den Hinweisen bedrängt fühlen. Kinder wollen miteinbezogen werden in die Buchauswahl, und oftmals stellen Erwachsene auch fest, daß sie mit ihrem eigenen Geschmack so gar nicht den ihrer Kinder treffen. Außerdem gibt das selbständige Ausschauen den Kindern ein Gefühl von Freiheit und Selbstverantwortlichkeit.
- Bibliotheksbesuche vermitteln auch noch Kompetenzen, die im weiteren Leben nützlich sein können: so erfahren Kinder, daß sie Rücksicht auf andere Leser und deren Bedürfnisse nehmen müssen, daß man Bücher sorgfältig behandelt, daß bestimmte Abgabefristen einzuhalten sind, Überziehungen Geld kosten... und vieles mehr.
- Kinder sollten einen eigenen Bibliotheksausweis bekommen.
- Bibliotheken bieten sehr oft verschiedenste Veranstaltungen für Kinder an. Ein Blick in das Veranstaltungsprogramm lohnt sich.¹²²

Wenn Eltern mit ihren Kindern die Bücherei besuchen, bedeutet dies einerseits eine weitere Gewöhnung an Lesen und an das Medium Buch, bzw. in der heutigen Zeit auch an AV-Medien, die in Bibliotheken angeboten werden, und die Kinder merken, daß diese Freizeitaktivität einen hohen Stellenwert genießt, wenn die Eltern einen ganzen Samstag „opfern“, um mit ihren Kindern in der Bibliothek zu lesen, zu schmökern und zu stöbern, andererseits führen die gemeinsamen Besuche die Kinder in die Bibliotheksbenutzung ein und macht es irgendwann selbstverständlich auch alleine dorthin zu gehen.¹²³

¹²² Vgl.: Meier-Hirschi, Ursula: Bücher machen Kinder stark: und lesen macht das Leben schön / Ursula Meier-Hirschi. Mit 20 Illustrationen von Verena Pavoni. – Zürich: pro juventute, 1994. – S.55

¹²³ Vgl.: Mähler, Bettina: Bücherwürmer und Leseratten. – S.34-35

Eltern können ihren Kindern, vielleicht auch mithilfe der BibliothekarInnen, die Ordnungssysteme in der Bibliothek erklären, diese können allerdings sehr unterschiedlich sein. In Wien tragen die Bücher ein Systematiketicket mit der Wiener Systematik, das die Bücher einer Sachgruppe zuordnet (Bsp: DR steht für Deutschsprachige Romane, oder JM.G für Kindergruselliteratur...). Zusätzlich dazu gibt es auch noch einen Farbcode, der die Bücher für junge Leser auch noch leichter unterscheidbar macht: grün steht für Naturwissenschaft und Technik, gelb für Romane und Erzählungen, Rot für Geschichte, etc. Wenn Kinder ihre Eltern bei der Buchsuche begleiten und ihre eigenen Bücher selbst aussuchen dürfen, werden sie sich bald alleine zurechtfinden. Bei Fragen stehen die BibliothekarInnen gerne zur Seite und auch der Opac hilft oftmals weiter, wenn man ein gewünschtes Buch nicht findet. Viele Büchereien bieten Opac-Recherche-Schulungen an, im Rahmen von Klassenbesuchen wird der Katalog auch den Kindern näher gebracht. Aber auch Eltern, die sich in der Benutzung auskennen, können ihren Kindern die Grundlagen der Recherche beibringen und sie mit dem Katalog und dem Ordnungssystem vertraut machen, indem sie ihnen grundsätzliche Begriffe wie Verfasser, Titel, Schlagwort, Stichwort erklären und sie mit der Suchmaske des Computers vertraut machen.

4.1.2 Bibliotheksbesuche im Kindergarten

Viele Bibliotheken kooperieren nicht nur mit Schulen, sondern haben ihre Veranstaltungs- und Leseförderungsangebote auch auf Kindergarten und Vorschule ausgedehnt. Die Hauptziele dieser Kooperation sind eine möglichst frühzeitige Leseförderung, Kontakt mit Literatur und Büchern für Kinder, die zuhause keinen Zugang dazu haben und die Heranführung an eine spätere eigenständige Bibliotheksnutzung. Für Kindergärten gibt es viele Möglichkeiten, die Bücherei in den Kindergartenalltag zu integrieren:

- Man kann bei Buchausstellungen im Kindergarten mit der Bücherei kooperieren und so eine größere Auswahl an Büchern präsentieren, ohne sie selbst anzukaufen.
- Aktuelle Themen im Kindergarten können mit der Bücherei besprochen werden. Diese kann den Kindergarten bei einer Materialsammlung zu einem Thema unterstützen, oder passende Veranstaltungen planen, die die Themen vertiefen.
- Von gemeinsamen Lesungen eines Autors kann auch eine kleinere Bücherei profitieren. Wenn der Autor morgens im Kindergarten und am Nachmittag in der

Bücherei liest, kann man sich die Kosten für Reise und Honorar teilen.¹²⁴

Die Bibliotheken selbst bieten für Kindergärten natürlich eigene Veranstaltungen an, von Lesungen über Bilderbuchkino-Vorführungen bis hin zu spielerischen Bibliothekseinführungen gibt es hier zahlreiche Möglichkeiten, die von Kindergärten auch gerne genutzt werden. Viele Beispiele für Veranstaltungen im Kindergartenalter gibt es auf der IFAK-Homepage, die ihre Veranstaltungsvorschläge immer in Altersgruppen untergliedert. (www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite)

4.1.3 Kinderbibliothekarische Arbeit: aktive Medienvermittlung

Kinderbibliotheken tragen mit ihrer Veranstaltungsarbeit zur Leseförderung aktiv bei. Literatur- und Medienvermittlung heute heißt, die Kinder im Umgang mit neuen Medien zu schulen, Kompetenzen für eine gewinnbringende Nutzung zu entwickeln, bzw. zur Entwicklung dieser Fähigkeiten beizutragen.

