

unterrichtspraxis

Beilage zu „bildung und wissenschaft“
der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg

KITA/GRUNDSCHULE

Vorlesen – viel mehr als ein Einschlafritual

Der nachfolgende Artikel beschäftigt sich mit dem Vorlesen und seiner Bedeutung für die Sprach- und Lesentwicklung von Kindern und gibt Beispiele, wie das „Dialogische Lesen“ sowie szenische Interpretationen als Fördermöglichkeiten in Familie, Kindertageseinrichtung (Kita) und Schule eingesetzt werden können.

Bedeutung und Funktion des Vorlesens



Quelle: imago

Vorlesen ist ein Reise in eine andere Welt

Seit den Ergebnissen der ersten Pisa-Studie im Jahr 2000 hat das Lesen in der didaktischen Diskussion neue Relevanz erhalten. Dabei richtet sich der Blick nicht nur auf die Lesekom-

petenz im engeren Sinn, sondern auch auf verschiedene Faktoren der Lesesozialisation. Hierbei spielt das Vorlesen, insbesondere in der frühen Kindheit, eine zentrale Rolle. Den ersten Kontakt

zu Büchern und dem Vorlesen hat das Kind in seiner Familie. So lernt es das Lesen zunächst in der prototypischen Mutter-Kind Dyade¹ kennen, in der vor allem die sozial-emotionale Beziehung im Vordergrund steht. In dieser Situation des Bilderbuch-Betrachtens sind ganz spezielle „Interaktions-Routinen“ (Wieler, 1995: 46)² in der Mutter-Kind-Beziehung aktiv, die zumeist aus einer Folge von vier Äußerungstypen besteht:

- 1) den Aufruf, z.B. „Schau!“
- 2) die Frage, z.B. „Was ist das?“
- 3) die Bezeichnung, z.B. „Das ist ein X“
- 4) die Rückmeldung, z.B. „Ja“ oder „Du hast recht“ (vgl. Bruner, 1987, zitiert nach Wieler, 1995: 47)

1) Diese Bezeichnung ist in der Fachliteratur üblich – das Vorlesen kann aber auch durch Väter oder andere Personen erfolgen.

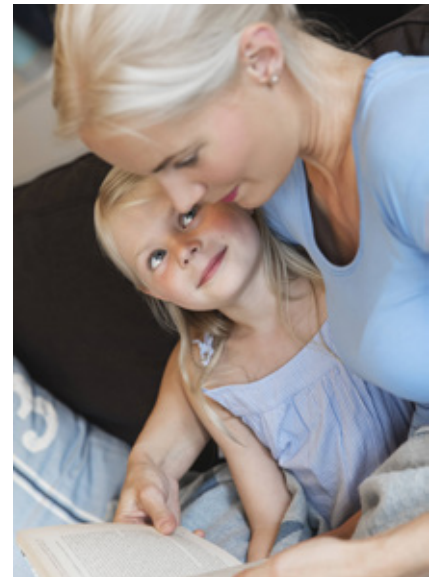
2) Wieler fand in ihrer Untersuchung heraus, dass diese Interaktionsroutinen je nach Bildungshintergrund der Eltern stark variieren. So verzichteten Eltern mit geringerem Bildungsniveau z. B. oft auf wertschätzende Bestätigungen der kindlichen Äußerungen und schenken diesen generell weniger Aufmerksamkeit, sodass ein Dialog erst gar nicht zustande kommt.

Dank dieser Interaktions-Routine ist es möglich, dass sich das Kind – auch wenn es sich noch am Anfang des Spracherwerbs befindet – schon sehr früh in einen Dialog einbringen kann und sich ein altersgemäßes Vorlesegespräch entwickeln kann. Dadurch entsteht in der Vorlesesituation eine ideale sprachförderliche Konstellation, die die Entwicklung verschiedenster sprachlicher Bereiche unterstützt. Auf prosodischer Ebene erfahren Kinder den Rhythmus und die Melodie einer Sprache, insbesondere bei Geschichten, die in Reimform geschrieben sind. Aber auch gezielte Betonungen einzelner Wörter und Satzteile *„können Kinder in ihrer Sensibilität für prosodische Merkmale der Sprache fördern“* (Schönauer-Schneider, 2012: 245).

Im Bereich des Wortschatzes begegnen den Kindern in Geschichten zahlreiche neue und auch besondere Wörter in unterschiedlichsten Bezügen, die in dieser Form und Häufigkeit in Alltagsgesprächen nicht vorkommen. Beim gemeinsamen Gespräch werden diese benannt, erfragt und besprochen, sodass sich eine optimale Sprachlernsituation ergibt. Auch unter morphosyntaktischer Perspektive können Kinder neue Wortformen und Satzstrukturen kennenlernen und so zunehmend für ihre eigenen komplexeren Äußerungen verwenden. Zudem sammeln sie Erfahrungen mit bestimmten Erzählstrukturen von Geschichten, wie Ausgangssituation, Komplikation und Auflösung. Sie hören wie Personen und Tiere miteinander agieren, welche Dialoge sie führen und welche Handlungen sie vollziehen – eine wichtiger Grundlage für die Entwicklung erzählerischer Fähigkeiten. Damit kommt dem Vorlesen bzw. dem Vorlesegespräch eine wichtige Bedeutung für die kindliche Sprach- und Leseentwicklung zu. So betonen Gressnich/Müller/Stark (2015: 7), dass das Vorlesen *„Kinder im Spracherwerb vielseitig unterstützt, ihre kognitive Entwicklung von frühen Kindheitsjahren an fördert, literarische Fähigkeiten anbahnt und den Schriftspracherwerb vorbereitet“*. Mit Blick auf den Schriftspracherwerb beginnt mit der Bilderbuchbetrachtung und dem Vorlesen schon lange vor Schuleintritt die

