

Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien
Theorie – Geschichte – Didaktik

Band 84

Marie Luise Rau

Kinder von 1 bis 6

Bilderbuchrezeption und
kognitive Entwicklung



PETER LANG
EDITION

Kinder von 1 bis 6

Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien

Theorie – Geschichte – Didaktik

Herausgegeben von Hans-Heino Ewers,
Ute Dettmar und Gabriele von Glasenapp

Band 84



PETER LANG
EDITION

Marie Luise Rau

Kinder von 1 bis 6

Bilderbuchrezeption und
kognitive Entwicklung



PETER LANG
EDITION

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Umschlaggestaltung:

© Olaf Glöckler, Atelier Platen, Friedberg

Umschlagabbildung:

Paul Klee, *Frägt Sich*, 1934. Oil on cloth,
12 3/8 x 11" (31.4 x 27.9 cm).

Mildred Lane Kemper Art Museum,
Washington University in St. Louis.
Gift of Mr. and Mrs. Richard K. Weil, 1976.

ISSN 1435-4721

ISBN 978-3-631-64312-9 (Print)

E-ISBN 978-3-653-03241-3 (E-Book)

DOI 10.3726/978-3-653-03241-3

© Peter Lang GmbH

Internationaler Verlag der Wissenschaften

Frankfurt am Main 2013

Alle Rechte vorbehalten.

Peter Lang Edition ist ein Imprint der Peter Lang GmbH.

Peter Lang – Frankfurt am Main · Bern · Bruxelles · New York ·
Oxford · Warszawa · Wien

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

www.peterlang.de

Für meine Enkelkinder
und ihre Eltern

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	9
2. Vorlesen in der Familie, in der Kinderkrippe und im Kindergarten	15
Unterschiede im persönlichen Vorlesestil 19 • Wortschatzerweiterung und mehr; Erwerb von Schriftfähigkeiten (<i>print skills</i>) 24 • Übertragen von Wissen aus Bilderbüchern 32 • Unterschiedliche Reaktionen auf bestimmte Bilderbuchtypen und -formate 33 • Kindern mit verzögerter Sprachentwicklung vorlesen 35 • Was im elterlichen Verhalten zählt 38	
3. Bilderbücher für das Alter von 1 bis ca. 3 1/2	43
a) Klassifizierung (Gruppen 1-4) 46 • Überschneidungen 47 • Bilderbücher mit Schwerpunkt Wissen und Spracherwerb (Gruppe 1 und 2) 48 • Zum Erwerb der Wortbedeutung 48 • Sachbilderbücher, Bildwörterbücher 53 • Spin-off Produkte 56 • ABC-Bücher 56 • Zahlen, Zählen, Zählbücher 59 • Farben 63 • Handlungsabläufe im Alltag: Skripts (Gruppe 3) 65 • Geschichten mit einfacher Struktur (Gruppe 4) 71	
b) Merkmale von Bilderbücher für das Alter 1 bis ca. 3 1/2 72 • Summative Szene 73 • Sequenzielle Erzählstruktur mit Parallelen zum kindlichen Erzählen 79 • Pageturner 82 • Prosodische Elemente 85 • Kommunikation mit dem Rezipienten 87 • Typografie, Schrift/Text im Bild 91	
c) Ich-Konzept: Von der persönlichen Lebensgeschichte bis zum Ich-Erzähler im Bilderbuch 97 • Ich-Erzähler im Bilderbuch 101	
4. Raumkonzepte, Räume, Handlungsorte: Vom frühen Erwerb räumlicher Vorstellungen bis zur literarischen Bedeutung des Raums im Bilderbuch	105
Raumkonzepte: kognitive und sprachliche Entwicklung 106 • Kognitive Entwicklung 108 • Raumkonzepte und Spracherwerb 113 • Karten als symbolische Repräsentationen 118 • Bilderbuchthema: Suchen und Finden 126 • Bedeutungsschaffende Funktion des Raums 130 • Sozialgeografische Thematik 131	
5. Zeitkonzepte	135
Zeitkonzepte im Überblick 135 • Entwicklung von Zeitkonzepten, persönliche Geschichte(n) 136 • Temporalität im Bilderbuch 138 • Zeitreferenzen in <i>Frederick</i> (1967/2012) von Leo Lionni 148	

6. Theory of Mind: die Dimension des Unsichtbaren Absichten, Wünsche, Denken in der Entwicklung	151
Erzählte Wirklichkeit und Fantasie 160 • Ironieerwerb und Ironie im Bilderbuch 162 • Humorerwerb und Bilderbücher 169 • Lügen im Bilderbuch 172 • Was ist Wahrheit, was ist Lüge? 182 • Typische Verhaltensweisen in Bilderbuchgeschichten 183 • Lügen im Überblick 188	
7. Tiercharaktere und Natur in Bilderbuchgeschichten	191
Forschung auf dem Gebiet der naiven Biologie und Psychologie 191 • Tiere in der Spra- che, im Spracherwerb und im So-tun-als-ob-Spiel 198 • Tiercharaktere in Geschichten: Literaturkritik und Forschung 199 • Gründe für Tiercharaktere in Bilderbüchern 201 • Bilderbuchanalysen 204 • Natur und Tiere im Mittelpunkt 205 • Soziale und psycholo- gische Themen im Mittelpunkt 207 • Zeitbezug: Zoo und Zirkus 210 • Lebendige Spiel- zeugtiere 212	
8. Themen in Bilderbüchern	217
Beziehungen zur Erwachsenenliteratur 217 • Zur Funktion von Metaphern 217 • Einzel- themen: Freundschaft 219 • Identität und Identitätskonflikte 222 • Gesellschaftliche Di- versität 226 • (Un-)soziales Verhalten 229	
9. Entwicklungslinien des Bilderbuchs	231
Avantgarde und Bilderbücher (1. Hälfte des 20. Jahrhundert) 231 • Das dreidimensionale (Künstler-) Bilderbuch 232 • Postmoderne Bilderbücher (ab 1990) 234 • Zu den Begriffen <i>Metanarration</i> , <i>Metafiktion</i> , <i>Metadiskursivität</i> 234 • Mehrere Erzählebenen und weitere Merkmale. Beispiel: <i>Achtung, Wolf!</i> (2006) von Emily Gravett 237 • Beispiele für die Vielfalt postmoderner Bilderbücher 240	
10. Beziehungen zwischen Märchen und Bilderbuchgeschichten	245
Parallelen zwischen Märchen und Bilderbuchgeschichten 245 • Unterschiede zwischen Märchen und Bilderbuchgeschichten 247 • Beispiele für Beziehungen zu Märchen in Bil- derbüchern 248 • <i>Ritter Rüstig & Ritter Rostig</i> (2009) von Binette Schroeder 249 • Zu- sammenfassende Betrachtung 253	
Literaturverzeichnis	255
Im Text erwähnte Bilderbücher 255 Wörterbücher, Grammatiken 275 Sekundärliteratur 275	
Sachregister	297

1. Einleitung

Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen bestimmen das Konzept dieses Buchs: Vorlesen in der Familie, in einer Kindertagesstätte, ein Versuch mit Bilderbuchinterpretationen im Englischunterricht im Gymnasium mit Siebtklässlern, außerdem die Beschäftigung mit Spracherwerb und Entwicklungspsychologie und mit Bilderbüchern im Vorschulalter.

Im Vergleich zur Literaturrezeption im Allgemeinen weist die Bilderbuchrezeption im Vorschulalter Besonderheiten auf: Die Rezipienten sind Anfänger und die Bilderbuchrezeption ist Teil eines intensiven Entwicklungs- und Lernprozesses. Bilderbücher knüpfen direkt an die kindliche Erfahrungswelt an, an Alltagsroutinen, Spielen, Malen und Erzählen. Zur Bilderbuchrezeption im Vorschulalter gehört außerdem der Vorleser, der zunächst intensiv zwischen kindlichem Rezipienten und Buch vermittelt und dessen Einfluss sich dann in dem Maße verringert, in dem das Buch oder die Geschichte selbst das Kind fesselt. Der Vorleser bleibt aber auch im späteren Vorschulalter an der Rezeption beteiligt, wenn er die Geschichte präsentiert und am Dialog teilnimmt. Im besten Fall fühlt sich der Rezipient dabei auf Augenhöhe mit dem Erwachsenen.

Die sprachliche und kognitive Entwicklung legt nahe, zwischen der Bilderbuchrezeption in den ersten dreieinhalb bis vier Jahren und den Jahren bis zum Schulalter zu unterscheiden. In der Bilderbuchforschung wird die Anfangsphase fast ganz vernachlässigt. Dabei stellen sich schon beim Vorlesen eine Reihe von Fragen, wie beispielsweise: Warum genügen Kindern zuerst Einzelbilder, und warum fesseln dann diejenigen Bilderbücher ihr Interesse, die Handlungsabläufe aus dem Alltag wie Einkaufen und Schwimmbadbesuch in Form von Skripts beschreiben und die sie später beiseite legen zugunsten von Geschichten? Warum geht es in so vielen Bilderbüchern, die an die kleinsten Rezipienten adressiert sind, um Suchen und Finden mit erheblichen Ansprüchen an kognitive Fähigkeiten? Wie gehen Bilderbuchkünstler in Geschichten mit Temporalität um, wenn sie wichtig ist, aber Kinder erst über vage Zeitkonzepte verfügen? Wie unterscheiden sie Gedankenwelt und Traum von der Wirklichkeit, wenn Kinder gerade erst dabei sind, diese Fähigkeiten zu erwerben? Warum spielen anthropomorphisierte Tiere eine so prominente Rolle? Welche Bedeutung haben ABC- und Zahlenbücher? Wie verstehen Kinder neue Formen des Erzählens im Bilderbuch?