Lesen zu lernen, Bilder betrachten und entschlüsseln zu können, dem gesprochenen Wort zuzuhören, sind Grundlagen für die Ausbildung von Rezeptionsfähigkeiten, für die Fähigkeit Lust am Lesen zu empfinden und sich Informationen zu erschließen. Bibliotheken schaffen mit ihrem Angebot die Voraussetzungen für jeden, in diesen Prozeß einzusteigen und unterschiedlichste Medien kennen und nutzen zu lernen.

Kinderbibliothekarische Arbeit erschöpft sich nicht in der Bereitstellung von Medien. Durch Veranstaltungen und Programme gestaltet sie für Kinder als auch für Vermittler besondere kulturelle Erlebnisse. In kleinen Gemeinden ist die Kinderbibliothek vielleicht sogar der kulturelle Ort für Kinder, in größeren Städten sollte sie zumindest als ein Ort der Kultur für Kinder bekannt sein.

Die Ziele dieser kinderbibliothekarischen Veranstaltungsarbeit sind:

- Schaffung von besonderen Erfahrungs-, Begegnungs- und Orientierungsmöglichkeiten für bereits gewonnene Nutzer.
- Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, um die Bibliothek bekannt zu machen.
- Ein Beitrag zur Etablierung kinderkultureller Aktivitäten in der Gemeinde
- Verschiedene Qualitäten unterschiedlicher Medien erfahrbar machen
- Leseförderung und Förderung der Medienkompetenz¹²⁵

¹²⁴ Vgl.: Neumann, Christine: Bücherspaß in der Kita. – S. 121-122

¹²⁵ Vgl.: Bibliotheksarbeit für Kinder : ein Positionspapier / Kommission des Deutschen Bibliotheksinstituts für Kinder- und Jugendbibliotheken. [Mitarb. und Red.: Rita Schmitt]. – Berlin :

Bei den Angeboten von Veranstaltungen gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- Veranstaltungen können sich als Highlights über das Bibliotheksjahr verteilen (Lesenächte, Bibliotheksfeste, Tausch-Börsen, Lesungen, etc.)
- Einzelaktivitäten können auch zu Aktionspaketen im Rahmen von Buch- oder Kulturwochen, Ferienprogrammen, etc. geschnürt werden.
- Veranstaltungsreihen, regelmäßig wiederkehrende Angebote (wie Bilderbuchkinovorführungen, Vorlesestunden, Spielenachmittage, etc.) schaffen Kontinuität und erhöhen die Vertrautheit zwischen Kindern, Vermittlern und BibliothekarInnen.

Wichtig ist, neben dem klassischen Kinderbibliotheksalter zwischen 5 und 10 Jahren, auch die kleineren Kinder und deren Eltern anzusprechen und Veranstaltungen anzubieten. Veranstaltungsreihen lassen sich auch gut für Besuche von Kindergartengruppen oder Volksschulklassen planen und unterstützen so die Leseförderung in den Institutionen. Wichtige Zielgruppen sind aber auch die Erwachsenen: Eltern, Erzieher oder Lehrer, die man mit speziellen Angeboten oder Veranstaltungen ansprechen kann. Allerdings können nicht alle Benutzergruppen der Kinderbibliothek in gleichem Maße bedient werden.¹²⁶

Dt. Bibliotheksinstitut., 1997. – (Dbi-Materialien ; 156). – S.32-33
¹²⁶ Vgl.: Bibliotheksarbeit für Kinder. – S. 33-34

4.2 Lesefrühförderung in öffentlichen Bibliotheken – internationale Beispiele

In vielen Ländern beginnt die Leseförderung bereits sehr früh und wird von den öffentlichen Bibliotheken mit unterschiedlichen Angeboten unterstützt. Einige Beispiele möchte ich hier vorstellen.

4.2.1 Frankreich: Service Petit Enfance

Mit der Betrachtung von qualitativollen Bilderbüchern wird die Lust an Buchstaben an Sprache, Schrift und Lesen geweckt. Diese Überzeugung hat seit Beginn der 90er Jahre zur Etablierung vielfältiger Früherziehungsprogramme mit Literatur geführt, wobei vor allem die Psychologin Marie Bonnafé sehr engagiert war. Sie gründete den Verein ACCES (Action Culturelles Contre les Exclusions et les Segregations) und betonte in ihren Seminaren und Büchern die Wichtigkeit des Vorlesens und Erzählens für die sprachliche Entwicklung eines Kindes. Ein wesentlicher Pfeiler dieser Arbeit war die Kooperation mit Bibliotheken und Mediatheken.