Leseerziehung. Dehn et al. (2006) sieht in der Vorlesesituation die ersten beiden von drei Schritten des Lesenlernens vereint. So lernt das Kind beim Vorlesen zunächst das Lesen als *„Erweiterung literaler Praktiken“* (ebd: 572). Es begegnet dem Lesen in seinen sozialen Bezügen, ahmt die spezifische Artikulation und Körperhaltung beim Lesen nach und erfährt den Gebrauch literaler Lernkontexte. In einem zweiten Schritt, *„dem Lesenlernen als Entfaltung literarischer Kompetenz“* (ebd: 573) entwickelt das Kind beim Zuhören verschiedene Bezüge zwischen Gelesenem und seiner eigenen Situation. Seine Vorstellungskraft, sich in der Geschichte wiederzufinden oder darüber nachzudenken, wird geweckt. All diese Erfahrungen sammelt das Kind, bevor es lernt, selbstständig Wörter und Texte zu erlesen, der dritte Schritt des Lesenlernens: *„Lesenlernen als Problemlösen“* (ebd: 575).

Neben dieser (schrift-)sprachförderlichen Bedeutung lassen sich dem Vorlesen weitere Funktionen zuordnen. Belgrad/Klipstein (2015) führen sechs solcher Funktionen an: Unter der kulturellen Funktion verbirgt sich das Vorlesen als wichtige Möglichkeit konzeptionelle Schriftlichkeit zu erfahren, ein zentraler Schritt hin zur Schlüsselqualifikation Lesen. Da das Vorlesen auch die Funktion hat, bei den Kindern Interesse und Neugier für Literatur zu wecken, sprechen die Autoren von einer literarisch-ästhetischen Funktion. Als dritte Funktion führen sie die kognitive Funktion an. Diese bezieht sich auf die größeren Kapazitäten, die beim Zuhören von Gelesenem zur Verfügung stehen, um sich Bilder und Szenen zum Text vorzustellen und damit den Text besser zu verstehen. Auch *„das Einfühlen in die literarischen Figuren und eine mögliche Perspektivübernahme der emotionalen Haltungen der Figuren“* (ebd: 183) werden so erleichtert und unterstützt. Sie machen die emotionale Funktion des Vorlesens aus. Die kommunikative Funktion sowie die reflexive Funktion des Vorlesens stehen in engem Zusammenhang mit der Anschlusskommunikation, bei der sich das Kind vor oder nach dem Vorlesen aber auch zwischendurch mit dem Vorlesenden über den Text austauscht.



Quelle: imago

Vorlesen schafft Vertrautheit

So geht es beim (Vor-)Lesen immer auch um ästhetische Bildung. Spinner (2007) nennt sechs Teilaspekte, die beim (Vor-)Lesen durch die Begegnung mit der Welt der Literatur gefördert werden können:

- **Sprache sinnlich erfahren**
Bereits früh machen Kinder ästhetische Hörerfahrungen beim Hören von Geschichten, Versen und Reimen. Diese ermöglichen es ihnen später beim selbstständigen leisen Lesen, mit dem inneren Ohr die Sprache mitzuhören.
- **Zeit vergessen und Zeit gewinnen**
Während des Zuhörens tauchen die Kinder in eine andere Welt ein. Sie durchleben in der Geschichte ganze Tage, Wochen, Jahre und merken nicht wie die Zeit im Hier und Jetzt verstreicht.
- **Reflektierte Subjektivität**
In den Geschichten begegnen den Kindern Freude, Ängste, Leid und Wünsche, die ihnen helfen, ihre eigenen Gefühle besser zu verstehen.
- **Imagination**
Die Texte sprechen zudem die Vorstellungskraft der Zuhörer/innen an. Um den Text verstehen zu können, müssen sich die Zuhörer/innen in die Geschichte hineinversetzen und sich einzelnen „Szenen“ vorstellen.

- **Alterität**

Beim (Vor-)Lesen erfahren die Kinder viel Neues, Fremdes und Ungewöhnliches, mit dem sie sich auseinandersetzen müssen. Dadurch lernen sie, auch ungewohnte Gefühle und Gedanken nachzuvollziehen und zu verstehen.

- **Symbolik**

Geschichten sind voll von symbolhafter Sprache. Sie helfen den Kindern, symbolische Bedeutungen zu erschließen und ihr Verständnis zu erweitern.

Diese Ausführungen machen deutlich, wie wichtig das regelmäßige Vorlesen für die sprachliche und literarische Entwicklung eines Kindes ist. Dass das Vorlesen dennoch nicht in allen Familien zu den regelmäßigen „Ritualen“ gehört, zeigen die Ergebnisse der Untersuchung „Vorlesen im Kinderalltag“.

Vorlesen im Kinderalltag

In den Jahren 2007-2012 führten die Stiftung Lesen u.a. insgesamt sechs Vorlestudien durch, in denen sowohl Kinder und Jugendliche aber auch Eltern mit und ohne Migrationshintergrund befragt wurden. Dabei standen Aspekte wie die nachhaltige Wirkung des Vorlesens für die weitere Leseentwicklung der Kinder sowie der Vorlesealltag in Familien im Fokus.