Interesse, Verstehen und Lesefreude hängen von Anfang an eng zusammen und sind nicht von dem Gedanken der Förderung zu trennen. Gerade am Anfang

lässt sich auf dem Hintergrund der sprachlichen, kognitiven und pragmatischen Entwicklung Licht in die Zusammenhänge bringen. Man kann bis zu einem gewissen Grade erklären, warum manche Bilderbücher über Jahrzehnte Kinder anziehen und was Bilderbücher ausmacht, die Rezipienten jedes Alters, aber auch schon Dreijährige faszinieren. Welche Bedeutung Bilderbücher für die frühe Kindheit haben, lässt sich auch daran ablesen, dass sich Erwachsene oft noch genau an ihre Lieblingsbücher erinnern. Zur Leseroutine gehört es, dass sie dutzende von Malen vorgelesen werden.

Man staunt, wie in der frühen Periode Bilderbuchkünstler schwierige psychologische und soziale Themen, d.h. Themen, die auch in der Erwachsenenliteratur zu finden sind, hier schon aufgreifen. Bilderbücher erzählen eine Geschichte in zwei Modalitäten, in Wort und Bild, wobei die Bildmodalität weit über die Textmodalität hinausgehen oder sogar im spannungsvollen Widerspruch dazu stehen kann. Bilderbücher können gesellschaftliche Phänomene wie soziale Diversität, Diskriminierung, Kinderarbeit und psychologische Probleme wie Einsamkeit, Ängste, Identitätssuche und Freundschaft auf einer frühen Stufe differenziert visuell vermitteln. Der Text wird entlastet, indem die Bilder erzählen und zu Schlussfolgerungen anregen. Für kindliche Leser erschließt sich erst nach und nach ein tieferer Sinn, auch mit Unterstützung des Vorlesers. In angelsächsischen Ländern nutzt man das Potenzial von Bilderbüchern, in komplexe Themen einzuführen und Fähigkeiten der Textinterpretation zu üben, seit Anfang der 1990er Jahre in weiterführenden Schulen (*secondary education*). Kapitel 8 gibt Beispiele für diese Möglichkeiten des Bilderbuchs. Nach einem Einblick in die Vorleseforschung (Kapitel 2) gehen die folgenden Kapitel den oben aufgeworfenen Fragen nach.

Kapitel 2 referiert Ziele, Methoden und Ergebnisse von Studien über Vorlesen in Institutionen und in Familien, mit und ohne Intervention von außen. Die Ergebnisse bieten wertvolle Orientierungspunkte für die entsprechende Forschung hierzulande angesichts der vielen Variablen, die Vorlesen beeinflussen können. Messbar ist der Einfluss auf den Wortschatzumfang, aber was bringt Vorlesen darüber hinaus und welche Faktoren spielen eine Rolle? Widersprüchliche Resultate stellen Annahmen immer wieder infrage. Die Untersuchungen geben unter anderem interessante Einblicke, wie unterschiedlich Erwachsene Kindern Bilderbücher vorlesen.

In Kapitel 3 geht es um Bilderbücher für die Altersgruppe bis etwa dreieinhalb Jahre, für die nur ganz wenig spezielle Bilderbuchforschung vorliegt. Es wird versucht, Bilderbücher für diese Altersgruppe zu klassifizieren, wobei hier Sachbücher einbezogen sind. Außerdem werden Merkmale herausgearbeitet, die wiederum engen Bezug zur sprachlichen, kognitiven und pragmatischen Entwicklung haben. Es geht um den Umgang mit dem Buch, um Konzeptbildung,

um Pageturner, die Leserichtung und Kohärenz betonen, um die direkte Wendung des Erzählers an den kleinen Rezipienten, die das Verhältnis zum Buch verstärkt, und um prosodische Merkmale und typische Titel. Die Phänomene werden im entwicklungspsychologischen Kontext betrachtet. Als ein typisches Merkmal in Bilderbüchern auf dieser Stufe erscheint eine Form der Zusammenfassung, die man als „summative Szene“ (eigener Begriff) bezeichnen kann. *Summative Szenen* finden sich an unterschiedlichen Stellen im Bilderbuch. Sie dienen als Gedächtnisstütze, indem sie dem Anfänger helfen, den Zusammenhang der Geschichte zu verstehen und/oder sich an Einzelheiten der Geschichte zu erinnern und sie womöglich zu verbalisieren. *Summative Szenen* unterstützen auch den Vorleser. Sie bieten ihm im Anschluss ans Lesen Gelegenheit und Stoff, ein Gespräch über den Ort der Handlung, Charaktere, ihre Gefühle und Beweggründe zu initiieren und zu Inferenzen anzuregen. Es gibt Anhaltspunkte, dass Vorlesen und Vorlesedialog die kindlichen narrativen Fähigkeiten fördern, weil Kinder, abgesehen von Alltagsgesprächen, auch in diesem Kontext lernen, von sich und ihren Erlebnissen zu erzählen, also kommunikative Kompetenz erwerben, die ihr Selbstbewusstsein stärkt, weil sie sich an Gesprächen beteiligen können.

Kapitel 4 und 5 beschreiben zunächst den Erwerb von Raum- und Zeitkonzepten, die beide wichtig sind für das Geschichtenerzählen. Umfangreiche Forschung weist nach, wie früh Kinder räumliche Vorstellungen erwerben. Sie werden als grundlegend für das menschliche Denken angesehen. Die Forschung über den Erwerb von Zeitkonzepten ist im Vergleich viel weniger umfangreich. Der Erwerb von Zeitkonzepten beginnt später und braucht länger; Zeitempfinden bleibt immer eine subjektive Komponente. Raum- und Zeitkonzepte hängen zusammen. Bilderbücher vermitteln Zeitvorstellungen durch Handlungs- und Bewegungsabläufe und Ortveränderungen. Wie Bilderbuchkünstler die Möglichkeiten vor allem der Bildmodalität, aber auch der Textmodalität nutzen, wird ausführlich beschrieben. Biologische Zeitkonzepte wie Jahreszeiten und Tageszeiten stehen in Bilderbüchern für das Vorschulalter im Mittelpunkt. Bilderbuchanalysen zeigen, wie Bilderbuchkünstler Erzähltes gerade in diesem Punkt auf die kindlichen Fähigkeiten abstimmen.

Theory of Mind (Kapitel 6) betrifft die kognitive Entwicklung, die die Entwicklung von Gefühlen und letztlich damit auch von moralischem Empfinden einschließt. Kinder entwickeln zwischen zwei und vier Jahren die Fähigkeit, zwischen Wirklichkeit und Gedankenwelt zu differenzieren. Die Bildmodalität bietet vielfache Möglichkeiten, zwischen Wirklichkeit und Formen von Nicht-Wirklichkeit zu unterscheiden, aber auch Übergänge sichtbar zu machen. Zu beobachten ist, dass Ironie immer öfter in Bilderbüchern eine Rolle spielt. Die angrenzenden Bereiche Humor und Lüge werden mit behandelt. Humorerwerb spielt eine wichtige Rolle im sozialen Miteinander und Bilderbücher beflügeln Kinder in überaus

ansprechenden Formen. Lügen ist kein Lernthema, aber für den sozialen Umgang wichtig. Das Bilderbuchkorpus zu diesem Thema ist beschränkt; die Geschichten beleuchten jedoch einige typische Aspekte, die entwicklungspsychologisch mit zu bedenken sind und Stoff für dialogisches Vorlesen bieten.

Um die Antwort auf die Frage, warum so oft Tiere die Charaktere in Bilderbüchern sind, kümmerte sich die Forschung bislang wenig. Kapitel 7 beleuchtet das Verhältnis allgemein und insbesondere von Kindern zu Tieren von zwei Seiten, der psychologischen und der naturwissenschaftlichen, d.h. aus der Sicht der naiven Biologie. Man nimmt an, dass sich im Entwicklungsprozess kein konzeptueller Wandel vollzieht von animistischer zu nicht-animistischer Weltansicht, sondern dass sich das ursprüngliche Konzept unter dem Einwirken der Schulbiologie ausdifferenziert. Sicherlich beeinflusst unsere veränderte Einstellung zu Tieren und der Natur insgesamt seit den 1990er Jahren auch, dass der Begriff *Animismus*, neu gefasst, in der Philosophie der Gegenwart wieder eine Rolle spielt. In Bilderbüchern spiegelt sich die veränderte Einstellung beispielsweise beim Thema Zoo oder Zirkus wider. Wie Umweltzerstörung mehr und weniger gelungen zum Thema geworden ist, illustrieren Beispiele. Ein Überblick über die Funktionen von Tiercharakteren in Bilderbuchgeschichten führen die Vorteile vor Augen, die es hat, Tiere statt Menschen agieren zu lassen.

Themen von Bilderbüchern (Kapitel 8) belegen, wie schon Bilderbücher für die kleinsten Rezipienten existenzielle und gesellschaftliche Themen der Erwachsenenliteratur aufgreifen, wie oben beschrieben. (Die in vorausgehenden Kapiteln erörterten Themen werden hier nicht mehr aufgeführt.) In Bilderbuchgeschichten werden Schwierigkeiten vereinzelt. Die verbale und piktoriale Erzählung konzentriert sich in allen Einzelheiten auf ein einziges Thema, das aber dann in der Bildmodalität durch Perspektivenwechsel, Maltechnik, Farbe und einprägsame Metaphern differenziert dargestellt werden kann. Bilderbuchgeschichten gehen fast immer gut aus und oft wird am Ende hervorgehoben, wie sich die beteiligten Figuren verändert haben oder was ihnen wichtig ist, aber in geglückter Form geben Bilderbücher dem kindlichen Leser nicht die Lösung an die Hand. Es bleibt ein Spielraum für Inferenzen und tiefer gehende Interpretationen bei mehrmaligem Lesen. In manchem sind die kindlichen Rezipienten im Geschichtenverstehen auf Augenhöhe mit dem erwachsenen Vorleser.