In Frankreich gibt es flächendeckend geförderte Einrichtungen zur Kleinkindbetreuung, ab 2 Jahren wird in der Regel die „école maternelle“ besucht. Diese Institutionen und die ErzieherInnen sind die Hauptansprechpartner für den „Service Petit Enfance“ der Bibliotheken. Im Departement Seine et Marne beispielsweise fährt ein rosa „bébébus“ die Einrichtungen an und versorgt sie mit Materialien, Themenkoffern und fachkompetentem Rat. Im Bereich dieser Frühförderung sind vor allem die auf Bezirksebene wirkenden „bibliothèques départementales“ sehr aktiv.

In den Standortbibliotheken springt die liebevolle Ausstattung für Kleinkinder, die sich vom Rest der Bibliothek durch Teppiche und bespielbare Materialien abhebt auf. Fast jede dieser Bibliotheken hat einen eigenen Vorlese- und Aktionsraum, der speziell gestaltet wird (als Amphitheater, Höhle, Haus, etc.).

Ein sehr schönes Projekt einer Bibliothek war auch die Ausstellung von begehbaren Kinderbilderbuch-Skulpturen, in denen sich die Kinder aufhalten konnten und die von außen, mit Reliefs versehen, Motive bekannter Bilderbücher zeigten. An den Skulpturen gibt es viel zu entdecken, ertasten, zu sehen und Pop-ups, die man herausziehen oder drehen kann, womit die taktile und visuelle Wahrnehmung gefördert wird.¹²⁷

¹²⁷ Vgl.: [www.hdm-stuttgart.de/ifak/medienpaedagogik lesefoerderung/fruehfoerderung/...](http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/medienpaedagogik lesefoerderung/fruehfoerderung/)
(10.12.2007)

4.2.2 USA und Kanada: Babytimes

Mit „babytimes“ wenden sich die Büchereien in den USA und Kanada an Eltern oder Betreuungspersonen mit ihren Kleinkindern bis zu 20 Monaten. Geboten werden in diesem Programm vor allem klassische Kniereiter- und Sprachspielereien, Fingerspiele und Lieder, die die sprachliche Entwicklung der Kinder unterstützen und fördern sollen. „Toddler storytimes“ wendet sich an Krabbelkinder zwischen 2 und 3 Jahren, die natürlich auch von Erwachsenen begleitet werden. In diesem Programm wird eine Mischung aus Geschichtenerzählen, Bilderbuchbetrachtung und musikalischer Begleitung gegeben. Ab drei gibt es für die Kinder schließlich die „preschool storytime“, wo nach lesen und erzählen auch eigene Aktivitäten gefördert werden. In der Bücherei wird dann gebastelt, gemalt oder gemeinsam gespielt und weitergelesen. Eine weitere Spezialität ist die „family story hour“, die sich abends oder am Samstag morgen an die ganze Familie richtet und beispielsweise Gutenachtgeschichten im Programm hat.

Die Storytimes gibt es auch zweisprachig in Englisch und Spanisch für die Altersgruppe der Vorschulkinder. Den Bibliotheken ist es wichtig, die Familie, in der Medienerziehung beginnt, zu unterstützen und gleichzeitig die Kinder und Eltern in die Bibliothek zu holen und somit die selbstverständliche Miteinbeziehung der Einrichtung in den Alltag zu fördern. Die Programme finden vor allem in den Zweigstellen statt, die als kommunaler Treffpunkt fungieren. Die BibliothekarInnen wollen mit den frei zugänglichen Angeboten möglichst früh zur Chancengleichheit beitragen.¹²⁸

4.2.3 Großbritannien: Bookstart

Die öffentlichen Bibliotheken Großbritanniens vermitteln mit leidenschaftlichem Einsatz Kinder- und Jugendliteratur und wecken die Lust am Lesen und die Liebe zum Buch durch Veranstaltungen, Websites, gute sortierte Bestände und auch überregionale und von professionellen Werbekampagnen begleitete Leseförderungsprojekte.

Die Kluft zwischen Informations-Armen und Information-Reichen kann von Bibliotheken etwas verringert werden, indem sie Bildung, Information und Kultur für alle bereitstellt. Um eine möglichst große Zielgruppe und damit auch die sozial Schwächeren zu erreichen, kooperieren die Bibliotheken mit Partnern unterschiedlichster Berufsfelder. Besonders

¹²⁸ Vgl.: [www.hdm-stuttgart.de/ifak/medienpaedagogik lesefoerderung/fruehfoerderung/...](http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/medienpaedagogik lesefoerderung/fruehfoerderung/)
(10.12.2007)

häufig arbeiten sie derzeit mit Institutionen aus dem Gesundheitswesen zusammen, so z. B. bei dem Lesefrühförderungsprojekt „Bookstart“, das 1992 ins Leben gerufen wurde und die familiäre Leseförderung unterstützen, wie auch die Bibliothek bekannt machen soll.