Unter der Perspektive der Nachhaltigkeit ging es unter anderem um die Bedeutung des Vorlesens für die Einstellung zum Lesen. Hier konnte die Studie beispielsweise zeigen, dass 54% der Kinder und Jugendlichen, denen regelmäßig vorgelesen wurde, der Aussage „Bücherlesen macht Spaß“ zustimmten. Bei den Kindern und Jugendlichen ohne Leseerfahrung waren es nur 38%. Auch die Auswirkungen auf das eigene Leseverhalten unterscheiden sich in den beiden Gruppen deutlich. So lesen drei von vier Kindern und Jugendlichen mit Vorleseerfahrung mindestens einmal in der Woche in ihrer Freizeit ein Buch, während es bei den Kindern und Jugendlichen ohne Vorleseerfahrungen nur zwei von drei sind (vgl. Ehmig/Reuter, 2013: 10). Auch empfinden Kinder und Jugendliche ohne Vorleseerfahrungen

das Lesen mit zunehmendem Alter immer häufiger anstrengend. Kinder und Jugendliche, denen viel vorgelesen wurde, haben eine deutlich positivere Einstellung zum Bücherlesen. Sie bestätigen in den Untersuchungen zu jeweils über 70%, dass das Lesen es ihnen ermöglicht, in andere Welten einzutauchen, sie auf andere Gedanken bringt und es für sie gemütlich ist, ein Buch zu lesen.

Ein weiterer Aspekt, der mit Blick auf die nachhaltige Wirkung eine Rolle spielt, ist der Bildungshintergrund des Elternhauses. Auch wenn die Autoren betonen: „Kinder und Jugendliche, denen vorgelesen bzw. nicht vorgelesen wurde, unterscheiden sich in ihrer Lesefreude systematisch voneinander. Diese Tatsache ist unabhängig vom Bildungsniveau des Elternhauses nachweisbar“ (Ehmig/Reuter, 2013: 19). Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Spaß am Bücherlesen in Familien mit niedrigerem Bildungsniveau insgesamt niedriger ist. Damit schafft die Bildung der Eltern eine wichtige Ausgangsbedingung für den Zugang der Kinder zum Lesen.

Geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Lesemotivation und dem Leseverhalten werden in den Studien ebenfalls thematisiert. Zwar treten die typischen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Gruppen mit und ohne Vorleseerfahrung auf, jedoch fallen diese deutlich geringer aus, je häufiger den Jungen vorgelesen wurde. So geben nur 23% der Jungen, denen nicht bzw. selten vorgelesen wurde, an dass sie Spaß am Lesen haben (vs. 52% der Mädchen), während 41% Jungen mit wöchentlicher Vorleseerfahrung (vs. 56% der Mädchen) und 63% mit täglicher Vorleseerfahrung (vs. 83% der Mädchen) diese Aussage bestätigen (vgl. Ehmig/Reuter: 22). Somit wirkt das Vorlesen „offensichtlich dem Lesefälle zwischen Jungen und Mädchen entgegen.“ (ebd.: 22)

Hinsichtlich des Vorlesealltags in Familien wurden in den Studien Aspekte wie die Vorlesehäufigkeit, -motivation, -zeiten und -orte ebenso wie mögliche Hinderungsgründe für das Vor-

lesen untersucht. Was den Anteil der Eltern anbelangt, die ihren Kindern nicht vorlesen, schwanken die Zahlen je nach Studie erheblich. Während in einer Untersuchung aus dem Jahr 2008 37% der Kinder sagten, dass ihnen nicht vorgelesen wird, war es im Jahr 2012 jede achte Familie (12%). Daher schätzen die Autoren vorsichtig, „dass etwa jedem fünften bis sechsten Kind im Vorlesealter weder von der Mutter noch vom Vater vorgelesen wird“ (ebd.: 27). Hinzu kommt, dass jedem dritten Kind im Vorlesealter nur einmal pro Woche vorgelesen wird. Als Gründe, warum Eltern ihren Kinder nicht oder selten vorlesen, führen diese je nach Alter des Kindes ganz unterschiedliche Argumente an. Diese reichen von der Überzeugung, keine gute bzw. keine gute/r Vorleser/in zu sein über Zeitmangel bis hin zu der Auffassung, das Kind sei bereits zu alt zum Vorlesen. Beliebtester Vorleseort bzw. Vorlesezeit ist das Zu-Bett-Gehen (ca. 90%). Daneben wird vor allem tagsüber Zuhause, auf Reisen oder in Wartesituationen vorgelesen.

Hauptakteurin des Vorlesens ist die Mutter (64%). Danach folgen mit deutlichem Abstand die Eltern als gemeinsame Vorleser (11%) oder der Vater mit 8%. Außerhalb der Familie scheint das Vorlesen – aus Sicht der 4- bis 8-jährigen Kinder – eine sehr geringe Rolle zu spielen. Nur 5% geben an, dass Lehrpersonen oder die Großeltern vorlesen. Erzieher/innen werden sogar nur von 2% genannt. Somit kann man festhalten: „Vorlesen ist für Kinder in erster Linie eine Erfahrung, die sie im engeren Kreis der Familie mit den Eltern machen. Großeltern oder Geschwister spielen eine untergeordnete Rolle, außerfamiliäre Akteure treten kaum in Erscheinung“ (ebd.: 56). Angesichts der Zahl der Kinder und Jugendlichen, denen in der Familie nicht bzw. nur selten vorgelesen wird, stellt sich jedoch die Frage, wie die außerfamiliären Institutionen beim Vorlesen stärker ins Bewusstsein der Kinder und Jugendlichen treten und eine andere Rolle für die Lesesozialisation übernehmen können. Das Vorlesen muss als eine Möglichkeit zur Förderung sprachlichen und literarischen Lernens noch stärker in den All-

tag von Kindertageseinrichtungen und Schulen integriert werden, auch wenn die „außerfamiliären Angebote zum Vorlesen die Defizite seitens der Eltern nicht vollständig zu kompensieren in der Lage sind. (...) Dennoch können Vorleseangebote (...) im Sinn einer Initialzündung nachhaltig in die Familien hineinwirken. Sie führen im besten Fall dazu, dass die Eltern für das Vorlesen interessiert und gewonnen werden (...)“ (ebd. 71). Im Folgenden werden daher verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, wie das Vorlesen auch in außerfamiliären Institutionen gestaltet werden kann, damit Kinder und Jugendliche davon profitieren.