Kapitel 9 überblickt Entwicklungen des Bilderbuchs von den Bilderbüchern der Dadaisten bis zum postmodernen Bilderbuch. Interaktive Elemente im Bilderbuch wie Klappenöffnen und Drehen und Dreidimensionalität haben Tradition. Moderne Technik, durch die Bild und Schrift in gleicher Weise bearbeitet werden, Comics und die übrige Medienwelt beeinflussen heute die Bilderbuchgestaltung. Metafiktionalität als neue Form des Erzählens wird von Metanarration unterschieden und ausführlich an Beispielen illustriert. Der Begriff Metadiskur-

sivität, den Monika Fludernik (2003) für die Kommunikation des Erzählers mit dem Rezipienten verwendet, eignet sich, ein typisches Phänomen von Bilderbüchern für die frühe Phase zu erfassen. Man wünscht sich Forschung über die Fragen, wie Kinder Metafiktion in Bilderbuchgeschichten verstehen und welchen Einfluss erwachsene Vorleser auf die Einstellung der Kinder haben.

Bilderbuchgeschichten bereiten die Märchenlektüre vor. Kapitel 10 beschreibt Gemeinsamkeiten zwischen Bilderbuchgeschichten und Märchen, aber auch Unterschiede, die auf die Bildmodalität zurückzuführen sind: Der Bilderbuchrezipient kann, oder lernt es, aus den Bildern auf Gefühle und Motive der handelnden Figuren zu schließen, während er sie sich in Märchen aus Dialogen und Handlungsabläufen erschließen muss. Bilderbücher beziehen sich in Parodien und Umformungen auf bekannte Märchen, was jüngeren Kindern nicht immer gefällt und erforscht werden müsste. Ein neueres Bilderbuch (Binette Schroeder, 2009, *Ritter Rüstig & Ritter Rostig*) wird ausführlich interpretiert als Beispiel für ein Bilderbuch, das moderne Erwartungen erfüllt hinsichtlich innovativer Bildgestaltung, Thema und Struktur und durch Dichte, Einfachheit und einen Erzähler wie aus einer Laterna magica Aufführung an die Märchentradition anknüpft.

Die Auswahl der Bilderbücher korrespondiert mit dem thematischen Fokus des jeweiligen Kapitels. Kriterien der Interpretation lassen sich auf andere Bilderbücher übertragen. Einige angelsächsische Bilderbücher werden angeführt, die leider (noch) nicht übersetzt sind oder übersetzt, aber nicht mehr gedruckt werden.

Im Jahr 1928 veröffentlichte der russische Schriftsteller Kornej Tschukowski sein Buch *Von zwei bis fünf* (Titel der ersten Auflage *Kleine Kinder*). Das überaus erfolgreiche Buch erschien erstmals auf Deutsch 1965 im Kinderbuch Verlag Berlin unter dem Titel *Kinder von 2 bis 5*. In seinem Buch beschreibt er anhand von Äußerungen und Verhalten die große Wissbegierde und den unermüdlichen Forschungsdrang von Kindern in ihrem Bestreben, Ordnung in ihre Erfahrungswelt zu bringen und kausale Erklärungen zu finden. Er bewundert ihre Fantasie, die er gegen die „kleinlich utilitaristische“ Pädagogik seiner Zeit verteidigt (1966: 121). Von der Kinderliteratur fordert Tschukowski Bildhaftigkeit der Sprache, Bezüge zu kindlichem Erzählen und zu Sprachspielen, zur Volksdichtung und die Blickrichtung auf die Erwachsenenliteratur (ebd.: 194ff.). Nach Tschukowski wird Kinderliteratur ihrer bildenden Rolle gerecht, „wenn wir bis ins kleinste die geistigen Gewohnheiten des Kindes, die Methoden seiner eigenartigen Denkweise erforschen und wenn wir möglichst genau für uns selber zu bestimmen suchen, welcherart die literarischen Formen sein müssen, die im gegebenen Fall die wirksamsten wären.“(ebd.: 193). 85 Jahre nach Tschukowskis Buch und nach mehreren Jahrzehnten intensiver Forschung in den verschiedenen Bereichen

lohnt es sich, den Zusammenhängen zwischen kindlicher Entwicklung und Bilderbuchrezeption nachzugehen. Hier sind es *Kinder von 1 bis 6*.

Insgesamt gilt, dass je mehr man über die sprachliche, kognitive und pragmatische Entwicklung von Kindern und über das Potenzial von Bilderbüchern weiß, umso eher wird man die eigene Begeisterung kleinen Bilderbuchrezipienten und Vorlesern vermitteln können.

2. Vorlesen in der Familie, in der Kinderkrippe und im Kindergarten

Literacy- und Spracherwerb einerseits und Forschung zu Vorlesepraxis und Vorlesestile andererseits sind nur schwer zu trennen. Je wichtiger das Vorlesen eingeschätzt wird, umso mehr wird man über die Vorlesemethode nachdenken. Vorlesen soll allen Beteiligten Spaß machen, aber es soll auch effektiv sein, und irgendwie hängt beides zusammen. Im Folgenden werden daher die Ergebnisse einiger Studien dargestellt, die zeigen, wie komplex und dynamisch der Vorleseprozess gesehen werden muss. Noch längst sind nicht alle Faktoren im Zusammenspiel untersucht. Der Vorleser passt sich der sprachlichen und kognitiven Entwicklung des Kindes an. Zuerst geht es um Benennen, Lesen der Bilder und Beziehungen zur Erfahrungswelt des Kindes. In der Folgezeit, etwa ab dem dritten Geburtstag, zieht das Kind mehr Schlussfolgerungen, spricht darüber, wie es weitergeht und bewertet. Im Lesen erfahrene Kinder verfügen auch schon früher über solche Fähigkeiten, die mit kognitiver und sprachlicher Kompetenz zusammenhängen; beispielsweise sind es im kognitiven Bereich Inferenzen und der Erwerb eines Geschichtenkonzepts, im Wortschatz taxonomische Relationen.

Der Überblick über die Forschung kann dazu beitragen, die eigene Vorlesepraxis zu überdenken, die Methode anderer zu beurteilen, und helfen, geeignete Bücher auszuwählen. Die Studien leiten an, einzuschätzen, wie Kinder beim Vorlesen reagieren, was sie im Gedächtnis behalten, was im Alltag nachwirkt und wie Vorlesen die Literacy-Entwicklung auf Dauer beeinflusst. Auf jeden Fall wird deutlich, wie wichtig und kaum zu ersetzen das Vorlesen in der Familie ist. Auch in ehrgeizigen und umfangreichen Studien stellen die Forscher bei aller möglichen Variation und Unsicherheit der Einflussfaktoren staunend fest, wie bemerkenswert groß und anpassungsfähig die Intuition von Müttern ist, die ihren Kindern vorlesen (Martin & Reutzel 1999; Ortiz et al. 2001).

Vorlesen beginnt ungefähr um die Mitte des ersten Lebensjahres. Ein kurzer Überblick über die kindliche Entwicklung in dieser Zeit zeigt, wie Bilderbuchlesen den Spracherwerb im Alltagskontext ergänzt. Dinge aus dem Alltag werden in einer Situation, die ziemlich gleich bleibt, an Bildern, die dieselben bleiben, und im Dialog, der sprachlich begrenzt ist, präsentiert. Am Ende des ersten Lebensjahres, zwischen zehn Monaten und dem ersten Geburtstag (= 0;10 – 1;0) beginnen sie, mit wirksamen Gesten ihre Wünsche auszudrücken und machen mit Gesten aufmerksam auf das, was ihr Interesse geweckt hat. Ab dem Alter von 10 Monaten (0;10) folgen sie den Blicken und Zeigegesten anderer. Wenn

ein Erwachsener und ein einjähriges Kind (1;0) sich etwas mitteilen, haben sie also sehr wahrscheinlich einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus bzw. einen gemeinsamen Ausgangspunkt (nach Clark 2003: 142f). Während Piaget und Wygotsky noch die These vertraten, dass der Lernprozess mit der sinnlichen Wahrnehmung beginnt, und die kognitive Komponente erst später ins Spiel kommt (*perception-to-conception shift*), nimmt man heute allgemein an, dass Kinder von früh an alle Arten von Informationen zur Konzeptbildung nutzen (Rakison 2003: 161 u.a.). Wenn Mütter das Verhalten des Babys in Worte fassen und sprachlich ausdrücken, was ihr Baby sieht und sich wünscht, hat diese Form der Verbalisierung einen Einfluss auf die spätere kognitive Entwicklung und auf die Sprachentwicklung. In einer Langzeitstudie wurde der Zusammenhang in Tests im Alter von 0;6, 3;9 und 4;0 nachgewiesen (Meins et al. 2002; s. Tsao et al. 2004).

Neuerdings schenkt die Forschung Gesten wie Zeigen besondere Aufmerksamkeit. Offenbar hängen Zeigegeste und lexikalische und syntaktische Entwicklung im Spracherwerb zusammen. Worauf Kinder zeigen, kommt früh in ihrem Wortschatz vor. Kinder, die Geste und Wort kombinieren, gebrauchen früher als andere Zweiwortsätze (Iverson & Goldin-Meadow 2005; Özcaliskan & Goldin-Meadow 2005a). Kinder ahmen dabei nicht nur die Gesten der Bezugspersonen nach. Eine Studie mit Einjährigen (1;2 – 1;10) belegt, wie Kleinkinder, unabhängig von den Gewohnheiten der Bezugspersonen, sprachlich verschiedene Typen von Gesten im Beobachtungszeitraum entwickelten, z.B. in Bezug auf das Fahrrad: hinweisend („Fahrrad“), präzisierend („das da“) und ergänzend („fahren“). Die Kombinationen werden wie Trittsteine im Syntaxerwerb benutzt (Özcaliskan & Goldin-Meadow 2005b).

