



Literacy

- mit Sprache spielen -

**Was sind Literacy-Schätze für Kinder unter drei Jahren
im Rahmen des frühen Schriftspracherwerbs?**

Bachelorarbeit

im Studiengang Early Education berufsbegleitend

von

Andrea Winands

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2014-0626-3

Erstprüferin:

Frau Prof. Dr. Mandy Fuchs

Zweitprüferin:

Frau Prof. Dr. Claudia Hruska

Datum der Abgabe:

09.02.2015

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	4
2 KINDER UNTER DREI JAHREN.....	6
2.1 Die Bedeutung der Beziehungsqualität	7
2.2 Die Bedeutung der Schlaf- und Ruhephasen.....	8
2.3 Die Bedeutung der Bewegungsentwicklung	9
2.4 Die Bedeutung einer anregungsreichen Umgebung	10
2.5 Die Bedeutung der Sprachentwicklung	10
2.6 Entwicklung der Autonomie	11
3 LITERACY	12
3.1 Begriffsklärung	12
3.2 Studien im Zusammenhang mit Literacy.....	14
3.3 Bildungspolitische Herausforderung.....	16
3.4 Emergent Literacy – das sind Basiskompetenzen	17
3.4.1 Phonologisches Bewusstsein	17
3.4.2 Sprachliche Kompetenz als Schlüsselkompetenz fördern.....	18
3.4.3 Weitere bedeutsame Basiskompetenzen	19
3.5 Schriftspracherwerb aus kognitiver Sicht.....	20
3.6 Mit Sprache spielen – altersspezifische Bildungsimpulse im Rahmen einer Literacy - Kultur.....	22
3.6.1 Die Bilderbuchbetrachtung.....	24
3.6.2 Geschichten erzählen	27
3.6.3 Lieder, Reime, Finger-, Wort- und Kniereiterspiele	28
3.6.4 Kinder begegnen der Schrift	30
3.6.5 Die besonderen Literacy-Erfahrungen: Literacy–Schätze	31
4 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG	36
4.1 Forschungsfragen	36
4.2 Forschungsmethode	37
4.2.1 Planung und Durchführung	37
4.2.2 Der Fragebogen	38
4.3 Auswertung der Befragung	39
4.3.1 Ergebnisse der Befragung der Studienkohorte.....	40
4.3.2 Ergebnisse der Befragung der pädagogischen Fachkräfte	43
4.3.3 Ergebnisse der Elternbefragung	46

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse	49
4.4.1 Diskussion der wichtigsten Ergebnisse	54
4.4.2 Kritische Reflexion der Untersuchung	55
5 FAZIT	57
6 AUSBLICK.....	59
LITERATUR- UND QUELLENVERZEICHNIS	60
INTERNETQUELLENVERZEICHNIS	63
ABKÜRZUNGS- UND SYMBOLVERZEICHNIS.....	66
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	67
ANHANG.....	68
EIDESTATTLICHE ERKLÄRUNG	82
DANKSAGUNG	83

1 Einleitung

„Bildung von Anfang an“ heißt die Forderung aus den bildungspolitischen und neurowissenschaftlichen Reihen. Mittlerweile ist dieser Leitsatz in zahlreichen Bildungskonzeptionen der Bundesländer verankert, wenn auch nicht immer in diesem Wortlaut, so doch mit diesem Inhalt. Mit dem Beschluss des Tagesbetreuungsausbau Gesetzes TAG vom 1. Januar 2005, dass jedes Kind ab dem ersten Lebensjahr ein Recht auf einen Betreuungsplatz hat, ist auch für Kinder aus sozial schwachen, dadurch oft bildungsfernen Familien, eine Chance auf „Bildung von Anfang an“ gewährleistet. Seit der PISA-Studie, die aufgrund ihrer Ergebnisse für Deutschland, alle Bildungsgremien und -institutionen entsetzt hat, wurde das gesamte Bildungssystem reformiert. Der Blick richtet sich nun und vor allem auf den Bereich der Elementarpädagogik. Auf der Jugend- und Kultusministerkonferenz 2004 wurde ein neuer länderübergreifender Rahmen für die Elementarpädagogik verfasst, in dem heißt es: „Im Vordergrund der Bildungsbemühungen im Elementarbereich steht die Vermittlung grundlegender Kompetenzen [...], die das Kind motivieren und darauf vorbereiten, künftige Lebens- und Lernaufgaben aufzugreifen und zu bewältigen, [...] und ein Leben lang zu lernen.“ (MBJS Brandenburg 2004, S. 40) Die Kindertageseinrichtungen und die Kindertagespflege standen somit vor einer großen Herausforderung, dem neu verfassten Bildungsauftrag gerecht zu werden. „Bildung von Anfang an“ heißt es nun, was bedeutet, Kindern Lernprozesse zu ermöglichen, bei denen Erfahren, Entdecken, Erforschen und Gestalten im Vordergrund stehen, begleitet von verlässlichen, liebevollen Bezugspersonen. Das gilt auch für den Bereich des Schriftspracherwerbs, gleichzusetzen dem englischen Begriff Literacy. Schon lange, bevor Kinder zur Schule kommen, interessieren sie sich für das Lesen und Schreiben. Sie versuchen hinter das Geheimnis der Buchstaben und Symbole zu gelangen. Dafür benötigen Kinder anregende Begegnungen mit Schrift und Zeichen, sie benötigen Bücher und Schreibwerkzeug in einer literarisch anregenden Umgebung. (Näger 2005, S. 9). Eltern und pädagogische Fachkräfte unterstützen diese Entwicklung des Schriftspracherwerbs oft auf spielerische Weise. Dazu gehört vermutlich in erster Linie die Bilderbuch-Betrachtung. Die Freude am Bücher-Lesen zu vermitteln eröffnet Bildungschancen und hilft dabei, dass das Lesen keine aussterbende Tätigkeit wird (ebd. 2005, S. 8 f.).

Ich möchte mit Hilfe dieser Arbeit zeigen, wie mit Sprache im Rahmen des frühen Schriftspracherwerbs der Kinder unter drei Jahren gespielt werden kann, sowohl in den Elternhäusern, als auch in den Kindertageseinrichtungen. Anfangs gehe ich auf die besonderen entwicklungspsychologischen Aspekte der Kinder unter drei Jahren ein. Im weiteren Verlauf wird der Terminus Literacy theoretisch aufgearbeitet. In diesem Zusammenhang werde ich auf bedeutende Studien eingehen, die mit Literacy im Zusammenhang stehen. Danach erläutere ich die Basiskompetenzen und die kognitive Sichtweise des Schriftspracherwerbs. Anschließend werden altersspezifische Bildungsimpulse, die das Spielen mit Sprache beeinflussen, dargelegt. In der zugehörigen empirischen Untersuchung werde ich mit Hilfe eines Fragebogens ermitteln, wie in der Praxis, sprich in den Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen, mit Sprache gespielt wird. Dabei möchte ich *das Besondere* herausfinden, wahre Literacy-Schätze. Das können Methoden oder Materialien sein, die schon längst vergessen worden sind, z.B. aus Uromas Zeiten. Es könnten aber auch neue Literacy-Erfahrungen sein, die noch sehr unbekannt sind, z.B. neue digitale Medien.

Anhand der Fragebögen sollen folgende Leitfragen beantwortet werden:

Kommen im Rahmen der spielerischen Sprachförderung und des frühen Schriftspracherwerbs der Kinder unter drei Jahren Bilderbücher in den Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen regelmäßig zum Einsatz?

Welche Methoden und Materialien werden in den Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen besonders häufig und mit Freude angewendet, um mit Sprache zu spielen und die Literacy-Basiskompetenzen der Kinder unter drei Jahren zu fördern?

Welche Methoden und Materialien werden in den Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen besonders geschätzt und bringen Begeisterung in den Sprachalltag der Kleinkinder?

Welche Methoden und Materialien sind, aus Sicht des Untersuchenden, wahre Literacy-Schätze für Eltern und pädagogische Fachkräfte?

Nach einer Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse werde ich ein Fazit ziehen und einen Ausblick geben, wie sich unsere Literacy-Kultur für Kinder unter drei Jahren verändern könnte.

2 Kinder unter drei Jahren

Die Aktivitäten der Bundesregierung, insbesondere der damaligen Familienministerin Ursula von der Leyen, brachten viel Bewegung in die Diskussion um Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter drei Jahren. Mit der Verabschiedung des Tagesbetreuungsausbaugesetzes (TAG) vom 01.01.2005 sollte bis 2013 jedem Kind ab dem ersten Lebensjahr ein außerhäuslicher Betreuungsplatz zur Verfügung stehen. In den gesetzlichen Beschlüssen der Bundesregierung geht es nicht allein um die Zahl der Krippenplätze, sondern auch um die Qualität der Kinderbetreuung. Es entwickelte sich ein neues Bildungsverständnis für die Kinder unter drei Jahren und die frühkindliche Bildung rückt in den Mittelpunkt der öffentlichen Diskussion. Ausschlaggebend für diese Debatte sind zum einen die neuesten wissenschaftlichen Erkenntnisse in der Frühpädagogik, aber auch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen. Aus dem Bereich der Neurowissenschaften heißt es z.B., dass die Kinder mit einer Vielzahl von Kompetenzen auf die Welt kommen, dass sie aktive, lernwillige, wissbegierige, unfertige kleine Wesen sind und dass es zwingend notwendig ist, das Potenzial der Kinder voll auszuschöpfen. Betrachtet man das Ganze aus gesellschaftswissenschaftlicher Sicht, ist festzustellen, dass aufgrund des Rückgangs der Geburtenzahlen auf dem Nachwuchs eine höhere gesellschaftliche Verantwortung lastet. Die Kinder müssen gut ausgebildet werden, um den gesellschaftlichen Auftrag von morgen erfüllen zu können. Die zahlreichen neuen Strukturen innerhalb von Familien, aber auch die veränderten Lebensumwelten der Kinder, tragen nicht immer dazu bei. Die verstärkten multimedialen Einflüsse auf die Kinder sind nicht unbedingt förderlich, v.a. was die sozialen Kontakte und den sozialen Austausch mit Gleichaltrigen, aber auch Erwachsenen anbelangt. Ein großes Augenmerk wird auf die Sprachentwicklung gelegt (Wehrmann 2009, S. 20 ff.). Sprache ist lt. Winner (2012, S. 15) ein Werkzeug für Kommunikation und Kognition. Winner (2009, S. 7) sagt auch, dass Sprache eine Fähigkeit ist und sie dem Menschen im gemeinsamen Umgang und der Koordination untereinander dient. „Die Sprache wird als wichtigstes Glied in der Kette des Lernens betrachtet.“ (Wehrmann 2009, S. 23) Viele Studien, z.B. PISA und IGLU, auf die in Punkt 3.2 genauer eingegangen wird, machen jedoch deutlich, dass die Formen des Lernens an unseren Schulen nicht zum gewünschten Erfolg führen. Der Blick richtet sich nun auf die Kindertagesstätten und die Kinderertagespflege. Lange Zeit galten diese Einrichtungen lediglich als Betreuungsorte für

Kleinkinder. Nun werden sie aber auch als frühkindliche Bildungsorte erkannt, was in den Bildungsplänen der jeweiligen Bundesländer konzeptionell verankert ist. Auch, wenn es leider keinen länderübergreifenden Bildungsplan gibt, so lassen sich in allen Bildungskonzeptionen Gemeinsamkeiten finden (Wehrmann 2009, S. 24). Kritisch ist anzumerken, dass die Rahmenvorgaben für das Bildungsprogramm der unter Dreijährigen einer Nachbesserung bedürfen. In den meisten Orientierungsplänen der Bundesländer sind die Themen und Bildungsbereiche für die Kinder unter drei Jahren von den pädagogischen Fachkräften „herunterzubrechen“ ausgehend von den Angeboten für Kinder über drei Jahre (Viernickel/ Völkel 2010, S. 37). Lt. Haug- Schnabel und Bensel (2013, S. 45) sind Kinder direkt nach der Geburt lernbereit. Sie sind von Anfang an in der Lage Hypothesen aufzustellen, ihr Gehirn ist ständig aktiv, was heißt, dass die Kinder sich von Anfang an aktiv selbst bilden. Diese Bildungsprozesse verlangen gerade in dieser Altersgruppe feinfühlige, bedarfsgerechte Begleitung und Unterstützung. Das tun in erster Linie die Eltern. Sie sind die primären Bezugspersonen und die ersten Entwicklungspartner ihrer Kinder. Im Elternhaus wird das Fundament für die kindlichen Bildungs- und Entwicklungsprozesse geschaffen. Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege wirken hier familienergänzend, bei Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status auch kompensierend (ebd. S. 43). Die pädagogische Arbeit mit den Kleinkindern bedarf, nach Viernickel und Völkel (2010, S. 37) besonderer Qualitätsmerkmale und Rahmenbedingungen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

2.1 Die Bedeutung der Beziehungsqualität

Voraussetzung für gelingende Bildungs- und Entwicklungsprozesse ist die Beziehungsqualität der Kinder zu ihren Bezugspersonen, also auch den pädagogischen Fachkräften in den Einrichtungen und in der Kindertagespflege. Seit John Bowlby und Mary Ainsworth, den Begründern der Bindungstheorie, ist bekannt, dass Bindung ein menschliches Grundbedürfnis ist. Es beschreibt die besondere emotionale Beziehung eines Kindes zu den Menschen, die es kontinuierlich, verlässlich und über einen langen Zeitraum hinweg betreuen. Diese Personen sind neben den Eltern z.B. auch Großeltern und Erzieher(innen). Diese Bindungen ermöglichen es den Kindern sich aktiv und engagiert mit ihrer Umwelt auseinanderzusetzen. Die Kinder erfahren Unterstützung in Belastungssituationen, oder in Situationen, in denen sie Angst haben und unsicher sind. Durch stabile, feinfühlige, verlässliche Bindungspersonen sind Kinder in der Lage Vertrauen in ihre soziale und materielle

Umwelt und in sich selbst zu entwickeln. Die Beziehungserfahrungen von Kleinkindern nehmen erheblichen Einfluss auf ihre eigene spätere Beziehungsgestaltung, z. B. innerhalb der Peergruppen, zum eigenen Partner oder zu den eigenen Kindern (Bodenburg/ Kollmann 2011, S. 207). Am Beginn der außerhäuslichen Betreuung machen die Kinder bedeutende Trennungserfahrungen. In der Regel findet mit Aufnahme in die Krippe bzw. die Kindertagespflege die erste Trennung von den Eltern über mehrere Stunden am Tag statt. Das stellt eine große Belastung für die Kleinkinder dar (Bendt/ Erler 2011, S. 5). Aus diesem Grund ist in den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege eine behutsame Eingewöhnung ein wesentliches Qualitätskriterium. Die Kleinkinder sollen ausreichend Zeit bekommen, sich der neuen Bezugsperson anzunähern und ihr zu vertrauen (Viernickel/ Völkel 2010, S. 39). Nur so wird es der pädagogischen Fachkraft gelingen, eine Bindung zu den Kindern aufzubauen. Auf diese Weise werden Kinder die mehrstündige Trennung von ihren Hauptbezugspersonen über mehrere Stunden akzeptieren. Durch eine feinfühlige, verlässliche Haltung der Bindungs- und Bezugspersonen wird den Kindern Sicherheit und Vertrauen entgegengebracht. Das ist wiederum die Basis für aktives und eigenständiges explorieren in vertrauter und auch neuer Umgebung. Der Aufbau einer Beziehung zu einer bislang fremden Person ist eine bedeutende und sehr anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe für Kleinkinder (Haug- Schnabel/ Bensel 2013, S. 32). Bei unsicher gebundenen Kindern an ihre Eltern und mangelnden Selbstwirksamkeitserfahrungen kann es zu Defiziten in der Sozialisation und in anderen Entwicklungsbereichen der Kinder führen. In den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege ist es möglich durch Sozialisationsangebote innerhalb der Peergruppen und Bildungsangebote der pädagogischen Fachkräfte in einer anregenden Lebens- und Lernumwelt einen Ausgleich der Defizite zu schaffen (ebd., S.10 ff.).