Jedem britischen Baby wird beim Gesundheitscheck im 8. Lebensmonat ein Buchpaket geschenkt, dem Informationen über die Gesundheitspflege und eine Einladung in die örtliche Bibliothek beigelegt ist. Organisiert wird das Projekt von dem gemeinnützigen Verein „booktrust“, der zahlreiche Leseförderungsprojekte unterstützt.¹²⁹

Bookstart ist für jedes Baby in Großbritannien und soll Eltern dazu ermutigen, mit ihren Kindern Bücher anzuschauen und vorzulesen, so früh wie möglich. Bookstart umfaßt 3 Buchpakete. Das erste ist das bereits angesprochene Starterpack für Babies ab 8 Monaten, zusätzliche Pakete gibt es für Kinder von 18-30 Monaten und für Kinder von 36-40 Monaten. Ein spezielles Paket ist „booktouch“ – es stellt Bücher und Informationsmaterial für Kinder die blind oder sehbehindert sind, bereit, für das Alter von 0 bis 4 Jahren. Die Buchpakete sind über drei Wege erhältlich: entweder in einer Gesundheitseinrichtung wie Arzt oder durch den „health visitor“, über örtliche Bildungseinrichtungen oder die öffentliche Bibliothek.

Bookstart hat international großes Interesse hervorgerufen und offeriert daher eine freie Mitgliedschaft für andere Leseförderungsprojekte, die gratis Bücher an Kinder verteilen. Mittlerweile gibt es Bookstart-Mitgliedschaften in Europa, Japan, Korea, Taiwan, Australien, Thailand, Irland und den Falkland-Inseln und weitere Kooperationen mit anderen Projekten in Neuseeland, den USA und Canada.¹³⁰

4.2.4 Deutschland: Lesestart und Schoßkindprogramme

Vorbild für die nationale Lesekampagne „Lesestart“ ist das sächsische Modellprojekt „Lesestart - Mit Büchern wachsen“, das von der Stiftung Lesen gemeinsam mit dem Sozialministerium des Freistaates Sachsen, dem Bundesfamilienministerium und dem Ravensburger Buchverlag ins Leben gerufen wurde. Das Vorbild für diese Kampagne wiederum war das britische Projekt „Bookstart“, das bereits im vorigen Kapitel besprochen wurde. „Lesestart“ funktioniert auch ähnlich wie „Bookstart“. Ab Mai 2008 erhalten Kleinkinder und ihre Eltern im Rahmen der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchung U6 ein

¹²⁹ Vgl.: Rabus, Silke: Schule-Buch-Bibliothek: Leseförderung in britischen Bibliotheken. – In: http://www.1001buch.at/ausgaben/3_03/rabus.html (09.12.2007)

¹³⁰ Vgl.: www.bookstart.co.uk/Library-professionals/Libraries-About (15.12.2007)

kostenloses, mehrteiliges Lesestartpaket, das das familiäre Vorlesen fördern und zu einem fixen Bestandteil des Alltags machen soll.

Ebenfalls nach dem sächsischen Vorbild wurde 2007 schon in Heidelberg ein Lesestart-Modellprojekt begonnen. Hier erhalten die Eltern bereits in der Geburtsklinik Heidelberg ein Buchpaket als Willkommensgruß bestehend aus Informationsmaterial, Vorleseratgeber, einem Bilderbuch, einem Mitmach-Tagebuch und einem Poster für das Kinderzimmer. Wenn die Kinder ein Jahr alt sind, können sie in der Heidelberger Stadtbücherei ein weiterführendes Zusatzpaket abholen, zur Erinnerung liegt dem ersten Set ein Brief mit Infos zur Bücherei bei.¹³¹

In Deutschland gibt es aber schon seit längerem Lesefrühhförderprojekte, die bereits Kleinkinder in die Bücherei holen wollen, um den Eltern Tipps und Unterstützung beim gemeinsamen Lesen zu geben und früh die Lust am Lesen bei den Kindern zu wecken. Auf der IFAK-Homepage sind einige dieser Ideen und Projekte vorgestellt und man kann sich auch Anregungen für etwaige eigene Projekte holen. (www.hdm-stuttgart.de/ifak/startseite)

Ein Projekt ist z. B. „Die Bücherstunde für die Kleinsten“, veranstaltet von der Stadtbücherei Bad Nauheim für die Zielgruppe der 1-3jährigen. Die Dauer der Veranstaltung beträgt 45 bis 90 Minuten, wobei das Ende offen gehalten wird, was der unterschiedlichen Konzentrationsfähigkeit der Kinder zugute kommt. Die Bücherstunde findet einmal monatlich zu den Öffnungszeiten der Bücherei statt, damit auch die Eltern, die die Kinder begleiten, Medien ausborgen können. Ziel der Veranstaltung ist neben der Lesefrühhförderung auch Treffpunkt zu sein für Eltern mit Kleinkindern. Die Teilnahme ist jeweils auf 10 Kinder begrenzt, kostenlos und voranmeldepflichtig. Termine und Bücher werden im Veranstaltungsprogramm vorangekündigt.

Inhalte der Veranstaltung sind: gemeinsames Singen und Lesen, Basteln, Malen, Schmökern. Die Eltern können aus vorbereiteten Bilderbuchkisten auch Bücher aussuchen und entleihen, die Büchereimitarbeiter stehen mit Rat und Tat zur Seite und geben auch den Eltern Unterstützung und Beratung in Sachen Leseförderung und Kinderliteratur.¹³²

Weitere Schoßkindprogramme finden beispielsweise bei den Hamburger Bücherhallen

¹³¹ Vgl.: www.stiftunglesen.de/das_projekt/Default.aspx und www.stiftunglesen.de/lesestart-modellprojekt_sachsen/Default.aspx und www.stiftunglesen.de/lesestart-modellprojekt_heidelberg/Default.aspx (15.12.2007)

¹³² Vgl.: [www.hdm-stuttgart.de/ifak/medienpaedagogik_lesefoerderung/fruehfoerderung/...](http://www.hdm-stuttgart.de/ifak/medienpaedagogik_lesefoerderung/fruehfoerderung/) (10.12.2007)

oder in Göttingen statt.