Beim Vorlesen sind Kind, Buch und Vorleser die drei wesentlichen Faktoren in einem dynamischen Prozess mit vielen Variablen, so dass Forschungsergebnisse oft nur bedingt vergleichbar sind (ausführlicher Forschungsüberblick: Fletcher & Reese 2005). Es ist schwierig, verlässliche Daten im Umfeld der Kinder zu sammeln. Die Information, dass viel oder täglich vorgelesen wird, genügt nicht. Es kommt nicht nur auf die Qualität der Bücher, sondern auch auf die Qualität des Vorlesens an. Variationen in Gesprächen können vom Alter, der Sprachentwicklung (normal oder verzögert) und womöglich vom Geschlecht des Kindes abhängen, vom kulturellen Hintergrund, vom Thema des Bilderbuchs und davon, ob es dem Kind bekannt oder unbekannt ist, und welche Rolle Vorlesen in seinem Alltag spielt. Man beobachtet, wie unterschiedlich Eltern – aber eigentlich sind es fast immer Mütter – ihren Kindern vorlesen, und versucht, Unterschiede zu erklären und dabei auch den ethnischen und sozialen Hintergrund und den Bildungsgrad der Mutter als Einflussfaktoren einzubeziehen. Man sieht, wie pauschal der Begriff *bildungsnahes* bzw. *bildungsfernes Elternhaus* ist.

In der Forschung geht es auch immer um die Frage, wie man Eltern im Vorlesen anleiten kann, damit sie einerseits mehr vorlesen, aber auch die Kinder mit mehr Interesse und Freude dabei sind. Vergleicht man Ergebnisse von Interventionsstudien, bei denen von zwei Elterngruppen nur eine unterwiesen wurde, zeigt sich immer wieder, dass sich Intervention lohnt, allerdings wie lange positive Einflüsse anhalten, ist ein weiterer Faktor, der schwierig zu kontrollieren ist.

Aus einer anderen Blickrichtung sieht die Forschung einen Zusammenhang zwischen der Bindung zwischen Kind und Elternteil und dem Verhalten beim Vorlesen. Tatsächlich wurden in einer Langzeitstudie von Cynthia Frosch und Kolleginnen (2001) mit 131 Kindern auch einmal Väter mit einbezogen. Mit 12 und 15 Monaten wurden die Kinder in einem Labortest einer Trennungssituation ausgesetzt und wurden dann in drei Gruppen eingeteilt, je nachdem wie sie sich dem Vater oder der Mutter gegenüber beim Wiedersehen verhielten. In einer Gruppe waren die Kinder, die sich sicher fühlten und sich einfach wieder in die Arme schließen ließen, und in den zwei anderen Gruppen diejenigen Kinder, die sich unsicher fühlten und sich entweder nicht zuwendeten oder widerstrebend reagierten (*secure*, *insecure/avoidant* und *insecure/resistant*). Mit zwei Jahren testete man dieselben Kinder im Labor in der Situation, in der ihnen Bilderbücher vorgelesen wurden. Während in den vorausgehenden Tests die Kinder sich genauso unterschiedlich Müttern und Vätern gegenüber verhielten, ergab sich nur bei den Müttern ein Zusammenhang in der Vorlesesituation in der Gruppe mit denjenigen Kindern, die sich unsicher und widerstrebend verhalten hatten. Beim Vorlesen waren sie weniger interessiert, beteiligten sich weniger und ihre Mütter motivierten und unterstützten sie weniger. Bei den Vätern wirkten sich die Verhaltensunterschiede nicht auf die Vorlesesituation aus. Über Gründe kann man nur spekulieren. Väter lesen anders vor. Jeder kann für sich Beobachtungen machen. Die Studie bestätigt und präzisiert niederländische Forschung von Bus und van Ijzendoorn über den Zusammenhang zwischen einem Gefühl der Sicherheit in der Bindung (*security attachment*) und Literacy-Entwicklung (Bus 2003).

Wenn Mütter einjährigen oder noch jüngeren Babys vorlesen, brauchen sie in jedem Fall Energie, die Kluft zwischen Buch und Umwelt zu überbrücken und die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Buch zu lenken und zu fesseln. Entsprechend wenig wird in Kinderkrippen den Allerkleinsten vorgelesen und das frühe Vorlesen auch nicht in diesen Institutionen erforscht. Kinder zwischen 4 Monaten und 2;3 Jahren hielt man zwischen ein und zwei Minuten zum Bilderbuchbetrachten zusammen (Honig & Stein 2001). In einem Verhältnis der Geborgenheit und Sicherheit sind Babys aufmerksamer und eher bereit, auf etwas zu zeigen und Tierlaute nachzuahmen (Bus 2003: 6; van Kleeck et al. 1996). Man wundert sich nicht über den Zusammenhang. Es ist das Einfühlungsvermögen der vorlesenden Mutter, die den Sprachstand des Kindes besser einzuschätzen vermag, sich beim

dialogischen Vorlesen darauf einstellt und das passende Buch auswählt. Sie findet die Balance findet zwischen Freude am Bekannten und Vertrauten und der Herausforderung, die in der Zone nächster Entwicklung liegt, die Lew Wygotsky nur ungenau absteckt (1977: 240). Diese Fähigkeit lohnt sich nachhaltig und gilt auch noch für die Phase des Lesenlernens. Man stellte fest, wie Eltern sich intuitiv auf das Lesenlernen ihres Kindes einstellen und sie dabei besser fördern können als der Lehrer einer Grundschulklasse. Dazu die Studie:

In der Langzeitstudie wurden Daten von 50 Vorlesepaaren (Kind/Mutter oder Kind/Vater) über drei Jahre vom Kindergarten bis ins zweite Schuljahr in Tonbandaufnahmen gesammelt (Mansell, Evans & Hamilton-Hulak 2005). Wenn Kinder ein Wort falsch lasen (*miscue*), unterschied man zwischen fünf Reaktionsformen: 1) überhören, 2) ermuntern, das Wort noch mal zu versuchen, 3) phonographemische Hinweise geben (d.h. auf Buchstabe / Laut, vor allem in der ersten Klasse), 4) Kontexthinweise (z.B. Bildhinweis), 5) liefern des Wortes oder Hinweise im Voraus. Im Laufe des Lesenlernens verringerten Eltern die direkten Hilfen und ermunterten mehr dazu, das Wort noch mal zu versuchen, und zwar dann, wenn der Lesefehler den Sinn veränderte. Aus der Studie geht hervor, wie Eltern eine Feedback-Strategie entwickeln, ihrem Kind einzigartig zu helfen und dabei Lesefreude zu erhalten. Lehrer müssen sich von anderen Grundsätzen leiten lassen und auf die mithörenden Klassenkameraden Rücksicht nehmen (Evans et al. 2004).

Natürlich interessiert es viele Eltern, wie sie nachhaltig bewirken können, dass ihre Kinder gerne Bilderbücher lesen. Dieses Ziel setzten sich Camilo Ortiz und sein Team (2001), indem sie Faktoren, die in vorausgehenden Studien einzeln betrachtet wurden, entwirrten und einbezogen. Sie registrierten Begeisterung, Fragen, Bestärkung und Lob vonseiten der Eltern. Außerdem beobachteten sie, ob eine wohlthuende und vergnügliche Atmosphäre herrschte und Eltern keinen Zwang auf die Kinder ausübten in Bezug auf Zuhören und Bilderbuchwahl. 25 Mütter (24 Mütter und 1 Vater) lasen ihren zweijährigen Kindern vor, aber nur eine der beiden Gruppen bekam schriftliche und mündliche Instruktionen. Die andere Kontrollgruppe bekam dieselben Auflagen (Fragebogen) ohne vorherige Instruktionen für den Vorlesedialog. Nach einer Woche bezeugten die unterwiesenen Mütter, dass ihre Kinder mehr am Lesen interessiert waren, und auch eine Woche nach der Testphase unterschieden sich die Kinder noch signifikant, aber nach vier Wochen war kein Unterschied zwischen den Gruppen mehr zu erkennen. Den Forschern blieb nichts anderes übrig als festzustellen, dass es auf die elterliche Fähigkeit ankomme, sich auf ihre Kinder individuell einzustellen, um Kinder nachhaltig für Bücher zu interessieren. Da sich beide Gruppen aus der Mittelschicht rekrutierten, blieb offen, wie Folgestudien mit größeren Zahlen und Vorlesepaaren aus bildungsferneren Elternhäusern ausgehen würden.

Interessant sind daher die positiven Ergebnisse einer Interventionsstudie in einer Kindertagesstätte mit weit über hundert Vierjährigen aus sozial schwachen Familien (95% Afroamerikaner), denen in ganzen Gruppen vorgelesen und deren Worterwerb getestet wurde. In einem Teil der Gruppen wurde der Worterwerb gezielt gefördert im interaktiven gemeinsamen Lesen (*interactive book reading*), d.h. im Gespräch, in Ergänzungen und Aktivitäten mit bestimmten Wörtern im Fokus. In der Kontrollgruppe lasen die Kinder nur das Buch ohne zusätzliche Übungen. Nach knapp vier Monaten war nicht nur der Vokabelschatz der gezielt geförderten Kinder größer, sondern auch insgesamt ihre Offenheit für Gespräche und Fragen nach der Bedeutung von Wörtern (Wasik & Bond 2001).

Unterschiede im persönlichen Vorlesestil

In den Anfängen der Vorleseforschung ermittelte Anat Ninio (1980; 1983) typische Formen und Übereinstimmungen in den ganz frühen Vorlesedialogen. Später kamen individuelle Unterschiede ans Licht, als man feststellte, dass manche Vorleser eher den narrativen Aspekt fokussieren und wenig Unterbrechung zulassen oder die sprachlich-kognitive Auseinandersetzung mit dem Text wichtiger finden und auf jeden kindlichen Kommentar eingehen.