2.2 Die Bedeutung der Schlaf- und Ruhephasen

Ein weiterer Qualitätsaspekt in der Betreuung der Kinder unter drei Jahren sind die individuellen Ruhephasen bzw. das Schlafen. Kleinkinder haben ein höheres Schlafbedürfnis als ältere Kinder. Sie benötigen oft noch individuelle Pausen, in denen sie sich in kleine Ruhephasen zurückziehen möchten. Für die Zeit zwischen 12.00 Uhr und 15.00 Uhr benötigen die Kinder zum Schlafen einen ruhigen Raum (Viernickel/ Völkel 2010, S. 39). Mit den individuellen Schlafbedürfnissen der Kleinsten sollten die pädagogischen Fachkräfte differenziert umgehen (Haug-

Schnabel/ Bensel 20013, S. 17). Das ist die Voraussetzung für ein angenehmes Gruppenklima. Durch die Akzeptanz der verschiedenen Schlaf- und Rückzugsbedürfnisse der Kleinsten erfahren sie, dass entspannen, sich zurückziehen, sich einkuscheln und schlafen angenehme Beschäftigungen sind und keine Strafen (Bodenburg/ Kollmann 2011, S. 104). Für Kinder unter drei Jahren ist der Tagschlaf ein wichtiger Bestandteil, um sich zu erholen und für weitere Aktivitäten und Lernprozesse Kraft zu tanken. Schlafen ist, lt. Viernickel und Völkel (2010, S. 40), v.a. für kleine Kinder ein elementares Grundbedürfnis. Es ist unphysiologisch, die Kinder zu früh aus dem Mittagsschlaf zu wecken, um eventuell eine homogene Gruppe zu generieren oder dem Elternwunsch nachzukommen und das Kind eher zu Hause in den Nachtschlaf fällt (Haug- Schnabel/ Bensel 2013, S. 17). Die Kinder benötigen Sicherheit und liebevolle Rituale, um entspannt einzuschlafen und sich zu erholen (Bodenburg/ Kollmann 2011, S. 104). In den Bildungskonzeptionen der Bundesländer sollte ein normativer Rahmen für die Schlaf- und Rückzugsmöglichkeiten, v.a. der Kleinkinder, für weitere gelingende Bildungsprozesse festgelegt werden (Viernickel/ Völkel 2010, S. 40).

2.3 Die Bedeutung der Bewegungsentwicklung

Für die Kinder unter drei Jahren ist Bewegung konkretes Handeln. Durch Bewegung sind sie in der Lage ihre Umwelt und sich selbst in ihr zu verändern. Es ist eine wechselseitige Auseinandersetzung mit der Welt, die die Kinder umgibt. Durch Bewegung sind die Kinder in der Lage, selbstbestimmt zu handeln und mit anderen Menschen in Kontakt zu treten. Sie sammeln Erfahrungen über den eigenen Körper in Beziehung zur Anziehungskraft der Erde. Sie lernen im ersten Lebensjahr sich entgegen der Schwerkraft aufzurichten und die Körperteile, z.B. die Hände, bewusst zu steuern und einzusetzen (Bodenburg/ Kollmann 2011, S. 120). Um ihrem Bewegungs- und Forscherdrang nachzugehen, benötigen Kinder bis zu drei Jahren sowohl ausreichend Freiraum, als auch Geborgenheit. Freiraum bedeutet, dass die Kinder Platz zum Bewegen haben. Sie benötigen Räume, die den unterschiedlichen Entwicklungsphasen der Bewegung gerecht werden, sowohl den Kindern, die erst mit dem Krabbeln beginnen, als auch den Kindern, die schon sicher laufen können. Geborgenheit finden die Kinder durch die ihnen vertrauten Bezugspersonen und in Räumen, die sie kennen und in denen sie sich wohl fühlen (Beek 2010, S. 50 f.).

2.4 Die Bedeutung einer anregungsreichen Umgebung

Laut Haug- Schnabel/ Bensel (2013, S. 46 f.) bestimmen vielfältige Eigenschaften eine anregungsreiche Umgebung für Kinder unter drei Jahren. Dazu gehört eine heitere Atmosphäre, in der Kinder sich etwas zutrauen, in der sie sich trauen, etwas auszuprobieren und sich auszudrücken. Sie benötigen feste Strukturen, um alltägliche Zusammenhänge zu erfahren und erkennen zu können. Durch diese festen Strukturen, wie z.B. den Tagesablauf, fühlen Kinder Sicherheit. Sie wissen, welche Situationen sie im Tagesverlauf erwarten und was diese Momente bedeuten. Eingebettet in dieses Erfahrungswissen sind die Kinder bereit an der Seite ihrer Bezugspersonen neue Erfahrungen zuzulassen. Für alle diese Erkenntnisse benötigen die Kinder Zeit. Zeit zum Beobachten, Zeit zum Nachahmen, Zeit zum Ausprobieren, Zeit zum Fragen stellen und Zeit, selbstbestimmt aktiv zu werden. Vielseitiges, verschiedenartiges Spielmaterial in überschaubarer Menge und erreichbar für Kinder, lässt sie lernen, zu entscheiden. Sie lernen durch den Wechsel zwischen Nähe und Distanz zur Bezugsperson selbst zu bestimmen. Anregungsreiche Umgebung heißt auch Gemeinsamkeit erleben, z.B. bei gemeinsamen Mahlzeiten oder Spaziergängen. Aber auch gemeinsam erlebte Konflikte gehören dazu. Durch Konflikte werden die Bedürfnisse des Einzelnen sichtbar. Jedes Kind hat andere Absichten. Das Aushandeln von Konflikten und den damit verbundenen Regeln ist sehr wichtig für die Entwicklung von Problemlösestrategien, aber auch für die Entwicklung der sozialen und emotionalen Kompetenzen (ebd., S. 47). Für die kleinen Kinder spielen die Gruppenstärke und die Altersmischung der Kindergruppen keine geringe Rolle. Um die Kleinkinder nicht zu überfordern, ist es empfehlenswert, wenn sie sich regelmäßig in Kleingruppen aufhalten. Somit fällt es den Kindern leichter, sich zu orientieren und die Anzahl derindrücke bleibt für sie überschaubar (Gerhard/ Schmidt 2014, www.kindergartenpedagogik.de).

2.5 Die Bedeutung der Sprachentwicklung

Die Entwicklung der Sprache gehört zu den bedeutendsten Entwicklungsaufgaben der Kleinkinder (Wehrmann 2009, S. 58). Es geht nicht nur um das gesprochene Wort, sondern auch um alle anderen Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten. Schon Babys entwickeln nonverbale Fähigkeiten. Sie sind in der Lage zu interagieren und zu kommunizieren. Voraussetzung sind motivierende, zuhörende

und antwortende Bezugspersonen (Haug- Schnabel/ Bensel 2013, S. 47). Sprach- und Sprechförderung erfolgen lt. Viernickel und Völkel (2010, S. 41) in erster Linie in dialogischen Situationen. Diese Dialoge können in alltäglichen Interaktionen, wie Wickeln, Anziehen, Essen, Bilderbuchbetrachtungen usw., besonders intensiv sein. Hierzu weisen Haug- Schnabel und Bensel (2013, S. 47) auf die Mega-Studie des National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) hin, in der aufgezeigt wird, dass feinfühlige, antwortbereite Bezugspersonen in der außerhäuslichen Betreuung für die Betreuungsqualität das Maß schlechthin sind, v.a. mit Blick auf die sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder unter drei Jahren. Besonders hervorgehoben wurde in diesem Zusammenhang die Anregung zum Dialog, also die sprachliche Stimulierung, aber auch die sprachliche Unterstützung in frühkindlichen Kommunikationsversuchen. Empathisches Eingehen der Bezugspersonen auf die nichtsprachlichen Äußerungen der Kleinkinder machen ihnen deutlich, dass sie verstanden werden und Kommunikation sinnvoll ist (Bodenburg/ Kollmann 2011, S. 234).

2.6 Entwicklung der Autonomie

Eine weitere wesentliche Entwicklungsbesonderheit der Kinder unter drei Jahren ist das Streben nach Autonomie. Die Kinder wollen unbedingt die Welt erobern, und das mit so wenig Hilfe von außen wie möglich. Im zweiten Lebensjahr werden sich die Kinder ihrer selbst und ihres Willens bewusst, was ihre Autonomieentwicklung enorm vorantreibt. Für die Bezugspersonen heißt es nun, sich ein Stück zurückzunehmen und feinfühlig einzutreten, wenn das Kind Hilfe fordert. Eine ermutigende Grundhaltung der Bezugspersonen lädt die Kinder ein, eigenständig zu entdecken, was sie schon tun können und noch weiteres auszuprobieren. Motor für diese Entwicklungsaufgabe ist der soziale Anreiz, so zu sein, wie die nahestehenden Bezugspersonen (z.B. Eltern, Geschwister) bzw. größere Kinder in Peergruppen (Freunde im Kindergarten). Kinder erproben in dieser Entwicklungsphase auch, inwieweit sie ihren Willen durchsetzen und ob Regeln und Grenzen im Alltag überwunden werden können. Diese sogenannte Trotzphase ist ein wichtiger Schritt zur eigenen Autonomie, verlangt aber auch ein hohes Maß an erzieherischen Fähigkeiten. Das Setzen konsequenter, für die Kinder nachvollziehbarer Grenzen schafft klare Verhältnisse und gibt ihnen soziale Orientierungshilfen im gemeinschaftlichen Leben (Haug- Schnabel/ Bensel 2013, S. 28 f.).

Zusammenfassung

Kinder unter drei Jahren haben besondere elementare Bedürfnisse, deren Erfüllung für die körperliche, kognitive und emotionale Entwicklung von großer Bedeutung ist. Die Grundbedürfnisse, wie Pflege, Betreuung, Bindung, Schlaf, Sicherheit und Autonomie haben von Geburt an einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsprozesse des Kindes. Es ist ein ko-konstruktiver Prozess, der durch fürsorgliche, verlässliche Bezugspersonen in emotional sicheren Settings gestaltet werden soll. Zuhören, sich Zeit nehmen, den Kindern Fragen entlocken, ihnen keine Antwort vorenthalten, ihnen eine altersangemessene Bildungsumwelt gestalten und Raum für Autonomie schaffen, sind Aufgaben der erwachsenen Bildungspartner. Alles das und mehr sind Ausgangssituationen für die bestmögliche Förderung der Sprachentwicklung, der Ausdrucksfähigkeit, der sozialen und emotionalen Kompetenzen, des Selbstbewusstseins und der Wahrnehmung des eigenen Körpers der Kinder unter drei Jahren. Dieses Wissen um die Bildungsprozesse der Kleinsten gehört zwingend in die Orientierungs- und Bildungspläne der Bundesländer und sollte explizit für die Jüngsten formuliert werden, um in allen Lebens- und Lernwelten der Kleinkinder eine ganzheitliche, altersgemäße Förderung zu gewährleisten (Haug- Schnabel/ Bensel 2013, S. 43 f.).

3 Literacy

3.1 Begriffsklärung

Der Begriff Literacy ist mit einer Vielzahl an Definitionen besetzt. Er kommt aus dem Englischen und bedeutet Lese- und Schreibkompetenz im engeren Sinne (Näger 2005, S. 11). Im weiteren Sinne geht es um mehr, als die Fähigkeit des Lesens und Schreibens. Der Begriff beinhaltet auch Kompetenzen „...wie Textverständnis und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern, die Fähigkeit sich schriftlich auszudrücken, Vertrautheit mit Schriftsprache oder mit „literarischer“ Sprache, oder sogar Medienkompetenz.“ (Ulich 2013, www.ifp.bayern.de) Für das englische Wort Literacy gibt es keine direkte Übersetzung ins Deutsche. Es entspricht in etwa dem früher geläufigen deutschen Wort Literalität und ist reich bestückt mit Bedeutungsfacetten (Winner 2012, S. 115). Literacy bedeutet so viel wie die Einführung in eine Lese-, Erzähl-

und Schriftkultur. Die Fähigkeiten und Kompetenzen für Literacy entwickeln sich in der frühen Kindheit (Textor 2013, www.kindergartenpaedagogik.de). Laut Whitehead (2007, S. 60) ist Literacy ein Kulturwerkzeug zum Aneignen von Welt. Es ist ein Werkzeug, das das Denken und Handeln von Individuen und Gruppen widerspiegelt und verändert. Literacy wird in den meisten Gesellschaften, v.a. von Eltern für ihre Kinder, als eine Schlüsselkompetenz für Überleben und Erfolg gesehen. Whitehead (2007, S. 60) legt auch dar, dass Literacy Denkweisen fördert, die für die spätere Schulbildung sehr bedeutend sind. So zum einen die Fähigkeit schriftlich Fixiertes zu reflektieren, inne zu halten und Ideen und Erlebnisse zu verstehen. Zum anderen fördert es in hohem Maße theoretisches Denken, welches losgelöst von spezifischen Kontexten erfolgt (dekontextualisiertes Denken). Diese reflektiven und abstrakten Denkweisen setzen voraus, dass Kinder in den ersten Lebensjahren die Möglichkeit haben, sich mit Literacy auseinanderzusetzen, und dass Kinder Zeit zum Nachdenken haben, um diese Erfahrungen zu verarbeiten. Literacy spielt auch eine Schlüsselrolle in der Kommunikation. Sprache und Schrift sind grundlegende Kommunikationsinstrumente (Näger 2005, S. 11). Schrift und Sprache sind elementare Basiskompetenzen, die zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben notwendig sind, um nicht ausgeschlossen bzw. ausgesperrt zu werden. Die Fähigkeiten, sowohl schriftliche, als auch mündliche Botschaften zu formulieren und zu entschlüsseln sowie ihren Sinn zu verstehen, sind wesentliche Kompetenzbereiche, die voneinander profitieren (Winner 2012, S. 115 f.). Grundlegende Literacy-Kompetenzen werden in der frühesten Kindheit erworben. Sie ermöglichen es den Kindern, sich im weiteren Bildungsverlauf selbstständig Wissen anzueignen. Zu den ersten frühkindlichen Begegnungen mit Literacy gehören z.B. Wiegenlieder, Reime, Kniereiter- und Fingerspiele, aber auch Elementarbilderbücher. Eine wesentliche Rolle im Erwerb der Literacy-Kompetenzen spielen die Eltern und pädagogischen Fachkräfte in den fröhlpädagogischen Einrichtungen und in der Kindertagespflege. Weitere Voraussetzungen sind bildungsanregende Umgebungen, die die Kinder einladen, sich auf Wort und Schrift in den vielfältigsten Varianten einzulassen. Die bedauerliche Realität ist aber, dass nicht allen Kindern diese lernfördernden Erfahrungen zugänglich gemacht werden. Sie wachsen in unterschiedlichen, zum Teil bildungsfernen Familien auf. Hier muss die Gesellschaft, insbesondere die pädagogischen Fachkräfte, kompensatorisch wirken. Es ist wissenschaftlich belegt, siehe Punkt 3.2 dieser Arbeit, dass Kinder

bessere Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen, wenn sie in früher Kindheit vielfältige Literacy-Erfahrungen gemacht haben (Textor 2014, www.kindergartenpaedagogik.de). Solche Literacy-Erfahrungen umfassen Bilderbuchbetrachtungen, Reime, Fingerspiele, Kniereiterspiele, Erzählungen, Hörspiele, Gesang, Nachahmen von Erwachsenen z.B. im Schreiben oder Zeitung lesen, auf der Tastatur schreiben, Briefe und Postkarten schreiben, Symbole wahrnehmen, Zahlen- und Buchstabentafeln uvm. Kinder erfahren auf diese Weise, schon lange vor Schuleintritt, dass Lesen, Schreiben und Sprechen einen hohen Stellenwert in der Gesellschaft haben, um Informationen festzuhalten und auszutauschen. Sie lernen, dass es Kommunikationsmittel sind. Je selbstverständlicher diese Erfahrungen für Kinder sind, umso mehr werden sie Freude an der Welt der Sprache, des Lesens und des Schreibens haben (Näger 2005, S. 12 f.).