4.3 Das Veranstaltungsangebot für Kinder bei den Büchereien Wien

Die Kinderabteilungen bei den Büchereien Wien haben den klingenden Namen „Kirango“. Kirango ist der Kinderplanet, der neben einem umfassenden, gut sortierten Bestand aus Kinder- und Jugendliteratur und AV-Medien auch vielfältige Veranstaltungen im Programm hat. Leseförderung wird dabei groß geschrieben, deshalb arbeiten die Büchereien Wien auch eng mit Kinder- und Jugendinstitutionen, Schulen, Kindergärten und Horten zusammen.

Die Veranstaltungen unterteilen sich in größere Projekte, die einmal jährlich oder alle zwei Jahre stattfinden und sich über das Bibliotheksjahr verteilen und regelmäßig stattfindende Veranstaltungen, die der Medienvermittlung oder der Leseförderung dienen bzw. auch einfach die Bibliothek als kulturellen Veranstaltungsort bekannt machen.

Zu den großen Aktivitäten der Büchereien Wien gehören:

Lesofantenfest: Einmal jährlich im November findet die größte Kinderkunst-, Kreativitäts- und Leseanimations-Veranstaltung der Büchereien Wien für Kinder von 2 bis 12 Jahren statt. Das Vormittagsprogramm ist dabei den Schulen und Kindergärten vorbehalten. Die Angebote verteilen sich auf die Hauptbücherei und verschiedene Zweigstellen und sind in einem eigenen Veranstaltungsprogramm nachzulesen bzw. auch auf der Homepage der Büchereien Wien zu finden.

Büchereiwochen: Einmal im Jahr stehen zwei Wochen lang viele Zweigstellen der Büchereien Wien im Zeichen eines gemeinsamen Themas, zu dem die unterschiedlichsten Veranstaltungen angeboten werden. (Themenbeispiele: LiebeLesen, SpurenLesen)

Andersentag: Die Auftaktveranstaltung zum österreichweiten Andersentag findet ganztägig in der Hauptbücherei am Gürtel statt. In mehreren Zweigstellen gibt es rund um diesen Anlaß verschiedene Veranstaltungsangebote.¹³³

Weitere Projekte, an denen die Büchereien Wien beteiligt sind, sind *Leserstimmen* und *Österreich liest*, die ich an dieser Stelle jedoch nur namentlich anführen möchte, da sie in einem vorhergehenden Kapitel bereits ausführlicher vorgestellt wurden.

Zusätzlich zu den eben genannten Programmen gibt es auch noch Führungen und

¹³³ Vgl.: www.buechereien.wien.at/de/paedagoginneninfo/fuehrungenanimationsprogramm...
(15.12.2007)

Animationsprogramme in der Hauptbücherei und in den Zweigstellen, die sich über die Wochentage verteilen. Für jede Altersstufe gibt es besondere Angebote zur Förderung der Medien- und Lesekompetenz. Angeboten werden: Animiertes Vorlesen, Bilderbuchkinovorführungen, Klassenführungen, Recherche-Einführungen und –Anleitungen am Opac, Büchereieinführungsveranstaltungen, Klassenbesuche, Kindergartenbesuche... . Zu den Veranstaltungen, die die BibliothekarInnen selbst bestreiten, gibt es ergänzend auch noch Veranstaltungen mit externen Vortragenden wie Lesungen, Workshops oder Theateraufführungen.

Die Angebote der verschiedenen Zweigstellen sind sehr unterschiedlich und sind natürlich auch abhängig vom Platzangebot und den personellen Ressourcen.

Die Hauptbücherei am Gürtel hat während der Woche auch viele außerschulische Angebote an Veranstaltungen, die teilweise auch in manchen Zweigstellen umgesetzt werden können. Die Veranstaltungstage sind dabei in der Hauptbücherei Montag, Mittwoch und Freitag, die Termine und Angebote kann man dem Veranstaltungsprogramm oder der Homepage der Büchereien Wien oder der Homepage der Kinderabteilung www.kirango.at entnehmen. Das Angebot in der Hauptbücherei gliedert sich wie folgt:

Veranstaltungen für Kinder mit Gülay: Kollegin Gülay arbeitet mit den Kindern zweisprachig (türkisch und deutsch) und behandelt verschiedene Themen, meist aus dem bildnerischen und kunsthandwerklichen Bereich, die letzte Veranstaltung beispielsweise beschäftigte sich mit dem Thema Comics, die Kinder konnten mit Gülay ihre eigene kleine Comics-Geschichte herstellen.

Veranstaltungen für Kinder mit Gülay finden jeden Montag in der Hauptbücherei am Gürtel statt und richten sich an Kinder im Volksschulalter.

Geschichtenzeit: Freitag ist Geschichtenzeit in der Hauptbücherei. Dieser Programmpunkt wurde auch noch von drei weiteren Stützpunktbüchereien übernommen. Die Büchereien Liesing, Simmering und Philadelphiabrücke bieten nun ebenfalls diese Leseveranstaltung an.

Inhalt der Veranstaltung ist animiertes Vorlesen: ab 15 Uhr dreht sich freitags auf Kirango alles um lustige, spannende, lehrreiche, berührende, faszinierende Geschichten für Kinder.