Auf drei unterschiedliche Vorlesestile stieß man zufällig in einer Kindergartensstudie (Dickinson & Keebler 1989). Erzieherinnen lasen in einem Kindergarten, in dem Drei- bis Vierjährigen täglich regelmäßig vorgelesen wurde, bekannte und neue Bilderbücher vor. Das Forscherteam beobachtete drei auffällende Variationen im Vorlesestil, die bestimmte Grundeinstellungen der Erzieherinnen widerspiegeln. Untersucht wurden die Vorlesephase und das anschließende Gespräch. Zwei Vorleserinnen gestalteten das Vorlesen interaktiv.

- Im einen Fall behielt die Erzieherin immer den Text im Auge, stellte mit Fragen und Erklärungen sicher, dass die Kinder Text und Handlung verstanden, und ließ Fragen der Zuhörer zu. Auch das anschließende Gespräch drehte sich um den Text, aber bezog schon Fragen ein, welche Stellen den Kindern beispielsweise am besten gefielen.
- Im anderen Fall konzentrierte sich die Vorleserin auf eine dramatische Präsentation der Geschichte in Mimik, Gestik und Modulation der Stimme und erhöhte damit Spannung und Dramatik. Sie ersetzte gelegentlich ein schwieriges Wort, aber ließ keine zusätzlichen Kommentare zu, sondern präsentierte die Geschichte als Einheit und trennte die fiktive Welt von der Wirklichkeit. Das anschließende Gespräch brachte sie in Gang durch einen Kommentar, der die Kinder anregte, ihre Erfahrungen aus der Alltagswelt einzubringen.

- Im dritten Fall gab es diese Trennung zwischen fiktiver Welt und realer Erfahrungswelt nicht. Das Gewicht lag schon beim Vorlesen auf dem Gespräch. Die Vorleserin hielt inne, fragte, machte auf Interessantes aufmerksam und flocht ihre eigenen Reaktionen ein. Längere Gespräche entwickelten sich schon beim Lesen; die Vorleserin hielt das folgende Gespräch kurz und war bedacht darauf, den Bezug zu den Erfahrungen der Kinder zu betonen.

Dickinson und Keebler vermeiden didaktische Schlussfolgerungen, aber verweisen auf die Tatsache, dass die zuhörenden Kinder sich dem Vorlesestil anpassen und sich eine generelle Einstellung daraus entwickeln könnte. Beschränkung auf die dramatische Präsentation und fehlende Anleitung könnten zum passiven Zuhören und auch zu geistiger Passivität führen. Interaktives Vorlesen bereitet dagegen auf die spätere Textanalyse vor. Sie behalten aber im Auge, dass es Kinder gibt, die unter Umständen das stille Zuhören dem interaktiven Stil vorziehen (ebd.: 369f.). Aus eigener Erfahrung ist anzufügen, dass Vierjährige oder noch ältere Kinder manchmal dem Vorleser mit Direktiven wie „Lies weiter!“ signalisieren, dass er nicht unterbrechen soll.

Die Spur der unterschiedlichen Vorlesestile wurde in der Forschung weiterverfolgt und führte zu dem interessanten Ergebnis, dass diese Unterschiede nicht schichtenspezifisch bedingt sind, sondern mit unterschiedlichen Konversationsstilen zusammenhängen (Haden, Reese & Fivush 1996a). Die Forscher testeten auch Fortschritte der Kinder im Wortschatz und in der Literacy-Entwicklung. An dieser Studie waren 19 Mutter/Kind-Paare beteiligt. Mütter lasen im Zeitabstand von eineinhalb Jahren (3;4, resp. 4;10) mit ihren Kindern zwei Bilderbuchgeschichten; eine davon war dem Kind ganz vertraut, die andere unbekannt. Die Mütter wurden einer von drei Gruppen zugeordnet, die sich im Hinblick auf die Nähe zum Buch und ihre Ansprüche an das Kind unterschieden. Die Gruppen erwiesen sich in den verschiedenen Vorlesesituationen als ziemlich konstant:

- Eine Gruppe von Müttern (*describers*) blieb nah am Geschichtentext und beschrieb hauptsächlich Text und Bild. Sie stellten die geringsten Ansprüche an ihre Kinder. Wenn das Kind eine anspruchsvollere Frage stellte, beschrieben sie wieder nur das Bild oder fassten den Text zusammen (Haden et al. 1996: 158; vgl. Wieler 1997). Ein Jahr später schnitten diese Kinder im Literacy-Test schlechter ab in Bezug auf passiven Wortschatz, Worterkennung und Verstehen von Geschichten als die Kinder der zweiten und dritten Gruppe.
- Einer zweiten Gruppe von Müttern (*comprehenders*) ging es mit mehr Distanz zum Buch um Schlussfolgerungen über Motive, den Fortgang der Handlung und Bezüge zwischen Ereignissen in der Geschichte und der Alltagserfahrung des Kindes mit Kommentaren auf hohem Anspruchsniveau.

- Eine dritte Gruppe von Müttern (*collaborators*) verhielt sich ähnlich, aber mit dem offenkundigen Ziel, ihre Kinder zu Kommentaren anzuregen, und sie für Beiträge zu loben. Diese Mütter passten ihren Vorlesestil veränderten Verhältnissen an (Haden et al. 1996: 164).

Insgesamt sind die Autoren mit Rückschlüssen auf den Vorteil in der Literacy-Entwicklung wegen der geringen Zahlen sehr zurückhaltend. Neben der Konstanz im Vorlesestil beobachteten sie, dass je nach Buchtyp der Vorlesestil wechselte (ebd.: 164). Unerwartet war das Ergebnis, dass die meisten Kommentare der Kinder nicht von den Müttern ausgelöst wurden (ebd.: 158). Festzuhalten ist, dass auch hier die Autoren interessante Unterschiede ans Licht förderten, die wohl jedem aus der Vorlesepraxis irgendwie bekannt vorkommen und die über die eigenen Vorlesegewohnheiten nachdenken lassen.

Auch außerhalb der Vorlesesituation pflegten dieselben Mütter unterschiedliche Konversationsstile, die vom Kontext und nicht von der Schichtzugehörigkeit abhingen. Catherine A. Haden und Robyn Fivush (1996) verglichen das Gesprächsverhalten in einer ziemlich homogenen Gruppe von Mittelschichtmüttern in zwei Kontexten, im freien Spiel und im Gespräch über ein vergangenes gemeinsames Erlebnis. Die Forscherinnen unterschieden hochelaborierten und wenig elaborierten Gesprächsstil in beiden Kontexten, aber ein und dieselbe Mutter ändert unter Umständen ihren Stil je nach Situation. Eine Mutter mit hochelaboriertem Stil, die das Kind anregte, an gemeinsamen Erinnerungen teilzunehmen, beschränkte sich im freien Spiel auf Direktiven. Eine andere Mutter suchte Gesprächsanlässe gerade im freien Spiel, aber nicht im Gedächtniskontext, wo sie sich auf Fragewiederholung und knappe Beiträge beschränkte.

Eine neuseeländische Studie von Reese, Cox, Harte & McAnally (2003), die genau nach dem Muster der amerikanischen Studie von Haden et al. (1996) konzipiert wurde, bestätigte, dass die beschriebenen Vorlesestile ganz natürlichen Formen entsprechen. Das Alter der Kinder war 3;4 und 4;10, je 20 Vorlesepaare (Mütter aus Arbeiter- und Mittelschicht) mit drei Videoaufnahmen bei drei Hausbesuchen. Man kann der Studie sehr gut entnehmen, was mit den drei Vorlesestilen gemeint ist am Beispiel des Buchs *Hemi's pet* (de Hamel 1985). Die Kinder dürfen ihre Haustiere zu einer *pet show* mit Prämierung in der Schule vorführen und Hemi bringt seine kleine Schwester Rata als sein *pet* mit (ebd.: 45):

- Auf Beschreiben ausgerichtetes Vorlesen (*describers*) bedeutet, dass die Mutter auf Einzelheiten im Bild hinweist und benennt, wie sie sich waschen, Zähne putzen und Rata ein leuchtend orangefarbenes Kleid trägt. Das Kind spricht nach und ergänzt: „Brushing, brush and washing face.“
- Auf Verstehen ausgerichtetes Vorlesen (*comprehenders*) heißt, dass die Mutter auf ein Cerealienpaket hinweist und daraus schließt, dass die Familie im

Bilderbuch dasselbe zum Frühstück isst wie die eigene Familie. Die Mutter: „Mmmm. Oh, look they’ve got a Weet-bix packet there. They must have that for breakfast, too.“ Das Kind deutet darauf: „You don’t eat that with a foon [spoon].“ Mutter: „Yeah. Oh, she’s having her cup of tea there, they might have finished their Weet-bix.“ Die Mutter beschreibt auch die Bilder, aber sie tut es im Rahmen von Inferenzen.

- Auf Darbietung ausgerichtet (*performance-oriented*) bedeutet, dass die Mutter vor dem Lesen eine Einführung gibt über die Protagonisten, das Ereignis und Hemis Problem, dass er kein Haustier hat und dass Rata wissen will, wer sein *pet* ist. „Let’s see what special pet Hemi decides to take to school“. Nach dem Lesen beziehen sich die Fragen auf den Inhalt oder die eigene Meinung: „Who was Hemi’s pet?“ „Why did Hemi take Rata to school as his pet?“, „Do you think Rata made a good pet?“, „What was your favorite pet in the story?“ Bei den letzten beiden Vorlesestilen ist das Anspruchsniveau höher; hier wird nicht nur beschrieben, was man sieht und auf was man zeigen kann, sondern hier geht es auch schon um dekontextualisierte Sprache, vom aktuellen Kontext gelöste Wortverwendung, wie sie Gespräche charakterisiert.