3.2 Studien im Zusammenhang mit Literacy

In Bezug auf Literacy wurden zahlreiche Studien durchgeführt. Lt. Kraus (2008, S. 17) führten Whitehurst et al. 1988 die erste Studie zum dialogischen Lesen durch mit Müttern und deren zwei Jahre alten Kinder aus Familien mit mittlerem bis hohem Einkommen durch. Die Mütter sind teils gebürtige Amerikanerinnen und teils gebürtige Europäerinnen. Es werden zwei Gruppen gebildet, wobei die eine Gruppe, die Experimentalgruppe, einen Trainer erhält, der die Mütter in die Technik des dialogischen Lesens einweist. Die andere Gruppe, die Kontrollgruppe, soll in dem vierwöchigen Experiment ihren Kindern wie gewohnt vorlesen. Ergebnis der Studie war, dass die Kinder der Experimentalgruppe gegenüber den Kindern der Kontrollgruppe einen deutlichen Vorsprung in ihrem aktiven Wortschatz, sowie in der Länge ihrer Äußerungen aufweisen konnten. In Tests zum Wortschatz und zur Redeflüssigkeit konnten Vorsprünge der Experimentalgruppe gegenüber der Kontrollgruppe von bis zu acht Monaten nachgewiesen werden. Somit war in dieser ersten Untersuchung zum dialogischen Lesen nachgewiesen, wie sehr die Sprachentwicklung der Kinder durch diese Methode des Lesens gefördert wird (Kraus 2008, S. 18). Daraufhin wurden weitere Studien durchgeführt, auch mit Familien mit schlechtem sozioökonomischem Status. Kinder dieser Familien sind insofern oft benachteiligt, da sie in Bezug auf Sprache weniger Kontakt mit Büchern und (Vor-)Lesen haben. Der sprachliche Austausch und auch das Sprachverhalten spielt in diesen Familien eine bedeutende Rolle für die sprachliche Entwicklung der Kinder. Eine Studie von Whitehurst & Valdez-Menchaca 1992 wurde mit Kin-

dern aus Familien mit niedrigem Einkommen in einer Einrichtung durchgeführt ohne die Mütter mit einzubeziehen. In der Experimentalgruppe wurde in dieser Studie den Kindern einzeln von einem Studenten vorgelesen. Die Kontrollgruppe in dieser Studie wurde individuell beschäftigt, z.B. im Malen angeleitet. Das Ergebnis dieses siebenwöchigen Tests zeigte auch wieder deutlich, dass die Kinder der Experimentalgruppe besser abschnitten, als die Kinder der Kontrollgruppe. Der Vorsprung in der sprachlichen Entwicklung, also aktiver und passiver Wortschatz und Redeflüssigkeit, betrug zwischen 3,3 und 8,2 Monaten. Mit dieser Studie richtete sich der Blick zum ersten Mal auf die Kindertageseinrichtungen und ihre Arbeit. Es wird aufgezeigt, wie bedeutsam das dialogische Lesen für die sprachliche Entwicklung ist, auch und gerade für Kinder aus einkommensschwachen Familien (Kraus 2008, S. 19 f.). Kraus (2008 S. 62 f.) sagt, dass alle Studien klar herausstellen, dass dialogisches Lesen die sprachliche Entwicklung positiv beeinflusst und somit auch einen entscheidenden Einfluss auf die Lese- und Schreibkompetenz hat. Diese Lesekompetenz wurde mit Blick auf Deutschland in den Jahren 2000 bis 2012 in der PISA-Studie ermittelt. Hierbei wurde die Lesekompetenz von 15 Jahre alten Jugendlichen aufgezeigt. Die Studie umfasst „...vor allem die Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer Form zu verstehen und in einen größeren Zusammenhang einordnen zu können.“ (o.A. 2014, www.bmbf.de) Im Jahr 2000 lag Deutschland im internationalen Vergleich signifikant unter dem Mittelwert. Aufgrund der hohen Aufmerksamkeit und der zahlreichen Maßnahmen, die Bund und Länder zur Verbesserung der Bildung in Deutschland getroffen haben, erzielte man im Jahr 2012 einen erstmals sichtbaren Erfolg. Deutschland lag in der Lesekompetenz der PISA-Studie signifikant über dem Mittelwert (o.A. 2014, www.bmbf.de). Eine weitere zentrale Studie zur Ermittlung der Lesekompetenz ist die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, kurz IGLU-Studie genannt. Hier wurde in den Jahren 2001, 2006 und 2011 die Lesekompetenz von Grundschülern der vierten Jahrgangsstufe erfasst. Des Weiteren wurde mittels eines Fragebogens geprüft, wie gern und wie häufig Kinder in ihrer Freizeit lesen. Im Ergebnis des Jahres 2011 liegt Deutschland in der Lesekompetenz im oberen Drittel der Teilnehmerstaaten, jedoch noch deutlich hinter der Spitzengruppe. Die Auswertung der Fragebögen ergab dagegen, dass die Kinder gern und häufig in ihrer Freizeit lesen. In der IG-LU-Studie kam deutlich zum Tragen, dass die soziale Herkunft der Schüler einen

hohen Einfluss auf ihre schulischen Leistungen hat. (o.A. 2014, www.bmbf.de). Eine ähnliche Aussage findet man auch im Nationalen Bildungsbericht des Jahres 2014. Es geht hier um die Bildungsbeteiligung: Kinder aus bildungsfernen und/oder einkommensschwachen Familien bzw. Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund machen vor der Einschulung kaum oder keine Erfahrungen der außerhäuslichen Betreuung und deren Bildungsangebote, was Auswirkungen auf den weiteren Bildungsweg hat. Diese Kinder besuchen z.B. erheblich seltener das Gymnasium und die Ausbildungsperspektiven für diese Kinder bleiben schwierig (o.A. 2014, www.bildungsbericht.de).

3.3 Bildungspolitische Herausforderung

Bezug nehmend auf die oben aufgeführten Studien ist festzustellen, dass Deutschland weiterhin vor einer großen bildungspolitischen Herausforderung steht. Lt. Nationalem Bildungsbericht (2014, S. 11) ist sehr viel Bewegung ins Bildungswesen gekommen. Ganz besonders wird dieses am Ausbau und der institutionellen Differenzierung im Bereich der Frühpädagogik deutlich, aber auch an den Ganztagsangeboten im Schulwesen, sowie an der Anzahl der Studienberechtigungen und Hochschulabsolventen. Mit dem Blick auf Literacy ist zu bemerken, dass mittlerweile in fast allen Bildungsplänen der Bundesländer auf den Schriftspracherwerb und die damit verbundenen Aktivitäten eingegangen wird (Textor 2014, www.kindergartenpaedagogik.de). Dem Bayrischen Bildungs- und Erziehungsplan ist es besonders gut gelungen, vielfältige Anregungen im Bereich Literacy zu geben. Er stellt auch mit als einziger Bildungsplan, so Kraus (2008 S. 63), einen Zusammenhang zwischen dialogischem Lesen und Literacy-Förderung dar. Das verdeutlicht erneut, dass es notwendig ist, länderübergreifende Bildungskonzepte zu implementieren, um eine gewisse Transparenz und Übersichtlichkeit innerhalb der Bundesländer und ihrer Bildungsbereiche herzustellen (o.A. 2014, www.bildungsbericht.de). Ein besonderes erstes Handlungsfeld stellt nach dem Nationalen Bildungsbericht (2014, S. 11) die frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung dar. Die außерfamiliäre Betreuung der Kinder unter drei Jahren bietet lt. Haug- Schnabel/ Bensel (2013, S. 4 f.) von Anfang an Chancengleichheit in Sachen Bildung. Die bedarfsgerechte Betreuung, Erziehung und Bildung von Kleinkindern kann sich aufgrund qualifizierter Angebote und vielfältiger Erfahrungsmöglichkeiten vielfach positiv auswirken. Im 12. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung heißt es, dass Bildung, Betreuung und Erziehung Kindern aller Al-

tersstufen zugänglich sein sollen (Haug- Schnabel & Bensel 2013, S. 9). Sinnvoll ist hier die einheitliche länderübergreifende Ausbildung von Erzieherinnen im Elementarbereich, in denen auch ausführlich Aufschluss über Vorlese- und Lesetechniken gegeben wird. Auch der Zusammenhang zwischen (Vor-)Lesen und Förderung der Sprachenwicklung bzw. des Schriftspracherwerbs muss in den Ausbildungsplänen ein fester Bestandteil werden. Bis dato erhalten die Auszubildenden lediglich Empfehlungen zu diesem Bildungsbereich (Kraus 2008, S. 63 f.). „Literacy-Erfahrungen sind Lernchancen und je umfassender sie in Kindertagesstätten gestaltet werden, desto besser.“ (Näger 2005, S. 17) Für die Praxis heißt das lt. Näger (2005, S. 17), dass den Kindern in ihren Institutionen zahlreiche und vielfältige literale Erfahrungen zur Verfügung gestellt werden müssen und diese den Kindern auch zugänglich gemacht werden. Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen, die sich aufgrund dieser Literacy-Erfahrungen entwickeln, sind von elementarer Bedeutung für den Schulerfolg und die weitere Bildungslaufbahn der Kinder (Ulich 2005, S. 108).

3.4 Emergent Literacy – das sind Basiskompetenzen

Der Terminus emergent Literacy kommt aus dem Englischen und drückt lt. Nickel (2014, www.elementargermanistik.uni-bremen.de) den frühen, wachsenden oder beginnenden Schriftspracherwerb aus. Er meint auch, dass die kindliche Sprachentwicklung und Symbolisierungsfähigkeit eng mit der frühen Literacy verbunden ist, und bereits nach der Geburt beginnt. Kinder besitzen von Anfang an Basiskompetenzen, die den systematischen Erwerb des Lesens und Schreibens möglich machen (Blumenstock 2004, S. 23). Emergent Literacy-Erfahrungen sind demnach Erfahrungen rund um Schriftlichkeit und nicht Erfahrungen, die dem Lesen- und Schreiben-Lernen vorausgehen (Kühn 2008, S. 12). Die Basiskompetenzen des Konzepts emergent Literacy ermöglichen erst das Lesen- und Schreiben-Lernen (Blumenstock 2004, S. 22 f.).

3.4.1 Phonologisches Bewusstsein

Die phonologische Bewusstheit bzw. das phonologische Bewusstsein wird in der Literatur nicht einheitlich definiert. Es ist eine Fähigkeit, die es ermöglicht, das gesprochene Wort zu erkennen, es in seine kleinsten Segmente, die Phoneme, zu zerlegen und zu manipulieren (Nasekin 2014, www.uni-leipzig.de). Die Aufmerksamkeit wird demnach auf die formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache

gelenkt, zu guter Letzt auf die einzelnen Laute eines gesprochenen Wortes (o.A. 2008, www.phonologische-bewusstheit.de). Die phonologische Entwicklung ist lt. Pauen (2011, S. 216) der erste Schritt beim kindlichen Spracherwerb. Die Kinder erwerben in dieser Entwicklungsphase Wissen über das Lautsystem ihrer Muttersprache. Das Hören von Lauten einer Sprache und sich dem Lautaspekt zuzuwenden ist unabdingbar für den Erwerb von Schrift (Blumenstock 2004, S. 25). Man unterscheidet die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne von der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf den bewussten Umgang mit den einzelnen Lauten, sprich den Phonemen (o.A. 2008, www.phonologische-bewusstheit.de). Sie entwickelt sich erst in der Interaktion mit Schrift. Durch die als Schrift sichtbaren Buchstaben werden die Phoneme vorstellbar (Nickel 2008, www.elementargermanistik.uni-bremen.de). Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf die Wahrnehmung der größeren sprachlichen Einheiten, z.B. Silben in Wörtern oder der Klang von Reimen. Die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne entwickelt sich spontan (o.A. 2008, www.phonologische-bewusstheit.de). Sie ist körperlich spürbar, z.B. durch die Erfahrung mit Sprachspielen. Sie wird ohne Schriftmaterial ausgebildet (Nickel 2008, www.elementargermanistik.uni-bremen.de).

3.4.2 Sprachliche Kompetenz als Schlüsselkompetenz fördern

Die wichtigste Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist die allgemeine sprachliche Bildung (Blumenstock 2004, S. 26). In den Kindertageseinrichtungen und der Kindertagespflege gewinnt die Sprachförderung zunehmend an Bedeutung. Die sprachliche Kompetenz wird als Schlüsselkompetenz für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn der Kinder gesehen. Dabei spielen Sprachvorbilder, z.B. Eltern und pädagogische Fachkräfte, eine besondere Rolle. Sie sollten die Fähigkeit besitzen, sich auf das Sprachniveau der Kinder einzustellen bzw. diesem Niveau leicht vorauszueilen. Die eigene Freude am Sprechen, das Experimentieren mit der Sprache, die Hinwendung zum Kind, die liebevolle Interaktion und der interessierte Dialog schaffen dem Kind eine wohlwollende, sprachfördernde Lernatmosphäre (Mondschein 2010, S. 11 ff.). Mangelnde sprachliche Kompetenzen sind häufig die Folge eines Defizits an dialogischer Zuwendung. Ein Dialog lässt sich jedoch mittels Fragen ganz leicht herstellen. Im Mittelpunkt des Dialogs sollten immer die inhaltlichen Aspekte der Kinder dominieren. Durch den Dialog wird

mit Sprache gespielt, Sprache wird auch durch Kompetenzen im nonverbalen Bereich, wie Mimik, Gestik und Körpersprache, lebendig. Sprache kann durch Handlungen begleitet werden, z.B. durch Handpuppen oder Musik. Die Korrektur sprachlicher Äußerungen der Kinder sollte sehr achtsam geschehen mittels korrekter Feedbacks geschehen. Das Kind hört den korrigierten Satz oder das korrigierte Wort ohne das Gefühl zu haben, berichtigt zu werden. Sprachförderung findet immer und überall statt, sollte jedoch stets kontext- und handlungsorientiert sein. Sprachliche Bildung kann jedoch nicht allein auf sprachlichen Impulsen basieren. Sensorische und motorische Kompetenzen sind ebenfalls eine entscheidende Voraussetzung (ebd. S. 13 f.). Sprechen ist ein explizit feinmotorisches Geschehen, was mit Hilfe der Sprechwerkzeuge wie z.B. Zunge, Kiefer, Lippen etc. gelingt. Wenn die Kinder durch die feinmotorische Bewegung ihrer Hände die Welt ertasten und begreifen wollen, nehmen sie auch alle Dinge in den Mund, um über die taktilen Reize viel über die Gegenstände und ihre Eigenschaften zu erfahren. Sie spielen mit ihren Sprechwerkzeugen, saugen, knabbern, lecken, quetschen, beißen und fördern somit ihre Mundmotorik und Sprechfertigkeiten (Winner 2012, S. 144). Diese sensorischen und motorischen Kompetenzen sind wesentliche Voraussetzungen für den Spracherwerb, jedoch ist die Unterstützung durch und die Interaktion mit den Bezugspersonen unbedingt zur Erklärung der dinglichen und sozialen Welt notwendig. Nur so können auch Kinder die Dinge benennen, ihre Gefühle und Wünsche äußern, ihren Wortschatz erweitern, ihre Ausdrucksmöglichkeiten und Kommunikationsfähigkeiten erfahren (Mondschein 2010, S. 14 f.).