Club Kirango: Der Club Kirango findet immer mittwochs in der Hauptbücherei statt und ist ein Veranstaltungsprogramm für Kinder unterschiedlicher Altersgruppen, das sich in

mehrere Module untergliedert. Begonnen wurde diese Veranstaltungsreihe mit vier Modulen, es ist aber ein sehr flexibles Programm, das sich mittlerweile auf neun Module erweitert hat und immer offen bleibt für neue, attraktive Ideen. Die Termine, Themen und Schwerpunkte entnimmt man dem Veranstaltungsprogramm oder findet sie auf der Kirango-Homepage. Eine Anmeldung per e-mail oder Telefon ist erforderlich.

Die Module von Club Kirango sind derzeit folgende:

Kirango liest: Im Rahmen von Kirango liest dreht sich alles um Bücher und Geschichten

Kirango spezial: Hier steht ein bestimmtes, aktuelles Thema im Mittelpunkt bspw. Sprache und Sprechen

Kirango tonal: umfaßt alle Veranstaltungen mit musikalischem Schwerpunkt

Kirango art: ist der künstlerische Teil von Club Kirango und bietet Veranstaltungen aus den Bereichen der bildenden Kunst und des Kunsthandwerks.

Kirango digital: beschäftigt sich mit der Vermittlung, Nutzung und manchmal auch Herstellung moderner Medien. Im Rahmen dieser Veranstaltung erfahren Kinder den Umgang mit modernen Medien und können teilweise auch ausprobieren Filme, Videos oder Hörbücher selbst herzustellen.

Kirango weltweit: umfaßt alle multikulturellen Veranstaltungen

Kirango stellt vor: holt Menschen aus der Kinderkulturszene in die Bücherei, die den Kindern ihre Arbeitsbereiche und Projekte vorstellen und näherbringen.

Kirango mini: ist neu im Veranstaltungsprogramm der Büchereien Wien und erschließt eine sehr wichtige Nutzergruppe: Klein- und Schoßkinder. Ziel und Inhalt dieser Veranstaltungsreihe ist die frühe sprachliche Förderung und auch schon die Lesefrühförderung von Kleinkindern mit verschiedensten Angeboten wie Mitmachtheater, Verkleidungsspielen, Bastelarbeiten, Trommeln, Vorlesen und vielem mehr. Verschiedenste Sinne sollen angesprochen werden um so die kognitive Entwicklung der Kinder zu fördern. Kirango mini ist die Ergänzung zu Kirangolini, und eine offene Nachmittagsveranstaltung für Kinder ab 2 Jahren. Kirangolini, das neueste Leseförderungsprojekt der Büchereien Wien möchte ich im nächsten Abschnitt etwas ausführlicher vorstellen.

Die Module von Club Kirango stehen abwechselnd auf dem Programm, wobei versucht wird die verschiedenen Altersgruppen möglichst gleichmäßig anzusprechen und keine zu vernachlässigen.

Die verschiedenen Veranstaltungen der Büchereien Wien machen die Bibliotheken zu einem kulturellen Treffpunkt für Kinder und ihre Eltern, fördern eine positive Bindung an die Bibliothek und eine Integration der Einrichtung in den Alltag der Kinder. Gleichzeitig wird über die Veranstaltungen immer der Bezug zum Buch und zum Lesen hergestellt und die Sprach-, Medien- und Lesekompetenz der Kinder gefördert. Mit Kirangolini und Kirango mini versuchen die Büchereien nun auch Eltern mit Kleinkindern zu erreichen um unterstützend in die familiäre Leseförderung einzugreifen, ein Treffpunkt für junge Eltern zu sein und die Kinder so früh wie möglich sprachlich zu fördern und an Schrift und Buch spielerisch heranzuführen.

4.4 Lesefrühförderung bei den Büchereien Wien: Projekte Kirangolini und Kirango Mini

Im Rahmen der berufsbegleitenden Ausbildung für hauptamtliche Bibliothekare hat sich eine sehr engagierte Kollegin mit dem Thema „Bibliotheksangebote für Kleinkinder“ beschäftigt und zwei verschiedene Veranstaltungsreihen entworfen, die nun bereits zum zweiten Mal erfolgreich durchgeführt wurden und nun vielleicht auch von verschiedenen Zweigstellen übernommen werden. Damit wurde das umfangreiche Angebot der Büchereien Wien in eine sehr wichtige Richtung erweitert und ein aktuelles Thema aufgegriffen: die frühzeitige Leseförderung.

Das Veranstaltungspaket für Kleinkinder und ihre Eltern, das Kollegin Martina Adelsberger entworfen hat, umfaßte bei der ersten Durchführung drei Kirango Mini – Veranstaltungen im Rahmen des Club Kirango, vier Vormittagsveranstaltungen mit Namen Kirangolini, einen Elternabend zum Thema Lesefrühförderung und eine Fortbildung für KinderbibliothekarInnen.

Kirango Mini bot drei Veranstaltungen, die verschiedene Sinne ansprachen: ein interaktives Theater mit Klängen und Objekten, eine Theatervorführung zum Thema Buch und ein Mitmachtheater zum Thema Formen und Farben.