Vorlesen als Interaktionsformat in Kita und Schule

Bereits in den frühen Vorlesesituationen kommt bestimmten Interaktions-Routinen (vgl. weiter oben) eine besondere Bedeutung zu. Im fachdidaktischen Diskurs rückt das Vorlesen als spezielles Interaktionsformat zwischen Kind und erwachsener Bezugsperson gerade für die Arbeit in Kitas schon länger in den Blickpunkt. Spezielle Fragetechniken und Impulse, die die Kinder zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Gelesenen anregen sollen, stehen dabei im Mittelpunkt. Diese Art des Vorlesens wird auch als „Dialogisches Lesen“ bezeichnet. Kraus (2005:109) versteht darunter „eine bestimmte Art der Kommunikation zwischen Erwachsenem und einem oder mehreren Kindern über ein Buch oder ein anderes visuell ansprechendes Medium.“ Dabei rückt der Inhalt des Gelesenen in den Hintergrund, vielmehr soll das Kind zum Erzählenden der Handlung werden. Die Situation ist gekennzeichnet durch eine ständige Interaktion zwischen allen Beteiligten, in der den Beiträgen der Kinder viel Raum gegeben wird, sie in ihren Äußerungen bestärkt und gewürdigt werden. Außerdem werden Bezüge zum Alltag hergestellt. Ziel des dialogischen Lesens ist, die Sprech- und Sprachfähigkeit der Kinder zu verbessern. Jedoch sollen die positiven Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Sprache sowie der gemeinsame Spaß im Vordergrund stehen (vgl. ebd.: 112f). Um die besondere Form des Dialogischen Lesens herauszustellen,

bietet es sich an, eine Gegenüberstellung mit dem klassischen Lesen vorzunehmen: Das klassische Vorlesen findet zumeist im Stuhlkreis mit einer größeren Gruppe von Zuhörer/innen statt, bei dem der Erwachsene die aktive Rolle des Vorlesers einnimmt. Die Kinder sind eher als „passiv“ zu bezeichnen, da sie überwiegend zuhören, ohne eigene Beiträge zu formulieren. Zu viele Beiträge der Zuhörer/innen werden gar als unerwünschte Unterbrechung betrachtet. Diese sollen vermieden werden, um möglichst schnell wieder zur Geschichte zurückzukehren.

Ganz anders ist dies beim „Dialogischen Lesen“. Hier sind aktive Beiträge der Kinder ausdrücklich erwünscht. Sie werden sogar vom Erwachsenen explizit eingefordert, sodass der erwachsene Vorleser eine immer zunehmend passivere Rolle einnehmen kann.

Um die Kinder aktiv im „Dialogischen Lesen“ zu beteiligen, kann sich die Person, die vorliest, verschiedener Techniken bedienen. Diese müssen an das Alter der zuhörenden Kinder entsprechend angepasst werden und zielen darauf ab, das Kind als aktive/n Erzähler/in in die Geschichte einzubeziehen. Schönauer-Schneider (2012) führt in Anlehnung an Zevenbergen/Whitehurst (2003) neun spezifische Frage- und Modellierungstechniken an, die auch CROWD und PEER Strategien

genannt werden und insbesondere für Kinder im Alter von zwei bis fünf Jahren zu empfehlen sind. Zusammenfassend lassen sich mit Blick auf die Art der Äußerungen drei verschiedene Techniken für das Dialogische Lesen unterscheiden:

Fragen

(Erweiterte) W-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie? Warum?...), die

- nach Details der Geschichte fragen,
- den Geschichtenverlauf nachzeichnen,
- Ausblick auf den weiteren Verlauf geben.

Offene Fragen, die

- Alltagsbezug herstellen,
- Die Meinungen/Vorstellungen/Eindrücke/Gefühle der Kinder einbeziehen.

Reaktionen auf kindliche Äußerungen

- Wiederholung der kindlichen Aussage
- Hilfestellung zur kindlichen Aussage, sofern nötig
- Erweiterung der kindlichen Aussage
- Lob und Verstärkung

Aufforderungen

- Sätze vervollständigen lassen.
- Geschichte in eigenen Worten zu Ende erzählen lassen.
- Erweiterungen des Erwachsenen wiederholen lassen.



Quelle: imago

Interaktionen während des Vorlesens

TRADITIONELLES VORLESEN	DIALOGISCHES LESEN
Erwachsener eher gleich bleibend aktiv (liest vor)	Erwachsener anfangs aktiv (stellt Fragen, gibt verstärkt Impulse), dann zunehmend passiver
Kind eher gleich bleibend passiv	Kind aktiv (zunehmende Aktivität des Kindes)
Kaum Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind	Ständige Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind
Beiträge der Kinder stören	Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht
Beiträge der Kinder werden nur kurz kommentiert	Beitrag der Kinder werden aufgegriffen, integriert und erweitert

Kraus, 2005:111

Table 1: Vorleseformen im Vergleich

CROWD	ERLÄUTERUNG	BEISPIEL
Vervollständigung (Completion)	Satzanfänge/Lückensätze vorgeben	Die kleine Maus sucht einen ____?
Wiederholung? (Recall)	Fragen zu Details der Geschichte	Was fragt die Maus das Pferd? Bei welchem Tier war Maus zuvor?
Offene Impulse (Open-ended prompts)	Aufforderungen an das Kind, über das Buch zu sprechen	Oh, welchem Tier begegnet die Maus wohl als nächstes? Was seht ihr auf dieser Seite alles? Die Maus sieht ganz schön traurig aus? Was meint ihr?
W-Fragen (Wh-prompts)	Was?-/Wo?-/Warum?-Fragen Weitere Zusatzfragen	Was ist das? Welche Farben hat der Pfau? Warum rennen die Mäuse weg?
Verknüpfungsfragen (Distancing prompts)	Fragen, die Ereignisse aus dem Buch mit eigenen Erfahrungen des Kindes verknüpfen	Hast du auch einen Freund? Was macht ihr alles zusammen?