3.4.3 Weitere bedeutsame Basiskompetenzen

Neben der phonologischen Bewusstheit und der sprachlichen Kompetenz spielen weitere Basiskompetenzen für die Literacy-Entwicklung eine bedeutende Rolle. In erster Linie muss ein *Interesse an der Schriftsprache* vorhanden sein. So schreibt Blumenstock: „Interesse ist eine allgemeine und doch vielleicht die wichtigste Voraussetzung zum Lesen- und Schreiben-Lernen.“ (Blumenstock 2004, S. 23) Den Kindern das Lesen und Schreiben als etwas Angenehmes, Bereicherndes, Anregendes oder sogar Aufregendes aufzuzeigen, ist eine zentrale Aufgabe der Bildungs- und Beziehungspartner der Kinder. Schon in Maria Montessoris Kinderhäusern war die literale Erziehung ein fester Bestandteil in der Sprachbildung. Sie forderte Sprache mit konkreten Handlungen zu verbinden (Näger 2005, S. 15). Somit wird das *Lernen durch Imitieren der Vorbilder* gefördert. Die Kinder sehen,

dass die Erwachsenen oder ältere Geschwister lesen und schreiben können und bewundern sie dafür. Sie ahmen das Gesehene nach, imitieren die Schreibbewegungen, tun so, als ob sie ein Buch vorlesen, fragen nach den Schriftzeichen oder Symbolen und eignen sich auf diese Weise unbewusst Kompetenzen für die Schriftsprache an (Blumenstock 2004, S. 24). Die *visuelle Wahrnehmung* spielt demnach auch eine gewichtige Rolle. Durch die visuellen Fähigkeiten gelangen gesehene Informationen ins Gehirn, werden verarbeitet und unter Umständen in Handlungen umgesetzt. Die *auditive Wahrnehmung* ist ebenfalls eine wesentliche Basiskompetenz. Durch diese Fähigkeit werden gehörte Informationen zum Gehirn geleitet, die Höreindrücke werden eingeordnet und mit vorhandenen Einträgen verglichen. Dem Gehörten wird eine Bedeutung beigemessen und die Laute werden analysiert, synthetisiert und gespeichert (Mondschein 2010, S. 9 f.). Lt. Mondschein (2010, S. 9) ist auch das *verbale Gedächtnis* eine wichtige Basiskompetenz. Das dort abgespeicherte sprachliche Material hilft, den Sinn von Wörtern und Sätzen zu entschlüsseln.

Zusammenfassung

Voraussetzungen für den erfolgreichen Schriftspracherwerb sind eine Vielzahl von Basiskompetenzen, Fähigkeiten, die von Geburt an dem Kind zur Verfügung stehen. Man darf jedoch nicht außer Acht lassen, dass das Kind Akteur seiner Entwicklung ist. In der Regel signalisiert ein Kind, wann es lernbereit ist und sich neuen Herausforderungen stellen möchte. Es ist unsinnig dem Kind schriftsprachliche Angebote zu machen, wenn es gar kein Interesse daran hat (Blumenstock 2004, S. 27). Kinder brauchen eine motivierende Lernumgebung und liebevolle, verlässliche Bezugspersonen, von denen sie erfahren, wie wichtig Lesen und Schreiben als Kommunikationsmittel im Alltag sind. Wenn Kinder eine individuell fördernde, wertschätzende, respektvolle und unterstützende Lernumwelt kennenlernen, werden sie sich als selbstbewusst und geschätzt erleben und bereit sein, Neues zu lernen (Mondschein 2010, S. 11).

3.5 Schriftspracherwerb aus kognitiver Sicht

Kinder haben ein angeborenes Interesse an Zeichen und Schrift. Sie suchen einen eigenen Zugang zu Deutungs- und Verwendungsmustern (Daiber/ Weiland 2008, S. 56). Sie scheinen lt. Whitehead (2007, S. 68) Strategien zu entwickeln, mit denen sie herausfinden, wie Literacy funktioniert und wie man sich das System

Schrift erschließen kann. „In Anlehnung an Arbeiten Piagets formuliert sich eine kognitive Perspektive auf Literacy. Die Kernidee hier ist, dass das Kind das System Schrift versteht.“ (Nickel 2008, www.elementargermanistik.uni-bremen.de) Unsere Schrift ist ein aus Lauten und Lautzeichen codiertes System. Durch die aktive Auseinandersetzung der Kinder mit ihrer realen Umwelt erkennen sie den Sinngehalt von Dingen. Diesen Sinngehalt kann man in Worten und Sätzen zum Ausdruck bringen. Den Kindern wird klar, dass Sprache ein Symbolsystem ist, um Sinngehalte zum Ausdruck zu bringen. Die Worte und Sätze können in Schriftzeichen umgewandelt werden, das heißt, den Kindern wird deutlich, dass Schrift ein codiertes Zeichensystem der gesprochenen Sprache ist (Radigk 2006, S. 139). Diese kognitive Entwicklung der Schriftsprache ist in zahlreichen Entwicklungs- bzw. Stufenmodelle in der Literatur dargestellt. Daiber/ Weiland (2008, S. 56) benennen die Modelle nach z.B. Günther 1986, Spitta 1989, Brügelmann 1989 und Scheerer-Neumann 1993. In vielen Modellen wird die kognitive Perspektive in Stufen bzw. Phasen unterteilt. In dem Entwicklungsmodell nach Günther 1986 ist die Abfolge in Phasen beschrieben. Günther stellt fünf zweistufige Phasen vor und zeigt, dass die Prozesse dieser Phasen sich gegenseitig beeinflussen. Die jeweiligen Phasen sind in Lesen (Rezeption) auf der einen Seite und Schreiben (Produktion) auf der anderen Seite eingeteilt. Die Übergänge sind fließend und stehen einem Strategiewechsel gleich. In der *ersten Phase, der präliteral-symbolischen Strategie*, erfahren die Kinder um die Bedeutung von Buchstaben. Es ist eine Vorstufe zum Lesen- und Schreiben-Lernen. Produktiv stellt sich das Schreiben in Kritzelbildern und Kritzelbriefen der Kinder dar, ist demnach noch nicht an Schriftzeichen gebunden. Der Leseprozess wird imitiert, die Kinder tun, als ob sie eine Geschichte vorlesen. In der *zweiten Phase, der logographemischen Strategie*, entwickeln Kinder ein Symbolbewusstsein. Sie sind in der Lage z.B. ihren Namen zu schreiben oder Worte und Logos wiederzuerkennen. Das Erkennen von Logos und vertrauten Schriftzügen ist noch sehr stark an den Kontext gebunden. Hier kommt es unverkennbar zur Rezeption von Schrift, es wird gelesen. (Nickel 2008, www.elementargermanistik.uni-bremen.de). Es ist aber noch kein Lesen im eigentlichen Sinne, sondern eher wie das Lesen von Piktogrammen. Man nennt es auch das ganzheitliche Wörterkennen, z.B. erkennen Kinder den Schriftzug „EIS“ auf dem Eis-Auto und wissen in diesem Kontext, dass es das Auto ist, bei dem man Eis kaufen kann (Radigk 2006, S. 149). Kinder prägen sich die Wörter als Ganzes

ein und reproduzieren diese dann in Schrift (Daiber/ Weiland 2008, S. 56). Wenn die Kinder allmählich den Zusammenhang zwischen gesprochenem und geschriebenem Wort erkennen, wird die *dritte Phase, die beginnende alphabetische Strategie* eingeleitet. Die Kinder lernen in dieser Phase Laut für Laut mit Hilfe der auditiven Wahrnehmung zu schreiben. Sie erfassen die Buchstaben-Laut-Beziehung. Es kommt zur Produktion von Schrift (Mondschein 2010, S. 20). Hier verfeinert sich das phonologische Bewusstsein im engeren Sinne, vergleiche Punkt 3.4.1 (Nickel 2008, www.elementargermanistik.uni-bremen.de). Die *vierte Phase* ist die *orthographische Strategie*. In dieser Phase betrachten Kinder orthographische Besonderheiten, wie z.B. Groß- und Kleinschreibung. Der Lesevorgang automatisiert sich langsam. In der *fünften Phase, der integrativ-automatisierten Strategie*, werden Wörter mit einem Blick gelesen, beim Schreiben entfalten und festigen sich die orthographischen Kenntnisse (Mondschein 2010, S. 20). Diese kognitiven Entwicklungsstufen des Schriftspracherwerbs entsprechen keiner biologischen Reifung. Diese Entwicklung ist das Ergebnis eines sozio-kulturellen Prozesses, in dem die Lebenswelten der Kinder in Betracht gezogen werden müssen. Durch die Stufungen der Strategien neigt man dazu diesem Prozess eine gewisse Linearität zuzuschreiben. Allerdings nutzt jedes Kind seine eigene dominierende Strategie in bestimmten Zusammenhängen. Die Taktiken und Zugriffsweisen im Umgang mit Schrift sind individuell für jedes einzelne Kind und an den Kontext gebunden (Nickel 2008, www.elementargermanistik.uni-bremen.de).

3.6 Mit Sprache spielen – altersspezifische Bildungsimpulse im Rahmen einer Literacy - Kultur

Kinder entdecken in den ersten Lebensjahren die Sprache, sie erfinden sie lt. Winner (2012, S. 10) sogar neu. Sie konstruieren eigene Konzepte, entwickeln eigene Strategien, um die Strukturen und Funktionen der Sprache zu verstehen und zu nutzen. Eine Sprache zu entwickeln, gelingt nur, wenn Kinder auf einen kulturellen Nährboden dafür treffen. Kinder lernen nur in einer sprechenden Umgebung sprechen. Sie erfahren, dass Sprache ein effektives Werkzeug ist, um zu kommunizieren, um Gedanken auszutauschen und um Bedürfnisse zu äußern (ebd., S. 17). Aus den vorangegangenen Abschnitten geht hervor, dass Kinder von Geburt an mit kommunikativen und kognitiven Kompetenzen ausgerüstet sind, um sich mit der Welt, in der sie leben, zu verständigen. Sie nutzen dazu diverse Ausdrucksformen, z.B. Mimik und Gestik. Für Kinder und auch Erwachsene ist

Sprache ein Werkzeug, um miteinander zu kommunizieren, ohne dabei an die formale Gestalt der Sprache, also Schrift, zu denken. Um das Verhältnis von geschriebener und gesprochener Sprache zu erkennen, brauchen Kinder einen metasprachlichen Zugang zur Sprache. Das heißt, sie müssen erkennen, dass Sprache aus kleinsten lautlichen Segmenten besteht. Die kleinsten Lauteinheiten, genannt Phoneme und die kleinsten Einheiten an Schriftzeichen, genannt Grapheme stehen in enger Verbindung (Daiber/ Weiland 2008, S. 57). Der Erwerb der Lautsprache ist die erste Symbolstufe des Schriftspracherwerbs und der Erwerb der Schriftsprache die zweite Symbolstufe (Winner 2009, S. 19). Kinder setzen sich schon im Kleinkindalter auf spielerische Art und Weise mit der lautlichen Struktur der Sprache auseinander. Säuglinge bilden Lautketten und üben Artikulationsmuster, sie halten oft Monologe z.B. beim Spielen oder vor dem Einschlafen. Hier ist Sprache zum Teil noch losgelöst von kommunikativen Zwecken. Die Aufmerksamkeit ist hier eher auf die sprachlichen Phänomene gerichtet (Daiber/ Weiland 2008, S. 57). Die Bezugspersonen, vorrangig Mutter und Vater, können die geäußerten Laute schon bald unterscheiden. Den Kleinkindern wird somit vermittelt, worauf es bei der Kommunikation ankommt. Die Lautäußerungen des Säuglings, verbunden mit seiner Mimik und Gestik, rufen bei den Eltern Reaktionen hervor. In dieser Phase der sprachlichen Entwicklung sind es die erwachsenen Bezugspersonen, die den Lautäußerungen des Kindes eine Bedeutung geben. In der nächsten Phase sind die Kinder in der Lage Lautsegmente aneinanderzureihen. Das sogenannte Babylallen (mamama..., babababa,...papapa...) folgt. Die Worte haben hier ebenfalls noch keinen Bedeutungsgehalt, aber in dieser Zeit, zum Ende des ersten Lebensjahres hin, lernt das Kind das so wichtige Hindeuten bzw. Zeigen mit der Lautreihe *Da!*. Die Objekte, auf die gezeigt bzw. hingedeutet wird, erhalten eine Bedeutung, ein Wort-Etikett (Rau 2009, S. 207 f.). Zu diesem Zeitpunkt entdecken Kinder Sprache als Kommunikationsmittel. Sie schauen vom Gegenstand zum Erwachsenen. Durch diesen rückversichernden Blick erkennt man, dass die Kinder einen Bezug zum Gegenstand hergestellt haben und ihnen erschließt sich der Bedeutungsgehalt der Dinge. Sie können jetzt die Welt der Dinge mit der Welt der Personen verknüpfen. Es entsteht ein Dreieck, Ich-Du-Gegenstand. Dieses Dreieck wird als trianguläres Dreieck bzw. triangulärer Blick bezeichnet. Dieser trianguläre Blick ist jetzt die zentrale Form der Kommunikation. Das Kind zeigt auf etwas und fragt auf diese Weise, was die Erwachsenen dazu sagen. Es lernt, die

Wörter mit Handlungen und Gegenständen zu verknüpfen. Dieser trianguläre Blick ist der eigentliche Nährboden für den Spracherwerb, denn jetzt findet ein Dialog statt, indem das Kind die aktive fragende Position einnimmt und der Erwachsene durch responsives Verhalten keine Fragen unbeantwortet lässt (Zollinger 2010, www.uniklinik-freiburg.de). Von Geburt an kann in einem liebevollen, wertschätzenden Umfeld Spracherwerb spielerisch stattfinden. In all den alten Spielen, wie Guckguck-da, oder Hoppe-hoppe-Reiter, steckt uraltes Wissen über spielerische Sprachförderung. In allen Kulturen der Welt gibt es diese dem Sprachentwicklungsstand und Spielbedarfen der Kinder angepassten Spiele. Oft sind die Inhalte und Texte beiläufig, zum Teil sogar recht ulkig. Es geht vielmehr darum, wie Stimme und Sprache innerhalb dieser Spiele klingen und strukturiert sind. Durch die Wiederholungen lernen Kinder einer sprachlichen Sequenz länger zu folgen. Mit zunehmendem Alter und Entwicklungsstand verändern sich die Sprachspiele. Kinder werden immer mehr zu Eigenakteuren und wollen die Spiele selbst steuern (Winner 2012, S. 78 ff.). Altersspezifische Impulse zur Sprachförderung innerhalb einer Literacy-Kultur sind sehr vielfältig, was im empirischen Teil dieser Arbeit zum Tragen kommt. Auf einige sehr bedeutende und unverzichtbare frühe Literacy-Erfahrungen wird in den folgenden Absätzen eingegangen.