Welche Vorteile die unterschiedlichen Stile Kindern bieten, ließ sich anhand von vorausgehenden Tests, die mit nachfolgenden Testergebnissen verglichen wurden, nachweisen. Beschreibung förderte Kinder mit anfangs geringem Vokabelschatz, Performanz-orientierter Stil förderte Kinder mit größerem Vokabelschatz. Im Test wurde auch die Fähigkeit im Umgang mit Buchstaben berücksichtigt, d.h. wie Kinder Buchstaben mit Lauten, Wörtern und gedrucktem Text verbinden konnten. Kinder, die im Vortest schlechter im Hinblick auf „Schriftfähigkeiten“ (*print skills*) abschnitten, profitierten am meisten von dem auf Performanz ausgerichteten Stil. Die anderen Kinder hatten einen größeren Vorteil vom Beschreiben und vom engeren Bezug zum Buch, wenn der Vorleser auf Einzelheiten im Bild hinwies und sie benannte. Der nächste Schritt wäre dann, Vorlesen innerhalb ethnischer Gruppen zu untersuchen, wobei ein anderer Stil vielleicht andere Kompetenzen fördert (ebd.: 53).

Wichtig ist, dass kein Vorlesestil bevorzugt wird, und der Vorleser bewusst und flexibel sich einzustellen lernt auf Buchtyp, auf Stimmung, Niveau und Alter des Kindes, auch auf die Größe der Gruppe. Beispielsweise eignet sich der auf Darbietung ausgerichtete Stil (*performance-oriented*) für größere Gruppen und ältere Kinder, aber die Forscherinnen geben auch zu bedenken, dass schon Gruppen mit fünf Kindern Probleme bereiten. Von anderen Ergebnissen berichten De Temple & Snow (2003). Dekontextualisierte Sprache (*non-immediate talk*) fördert den rezeptiven Wortschatz. Nach einer Studie von Wasik & Bond (2001) profitieren auch Vierjährige aus unteren Einkommensschichten, sobald die Kinder in das Gespräch eingebunden und Wörter genügend oft wiederholt werden

(De Temple & Snow 2003: 24). Reese und Kolleginnen (2003) machen selbst darauf aufmerksam, dass ihre Studie einseitig den kognitiven Aspekt fokussiert.

In einer Studie zur Emotionalität (Garner et al. 1997) bekamen 45 Mütter aus unteren Einkommensschichten mit Kindern zwischen 3;0 und 5;10 ein Bilderbuch ohne Worte, das zu Gesprächen über Gefühle anregte. Man unterschied drei Variablen: 1. einfache Kommentare, 2. Erklärungen zu Gründen und Folgen und 3. auf Empathie bezogene Äußerungen. Die sprachliche Entwicklung der Kinder war ungefähr gleich, altersbedingt und unabhängig von der Sprache der Mutter (*expression knowledge*). Wenn Mütter über Gründe und Folgen sprachen, korrelierte das eng mit der Fähigkeit der Kinder, sich in andere hineinzuversetzen (*emotional role taking*). Empathie-bezogene Äußerungen der Mütter hingen auch eng mit der Fähigkeit der Kinder zusammen, emotionale Situationen und normale Reaktionen einzuschätzen (*emotional situation knowledge*). Da auch die Fragen der Kinder einbezogen wurden, belegen Garner und Kollegen, dass beide Seiten zum emotionalen Diskurs beitrugen (ebd.: 48). Emotionale Kompetenz ist wichtig für das Auskommen mit Gleichaltrigen, für prosoziales Verhalten und emotionale Selbstkontrolle (ebd.: 38).

Die Ergebnisse der Studien von Haden et al. (1996) und Reese et al. (2003) stimmen nicht mit den schichtenspezifischen Unterschieden, die Petra Wieler ermittelte, überein. In *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen* (1997) untersuchte sie die Vorleseroutinen in 15 Familien. Vierjährigen wurde hier die Geschichte von Janosch *Oh, wie schön ist Panama* (1978) vorgelesen. Die Hauptfiguren, Tiger und Bär, bewegen sich auf ihrer Reise nach Panama „in Wirklichkeit“ im Kreis. Von den Vierjährigen wurde erwartet, die verschiedenen fiktiven Ebenen zu durchschauen, beim Mitlesen die Illustrationen auf den Text zu beziehen und alles wiederum in Einklang mit ihren Alltagserfahrungen zu bringen. Petra Wieler nimmt an, dass Kinder dabei auf die klärende Unterstützung des Erwachsenen angewiesen sind. Genau das kann man infrage stellen. Zum einen erklärt Janosch selbst am Schluss, wie die Geschichte zu verstehen ist, die eigentlich kein Bilderbuch ist, sondern eine illustrierte Geschichte, weil der Text unabhängig von den Bildern für sich allein stehen kann. Verstehen entwickelt sich bei wiederholtem Lesen allmählich, ohne dass das Kind „angewiesen“ ist auf die klärende Unterstützung des Erwachsenen. Alle Kinder zeigten neugieriges Interesse an der Geschichte. Wieler erklärt Unterschiede in den Vorlesegesprächen schichtenspezifisch. Während sich zwischen Mittelschichtmüttern und den Vierjährigen eine intensive sprachliche Interaktion entwickelte, die das Verstehen förderte, beschränkten sich Vorlesende aus unteren sozialen Schichten auf Fragen, um die Aufmerksamkeit zu sichern, z.B. „Siehste?“, „Wo ist ...?“. Sie wehrten Nachfragen des Kindes in der Vorlesepraxis ab, obwohl sie im Interview den Vorlesedialog grundsätzlich als wichtig anerkannten.

ten (ebd.: 313-316). Auf jeden Fall wird man Wielers Forderung zustimmen, dass schon früh darauf zu achten ist, dass ein Kind nicht die Rolle des stillen Zuhörers annimmt, sondern als aktiver Gesprächspartner im „offenen“ Vorlesekonzept teilnimmt (ebd.: 318f.). Der Vorleser muss unbedingt darauf achten, wie das Kind reagiert und zuhört. Der Erwachsene liest einem Kind ein beliebtes Bilderbuch oft Dutzende von Malen vor und lässt dem kleinen Leser, der sich vielleicht sogar mal das Buch alleine anschaut, Zeit und Möglichkeit, Zugang und Sinn zu finden. Manchmal ergeben sich überraschende Aspekte, die die schichtenspezifische Auslegung glücklicherweise untergräbt. Beispielsweise unterschieden sich Mütter von Ein- und Zweijährigen aus sozial sehr schwachen und weniger schwachen Schichten in ihrem Vorleseverhalten, aber als sie ein anderes Buch bekamen, in dem die Bilder durch mehr Personen und Details interessanter wurden, unterschieden sich die Gruppen kaum noch (Peralta de Mendoza 1995).

Mit dem Ausdruck *bildungsfern* umgeht man, Faktoren genauer zu benennen. Studien zeigen, dass außer geringem Einkommen und Bildung auch Familiengröße, Familienstruktur und ethnischer Hintergrund bei Plänen, welche Kinder beispielsweise in Förderungsprogramme einbezogen werden sollen, zu berücksichtigen sind (Yarosz & Barnett 1995: 78).

Wortschatzerweiterung und mehr Erwerb von Schriftfähigkeiten (print skills)

Es liegen mehr Untersuchungen über das Vorlesen ab dem Alter von drei Jahren bis zur Schulzeit vor als für das frühe Vorlesealter ab der Geburt bis drei Jahre, obwohl man das Gefühl hat, dass hier der Grund für die Leseentwicklung eines Kindes gelegt wird. In der Vergangenheit waren es überwiegend Untersuchungen über die Lesesozialisation in Familien mit weißen Mittelschichtmüttern. Diese Forschung kann nach wie vor wichtigen Aufschluss über die Faktoren geben, die beim Vorlesen mit im Spiel sind, aber inzwischen hat sich das Forschungsfeld entsprechend der ethnischen Diversität in unserer Gesellschaft erweitert. Anfänge laden zu weiteren Forschungen ein. Literacy-Kompetenz erwerben Kinder auf mehr als einem Weg, aber trotzdem betrachtet man in unserem Kulturkreis noch immer das Buchlesen als zentrale Komponente. Wenn man Eltern danach fragt, welche Rolle Literacy im Zuhause spielt, nennen sie das gemeinsame Lesen mit ihren Kindern als das Wichtigste und auch am meisten Gepflegte (Mansell et al. 2005: 294). Vorlesen fördert die Sprachentwicklung, vor allem den Wortschatzumfang. Aber um neue Wörter zu lernen, gibt es auch andere Gelegenheiten, wie Tischgespräche, So-tun-als-ob-Spiel und Kindergartenaktivitäten wie Ausflüge und naturwissenschaftliche Versuche.

Jeanne De Temple und Catherine Snow (2003) zeigen in ihrem Aufsatz „Learning Words From Books“, wie unterschiedlich Kinder unterschiedliche Wörter in verschiedenen Kontexten lernen. Erst im vierten Schuljahr lernen sie Wörter beim selbständigen Lesen, wenn diese nicht zu zahlreich im Buch vorkommen (ebd.: 33). Man beginnt erst jetzt zu erforschen, wie Kinder allein durch Vorlesen Wörter lernen. Was bietet das gemeinsame Lesen?

Bild und Text erklären Wörter. Bilderbücher gehen thematisch und sprachlich oft über Alltägliches hinaus und helfen, Wortbedeutungen zu präzisieren. Zum Beispiel setzt sich ein Bär für seinen Weltallanzug ein Sieb auf den Kopf. Das Gespräch mit der vorlesenden Mutter klärt, was ein Sieb ist und wofür man es benutzt. Wenn Kinder auf Wörter aus derselben Domäne zurückgreifen können, bewirkt der sogenannte Paradigma-Effekt, dass sie die neuen Wörter leichter lernen. Wenn sie beispielsweise die Grundfarben kennen, lernen sie leichter *orange* und *rosa*, und wenn sie mehrere Dinosauriernamen kennen, behalten sie leicht noch einen weiteren im Gedächtnis, noch dazu, wenn er mit anderen im Vergleich definiert wird. Auf vorbildliches und ausdrucksstarkes Vorlesen kommt es an, vor allem, wenn eine Geschichte nicht dialogisch, sondern als Ganzes präsentiert wird. Es fördert das kindliche Interesse, bewirkt Spannung und führt Wörter in phonetisch richtiger Form ein (De Temple & Snow 2003: 24ff.).