Kirangolini war eine geschlossene Veranstaltung, bestehend aus vier Terminen mit begrenzter Teilnehmeranzahl. Gewünscht war, daß die angemeldeten Kinder möglichst alle Termine besuchen können, um aufbauend arbeiten und eine gewisse Kontinuität und

Vertrautheit herstellen zu können. Die Veranstaltungen hatten jeweils ein bestimmtes Thema und wurden von Martina Adelsberger und einer Kindergartenpädagogin betreut. Ziel und Inhalt war, den Eltern Möglichkeiten der Lesefrühförderung aufzuzeigen und eine positive frühe Bindung der Kinder an die Bibliothek zu fördern. Die Aktivitäten der Veranstaltungsreihe, deren Ablauf immer ähnlich gestaltet wurde waren: Reime, Lieder und Sprachspielereien zur Lese- und Sprachförderung, Bewegungsspiele zur Auflockerung und Förderung der Konzentrationsfähigkeit und Lese-, Spiel- und Bastelaktivitäten. Der Elternabend sollte die Betreuungspersonen mit wichtigem Hintergrundwissen zur Sprach- und Leseförderung versorgen.

In der Fortbildung für KinderbibliothekarInnen wurde das Projekt vorgestellt und Grundlagen für die Arbeit mit Kleinkindern vermittelt. Überlegt wird nun, ob es möglich ist, das Angebot auf die Zweigstellen der Büchereien Wien auszudehnen, um in mehreren Büchereien auch Veranstaltungsangebote für Eltern mit ihren Kleinkindern bieten zu können.¹³⁴

Das Projekt Kirangolini soll von meiner Seite an dieser Stelle nur kurz vorgestellt werden. Für nähere Informationen möchte ich hier auf die Projektarbeit von Martina Adelsberger verweisen, die Kirangolini konzipiert und durchgeführt hat und dies in ihrer Arbeit ausführlich darstellt.

¹³⁴ Vgl.: Adelsberger, Martina: Kirango Mini und Kirangolini. – In: Giraffe online Nr. 33/2007

Schlußwort

Lesen ist eine der wichtigsten Kulturtechniken und von unschätzbarem Wert für die Persönlichkeitsbildung; dennoch sind die verschiedenen Ausprägungen des Analphabetismus in unserer Gesellschaft, die sich die „Wissensgesellschaft“ nennt, noch immer erschreckend weit verbreitet. Dementsprechend ist eine möglichst frühe Hinführung zum Lesen im Leben eines Menschen durchaus wünschenswert. Lesen lernen ist – wie auch der ihm zugrundeliegende Spracherwerb – ein komplexer Prozeß, der mehr noch als der Spracherwerb einer aktiven Förderung und Pflege bedarf. Öffentliche Bibliotheken können in diesem Prozeß eine wichtige begleitende Rolle übernehmen und haben dies in der traditionell engen Zusammenarbeit mit Lehrinstitutionen wie Schulen oder Kindergärten und in außerschulischen Leseförderungsaktivitäten bereits getan. Eine auch international relativ junge Entwicklung ist das Ergreifen einer aktiveren Rolle durch die Bibliotheken im frühen Leselernprozeß. Die vorliegende Arbeit hat versucht, die biologischen und entwicklungspsychologischen Grundlagen von Spracherwerb und Lesenlernen zusammenzufassen sowie nationale und internationale Beispiele von Leseförderungsaktivitäten und Lesefrühförderungsprojekten vorzustellen.

Literaturverzeichnis

Adelsberger, Martina: Kirango Mini und Kirangolini. – In: Giraffe online Nr. 33/2007

Berk, Laura E.: Entwicklungspsychologie / Laura E. Berk. – 3., aktualisierte Aufl. – München: Pearson Studium, 2005.

Bibliotheksarbeit für Kinder : ein Positionspapier / Kommission des Deutschen Bibliotheksinstituts für Kinder- und Jugendbibliotheken. [Mitarb. und Red.: Rita Schmitt]. – Berlin : Dt. Bibliotheksinstitut., 1997. – (Dbi-Materialien ; 156).

Brügge, Walburga: So lernen Kinder sprechen: die normale und die gestörte Sprachentwicklung / Walburga Brügge ; Katharina Mohs. Mit Fotos von Astrid Zill. – 6., überarb. Aufl. – München: Reinhardt, 2007.

Butzkamm, Wolfgang: Wie Kinder sprechen lernen : kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen / Wolfgang und Jürgen Butzkamm. – 2., vollst. neu bearb. Aufl. – Tübingen [u.a.] : Francke, 2004.

Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – 5., vollst. überarb. Aufl. – Weinheim [u.a.]: Beltz, PVU, 2002.

Heigl, Andrea: Ein unbefriedigendes Befriedigend / Andrea Heigl ; Lukas Kapeller. – In: Der Standard. – Donnerstag, 29.November 2007.

Hellrung, Uta: Sprachentwicklung und Sprachförderung: beobachten – verstehen – handeln / Uta Hellrung. – 1. Aufl. d. vollst. überarb. Neuausg. – Freiburg i.B. : Herder, 2006.

Kinder- und Jugendliteratur : Theorie und Praxis / Fürst ; Helbig ; Schmitt. – 1. Aufl. - Neusäß : Kieser, 2000.