Eric Carle (in Anlehnung an Schönauer-Schneider, 2012: 252)

Table 2: Aktivierungsimpulse CROWD am Beispiel „Die kleine Maus sucht einen Freund“

PEER	ERLÄUTERUNG	BEISPIEL
Verstärkung/Ermunterung (Prompt)	Ermunterung, Objekte im Buch zu benennen/darüber zu sprechen	Schau mal da! Was ist das für ein Tier?
Rückmeldung (Evaluate)	Richtige Antworten positiv verstärken, falsche korrigierend wiederholen	Ja richtig, das ist ein Flusspferd.
Erweiterung (Expand)	Wiederholung der kindlichen Äußerung mit zusätzlichen Informationen	Ja, das ist ein Flusspferd. Es ist grau und ganz schön groß.
Wiederholung (Repeat)	Ermunterung des Kindes, die erweiterte Antwort des Erwachsenen zu wiederholen	Probier' du einmal: Schlange

Eric Carle (in Anlehnung an Schönauer-Schneider, 2012: 253)

Table 3: Aktivierungsimpulse PEER am Beispiel „Die kleine Maus sucht einen Freund“

Damit diese Art des Vorlesens gelingt und die sprachförderlichen Potenziale genutzt werden können, bedarf es jedoch einiger Vorbereitungen. Zunächst muss die vorlesende Person eine Buchauswahl treffen, die thematisch und sprachlich für die gewählte Adressatengruppe geeignet ist. Anschließend müssen Überlegungen zu den Impulsen und Fragen angestellt werden, z.B. an welcher Stelle welcher Impuls gegeben wird, welche Bezüge zum kindlichen Alltag hergestellt werden und wo bzw. wann die Kinder ihre eigenen Erfahrungen einbringen können. Hinzu kommen gewisse Rahmenbedingungen, die das „Dialogische Lesen“ positiv unterstützen. Neben einer angenehmen und gemütlichen Atmosphäre, evtl. in einem separaten Raum, sind dies eine Gruppe von maximal vier bis sechs Kindern sowie genügend Zeit für das Vorlesen. Dabei sollte zudem darauf geachtet werden, dass die Kinder ausreichend Möglichkeit haben, sich einzubringen und auch die Bilder der Geschichte zu betrachten.

Mit Blick auf die (Grund-)Schule nimmt das Vorlesen vor allem unter dem Aspekt des literarischen Lernens eine wichtige Stellung ein. Gerade zu Beginn der Grundschulzeit, in der es eine große Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Erstlesetexte der sprachlichen Kompetenz der Schulfänger/innen gibt, bietet das Vorlesen die Möglichkeit, altersgemäße interessante und spannende Texte im Unterricht einzusetzen. In diesen Vorlesesituationen können ähnliche sprachliche Impulse eingesetzt werden wie beim „Dialogischen Lesen“, allerdings auf einem anderen Niveau. Die kurzen Unterbrechungen sollen dabei so gestaltet sein, „dass sie die Imagination der Kinder anregen (und diese nicht aus dem Nachvollzug herausreißt)“ (Spinner, 2006: 18). Folgende Impulse können dabei zum Einsatz kommen:

- Antizipation, z.B. Wie geht die Geschichte weiter?
- Aktivierung von erfahrungsbezogenem Vorwissen, z.B. Habt ihr ähnliches auch schon einmal erlebt/gesehen? Kennt ihr solch eine Situation?



Quelle: imago

Vorlesen in der Grundschule ist wichtig.

- Anregung zur Perspektivübernahme, z.B. Wie mag sich Person XY wohl fühlen? Was denkt sich Person XY wohl gerade?
- Reflexion des Figurenverhaltens, z.B. Findest du es richtig, wie Person XY handelt? Kannst du verstehen, was Person XY getan hat?
- Interpretation, z.B. Kannst du dir vorstellen, warum Person XY so handelt? (vgl. ebd.)

Eine weitere Möglichkeit, die Kinder in die literarische Welt zu entführen, sind szenische Formen, „die ohne das Ziel einer Aufführung vor Publikum der intensiveren Auseinandersetzung mit einem Text dienen“ (Spinner, 2006: 34), die sogenannte „szenische Interpretation“. Hierbei „erleben“ die Schüler/innen mit Hilfe verschiedener theaterpädagogischen Übungen den Verlauf einzelner Szenen einer Geschichte.

Drei Beispiele für szenische Interpretationen sollen dies veranschaulichen:

- Astrid Lindgren: Ida am Fahnenmast (Klassen 1/2)
- Joanne K. Rowling: Harry Potter und der Stein der Weisen (Klassen 3/4)
- Eric Carle: Die kleine Maus sucht einen Freund (Kindertageseinrichtung ab ca. 4 Jahren)

Beispiel „Ida am Fahnenmast“ von Astrid Lindgren

Einigen Kindern werden die Geschichten von Michel vermutlich bereits aus dem Fernsehen oder durch das familiäre Vorlesen bekannt sein. Nach dem Vorlesen und einem kurzen Austausch über die Geschichte sollen zunächst die **einzelnen Figuren** nochmals ins Bewusstsein gerufen werden. Hierfür bilden die Schüler/innen einen Kreis und überlegen sich, welche Person sie sein möchten (alternativ können die Schüler/innen auch Kärtchen ziehen und so einer bestimmten Figur zugeteilt werden):

- Michel, der freche Junge
- Klein-Ida, Michels Schwester
- Anton, Michels strenger Vater
- Alma, Michels liebe Mutter
- Lina, die Magd der Familie
- Alfred, der Knecht der Familie

Nun tritt jedes Kind nacheinander einen Schritt in den Kreis, schaut die Mitschüler/innen an und stellt sich vor: „Hallo, ich bin...“ Der Rest der Klasse antwortet darauf „Hallo ...“ und winkt dabei. Daraufhin tritt das Kind wieder zurück in den Kreis und das nächste ist an der Reihe. Vielleicht schaffen es schon manche, sich in die Rollen so hineinzusetzen, dass sie streng wie der Vater, leise wie Klein Ida oder frech wie Michel sprechen.