Wenn man über Geschichten spricht und Sprache dekontextualisiert gebraucht, korreliert diese Fähigkeit mit Vokabular, Geschichtenverstehen, Definitionen und den Anfängen von Literacy (ebd.: 21). Forscher behaupten, dass gemeinsames Lesen in frühestem Alter nicht nur den Wortschatzumfang im Vorschulalter positiv beeinflusst (Sénéchal & LeFevre 2002), sondern auch die Lesekompetenz im dritten Schuljahr (Storch & Whitehurst 2002). Der Wortschatz ist am einfachsten zu testen, so dass dafür auch Ergebnisse vorliegen, die belegen, dass Kinder mit Vorleseerfahrung in der Grundschule besser abschneiden. Allerdings scheinen nur 8% der Unterschiede auf die Vorlesezeit der Eltern zurückzugehen. Man kann daraus schließen, dass es sicherlich auf mehr ankommt als nur auf die Zeit, die sich Eltern dafür nehmen (Mansell et al. 2005: 296).

Wie viel mehr Kinder durch die gemeinsame Leseroutine lernen, ist wenig erforscht (Fletcher & Reese 2005: 94ff.). Studien darüber, wie Kinder selbst erzählen, liegen für das Alter ab eineinhalb Jahren vor (Bamberg 1994, Sutton-Smith 1981). Ein Jahr später, ab dreieinhalb, erzählen sie selbst Geschichten, die nicht nur stellenweise ausgearbeitet sind, sondern einen von Anfang bis Ende zusammenhängenden Aufbau haben (*local* → *global organisation*: Bamberg; *plot*: Sutton-Smith). Wir können also annehmen, dass Kinder schon ganz früh, vielleicht vor ihrem zweiten Geburtstag, dafür sensibilisiert sind, wie Geschichten erzählt werden. Wiederholtes Vorlesen, dazu der gleichbleibende Kontext im Bilderbuch einerseits und die sequenzielle Struktur der Geschichten mit inhalt-

lich und sprachlich wenig variierten Episoden fördern Sprache und die Entstehung eines Geschichtenkonzepts. Tests im Grundschulalter zeigten, dass Kinder, die über ein Geschichtenschema bzw. Konzept verfügten, komplexe Geschichten besser im Gedächtnis behielten, während beim Verfassen eigener Geschichten Sprachkompetenz eine größere Rolle spielt. Die Forscherinnen beobachteten, was für Bilderbuchrezeption interessant ist, dass nämlich im Grundschulalter die Fähigkeit, durcheinander gemischte Bilder in eine Reihe zu bringen und so eine Geschichte zu erzählen, weniger vom Sprachwissen und Geschichtenwissen abhängt (McGee et al. 1984: 275). Es bestätigt, dass gerade die Bildmodalität Kindern hilft, Geschichten zu verstehen und Wissen über eine Geschichtenstruktur zu erwerben, was dann auch dazu führt, dass Erfahrung mit Geschichten das Gedächtnis für Inhalte stützt (Haden et al. 1996).

Solche Zusammenhänge sind schwierig nachzuprüfen. In einer Langzeitstudie wurde die Fähigkeit von Babys, Laute zu unterscheiden, mit 6 Monaten getestet und in der Folgezeit bei denselben Kindern mit 13, 16 und 24 Monaten ihre Sprachentwicklung überprüft. Die Forscher stellten fest, dass diejenigen Babys, die schon mit 6 Monaten Laute unterscheiden konnten, in ihrer Sprachentwicklung durchgehend den anderen voraus waren (Tsao, Liu & Kuhl 2004). Da auch andere Faktoren mit verantwortlich sein konnten, nehmen die Forscher an, dass das Ergebnis zunächst einmal Bedeutung für das frühe Erkennen von Schwierigkeiten beim Spracherwerb hat (ebd.: 1080f.). Aus der Studie lässt sich aber aus unserer Sicht genauso schließen, dass Vorlesen für die Sprachentwicklung eine besondere Bedeutung hat. Anders als im normalen Alltagsgespräch kommen Wörter oft vereinzelt und deutlicher artikuliert vor und werden in demselben Kontext viele Male wiederholt.

Dass Bilderbuchlesen und Sprachentwicklung zusammenhängen, zeigt sich auch darin, dass in der Alltagssprache von Kindern, denen viel vorgelesen wird, ziemlich plötzlich Wörter und Phrasen aus ihrer Bilderbuchlektüre vorkommen, die über den eigenen Sprachstand oft hinausgehen und auch ihr Geschichtenerzählen beeinflussen (Lowe 2007: 11, 137ff.; Rau 2009: 51; Moerck 1985: 558f.). Übernahmen, die zuerst sprachlich nicht ganz passen, verwenden Kinder dann allmählich flexibel und treffend in ihrer Alltagsrede (s. Moerck 1985: 263f.).

Erst in den 1980er Jahren begann man, Fragen nach dem Einfluss der frühen Bilderbuchlektüre auf die Sprachentwicklung zu stellen (Moerck 1985). Das Feld ist groß. Heute ist die Frage aktuell, ob Bilderbuchgeschichten mehr als andere Kontexte den Spracherwerb fördern. Zu diesem Zweck verfassen Forscher Bilderbücher, die ein oder mehrere Wörter für neue Gegenstände enthalten. Sie überprüfen und vergleichen, ob Kinder neue Wörter besser im Bilderbuch oder im freien Kontext lernen, und wie lange Kinder die Wörter im Gedächtnis behalten. Erinnern sie sich auch noch eine Woche danach oder später? Man unter-

scheidet zwischen *fast mapping* und *slow mapping*. *Fast mapping* bedeutet, dass das Kind einem neuen Wort schnell eine Bedeutung anheftet, wie es oft im Alltag geschieht, wo es durch verschiedene Kontexte die Bedeutung überprüfen kann, die Bedeutung abwandelt bzw. genauer erfasst. Anders als im Alltagskontext bleibt im Bilderbuch der situative Kontext derselbe. Beim wiederholten Vorlesen lernt das Kind die Wortbedeutung allmählich aus dem Geschichtenkontext (*slow mapping*). Man nimmt allgemein an, dass zwölfmalige Wiederholung für den Erwerb nötig ist. Alles deutet darauf hin, dass Kinder in Geschichten eingebettete Wörter besser im Gedächtnis behalten als Wörter im freien Kontext (Kerstin Nachtigäller & Katharina Rohlfing, Vortrag, Bielefeld 2011). Kinder verwenden beide Strategien, *fast* und *slow mapping*.

Unterschiede im Wortschatzumfang hängen auch davon ab, wie viele Möglichkeiten Kinder haben, ein neues Wort zu hören und seine Bedeutung zu verfeinern. Mehrere Studien mit drei- bis fünfjährigen Kindern ergaben, dass in der Eins-zu-eins Vorlesesituation eine Schlüsselrolle spielt, wie der Erwachsene auf die Äußerungen des Kindes reagiert. Enthusiastische Begeisterung für das, was das Kind sprachlich ausdrückt, fördert den Erwerb; die Gedächtnisspanne wurde in diesen Studien nicht überprüft (Blewitt 2012). Die Beobachtung von Pamela Blewitt steht im Einklang mit dem sozial-emotionalen Ansatz der niederländischen Vorleseforschung von Bus, van Kleeck und anderen.

Langzeitstudien belegen, wie das gemeinsame Lesen Spracherwerb und Diskurskompetenz des Kindes positiv beeinflussen, wie es schon Anat Ninio in ihren Studien zu den frühen Vorlesedialogen feststellte. Dazu gehören wenige und ganz typische Fragen, Aufforderungen und Aussagen, Gesten und viel Ausdruck in der Stimme: *Wo ist...? Was ist das? Wie macht ein ...? Siehst du ein ...? Guck mal / Schau mal, ein ... Da ist ein ...(x), das ist ein(x)*. Sie verlängern die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder und regen zur Interaktion an (Ninio 1980; 1983; Jones 1996: 58ff.; Rau 2009: 33ff.).

Linda E. Martin (1998) untersuchte genauer, wie Vorlesende vom Text abweichen, d.h. welche Strategien Mütter wählen, um die Kleinsten bei der Stange zu halten, und wie sie ihre Strategien entsprechend der kindlichen kognitiven Entwicklung verändern. In der Vorlesesituation Mutter/Kind (= engl. *dyad*) waren die Kinder 6, 12, 18, 24 Monate alt und vier Jahre alt, jeweils fünf in einer Altersgruppe. Die Mütter lasen zwei unbekannte Bücher vor, ein Sachbilderbuch über Bauernhof-tiere (*Farm Animals*), ein Erzählbilderbuch (*One bear is enough!*). Der Sachtext ist für die Kleinsten so anspruchsvoll, dass man sich nicht über die Vereinfachungen wundert. Drei Abweichtypen kristallisierten sich in Vortests heraus:

- Vereinfachung: in der Gruppe mit 6, 12, 18 Monate alten Kindern gingen Mütter so weit, ganze Sätze auszulassen und den Text ganz neu zu formulieren. Der eigene Text der Mütter hatte mehr Wörter als der Drucktext.

- Ausgedehnte kognitive Beschreibung: Mütter erklärten Wörter und erweiterten den Drucktext.
- Die Strategie, die aktive Beteiligung sicherzustellen und Verstehen zu überprüfen: fragen, Lücken füllen und umblättern lassen und Hinweise geben (*Look!*), lachen und expressive Laute wie *Oh!*, *mmmh* äußern, loben und bestärken.