3.6.1 Die Bilderbuchbetrachtung

Bereits im 17. Jahrhundert standen die Bilderbücher im Fokus der Pädagogik. Im Jahre 1658 brachte der Lehrer Comenius den „Orbis sensualium Pictus“, eine sichtbare gemalte Welt heraus. Es war ein erstes Bilderbuch, eine erste kleine Kinderencyklopädie, mit der Comenius Kindern auf spielerische Art Zugang zu ihrer Welt verschaffen wollte. Durch bildliche Ausführungen und kurzen Bilderläuterungen wollte der alte Didaktiker Kindern auf angenehme Weise Sprache und Schrift vermitteln (Näger 2005, S. 48). Auch Goethe tat einmal den Ausspruch: „Vorlesen ist die Mutter des Lesens.“ Aus zahlreichen Untersuchungen und empirischen Studien (siehe Punkt 3.2) geht nachweislich hervor, dass die Bilderbuchbetrachtung und der Vorlesevorgang¹ eine herausragende Rolle in der Sprachförderung der frühen Kindheit spielen (Näger 2005, S. 48). Der Grund hierfür liegt in dem Konzept des dialogischen Lesens. Geprägt wurde dieser Begriff 1988 durch

¹ In der Altersklasse der null bis dreijährigen wird das Wort vorlesen oft missverstanden. Jedoch bereits Einjährige wissen, wie man ein Buch hält und wie man darin umblättert. Auch ein Dreijähriger verlangt u.U., ihm aus einem Bilderbuch ohne Text vorzulesen. Hier heißt vorlesen zunächst, dass man gemeinsam Bilderbücher anschaut und etwas dazu erzählt (Rau 2007, S.19).

Whithurst, Lonigan, Valdez-Menchaca et al., welche den Zusammenhang zwischen frühkindlicher Sprachförderung und Schreib- und Lesekompetenz erforschten und nachwiesen. Das dialogische Lesen „[...]“ bezeichnet eine bestimmte Art der Kommunikation zwischen Erwachsenem und einem oder mehreren Kindern über ein Buch oder ein anderes visuell ansprechendes Material [...]“ (Kraus 2005, www.kindergartenpaedagogik.de) Bei der Bilderbuchbetrachtung sind alle Beteiligten in ständiger Interaktion, wobei die Beiträge von Seiten der Kinder unbedingt erwünscht sind (Kraus 2005, www.kindergartenpaedagogik.de). Das erste Vorlesen bedeutet, dass man gemeinsam Bilderbücher betrachtet. Die ersten Bilderbücher, für Kinder bis etwa zwei Jahre, sind meist Pappbilderbücher im Kleinformat, mit stabilen, festen glänzenden Pappseiten, wenigen Bildobjekten pro Seite, keinem oder wenig Text und maximal sechs bis sieben Seiten (Rau 2007, S. 19 f.). In diesen ersten Bilderbüchern wird die Welt abgebildet, mit der sich Kinder in ihrer realen Umgebung täglich täglich auseinandersetzen. Oft sind es Illustrationen von Dingen, denen man im Alltag begegnet. Diese Abbildungen regen die Kinder zum Wiedererkennen und Sprechen an. Bilderbücher für Kinder von zwei bis drei Jahren bringen etwas mehr Text mit ins Spiel. Mehrere und kleine Sätze werden den komplexeren Illustrationen hinzugefügt. Diese elementare Literatur fördert den Dialog zwischen Kind und Erwachsenem. Hier geht es häufig um das Zeigen und Benennen der Objekte, Personen oder Tätigkeiten im Buch. Eine Verbindung zum Alltag und zur realen Welt wird hergestellt. Durch die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung erfahren Kinder Interaktionsmuster. Es wird gefragt, geantwortet oder bestätigt (Näger 2005, S. 52 f.). Diese frühen Dialoge laufen noch sehr stereotyp ab, wobei von beiden Partnern die Initiative ausgehen kann. Wenn das Kind sich äußert, kann der Erwachsene dementsprechend sprachlich und emotional darauf reagieren. Durch begeisterte und ausdrucksvolle Stimmführung kann dem Kind die Freude über seine Wortäußerung vermittelt werden. Gleichzeitig kann auf sanfte Art eine Erweiterung oder Verbesserung des Wortschatzes erfolgen. Das Kind sagt z.B. *Tatze* und zeigt auf die Katze. Der Erwachsene kann durch Begeisterung in der Stimmmelodie und ermutigendem Blick antworten *Katze, ja, das ist eine Katze. Hast du auch eine Katze zu Hause?* Auf diese Weise ist ein wertschätzender, einfühlsamer, sprachanregender Dialog in Gang gesetzt. Kinder können aus diesen einfachen stereotypen Sätzen die einzelnen Worte besser isolieren und identifizieren. Erwachsene können während des Vorlesevorgangs in den Bilderbü-

chern auf neue Objekte und Tätigkeiten zeigen und diese benennen. Der Vorleser sollte dabei so viel wie möglich an die alltäglichen Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Wichtig beim gemeinsamen Buch-Betrachten ist die Wiederholung, auch und vor allem einzelner Worte. Das hat einen hohen Übungswert, da sich die Aussprache eines Wortes besser einprägt und die Bedeutung des Wortes durch die Abbildung präsent wird (Rau 2007, S. 34). Das phonologische Bewusstsein im weiteren Sinne wird gefördert. Gezielte Fragen und nonverbale Impulse tragen dazu bei, dass das Denkvermögen und die sprachliche Umsetzung während einer Bilderbuchbetrachtung gefördert werden. Schon das Umblättern auf die nächste Seite mit den neuen Bildern ist ein Impuls. Kindern sollte hier Zeit gegeben werden, um die Bilder wahrzunehmen und sprachliche Reaktionen äußern zu können. Die Mimik und Gestik der erwachsenen Vorleser sind auch hier von impulsgebender Bedeutung. Gerade mimische und gestische Affekte, aber auch spontane Gefühlsäußerungen oder Ausrufe können Kinder zu freien Äußerungen motivieren. Diese Impulse sind sehr unspezifisch und durch die fehlende direkte Anrede fühlen sich die Kinder nicht unter Druck gesetzt. „Der Umgang mit Impulsen erfordert darum viel Flexibilität, um auf Kindesäußerungen einzugehen, sie einzubinden, sie aber auch einzugrenzen und u.U. umzuleiten.“ (Schlinkert o.J., www.kindergartenpädagogik.de) Somit werden wichtige Regeln der Kommunikation durch die vorlesende Person vermittelt und geübt (Rau 2007, S. 68). Auch den Umgang mit Büchern lernen Kinder in der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung. Sie erfahren, dass Bücher kein Spielzeug sind. Sie lernen, Bücher richtig zu halten, dass Bücher Seiten haben, die man umblättern kann und das ein Buch einen Anfang und ein Ende hat (Rau 2007, S. 64). Sie können erkennen, dass die Schrift im deutschen Kulturkreis von links nach rechts verläuft und von oben links nach unten rechts gelesen wird. Der Text kann manchmal einen anderen Inhalt haben, als die Bilder darstellen (Ulich 2005, S. 111). Die Kinder erleben, wie Bilder und verschiedene Formen der Schrift durch eine vertraute Stimme zum Leben erweckt werden. Es entwickelt sich ein Bewusstsein für die Beziehung zwischen Bild, Schrift und gesprochenem Wort, welches eine wichtige Rolle für das spätere Lesen-Lernen hat (Whitehead 2007, S. 76). Die Bilderbuchbetrachtung stellt demnach hohe Anforderungen an das Kind und es bedarf besonderer Rahmenbedingungen, in die ein Vorlesevorgang eingebettet ist. Wenn mehrere Kinder beteiligt sind, sollte die Gruppe aus maximal fünf Kindern bestehen, mit denen man sich eventuell gemüt-

lich auf eine Couch oder in eine Leseecke setzt. Auf ausreichend Licht ist zu achten, auf diese Weise werden die Bilder von allen Kindern gut gesehen (Kraus 2005, www.kindergartenpaedagogik.de). Das Gefühl von Nähe ist ganz wichtig. Es wird gekuschelt, erzählt und gelacht. Kinder genießen die intensive Zuwendung während man gemeinsam ein Buch betrachtet (Wehrmann 2009, S. 176). Durch den engen Kontakt mit dem Vorleser entsteht Geborgenheit, was die Grundlage für den Dialog während der Bilderbuchbetrachtung bildet. Der Einfluss der erwachsenen Dialogpartner auf die Kinder ist sehr groß. Es wird eine positive Grundeinstellung dem Lesen gegenüber geprägt. Kinder erfahren: Lesen macht Freude und schafft Nähe (Rau 2007, S. 65).

3.6.2 Geschichten erzählen

Das Erzählen von Geschichten war bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts das wichtigste Medium einer pädagogischen Fachkraft. Vorwiegend wurden Märchen erzählt (Merkel 2005, www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de). Gleichermassen, wie die dialogische Bilderbuchbetrachtung und das Vorlesen von Geschichten, trägt auch das Geschichten-Erzählen dazu bei, dass Kinder erkennen, was eine Geschichte ausmacht. Bis zum dritten Lebensjahr ist der Wortschatz vieler Kinder so groß, dass sie selbst kleine Geschichten formulieren oder sich in bemerkenswerter Weise dazu äußern können. Sie tauschen die Rollen mit den Erwachsenen und tun, als ob sie die Geschichte vorlesen. Das zeigt deutlich, wie eng vorlesen und erzählen beieinander liegen (Rau 2007, S. 73). Erzählen von Geschichten bedeutet, an alltäglichen Handlungen und am alltäglichen Sprechen anzuknüpfen. Oft wird in Geschichten von eigenen Erfahrungen, aber auch von Erfahrungen aus gehört Geschichten berichtet. Das Widerspiegeln der Welt in verschiedenen Handlungsmustern lässt sich zu einem „bunten Netz“ von Geschichten verknüpfen (Schäfer 2011, S. 203). Geschichten erzählen fördert den Spracherwerb und die kommunikativen Fähigkeiten. Es gibt verschiedenste Möglichkeiten im Alltag Geschichten zu erzählen. Bei den Mahlzeiten oder bei gemeinsamen Aktivitäten der Familie werden Regeln der Gesprächsführung vermittelt und gehört. Jeder möchte seine Alltags-Geschichten spannend erzählen und interessant gestalten, um die Aufmerksamkeit des Zuhörers zu gewinnen. Diese Fähigkeit, ein Erlebnis spannend wiederzugeben, demnach eine kleine Geschichte zu erzählen, lernen Kinder in alltäglichen Dialogen (Rau 2007, S. 84). Durch regelmäßiges, ritualisiertes Vorlesen bzw. Bilderbuch-Betrachten werden Kinder mit einem für sie neuem Sprach-

niveau konfrontiert. Sie hören, dass Geschichten sich einer anderen Ausdrucksweise bedienen (Näger 2005, S. 55 f.). Kinder lernen dabei etwas über die Struktur von Geschichten, z.B. dass der Erzähler keinen festen Text hat und im Moment des Erzählens den Wortlaut improvisiert. Geschichten haben ein Schema, einen Handlungsbogen. Der Protagonist der Geschichte wird mit einem überraschenden Ereignis konfrontiert. Es ist vorerst unklar, wie sich der Protagonist mit dem Problem auseinandersetzt, was er für einen Plan schmiedet und wie die Geschichte ausgeht. Geschichten erzählen, heißt mit Sprache spielen in all ihren verbalen und nonverbalen Facetten. Durch Mimik und Gestik werden Erzählungen illustriert, es werden Bilder im Kopf hervorgerufen, wobei gestische Darstellungen nicht vom Gesprochenen ablenken, sondern das genaue Hinhören unterstützen. Da Geschichten und Erzählungen ein verlässliches Schema haben, gelingt es Kindern länger und in sich sprachlich strukturierten Texten zu folgen. Die Sprache wird in Geschichten aus dem Kontext der Kommunikation herausgelöst. Sie wird von Kindern als eigenständiges Konstrukt wahrgenommen. Die Sprache wird dekontextualisiert, was eine wesentliche Voraussetzung für das Lesen- und Schreiben-Lernen ist (Merkel 2005, www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de). Das phonologische Bewusstsein im weiteren Sinne ermöglicht es Sprache losgelöst von ihrem Inhalt zu sehen und die Aufmerksamkeit auf die formalen Eigenschaften der Sprache zu lenken. Das gelingt bei Kindern, die in der Sprachentwicklung unauffällig sind, bis zum Alter von drei Jahren spontan. Viele Kinder in dem Alter sind in der Lage Reime zu erkennen oder Silben zu klatschen (Hellrung 2012, S. 36 f.). Vom eigentlichen „Erzählalter“ spricht man lt. Merkel (2005, www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de), wenn Kinder zwischen vier und acht Jahren alt sind. Durch die frühe Bilderbuchbetrachtung und das Vorlesen von Geschichten wird Kindern von Anfang an eine Vorstellung über die Struktur einer Geschichte vermittelt. Überdies erlangen die Kinder selbst sprachliche Mittel, um Geschichten später ebenso interessant zu gestalten, dass sie den Zuhörer ihren Bann ziehen (Rau 2007, S. 84 f.). Für diesen Lernprozess haben Eltern und pädagogische Fachkräfte eine bedeutende Vorbildfunktion. Das Freie-Geschichten-Erzählen ist ein ebenso wichtiger Bildungsimpuls, wie das Vorlesen (Winner 2009, S. 22).

3.6.3 Lieder, Reime, Finger-, Wort- und Kniereiterspiele

Lieder, Reime, Fingerspiele, Kniereiterspiele und Wortspielereien sind elementare Bildungsimpulse, um mit Sprache zu spielen. Sprache wird hier ganzheitlich mit

allen Sinnen erfahren (Näger 2005, S. 29). Dadurch prägt sich das Gesagte und das Getane bei Kindern besser ein. Aus dem Bereich der Neurowissenschaften ist bekannt, dass sich das Denken bei Kindern nur durch forschendes Handeln in einem ko-konstruktiven Prozess und in der Interaktion mit der sozialen Umwelt weiterentwickelt. Um Kindern das Sprechen beizubringen und ihre sprachliche Kompetenz zu fördern, darf der spielerische, freudige Aspekt gern in den Vordergrund rücken (Blank- Mathieu o.J., www.kindergartenpaedagogik.de). Kinder lieben den Klang und den Rhythmus von Versen, Reimen, Gedichten und Liedern. Wortspiele, wie Quatschwörter oder Quatschreime, erfreuen Kinder sehr. Durch diese spielerischen Impulse werden Klangmerkmale, Lautmalereien, Akzentuierungen unserer Sprache betont und den Kindern vertraut gemacht. Die Erfahrung von Sprachklang und -rhythmus, z.B. durch einen Reim, hat entscheidenden Einfluss auf die spätere Literarisierung (Näger 2005, S. 29). Viele dieser oben genannten Sprachspiele sind mit Bewegungen verbunden.

„Für Kinder liegt die Quelle jeder Erkenntnis in der Bewegung. Wir verstehen die Welt nur, wenn wir sie in ihrer ständigen Veränderung wahrnehmen können: langsam – schnell; innen – außen; hoch – tief. Kinder müssen diese Veränderung erleben, um sie zu begreifen.“

(Winner 2009, S. 59)

Durch Lieder und Sprachspiele, wie Reime, Fingerspiele, Kniereiterspiele etc. werden Bewegungsmuster in einen sprachlichen Kontext gebracht und verknüpft. Motorische und feinmotorische Fähigkeiten werden gefördert (ebd. 2009, S. 59). Die Erwachsenen begeben sich auf die altersentsprechende Ebene der Kinder und zeigen ihnen auf spielerische Art und Weise emotionale Zuwendung. Das wirkt sich sehr positiv auf die emotionale Bindung aus. Kinder entwickeln durch eine Vielzahl dieser sprachspielerischen Bildungsimpulse viele für die heutige Zeit immer wichtiger werdende Dispositionen, wie z.B. Kreativität, Phantasie, Beweglichkeit, Sprachverständnis, Sprachgewandtheit und Empathie (Blank- Mathieu o.J., www.kindergartenpaedagogik.de). Auch für den Schriftspracherwerb haben diese sprachspielerischen Anregungen eine große Bedeutung: sie fördern u.a. die phonologische Bewusstheit, die Merkfähigkeit und Konzentration, das Rhythmusgefühl und die Sprachgeschicklichkeit (Mondschein 2010, S. 37).