Als nächstes bietet sich ein **Rundgang durch Katthult**, dem Hof der Familie, an. Hierfür gehen die Kinder durcheinander im Raum umher und die Lehrperson beschreibt den Hof und die Umgebung und nennt die Tiere, die ihnen dort begegnen: Hühner, Schweine, Kühe, Pferde, eine Katze. Je nachdem, welches Tier genannt wird, ahmen die Kinder das entsprechende Tiergeräusch und die typische Bewegung nach (z.B. Huhn: flatternde Arme, Schwein: gemütlich gehend, Kuh: Körper schwingend, Pferd: galoppierend, Katze: leise-schleichend). Die Übung kann zudem durch Musik unterlegt werden, z.B. das Michel-Lied aus den TV-Filmen.

Michels Idee, **Ida am Fahnenmast** hochzuziehen, um ihr die Welt von oben zu zeigen, ist Gegenstand der nächsten Übung. Auch hierbei bewegen sich die Schüler/innen durch den Raum, untermalt mit Musik. Immer wenn die Musik ausgeht, müssen sich zwei Kinder gegenüberstellen und folgenden Dialog beginnen: „*Möchtest du einmal, die Welt von oben sehen?*“ (Michel) „*Oh ja, sehr gerne.*“ (Klein Ida). Diese Übung kann entweder so gestaltet werden, dass die Schüler/innen zuvor nicht festlegen, welche Rolle sie haben und dies in der Situation ganz schnell entscheiden müssen oder aber die Kinder gehen in einem Innen- und Außenkreis aneinander vorbei, wobei der Innenkreis als „*Klein Ida*“ und der Außenkreis als „*Michel*“ vorgegeben ist.

Schließlich muss Michel wieder einmal vor seinem Vater in den **Tischlerschuppen** flüchten. Auf dem Boden sitzend (mit geschlossenen Augen) überlegen sich die Kinder, was Michel sich im Schuppen wohl denken mag. Die Lehrperson tippt ein Kind an, das seine Gedanken äußert. Anschließend geht das Kind zum nächsten und tippt dieses an usw. Die Schüler/innen, die bereits an der Reihe waren, setzen sich an die Seite und hören zu, bis alle an der Reihe waren. (Selbstverständlich müssen sich nicht alle Kinder äußern, nur die dies auch möchten. Zudem können Kärtchen mit vorbereiteten Sätzen als Unterstützung dienen)



Quelle: imago

Harry Potter als Anlass für szenische Interpretation

Beispiel „Harry Potter und der Stein der Weisen“ von Joanne K. Rowling

Mit einem **kurzen Einstieg** in das Buch, z.B. durch das Vorlesen des Abschnittes, als Harry das erste Mal Besuch von Hagrid bekommt, können die Kinder in das Thema eingeführt werden.

Anschließend **reisen sie mit dem Hogwarts-Express** (untermalt durch Dampflok-Geräusche oder einem entsprechenden Textauszug) nach Hogwarts (evtl. Bewegungsraum oder Sporthalle). Dort angekommen, bilden die Schüler/innen einen Kreis und schütteln sich nach der anstrengenden Reise erst einmal gründlich aus.

Nun werden die Schüler/innen durch den **„Sprechenden Hut“** auf die vier Häuser verteilt. Für die Gruppeneinteilung ziehen die Kinder aus einem Hut jeweils ein Kärtchen, das sie einem bestimmten Haus zuteilt.

Am **ersten Schultag** stellen sich die neuen Klassenkameraden gegenseitig vor. So können die Namen einzelner Personen mit einer bestimmten Sprechweise und Körperhaltung gesprochen werden, die zuvor gemeinsam überlegt wird, z.B. Hermine Granger (selbstsicher), Draco Malfoy (arrogant), Neville Longbottom (stotternd) Ron Weasley (frech), Harry Potter (unsicher).

Eine weitere Sprechübung kann mit dem **Sprechen von Zaubersprüchen** verbunden werden. Hier können verschiedene Zaubersprüche zunächst mit

und ohne Korken, langsam und überbetont in den vier Kleingruppen eingeübt werden. Außerdem können sich die Schüler/innen bestimmte Handbewegungen für das Schwingen des Zauberstabes überlegen. Es bietet sich an, immer zwei Gruppen dieselben Sprüche zu geben, damit sich die Gruppen später gegenseitig die jeweiligen Sprüche beibringen können. Folgende Zaubersprüche gehören zu den bekanntesten aus dem Buch bzw. Film: Accio (Aufrufe-/ Erscheinungszauber)/ Oculi reparum (Reparaturzauber für Brillen)/ Finite Incantatem (Stoppt alle laufenden Zauber)/ Wingardium Leviosa (Schwebezauber) Reductio (Lässt ein Objekt sich auflösen) Alohomora (Öffnet verschlossene Türen/Tore).