Wie zu erwarten, variierte das Verhalten innerhalb der Gruppe. In allen Altersgruppen verhielt man sich in hohem Maße interaktiv und sozial. In der Altersgruppe der 6 bis 18 Monate alten Kinder überwogen Vereinfachungen, aber, anders als früher beobachtet, wichen Mütter in allen Altersgruppen vom Text ab. Bei den Kindern bis 18 Monate ergänzten sie Tierlaute und benannten Tiere in den Abbildungen, vor und nach dem Lesen des Texts. Zu den neuen Beobachtungen zählt, dass Mütter manchmal drei Strategien auf einmal benutzten, um das Interesse der Kleinsten zu fesseln. Sie hielten beispielsweise überrascht die Luft an, zeigten hin mit den Worten: „Look, look ... a kitty“ (ebd.: 157). Mit Zwei- und Vierjährigen sprachen sie über Themen des Bilderbuchs wie Freundschaft und Teilen. Bei den Vierjährigen benutzten sie das Sachbilderbuch als Sprungbrett, Wissen zu erweitern. Bei Kindern zwischen 12 und 18 Monaten hing mit der motorischen Entwicklung zusammen, dass sich die Mütter beeilen mussten, durch den Text zu kommen, und deswegen ganze Sätze ausließen. Erstaunlich ist, wie intuitiv Mütter Strategien entwickelten und an die kindliche Entwicklung anpassten. Die Studie schafft einen Rahmen für weitere Untersuchungen mit größeren Gruppen, die die Langzeitentwicklung beobachten und die gesellschaftliche Diversität einbeziehen (ebd.: 158). Hier waren es Mütter aus dem Universitätsumfeld.

Interessant ist eine Studie mit koreanischen Kindern in Immigrantenfamilien, die innerhalb der Familie immer öfter Englisch als Koreanisch gebrauchten. Um die Muttersprache zu pflegen, gab man den Familien Bilderbücher in koreanischer Sprache, die sie mit ihren Kindern lesen konnten, und unterwies sie im dialogischen Vorlesen mit beachtlichem sprachlichen Erfolg (zitiert von De Temple & Snow 2003: 26). Wer Einblick in Literacy-Aktivitäten in unterschiedlichen ethnischen und sozialen Gruppen hat, warnt davor, automatisch mit Defiziten zu rechnen (Anderson et al. 2003). Beispielsweise werden Illustrationen unterschiedlich herangezogen. Chinesen verfolgen einen „intensiven Zugang“ (*intensive approach*) in der Weise, dass sie Wort für Wort Wissen aus dem Text herausziehen. Kinder lernen Texte auswendig, auch wenn sie sie noch nicht verstehen, um sie, im Gedächtnis gespeichert, später zur Verfügung zu haben. Daran wird Wissen gemessen (H. Ping 1995, zitiert von Anderson et al. 2003: 222).

Catherine Snow und Beverly Goldfield weisen in ihrer Studie von 1983 den direkten Einfluss des Vorlesens auf die Sprachentwicklung nach. Sie beobachteten ein Kind ab 1;10 mit seiner Mutter beim Lesen über einen längeren Zeitraum.

Der Junge konnte seine Lektüre wählen und bevorzugte mit etwa zweieinhalb Jahren bestimmte Seiten in *Richard Scarry's Storybook Dictionary* (1967). Das Buch hat 771 Stichwörter auf 118 Seiten; komplexe Bilder sind mit einem kurzen Text verbunden; einige Figuren mit bestimmten Charaktereigenschaften und Gewohnheiten kommen immer wieder vor, z.B. der dreiste Fahrer Dingo. Die meisten Bilder ließ das Kind unbeachtet, aber auf einige kam es immer wieder zurück. Die Forscherinnen vermuten, dass nicht die Salienz der Bilder so anziehend wirkte, sondern dass sich das Kind eher an die vorausgehende Diskussion erinnerte und deswegen das Bild wählte (ebd.: 556). Für den Spracherwerb wichtig ist ihre Beobachtung, dass das Kind bei denselben Informationseinheiten später die Initiative der Mutter übernahm (37,7% der Fälle), d.h. dass es, was die Mutter früher einführend erwähnte, später selbst zuerst anführt und damit zeigt, dass es die nötigen Wörter und Konstruktionen im Dialog erworben hat. Der Lerneffekt resultiert aus der fest umrissenen, oft wiederholten und in höchstem Maße strukturierten Routine der Vorlesesituation (1983: 554), in der Kommunikation über das Buch und in dem wiederholten, gleichbleibenden Inhalt im visuellen und verbalen Text. Das Buch schränkt den Input stark ein. Selbst wenn der Erwachsene die Bilder kommentiert, wird er sich dabei wiederholen und es dem Kind leichter machen, sich zu erinnern, also auch die Erinnerungsleistung fördern. Die Annahme, dass das Kind dasjenige schneller lernt, wonach es fragt, bestätigte sich nicht (ebd.: 564). Interessanterweise veranlassten *wh*-Fragen, z.B. *where?* und *who?* das Kind zu antworten. Auf andere, mehr ins Einzelne gehende Fragen reagierte es eher so, dass es als Antwort wichtige Dinge erwähnte, also dass es die Sache wichtiger nahm als die Frageform (ebd.: 561).

In einer neuseeländischen Studie beobachtete man zuerst die Vorleseroutinen in 20 Familien, in denen eine Bezugsperson einem Kind im Alter zwischen drei und vier Jahren vorlas. Man händigte den Familien dann jeweils 9 unbekannte Bücher als Vorlesestoff für 4 bis 6 Wochen aus (Phillips & Naughton 1990). Auf Band aufgenommen wurden die Dialoge am Anfang, wenn ein Buch die ersten zwei Male vorgelesen wurde, und dann am Ende, beim letzten Mal nach 2 bis 3 Wochen. Die Initiative, das Vorlesen zu unterbrechen, ergriffen erwachsene Vorleser und Kinder in gleicher Weise. Am allerhäufigsten unterbrachen Kinder und Vorleser, indem sie sich auf die jeweilige Textstelle oder auf den Sinnzusammenhang der Geschichte bezogen. Solche Einschübe hatten drei Funktionen: Klärung, Einordnung in die Geschichte und Vorausschau. Wenn Kinder vertrauter mit einer Geschichte wurden, änderte sich die Art der Unterbrechung. Bei neuen Geschichten erklärte der Vorleser mehr und fragte weniger nach dem Fortgang, um Spannung zu erzeugen und zu erhalten. Wenn Kinder die Geschichte schon besser kannten, hielt sich der Erwachsene mit Erklärungen zurück und tendierte zu Fragen, die den Fortgang betrafen; dafür erklärten die Kinder mehr. In Über-

einstimmung mit dem Ergebnis von Snow & Goldfield (1983) belegten Dialogausschnitte, dass Kinder genau den Fokus der Mutter in ihren späteren Beiträgen übernahmen (Phillips & Naughton 1990: 208f.).

Wiederholung gehört zum Vorlesen. Man beobachtet dabei verschiedene Stadien: Kinder wünschen sich immer wieder dasselbe Buch und verlangen und prüfen, dass es textgetreu vorgelesen wird. Sie sprechen Teile davon mit und können dann ganze Teile von Lieblingsgeschichten rezitieren. Die Studie von Phillips & Naughton (1990) belegt, wie sich dabei auch das Gespräch zwischen Vorleser und Kind ändert. Als man sich ein genaueres Bild von Lieblingsbüchern und dem wiederholten Lesen machen wollte, befragte man in einer anderen Studie über 7000 Eltern von Grundschulkindern telefonisch nach den Vorlesegewohnheiten. Mancher klagte, dass Lieblingsbücher zigmal vorgelesen wurden, zwischen 10 und über 70 Mal, im Durchschnitt 30 Mal (Robinson & Sulzby 1984: 58f.).

Elizabeth Sulzby richtet den Fokus ihrer Forschung auf die Beziehung zwischen wiederholt gelesenen Bilderbuch und dem Erzählen der Geschichte. Sie sieht ein Kontinuum vom Erzählen bis zum selber Lesen, von der mündlichen zur schriftlichen Sprache. Aufgrund systematischer Untersuchungen entwickelte sie ein Schema mit vier Kategorien:

1. von Bildern geleitete Versuche, noch keine Geschichtenform,
2. von Bildern geleitete Versuche, Geschichtenform, nahe der gesprochenen Sprache,
3. von Bildern geleitete Versuche, Geschichtenform, nahe der geschriebenen Sprache,
4. vom Drucktext geleitete Versuche.

Interessant sind die Unterkategorien in den Anfängen des Nacherzählens (2.). Hier unterscheidet Sulzby zwischen *dialogischem Erzählen*, wobei das Kind sich an Dialoge aus dem Text erinnert und im lebhaften Nachspielen die Geschichte dialogisch umformt. Es unterscheidet Charaktere mit verschiedenen Stimmen und führt interaktive Dialoge mit dem erwachsenen Zuhörer mit vielen deiktischen Verweisen (*da*). In dieser Form ist das Erzählte als Geschichte noch schwer zu verstehen. Die Intonation ist wie in der gesprochenen Alltagssprache, auch mit Klangeffekten und Lautmalerei im Einklang mit der emotionalen Beteiligung des Kindes. Das gilt auch für das *monologische Erzählen*, aber hier erzählt das Kind die Geschichte insgesamt und gebraucht im Dialog schon Verbphrasen mit einem Verb des Sagens, um zu bezeichnen, wer spricht. Der Zuhörer versteht die Geschichte, wenn er die Bilder betrachtet (Sulzby & Zecker 1991: 178-180).

Diese Zusammenhänge zwischen erstem Nacherzählen und Lesefähigkeit führen zu dem Aspekt, wie weit der Drucktext selbst Gedächtnisstütze und Anreiz zum Lesen bietet. Der Gesichtspunkt erscheint relevant, weil immer öfter