3.6.4 Kinder begegnen der Schrift

Eine weitere elementare Voraussetzung für den Schriftspracherwerb und die spätere Bildungslaufbahn der Kinder ist die Begegnung mit der Schrift und ihren kleinsten Einheiten, den Buchstaben bzw. Graphemen, sowohl in rezeptiver Form, dem Lesen, als auch in produktiver Form, dem Schreiben. Lt. Elschenbroich (2002, S. 227) versuchen bereits Kleinkinder hinter das Geheimnis von Schriftzeichen zu kommen. Sie erfahren, je nach Kulturkreis die unterschiedlichen Anlässe für den Gebrauch von Schrift. Kinder werden nicht nur durch die Bilderbuchbe trachtungen mit Schriftzeichen konfrontiert. Im gesamten Alltagsgeschehen können sie erleben, dass Briefe und Einkaufszettel geschrieben werden, dass der eigene Name an der Haustür steht, dass am Computer E-Mails gelesen werden, dass Autos Kennzeichen haben, dass Straßen einen Namen haben, dass es Werbeplakate gibt, dass der Klavierspieler Noten lesen kann oder dass in Arztpraxen Zeitschriften zum Lesen liegen. Kinder erfahren auch, dass es neben den Schriftzeichen unserer Kultur auch andere Schriftzeichen gibt, z.B. chinesische Buchstaben, Runen der Wikinger, römische Zahlen oder Blindenschrift auf Arzneipackungen (Rabkin/ Elfert o.J., www.kindergartenpaedagogik.de). Durch die vielfältigen Begegnungen mit Schrift, Sprach- und Schreibanlässen wird Kindern die Möglichkeit gegeben, das System Schrift zu durchschauen (Näger 2005, S. 96 f.). Kinder erfahren aus ihrem Tun heraus, wie Schrift funktioniert. „Ohne Lehrgang, in alltäglichen Begegnungen nähern sie sich diesem umfangreichen Thema von verschiedenen Seiten an.“ (Zinke/ Bostelmann/ Metze 2005, S. 13) Hierbei ist es besonders wichtig zu erwähnen, dass das Interesse für Schrift bei jedem Kind zu einem anderen Zeitpunkt einsetzt. Jedes Kind hat sein eigenes Tempo. Hier ist das Verständnis für das konstruktivistische Lernen der Leitgedanke: Bildung ist immer auch Selbstbildung. Nur so können sich Kinder dem komplexen Thema Schrift erfolgreich annähern (ebd. 2005, S. 15). Die ersten schriftlichen Spuren, die Kinder hinterlassen, sind die „Kritzelspuren“. Kinder ahmen auf diese Weise den Schreibvorgang der Erwachsenen nach. Sie haben große Freude an der Motorik des Schreibens, die anfangs noch sehr schwungvoll ist (Näger 2005, S. 97). Sie kritzeln auf dem Blatt hin und her, später vollziehen sie Kreise und scheinen fast mehr Freude an der Bewegung zu haben, als an den Spuren auf dem Blatt. Materialien zum Spuren zeichnen, Erfahrungen mit Menschen, die Freude am Lesen

und Schreiben haben sowie eine schriftreiche Umgebung spielen eine wesentliche Rolle in der Frühpädagogik einer Literacy-Kultur (Whitehead 2007, S. 72).

3.6.5 Die besonderen Literacy-Erfahrungen: Literacy-Schätze

Unsere Vorfahren, wie unsere Eltern und Großeltern, wussten noch recht wenig über die Entwicklungsförderung der Kinder und den damit verbundenen neuwissenschaftlichen Erkenntnissen. Aber sie wussten intuitiv, wieviel Bildungspotenzial in den kleinen Geschichten, Reimen und Liedern steckt, wieviel Phantasie sich entwickeln kann, wenn eine Kiste voller Knöpfe zum Leben erweckt wird oder der Klammerkorb sich zu einem Bauernhof verwandelt. Auch Finger und Zehen fanden aktiven Einsatz, wenn keine kleinen Dinge als Akteure zur Hand waren. Wie in dem Fingerspiel: „Kommt ein Mann die Treppe hoch...“. Streichelreime, Geschichtenspiele, Zu-Bett-bring-Rituale sind liebevolle, wertvolle, die Zeit überdauernde Literacy-Erfahrungen. Man könnte diese Erfahrungen auch als Literacy-Schätze bezeichnen. Einige sollen im folgenden Text Erläuterung finden.

3.6.5.1 Geschichtensäckchen

Das Geschichtensäckchen kommt aus Schweden. Es beinhaltet eine altersgerechte, kurze Geschichte, einen Reim oder ein Lied. Das Säckchen kann rituell oder auf Wunsch der Kinder eingesetzt werden. Es soll gut sichtbar, aber nicht erreichbar für die Kinder sein. Es ist so etwas, wie das besondere Buch, welches nur durch den Erwachsenen, aber auf Verlangen der Kinder zum Einsatz kommt. Geschichtensäckchen fördern die kognitive und emotionale Verarbeitung von Handlungsabläufen, die Sprachentwicklung, die Merkfähigkeit, den aktiven und passiven Wortschatz, das Gefühl für Sprachrhythmus und Sprachmelodie sowie grammatischen Gesetzmäßigkeiten. Kleinkinder fordern die genaue Wiederholung der Geschichte und der Handlung. Diese Wiederholungen sind unabdingbar für Lernprozesse. Kindern erschließt sich so der Sinnzusammenhang von Worten und Silben. Das wiederholbare darstellende Spiel soll in einer wohlwollenden, vertrauten Atmosphäre stattfinden. Dadurch werden Kinder zum Mitmachen und Nachahmen motiviert (Bostelmann 2009, S. 5 ff.).

3.6.5.2 Rollenspiele und Puppentheater

Kinder erforschen von Anfang an ihr Lebensumfeld, versuchen zu entschlüsseln, wozu die Dinge, die sie umgeben, da sind, welchen Zweck sie für die Erwachsenen haben und was sie für Kinder bedeuten. Eine ganz wichtige Rolle bei diesen

ersten Bildungserfahrungen spielen andere Kinder. Kindern gelingt es untereinander eine gemeinsame Sprache des Handelns und der Kommunikation zu finden. Sie entwickeln eigene Strategien und Ideen des Aushandelns und erfahren gerade durch die gleichaltrigen Partner Resonanz und Anerkennung (Schäfer 2011, S. 210). Auch Handpuppen oder Marionetten sind ausgezeichnete Handlungs- und Gesprächspartner. Kinder geben ihnen eine Stimme und auch das schüchternste Kind kann mittels Handpuppen zu einem Dialog animiert werden. Durch die Theaterpuppen können Kinder ihre eigenen Bedürfnisse und Ideen zum Ausdruck bringen. Bei sehr kleinen Kindern sind es eher die erwachsenen Bezugspersonen, die den Dialog über die Handpuppe aufrecht halten (Bodenburg/ Kollmann 2011, S. 243). Beim Spiel mit den Handpuppen trainieren Kinder ihre kommunikativen Fähigkeiten. Zum einen wird das Sprechen gefördert und zum anderen das Zuhören. Ebenso ist es bei Rollenspielen. Kinder können im Rollenspiel ihre Gefühle zum Ausdruck bringen. Sie können in verschiedene Rollen und Tätigkeitsfelder schlüpfen und erleben sich selbst sowie die gespielte Figur zugleich (Näger 2005, S. 79 f.). Im Rollenspiel bringen Kinder, je nach Entwicklungsstand, offene Fragen und neu erworbene Erfahrungen zum Ausdruck. So erweitern sie spielerisch ihre sprachlichen und sozialen Kompetenzen und eröffnen sich neue Zugänge zum Verstehen der Welt (Bodenburg/Kollmann 2011, S. 243).

3.6.5.3 Der Alltag – die besondere Sprachförderung

„Für Kleinkinder ist alles neu. Alles muss erforscht und verstanden werden. Der Alltag mit seinen täglichen Herausforderungen ist für sie das Besondere, das es zu begreifen gilt: [...] Wirkungen erzielen, das ist es, was Kleinkinder an Sprache begeistert.“ (Winner 2009, S.24).

Der Alltag bietet unerschöpfliche Möglichkeiten Sprache zu fördern, wenn man diese in Kommunikationssituationen einbettet. Kinder besitzen die Fähigkeit zum Spracherwerb. Sie besitzen Kompetenzen, die den Spracherwerb bedingen. Sprache ist jedoch nicht angeboren. Sie muss erlernt werden. Das gelingt nur in einem Umfeld, in dem mit Kindern gesprochen wird, ein Umfeld, in dem alle verbalen und nonverbalen Äußerungen der Kinder einfühlsam Beantwortung finden. Kinder brauchen zur Entfaltung ihrer sprachlichen, kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten die Unterstützung und Begleitung kompetenter Erwachsener (Bauer 2012, www.erzieherin.de). Winner (2012, S. 30 f.) meint ebenso, dass jedes Kind

Sprachförderung benötigt. Das bedeutet nicht, dass man den Kindern in einer festgelegten Zeit normierte Sprachfertigkeiten antrainiert. Das bedeutet ebenso nicht, dass nur Handlungsbedarf zur Sprachförderung besteht, wenn ein Defizit in der Sprachentwicklung vermutet wird. Mit Sprachförderung ist gemeint, die Persönlichkeit der Kinder zu stärken und zu fördern. Jedes Kind ist einzigartig und gerade in den ersten drei Lebensjahren verläuft die Entwicklung der Kinder sehr individuell. Auch im Bereich der Sprachentwicklung gibt es keinen einheitlichen Plan. Jedes Kind hat sein eigenes Tempo. Sprachförderung bedeutet, Rahmenbedingungen zu schaffen, in denen Kinder ihre Kompetenzen mit Hilfe feinfühliger erwachsener Begleitpersonen weiterentwickeln können. Sprachförderung im Alltag basiert vor allem auf Wissen um das Thema und auf einer positiven Haltung der Erwachsenen gegenüber dem Thema, was stets einer gewissen Selbstreflexion der Bezugspersonen bedarf. Das Recht auf Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege ist selbst im § 22 des SGB VIII verankert (Hellering 2012, S. 82 f.). Alltagsintegrierte Sprachförderung kommt allen Kindern zugute, findet immer und zu jedem Zeitpunkt statt. Kindern Erfahrungsräume zu öffnen, diese sprachlich zu begleiten, ihren Erfahrungen Worte zu geben, dass ist Sprachförderung. Alles, was die Kinder (be)greifen, wird mit einem Wort in Verbindung gebracht (Winner 2009, S. 28). Der Königsweg stellt die Kommunikation mit den Kindern bei jeder Spiel- und Handlungstätigkeit dar. Jede Gelegenheit im Alltag sollte genutzt werden, um mit den Kindern einen Dialog zu führen. Sich gegenseitig Fragen zu stellen und diese von beiden Seiten nicht unbeantwortet zu lassen, das ist ein gelungener Dialog. Feinfühlig auf die nonverbale Sprache der Kleinkinder zu reagieren erfordert viel Einfühlungsvermögen von den Erwachsenen und ist sehr wichtig, um Kinder zu motivieren, sich sprachlich zu äußern. Handlungen, wie Windeln wechseln, sind intensive Momente der Kommunikation (Wehrmann 2009, S. 148). Das Kind erhält die gesamte Aufmerksamkeit der erwachsenen Bezugsperson. In dieser Situation sind Kinder besonders gut in der Lage den Erwachsenen auf den Mund zu schauen, sie sehen, was beim Sprechen passiert, sie sehen, wo die Laute herkommen. Das ist notwendig, um das Sprechen gut nachzuahmen. Die Bewegungen beim Sprechvorgang müssen genauso erlernt werden wie laufen. Sprechen sollte dem Tempo der Kinder angepasst werden, das bedeutet, Erwachsene sprechen langsamer, legen Pausen ein, um festzustellen, was verstanden worden ist. Die Worte werden deutlich artikuliert und einzelne Wörter wieder-

holt. Die Sprache soll kontextgebunden sein, also der Situation angepasst (Winner 2009, S. 34 f.). Durch die sprachliche Einbindung der Kinder in Alltagssituationen lernen sie einen ganz entscheidenden Fakt für das gesellschaftliche Zusammenleben: „[...] Sprache ist **das** Instrument für Partizipation im Sinne von Teilhabe und Mitgestaltung [...]“ (Bauer 2012, www.erzieherin.de). Sprache ist notwendig, um sich mitzuteilen, sich mit anderen abzustimmen, um Bedürfnisse zu äußern und Konflikte auszuhandeln. Aus diesem Grund kann Sprache besonders gut im Alltag gefördert werden (ebd. 2012). Jedes Lächeln, Juchzen und Glucksen, aber auch Schluchzen sollte aufgegriffen werden und als Dialogangebot der Kinder erkannt werden. Es zeigt die Freude der Kinder an Sprache und Kommunikation. Sprache ist das Medium, um mit Menschen in der sozialen Umgebung Beziehungen aufzubauen. Diese vertrauensvollen Beziehungen zwischen Kindern und ihren erwachsenen Bezugspersonen haben eine große Bedeutung für das Erlernen der Sprache und für die Entwicklung der Persönlichkeit (Wehrmann 2009, S. 148).

Zusammenfassung

Kinder lernen von Geburt an aus eigenem Antrieb, selbsttätig gemäß ihren eigenen Interessen und ihrem eigenen Tempo. Wenn sie in stabilen, verlässlichen Beziehungen leben, sich wohlfühlen und gesund sind, erfahren sie Sicherheit und Bestätigung in ihrem Handeln (Neumann 2014, S. 15). In keiner anderen Lebensphase ist ein Mensch so neugierig und offen gegenüber neuen Erfahrungen, wie in der frühen Kindheit. Kinder sind in der Lage sich einen riesigen Fundus an Wissen anzueignen und diesen auch zu verarbeiten. Dabei sind die Kinder stark von ihrem erwachsenen Gegenüber abhängig (Weber 2005, S. 7). Im Spiel und in der Interaktion mit dem sozialen Umfeld erwerben die Kinder ihr Weltwissen. Dinge und Menschen, die sie fesseln und ihre Aufmerksamkeit erregen, bekommen nach und nach einen Sinn und durch sprachliche Zuwendung einen Namen. Spielerisch sind auch die ersten Begegnungen und Erfahrungen mit Schrift und Zeichen, z.B. durch das erste Bilderbuch. Es ist von großer Bedeutung den Kindern von Anfang an eine literarisch anregende Umgebung zu schaffen, ihnen spielerisch einen Zugang zur Schrift und zum Schreiben zu ermöglichen sowie ihr Interesse an Büchern zu wecken. Die Vielfalt der Literacymethoden und -materialien ist dabei unerschöpflich. Eltern und pädagogische Fachkräfte sind aufgrund aktueller Forschungsergebnisse und veränderter Lernwelten der Kinder in der Pflicht der Sprachentwicklung und dem Schriftspracherwerb eine besondere Aufmerksamkeit zu

widmen (Näger 2005, S. 10). Kinder aus allen sozialen Schichten müssen die Chance haben, ihre Bildungspotenziale entfalten zu können. Um den Herausforderungen im gesellschaftlichen Leben gewachsen zu sein, ist es zwingend notwendig, sich äußern und ausdrücken zu können, mündlich und schriftlich. Diesen Weg spielerisch und altersspezifisch zu begleiten ist die bedeutungsvolle Bildungsaufgabe für Eltern und pädagogische Fachkräfte (Weber 2005, S. 8).