Steht genügend Raum zur Verfügung bereitet die **erste Flugstunde** den Kindern große Freude. Egal ob mit oder ohne Stöcke - die Kinder fliegen auf verschiedene Kommandos durch den Raum, untermalt von der Musik aus Harry Potter. Zu den Flugkommandos können u.a. gehören: geradeaus, in Zeitlupe, Angriff, Freeze (Stillstehen), rückwärts, Richtungswechsel, abrupter Stopp/Vollbremsung, stehend...

Eine ruhigere Übung zur Imagination ist die Übung zum **Spiegel Nerhegeb**. Eines Tages wird Harry durch die richtungswechselnden Treppen der Weg in den Raum der Wünsche gezeigt. Dort findet er den Spiegel Nerhegeb, der

einem immer das zeigt, was man sich am meisten wünscht. Die Kinder setzen sich hierzu im Schneidersitz verteilt im Raum auf den Boden und überlegen sich, was sie darin sehen. Nacheinander äußern alle, die das möchten, was sie sehen.

Vier verschiedene **Standbilder** zu Szenen aus der Geschichte (z.B. Ankommen in Hogwarts/ Geister begrüßen die Schüler/innen / Erste Zauberstunde/ Erste Flugstunde) beenden die szenische Interpretation. Abschließend kann noch ein Ausblick auf weitere spannende Momente des Buches gegeben werden, die die Kinder vielleicht dazu anregen, das Buch selbst zu lesen und in die Zauberwelt einzutauchen.

Beispiel „Die kleine Maus sucht einen Freund“ von Eric Carle

Dass szenische Interpretationen aber auch schon mit Kindern im Alter von 4 bis 6 Jahren möglich sind, soll abschließend noch am Beispiel des Buches „Die kleine Maus sucht einen Freund“ von Eric Carle skizziert werden, das schon als Beispiel für die Aktivierungsimpulse des „Dialogischen Lesens“ diente, vgl. weiter oben. In diesem Bilderbuch geht es um eine kleine Maus, die auf der Suche nach einem Freund ist. Dazu geht sie zu verschiedenen Tieren und fragt nach, ob diese ihr Freund sein wollen. Alle gefragten Tiere verneinen dies, bis sie endlich eine andere kleine Maus findet, die ja sagt. Sie wird ihr Freund und rettet die kleine Maus gleich vor einer gefährlichen Schlange – wie echte Freunde das eben tun.

So können bestimmte Charaktereigenschaften der verschiedenen Tiere durch Bewegungen und Körperhaltung zum Ausdruck gebracht werden. Dafür können die Kinder die einzelnen Tiere in ihren Bewegungen nachahmen, z.B. trippelnder Gang der Maus, stapfende Schritte des Flusspferdes, Schreiten des Pfaus. Des Weiteren eignet sich der Hauptdialog des Buches bereits für jüngere Kinder zum Nachsprechen, wobei darauf geachtet werden kann, so leise und vorsichtig zu sprechen wie die Maus, so laut zu brüllen wie der Löwe oder so schnippisch zu antworten wie die Giraffe. Auch das Weglaufen der Mäuse vor der gefährlichen Schlange kann in einem Fangspiel nachgestellt

werden, bei dem die Mäuse immer an einer bestimmten Stelle im Raum in Sicherheit sind. Natürlich können auch Requisiten zum Einsatz kommen, wie Tiermasken oder Tierschwänze, um die Figur der einzelnen Tiere noch zu verstärken. **■**

(Eine Übersicht über alle Übungen zu Harry Potter und Materialien finden Sie online)

Literatur:

- **Dehn, Mechthild/ Payrhuber, Franz-Josef/ Schulz, Gudrun/Spinner, Kaspar H.:** Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Franzmann, Bodo et al. (Hrsg) (2006): Baltmannsweiler: Schneider 568-637.
- **Ehmig, Simone C./Reuter, Timo (2013):** Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Stiftung Lesen, Mainz.
- **Gressnich, Eva/ Müller, Claudia/Stark, Linda (Hrsg.) (2015):** Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- **Kraus, Karoline (2005):** Dialogisches Lesen – Neue Wege zur frühen Lese- und Schreibförderung in Theorie und Praxis. In: Roux, Susanna (Hrsg.): Pisa und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, S. 109-129.
- **Schönauer-Schneider, Wilma (2012):** Sprachförderung durch dialogisches Bilderbuchlesen. In: Günther, H. & Bindel, R. (Hrsg): Deutsche Sprache in Kindergarten und Schule, Bd.1 Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 238-266.
- **Spinner, Kaspar, H. (2006):** Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin, Cornelsen Scriptor.
- **Spinner, Kaspar H.:** Lesen als ästhetische Bildung. In: Bertschi-Kaufmann (Hrsg.) (2007): Lesekompetenz-Leseleistung-Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze: Kallmeyer, S. 83-94
- **Wieler, Petra (1995):** Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie. In: Rosebrock, Cornelia (Hrsg.) Lesen im Medienzeitalter. Weinheim, S. 45-64.

Vorlesen ist viel mehr als ein Einschlafritual. Als Interaktionsformat, egal ob in Form des „Dialogischen Lesens“ oder in Verbindung mit szenischen Interpretationen, bereitet es Kinder auf die sprachlichen und literarischen Anforderungen der konzeptionellen Schriftlichkeit vor und bildet damit eine wichtige Grundlage in der (vor-)schulischen Literacy-Erziehung.

Unsere Autorin



Dr. Nicole Neumeister ist als akademische Mitarbeiterin an der PH Ludwigsburg in der Abteilung Deutsch tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen neben der Frühen Literalität, in den Bereichen Mündlichkeit sowie Sprachaufmerksamkeit. Sie ist Mitglied der Redaktion von „die unterrichtspraxis“.

Kontakt: neumeister@ph-ludwigsburg.de

Impressum

Die Unterrichtspraxis – Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, erscheint unter eigener Redaktion achtmal jährlich.