Klicpera, Christian: Legasthenie: Modelle, Diagnosen, Therapie und Förderung / Christian Klicpera ; Alfred Schabmann ; Barbara Gasteiger-Klicpera. – 2. aktualisierte Aufl. – München [u.a.]: Reinhardt, 2007. – (UTB ; 2472 : Pädagogik, Psychologie)

Klicpera, Christian: Psychologie der Lese- und Schreibschwierigkeiten : Entwicklung, Ursachen, Förderung / Christian Klicpera ; Barbara Gasteiger-Klicpera. – 2. Aufl. – Weinheim: Beltz, PVU, 1995.

Lehrbuch der Kinderpsychologie / Paul Henry Mussen ... Aus dem Amerik. übers. v. Irmgard Hölscher. – kart. Sonderausg. – Stuttgart: Klett-Cotta. – Bd.1 . – 1. Aufl. – 1999.

Leitner, Gerald: Kinderliteraturmarkt in Österreich : Bibliotheken, Buchhandel, Verlage, Zeitschriften, Preise, Institutionen / Gerald Leitner ; Silke Rabus. – In: Kinder- und Jugendmedien in Öffentlichen Bibliotheken / Gerald Leitner und Silke Rabus (Hrsg). – Wien : BVÖ, 2007. – (BVÖ-Arbeitshilfen ; 13).

Mähler, Bettina: Bücherwürmer und Leseratten : Wie Kinder Spaß am Lesen finden. Zusammen mit der „Stiftung Lesen“ / Bettina Mahler; Heinrich Kreibich. – Reinbek : Rowohlt Taschenbuch-Verl., 1994. – (rororo Sachbuch : mit Kindern leben).

Mannhard, Anja: Was Erzieherinnen über Sprachstörungen wissen müssen: mit Spielen und Tipps für den Kindergarten / Anja Mannhard ; Kristin Scheib. Mit einem Geleitwort von Ulrike Franke. – München: Reinhardt, 2005.

Meier-Hirschi, Ursula: Bücher machen Kinder stark: und lesen macht das Leben schön / Ursula Meier-Hirschi. Mit 20 Illustrationen von Verena Pavoni. – Zürich: pro juventute, 1994.

Neumann, Christine: Bücherspaß in der Kita : Bildung fängt im Kindergarten an / Christine Neumann. – München : Don Bosco, 2005. – (Entdecken-erleben-lernen).

Petermann, Franz: Entwicklungswissenschaft : Entwicklungspsychologie, Genetik, Neuropsychologie ; mit 45 Tabellen / Franz Petermann ; Kay Niebank ; Herbert Scheithauer. - Berlin [u.a.] : Springer, 2004.

Rabus, Silke: Schule-Buch-Bibliothek: Leseförderung in britischen Bibliotheken. – In: http://www.1001buch.at/ausgaben/3_03/rabus.html (09.12.2007)

Schreiner, Claudia: Lesekompetenz von österreichischen SchülerInnen. – In: Kinder- und Jugendmedien in öffentlichen Bibliotheken / Gerald Leitner und Silke Rabus (Hrsg.). – Wien: BVÖ, 2007. – (BVÖ-Arbeitshilfen ; 13).

Szgun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind / Gisela Szgun. – 6., vollst. überarb. Aufl. – Weinheim : Psychologie Verlags Union, 1996.

Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter : Materialien zur Früherkennung und Beratung / Wolfgang Wendlandt. Unter Mitarb. v. Sandra Niehbuhr-Siebert. 6 Tab. – 5., vollst. überarb. Aufl. – Stuttgart [u.a.]: Thieme, 2006.

Websites

www.1001buch.at

www.bookstart.co.uk

www.buchklub.at

www.buechereien.wien.at

www.hdm-stuttgart.de/ifak

www.jugendliteratur.net

www.kirango.at

www.lesefit.at

www.lesepartnerinnen.at

www.leserstimmen.at

www.oesterreichliest.at

www.sikjm.ch

www.stiftunglesen.de

www.stube.at

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:

Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter : Materialien zur Früherkennung und Beratung / Wolfgang Wendlandt. Unter Mitarb. v. Sandra Niehbuhr-Siebert. 6 Tab. – 5., vollst. überarb. Aufl. – Stuttgart [u.a.]: Thieme, 2006.

Abbildung 2:

Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter : Materialien zur Früherkennung und Beratung / Wolfgang Wendlandt. Unter Mitarb. v. Sandra Niehbuhr-Siebert. 6 Tab. – 5., vollst. überarb. Aufl. – Stuttgart [u.a.]: Thieme, 2006.

Tabelle 1:

Berk, Laura E.: Entwicklungspsychologie / Laura E. Berk. – 3., aktualisierte Aufl. – München: Pearson Studium, 2005.

Tabelle 2:

Szagun, Gisela: Sprachentwicklung beim Kind / Gisela Szagun. – 6., vollst. überarb. Aufl. – Weinheim : Psychologie Verlags Union, 1996.

Tabelle 3:

Wendlandt, Wolfgang: Sprachstörungen im Kindesalter : Materialien zur Früherkennung und Beratung / Wolfgang Wendlandt. Unter Mitarb. v. Sandra Niehbuhr-Siebert. 6 Tab. – 5., vollst. überarb. Aufl. – Stuttgart [u.a.]: Thieme, 2006.

Tabelle 4:

Entwicklungspsychologie / Rolf Oerter ; Leo Montada (Hrsg.). – 5., vollst. überarb. Aufl. –

Weinheim [u.a.]: Beltz, PVU, 2002.