4 Empirische Untersuchung

Im folgenden Teil dieser Forschungsarbeit geht es darum, im Bereich der Praxis – sowohl in den Elternhäusern, als auch den Kindertageseinrichtungen – zu untersuchen, inwieweit mit Sprache gespielt wird. Zunächst werden die Forschungsfragen benannt. Anschließend wird die Forschungsmethode, danach die Planung und Durchführung der Untersuchung dargelegt. Abschließend werden die Daten analysiert und ausgewertet. Es erfolgt eine Zusammenfassung und Diskussion aller Ergebnisse, sowie eine Reflexion der Untersuchung. Mit einem Fazit und einem Ausblick in die Zukunft soll diese wissenschaftliche Arbeit abgeschlossen werden. Das Wissen um die Erhebungsmethoden sowie deren Verarbeitung wurde hauptsächlich aus dem Fachbuch „Forschungsmethoden“ von Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2013 des Springer Verlags erworben. Sehr hilfreich waren ebenso Aussagen zum Thema Befragung von Prof. Dr. Ludwig- Mayerhofer von der Universität Siegen (2014, www.uni-siegen.de) und Diplom Pädagoge Axel Pratzner (o.J., www.fragebogen.de) vom Institut für webbasierte Kommunikation Tübingen.

Im fortlaufenden Text wird gelegentlich das Wort „Proband“ verwendet. Probanden sind in dieser Untersuchung Eltern von Kindern unter drei Jahren, Studenten des berufsbegleitenden Studiengangs „Early Education“ und pädagogische Fachkräfte, welche Kinder unter drei Jahren sowohl in den Kindertageseinrichtungen als auch in der Kindertagespflege betreuen, bilden und fördern.

4.1 Forschungsfragen

Bezug nehmend auf das Thema dieser wissenschaftlichen Arbeit, und mit Blick auf die große Verantwortung der Bezugspersonen gegenüber den Kleinkindern hinsichtlich ihres zukünftigen Bildungsweges im Rahmen der bildungspolitischen Diskussion, ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Kommen im Rahmen der spielerischen Sprachförderung und des frühen Schriftspracherwerbs der Kinder unter drei Jahren Bilderbücher in den Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen regelmäßig zum Einsatz?
2. Welche Methoden und Materialien werden in den Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen besonders häufig und mit Freude angewendet, um mit Sprache zu spielen und die Literacy-Basiskompetenzen der Kinder unter drei Jahren zu fördern?

3. Welche Methoden und Materialien werden in den Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen besonders geschätzt und bringen Begeisterung in den Sprachalltag der Kleinkinder?
4. Welche Methoden und Materialien sind, aus Sicht des Untersuchenden, wahre Literacy-Schätze für Eltern und pädagogische Fachkräfte?

4.2 Forschungsmethode

Als Erhebungsmethode für diese Forschungsarbeit wurde die offene schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens gewählt. Die Befragung ist ein Instrument der qualitativen Sozialforschung und gilt lt. Ludwig- Mayerhofer (2014, www.uni-siegen.de) als der Königsweg in der empirischen Sozialforschung. Bei der offenen schriftlichen Befragung werden verbale Daten erhoben. Es ist möglich offene mit geschlossenen Fragen zu kombinieren. Der Vorteil dieser Methode ist es, innerhalb kürzester Zeit von möglichst vielen Probanden Daten zu erhalten. Ein weiterer Vorteil dieser Art der Befragung ist das offene Ergebnis bei Wahrung der Anonymität. Die Probanden haben überdies die Möglichkeit, den Fragebogen einige Tage bei sich zu behalten, um evtl. Antworten zu ergänzen bzw. zu verändern. Die offene schriftliche Befragung hat jedoch auch Nachteile. Für die Befragten ist es mit erheblichem Mehraufwand verbunden, den Fragebogen auszufüllen, als in einem Interview zu antworten. Das Formulieren der eigenen Gedanken setzt verbale Kompetenzen voraus, was für die Probanden unter Umständen eine hohe Anforderung darstellen kann. Der gesamte kommunikative Kontext fehlt und es ist nicht möglich bei den Probanden nachzufragen (Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2013, S. 234 f.).

4.2.1 Planung und Durchführung

Im Rahmen der Vorbereitungen dieser Forschungsarbeit ergaben sich schon die ersten Forschungsfragen. Die Zielstellung der empirischen Erhebung stellt dar, was ermittelt werden soll. Die Fragen sollten einfach und für jeden verständlich formuliert sein. Eine kurze Erklärung zum Forschungsthema und zur forschenden Person leitete den Fragebogen ein. Um eine hohe Rücklaufquote der Fragebögen zu erzielen, wurde die Anzahl der Fragen möglichst gering gewählt. Das Layout der Fragebögen sollte ansprechend auf die befragten Eltern und die pädagogischen Fachkräfte wirken. Ein Pretest wurde nicht durchgeführt. Die Gründe werden im Abschnitt 4.4.2 Reflexion näher erläutert. Es kam gleich zum Einsatz der

erarbeiteten Fragebögen. Der erste Fragebogen war für eine Studienkohorte des berufsbegleitenden Studiengangs „Early Education“, welche ihre letzten Präsenztagen an der Hochschule verbrachten, vorgesehen. Ausgegeben wurden 25 Fragebögen vorwiegend an Studierende, die in der Praxis mit Kindern unter drei Jahren arbeiten. Das Besondere hierbei war, dass Studierende aus unterschiedlichen Bundesländern dabei waren, was sich eventuell in den Antworten widerspiegeln würde. Der zweite Fragebogen wurde für pädagogische Fachkräfte erstellt, welche ebenso im U 3² Bereich arbeiten. Dazu wurde Kontakt zu zwei Kindertageseinrichtungen an zwei verschiedenen Standorten hergestellt, in denen jeweils 10 Probanden in Frage kommen sollten. Somit wurden 20 Fragebögen ausgegeben. Ein weiterer Fragebogen, der sich inhaltlich nicht von dem der pädagogischen Fachkräfte unterschied, wurde an 5 Kindertagespflegepersonen ausgegeben. Um ein zwischen Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen differenziertes Bild in Bezug auf Literacymethoden und –materialien zu erhalten, wurde ein dritter Fragebogen für Eltern von Kindern unter 3 Jahren erstellt. In einer Kindertageseinrichtung wurden 20 Fragebögen nach Zufallsprinzip an Eltern ausgegeben. In 5 Kindertagespflegestellen wurden 25 Fragebögen unter der Maßgabe verteilt, dass pro Kindertagespflegestelle 5 Kinder anwesend sind und somit 5 Elternpaare in die Befragung einfließen könnten. Die Anzahl der ausgegebenen und zurückbekommenen Fragebögen sind für diese Untersuchung wenig relevant. Entscheidend sind die Informationen aus den Antworten in Bezug auf spielerische Sprachförderung und Literacy-Schätzung.

4.2.2 Der Fragebogen

Wie oben bereits erwähnt, wurden drei Fragebögen verwendet, die sowohl geschlossene, als auch offene Fragen beinhalten. Alle drei Fragebögen wurden anhand der Forschungsfragen entwickelt. Fragebogen I und II (Anhang ab S. 69 ff.) waren inhaltlich identisch. Nach einer kurzen Einleitung folgten sieben Fragen. Die ersten fünf Fragen bezogen sich auf die Bilderbuchbetrachtung im Rahmen des Schriftspracherwerbs. Frage 6 sollte klären, was in der Praxis allgemein beliebt ist und Anwendung findet, um mit Sprache zu spielen. Frage 7 sollte die ganz besonderen Literacymaterialien und –methoden herausfiltern. Der Fragebogen III (Anhang S. 73 f.), welcher für die Eltern war, unterschied sich insofern von den zwei

² U 3 Bereich – gemeint ist der Bereich der Kinder von null bis drei Jahren (Kinderkrippen, Kindertagespflege)

anderen, dass er acht Fragen umfasste und die Technik der Bilderbuchbetrachtung genauer hinterfragt wurde. Ebenso wurde die Frage 4 erweitert, um zu erfahren, ob es Lese-Rituale in den Elternhäusern gibt. Frage 7 sollte Aufschluss darüber geben, welche Methoden und Materialien Eltern wählen um mit Sprache zu spielen. Die Antworten zur Frage 8 sollen die ganz besonderen Möglichkeiten der Sprachförderung in Elternhäusern aufzeigen. Am Ende des Fragebogens folgt der Dank des Untersuchenden an die Befragten für die Unterstützung.

4.3 Auswertung der Befragung

Zur Auswertung der Daten wurde eine computergestützte Analyse verbaler Daten mittels einer qualitativen Software gewählt. Solche Programme unterstützen die Codierung der Daten indem Texte leichter zu Gruppen zusammengefasst werden bzw. Kategoriensysteme erstellt werden. Die Ergebnisse können anschaulich zusammengefasst und möglicherweise visualisiert werden (Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2013, S. 260). Für die Auswertung der für diese Arbeit vorliegenden Fragebögen wurde die qualitative Software von GrafStat „Das Fragebogenprogramm“ in der Version 2014 gewählt.

Im ersten Schritt der Auswertung wurden die Fragebögen gesichtet und die Antwortmöglichkeiten aller Fragen analysiert, um eine Codierung der Daten zur Auswertung zu ermöglichen. Durch das Codieren, welches die am häufigsten angewendete Form der qualitativen Auswertung ist, können Texte unter einem ganz bestimmten Blickwinkel analysiert werden, welcher sich in diesem Fall aus den Forschungsfragen ergab (ebd. 2013, S. 253). Anhand der vielen verschiedenen Antworten konnten Matrizen innerhalb des GrafStat-Programms entwickelt werden, in denen die Antwortmöglichkeiten kategorisiert und codiert wurden. Nachdem alle Daten in die Datenmatrix eingegeben wurden, errechnete das Programm die Häufigkeiten der Antwortnennungen. Die Häufigkeiten werden in einer Tabelleform in Prozent und Nennungen der Antworten angegeben. Zur Visualisierung der Ergebnisse wurde ein farbiges Kreisdiagramm ausgewählt, in dem die Zahlen der Anzahl der Antwortnennungen [AN] entsprechen, was v.a. für die Fragen relevant war, die die Möglichkeit zu Mehrfachantworten gaben. Die Zahlen sind im Kreisdiagramm nicht mit der Abkürzung AN betitelt, aber im laufenden Text so benannt. Die Abkürzung N [N] in den jeweiligen Abbildungen und Tabellen steht für die Anzahl der Teilnehmer, die die Frage wirklich beantwortet haben. Die Fragen

mit zugehöriger Abbildung werden ausführlich ausgewertet, um die Ergebnisse in der Zusammenführung differenziert diskutieren zu können.

Im folgenden Abschnitt erfolgt die Auswertung der Befragungsgruppen. Es werden die Anzahl der ausgegebenen Fragebögen wiederholt und der Rücklauf benannt. Dazu ist noch einmal zu erwähnen, dass die Anzahl der Fragebögen für diese Erhebung nicht die entscheidende Rolle spielt, sondern die Inhalte der Antworten. Im Anschluss werden die Ergebnisse zusammengefasst und verglichen. Die detaillierten Daten sind in tabellarischer Übersicht im Anhang einzusehen.

4.3.1 Ergebnisse der Befragung der Studienkohorte

Anhang S. 76 f., Tabelle Befragung Studienkohorte

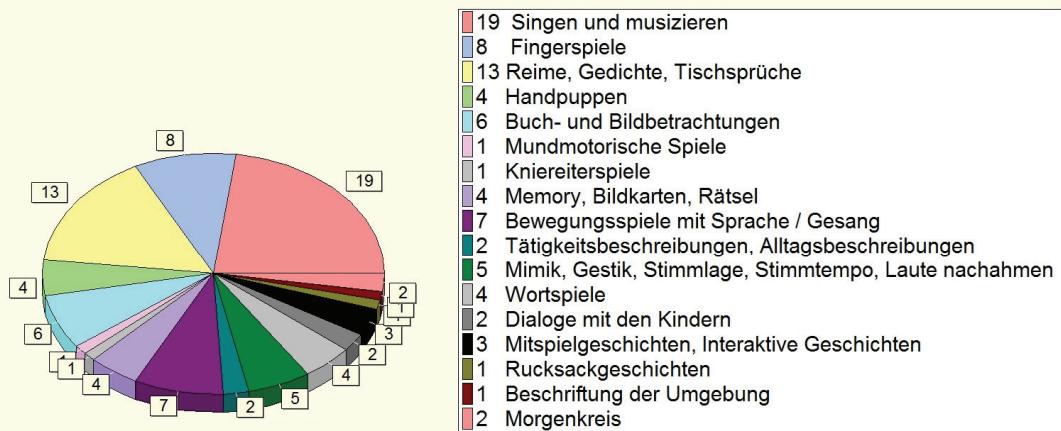
Von den 25 ausgegebenen Fragebögen sind 20 in die Bewertung eingegangen. Ausgehend davon, dass Studierende befragt wurden, die in Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege im U 3 Bereich arbeiten, wird nach *Frage 1* in allen Einrichtungen die Bilderbuchbetrachtung mit den Kindern durchgeführt. In den Antworten zur *Frage 2* wird deutlich, dass sowohl das klassische Vorlesen als auch das dialogische Lesen praktiziert werden. Eine Nennung gab allein das klassische Vorlesen an. Aus den Antworten zur *Frage 3* wird ersichtlich, dass Bilderbücher mit und ohne Text, sowie themen- und alltagsbezogene Bücher als besonders sinnvolle Literatur angesehen werden. Auch Liederbücher, Such- und Wimmelbücher sind häufig angegeben gefolgt von Märchenbüchern, Reim- und Gedichtbüchern, sowie Tast- und Fühlbüchern. Ebenfalls als sinnvoll benannt, jedoch mit geringerer Häufigkeit, wurden die selbsterstellten Bücher, Zeitungen und Zeitschriften. Die *Frage 4* (Abbildung 1) wurde von 19 Studenten N [19] beantwortet. 11 N [11] der befragten Studenten gaben an täglich mit den Kindern Bilderbücher zu betrachten. 2 N [2] Studenten gaben zweimal täglich und 3 [N 3] geben dreimal täglich und häufiger an. Bei 2 N [2] Studenten war die Antwort auf die Frage wöchentlich. Eine Antwort N [1] besagte, dass nur einmal in 14 Tagen gelesen wird.



Abbildung 1 zu Frage 4 in Fragebogen I

Aus den Antworten zur *Frage 5* geht hervor, dass der Lesevorgang bis maximal 10 Minuten beträgt. Die zweithäufigste Antwort lautet kindbezogen, wodurch deutlich wird, dass der Lesevorgang, sprich die Bilderbuchbetrachtung, dem Interesse und der Ausdauer des Kindes angepasst wird. *Frage 6* (Abbildung 2) sollte Aufschluss darüber geben, wie in der Praxis mit Sprache gespielt wird. 20 Studenten N [20] beantworteten die Frage. 19 AN [19] mal kam die Antwort, dass singen und musizieren eine Methode ist, um mit Sprache zu spielen. Die Kategorie Gedichte/ Reime/ Tischsprüche erhielt 13 Antwortnennungen AN [13], Fingerspiele 8 Antwortnennungen AN [8], Bewegungsspiele 7 Antwortnennungen AN [7], Bilderbuchbetrachtung 6 Antwortnennungen AN [6], die Kategorie Mimik/ Gestik/ Stimmen/ Laute nachahmen 5 Antwortnennungen AN [5]. Je 4 Antwortnennungen AN [4] erhielten Handpuppen, Wortspiele und die Kategorie Bildkarten/ Memory/ Rätsel. Danach folgen mit 3 Antwortnennungen AN [3] interaktive- und Mitmachgeschichten. Jeweils 2 Antwortnennungen AN [2] bezogen sich auf Alltags- und Tätigkeitsbeschreibungen, Morgenkreis und Dialoge mit Kindern. Je eine Antwortnennung AN [1] kam den Rucksackgeschichten, den Kniereiterspielen, der Beschriftung der Umgebung und den mundmotorischen Spielen zu.