Redaktion: Joachim Schäfer (verantwortlicher Redakteur), Helmut Däuble und Nicole Neumeister
 Anschrift der Redaktion: Joachim Schäfer, Meisenweg 10, 71634 Ludwigsburg, E-Mail: unterrichtspraxis@gmx.de
 Nachbestellungen über die GEW-Bezirksgeschäftsstellen (Adressen im Impressum von b&w). Dieses Heft kann auch online abgerufen werden:
<http://www.gew-bw.de/unterrichtspraxis/publikationen/list/reset/0>

Gestaltung: Tomasz Mikusz, Süddeutscher Pädagogischer Verlag

Zum Mitarbeit sind alle Kolleginnen und Kollegen herzlich eingeladen. Manuskripte sollten direkt an die Redaktion der Unterrichtspraxis adressiert werden.



1. Reise mit dem Hogwarts- Express (in den Bewegungsraum)

(Textauszug „Reise mit dem Express“)

- ⇒ Kreis bilden: *Nach der anstrengenden Reise müssen wir uns erst einmal ausschütteln.*
- ⇒ ÜBERLEITUNG: Dort angekommen werden die neuen SuS auf die vier Häuser verteilt durch den *Sprechenden Hut*:

2. Der Sprechende Hut (*Gruppeneinteilung*)

- Gryffindor
- Slytherin
- Ravenclaw
- Hufflepuff

- ⇒ ÜBERLEITUNG: Gleich am nächsten Tag haben die SuS ihre erste Schulstunde und stellen sich einander vor:

3. Klassenkameraden (*Sprechen mit bestimmten Haltungen*)

- Hermine Granger (zickig/besserwisserisch)
- Draco Malfoy (arrogant/eingebildet)
- Neville Longbottom (schusslig, tapsig)
- Ron Weasley (frech)
- Harry Potter (unsicher)

- ⇒ ÜBERLEITUNG: Im Unterschied zu unserem Unterricht ist ein ganz wichtiges Fach das Einüben von Zaubersprüchen:

4. Zaubersprüche (*chorisches Sprechen/ in Reihe*)

- Accio
- Oculus reparum
- Finite Incantatem
- Wingardium Leviosa
- Reductio
- Alohomora

- ⇒ ÜBERLEITUNG: Irgendwann ist es endlich soweit und die erste Flugstunde steht an.
- ⇒ Mögliche Musik „Harry Potter Theme“



5. Erste Flugstunde (*Bewegung mit Musik*)

- geradeaus
- Zeitlupe
- Angriff
- Freeze
- Rückwärts
- Blick auf/Griff nach goldenen Schnatz
- Richtungswechsel
- abrupter Stopp/Vollbremsung
- stehend

⇒ ÜBERLEITUNG: Harry wird als jüngster Sucher überhaupt in die Quidditsch-Mannschaft aus Gryffindor aufgenommen. Die Hausmannschaften werden bei jedem Spiel kräftig angefeuert.

6. Spiegel Nerhegeb (*Imagination*)

- Spiegel zeigt einen mit dem, was man sich am meisten wünscht

⇒ Setzt euch verteilt im Raum im Schneidersitz und stellt euch vor, ihr betrachtet euch im Spiegel Nerhegeb. Was würdet ihr sehen?

⇒ ÜBERBLEITUNG: Nun noch einmal besondere Situationen der Geschichte als Standbilder darstellen.

7. Standbilder

- Sieg nach Quidditch-Spiel
- Erste Zauberstunde
- Ankommen in Hogwarts
- Geister begrüßen die Schülerinnen und Schüler

⇒ AUSBLICK: Harry erlebt noch viele spannende Dinge, z.B.

- trifft er einen dreiköpfigen Hund
- bekommt einen Umhang, der unsichtbar macht
- muss es mit angriffslustigen Schlüsseln aufnehmen
- spielt Zauberschach
- kommt hinter das Geheimnis des Stein der Weisen



Gryffindor

Gryffindor

Ravenclaw

Ravenclaw

Hufflepuff

Hufflepuff

Slytherin

Slytherin



UNTERRICHTSMATERIAL: ÜBUNG 3

Hermine Granger
(zickig/besserwisserisch)

Hermine Granger
(zickig/besserwisserisch)

Drako Malfoy
(arrogant/eingebildet)

Drako Malfoy
(arrogant/eingebildet)

Neville Longbottom
(schusslig, tapsig)

Neville Longbottom
(schusslig, tapsig)

Ron Weasley
(frech)

Ron Weasley
(frech)

Harry Potter
(unsicher)

Harry Potter
(unsicher)



Übt folgende Zaubersprüche in eurer Gruppe ein.
Sprecht den Zauber deutlich und betont.

Accio

(Aufrufe-/ Erscheinungszauber)

Oculus reparum

(Reparaturzauber für Brillen)

Finite Incantatem

(Stoppt alle laufenden Zauber)

Übt folgende Zaubersprüche in eurer Gruppe ein.
Sprecht den Zauber deutlich und betont:

Wingardium Leviosa

(Schwebezauber)

Reductio

(Lässt ein Objekt sich auflösen)

Alohomora

(Öffnet verschlossene Türen/Tore)



Überlegt euch ein Standbild zu folgender Situation:

Die Geister von Hogwarts begrüßen die Schülerinnen und Schüler

Überlegt euch ein Standbild zu folgender Situation:

Harry Potter und sein Team feiern den Sieg beim Quidditch-Spiel

Überlegt euch ein Standbild zu folgender Situation:

Die erste Unterrichtsstunde mit dem Zauberstab

Überlegt euch ein Standbild zu folgender Situation:

Das Ankommen der Schülerinnen und Schüler in Hogwarts am ersten Tag