Wie spielen Sie mit Sprache?
(Studenten)



N [20]

Abbildung 2 zu Frage 6 in Fragebogen I

Was hat sich bewährt?
(Studenten)



N [20]

Abbildung 3 zu Frage 7 in Fragebogen I

Die Antworten auf die *Frage 7* (Abbildung 3) beinhalten Literacymaterialien und –methoden, die in der Praxis nach Meinung der befragten Studenten besonders geschätzt werden, um spielerisch die Sprachentwicklung zu fördern. Frage 7 haben alle 20 Studenten N [20] beantwortet. Wie schon aus Frage 6 hervorging, hat Musik in Verbindung mit Sprache und Bewegung einen hohen Stellenwert mit 13 Antwortnennungen [13], gefolgt von singen AN [8]. Dialoge mit den Kleinkindern führen hat fünf Antwortnennungen AN [5] erhalten. Je vier Antwortnennungen AN [4] kamen singen mit Musik und Ritualen zu. Ebenso AN [4] den Kategorien Fingerspiele/ Handpuppen, Reime/ Gedichte, Mimik/ Gestik/ Stimme- und Laute nachahmen sowie der Bilderbuchbetrachtung. Hörspiele mit Alltagsgeräuschen wurde zweimal als Antwort benannt AN [2]. Jeweils eine Nennung AN [1] erhielten Memory, Schoß- und Kniebücher, Kamishibai, Wortspiele und die Kategorie Geschichtensäckchen/ Erzähl- und Bildkarten.

4.3.2 Ergebnisse der Befragung der pädagogischen Fachkräfte

Anhang S. 78 f., Tabelle Befragung pädagogische Fachkräfte

Von den 25 ausgegebenen Fragebögen sind 18 in die Auswertung eingegangen. Es handelt sich bei den pädagogischen Fachkräften sowohl um Erzieher/innen in den Kindertageseinrichtungen als auch um Kindertagespflegepersonen in ihren Kindertagespflegestellen. Laut *Frage 1* wird in allen befragten Einrichtungen die Bilderbuchbetrachtung genutzt. Auf *Frage 2* war die häufigste Antwort, dass dialogisches Lesen in Kombination mit klassischem Vorlesen Anwendung findet. Ein Proband gab allein das klassische Vorlesen an. Als sinnvolle Literatur nach *Frage 3* kommen am häufigsten Bilderbücher mit wenig Text, Bilderbücher ohne Text sowie themen- und alltagsbezogene Bücher in Betracht. Eine große Rolle spielen Liederbücher gefolgt von Märchenbüchern, Such- und Wimmelbüchern. Selbsterstellte Bücher erhielten ebenso Mehrfachantworten. Reim- und Fühlbücher erhielten eine Antwortnennung. *Frage 4* (Abbildung 4) wurde von 17 N [17] pädagogischen Fachkräften beantwortet. Die Frage zeigt auf, dass 12 befragte Fachkräfte N [12] täglich mit den Kleinkindern Bücher betrachten, drei Fachkräfte N [3] zweimal täglich und eine Fachkraft N [1] dreimal täglich oder häufiger.

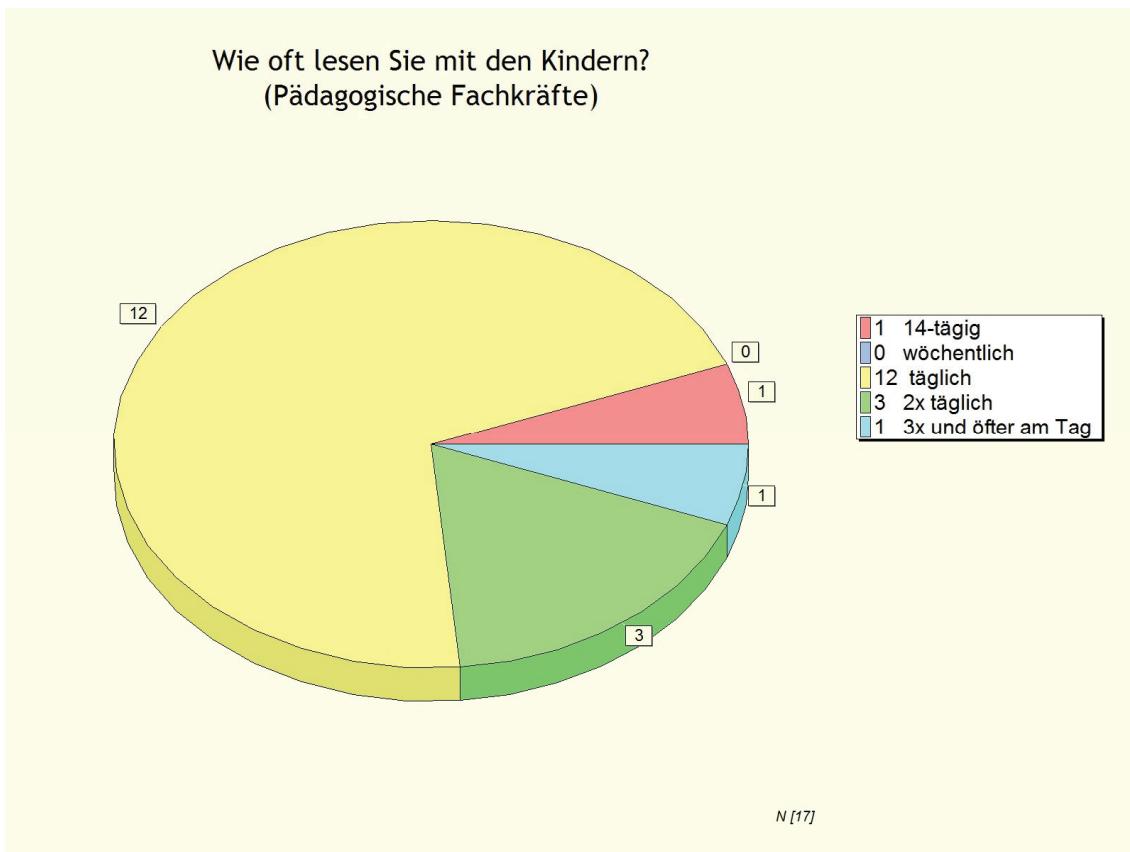


Abbildung 4 zu Frage 4 in Fragebogen II

Die Hälfte der befragten pädagogischen Fachkräfte stellt sich lt. *Frage 5* beim Lesevorgang auf das Interesse und die Ausdauer des Kindes ein. Ein Teil der Befragten gab die Zeit von 5 bis 10 Minuten an, ein weiterer gleich großer Teil gab 10 bis 20 Minuten Zeit für den Lesevorgang an. *Frage 6* (Abbildung 5) haben 18 pädagogische Fachkräfte N [18] beantwortet. Singen und Musizieren erhielt 15 Antwortnennungen AN [15] gefolgt von der Kategorie Reime/ Gedichte/ Tischsprüche mit 9 Antwortnennungen AN [9]. Bewegungsspiele, mit Gesang und Sprache kombiniert, erhielten 7 Antwortnennungen AN [7]. Danach folgen mit je 6 Antwortnennungen AN [6] Bilderbuchbetrachtung und Fingerspiele. Handpuppen und die Kategorien Mimik/ Gestik/ Stimme/ Laute nachahmen sowie interaktive Geschichten/ Mitmachgeschichten bekamen jeweils 4 Antwortnennungen AN [4]. 2 Antwortnennungen AN [2] haben die pädagogischen Fachkräfte dem Morgenkreis und ebenso den Alltags- und Tätigkeitsbeschreibungen gegeben. Je eine Antwortnennung AN [1] kam den Rucksackgeschichten, den Dialogen mit Kindern und der Kategorie Memory/ Bildkarten/ Rätsel zu. Kniereiterspiele, mundmotorische Spiele und Beschriftung der Umgebung erhielten keine Nennungen.

Wie spielen Sie mit Sprache?
(Pädagogische Fachkräfte)

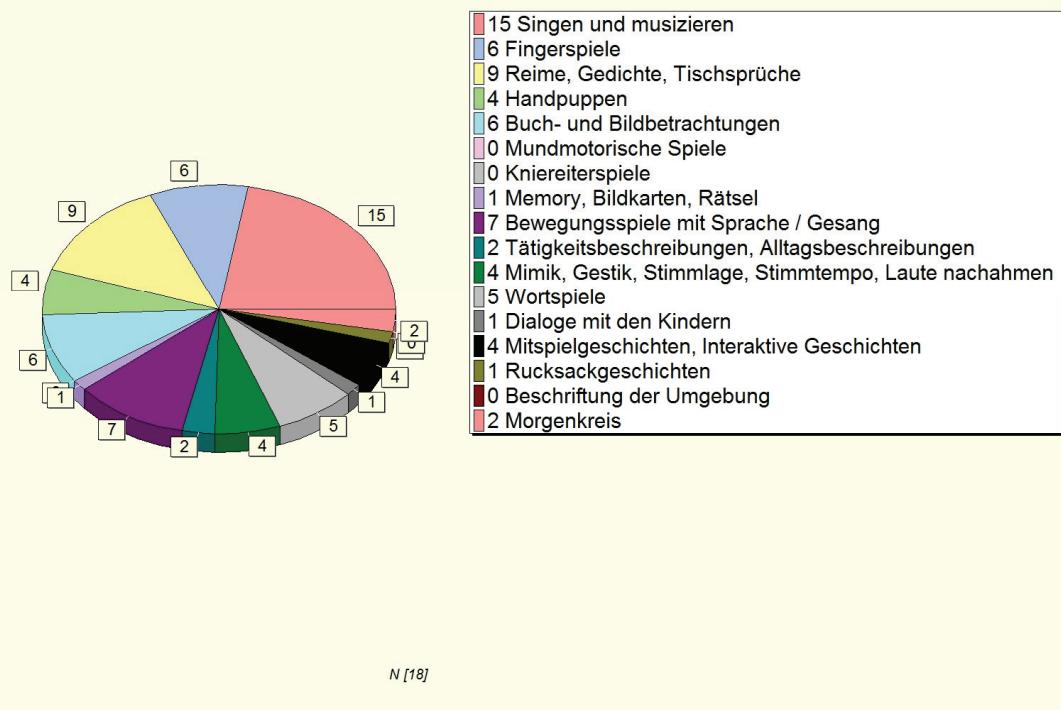


Abbildung 5 zu Frage 6 in Fragebogen II

Was hat sich bewährt?
(Pädagogische Fachkräfte)

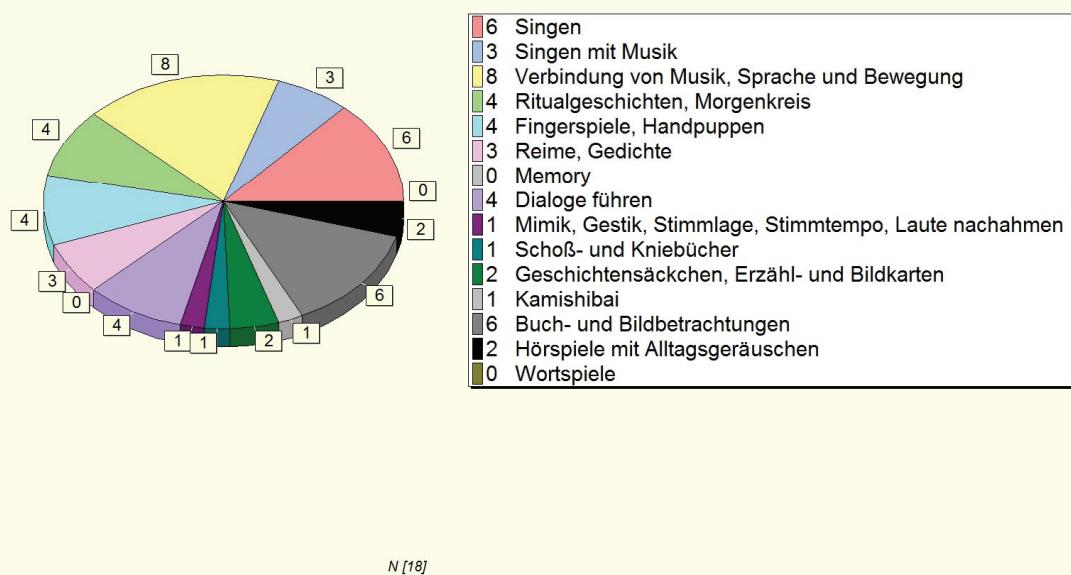


Abbildung 6 zu Frage 7 in Fragebogen II

Die Antworten der *Frage 7* (Abbildung 6) geben Aufschluss darüber, welche Literacymaterialien und –methoden die pädagogischen Fachkräfte besonders schätzen, um bei Kleinkindern Basiskompetenzen für den späteren Schriftspracherwerb zu fördern. Musik in Verbindung mit Sprache und Bewegung wird mit 8 Antwortnennungen AN [8] am häufigsten genannt, gefolgt von jeweils 6 Antwortnennungen AN [6] für Singen und Bilderbuchbetrachtung. Dialoge mit den Kindern führen sowie die Kategorien Rituale/ Morgenkreis und Fingerspiele/ Handpuppen erhielten 4 Antwortnennungen AN [4]. Die Kategorie Reime/ Gedichte bekam ebenso wie singen mit Musik 3 Antwortnennungen AN [3]. Den Hörspielen mit Alltagsgeräuschen und der Kategorie Geschichtensäckchen/ Erzähl- und Bildkarten kamen 2 Antwortnennungen AN [2] zu. Je eine Antwortnennung bezog sich auf Kamishibai, Schoß- und Kniebücher und die Kategorie Mimik/ Gestik/ Stimme/ Laute nachahmen. Wortspiele und Memory erhielt keine Nennung.

4.3.3 Ergebnisse der Elternbefragung

Anhang S. 80 f., Tabelle Befragung Eltern

Von den 45 ausgegebenen Fragebögen sind 23 in die Auswertung eingeflossen. In allen 23 Elternhäusern werden nach *Frage 1* Bilderbücher mit den Kindern unter drei Jahren betrachtet. Auf die *Frage 2* antworteten die Eltern am häufigsten, dass beide Lesevarianten angewendet werden. Es gab jedoch Mehrfachnennungen zum klassischen Vorlesen, was sich auch in den Antworten der *Fragen 5 und 6* widerspiegelt. Hier gab es Angaben, dass weder dazwischen gesprochen, noch vor- oder zurückgeblättert werden darf, was typische Merkmale des klassischen Vorlesens sind. Laut *Frage 3* bevorzugen Eltern Bilderbücher mit wenig Text. Neben Bilderbüchern ohne Text haben themen- und alltagsbezogene Bücher einen ebenso einen hohen Stellenwert. Eltern der unter drei jährigen Kinder wählen auch häufig Märchen-, sowie Such- und Wimmelbücher. Tast- und Fühlbücher werden gefolgt von Lieder-, Reim- und Gedichtbüchern. Eine Antwortnennung haben Fotoalben in der Kategorie selbsterstellte Bücher. *Frage 4* (Abbildung 7) wurde von 23 befragten Eltern N [23] beantwortet. Der Großteil der Eltern, sprich 15 Nennungen N [15], liest täglich mit ihren Kindern Bücher. 3 Elternhäuser N [3] lesen alle 3 Wochen Bilderbücher mit ihren Kindern. 2 Elternhäuser N [2] lesen zweimal täglich, 3 Elternhäuser N [3] dreimal täglich und häufiger mit ihren Kindern.

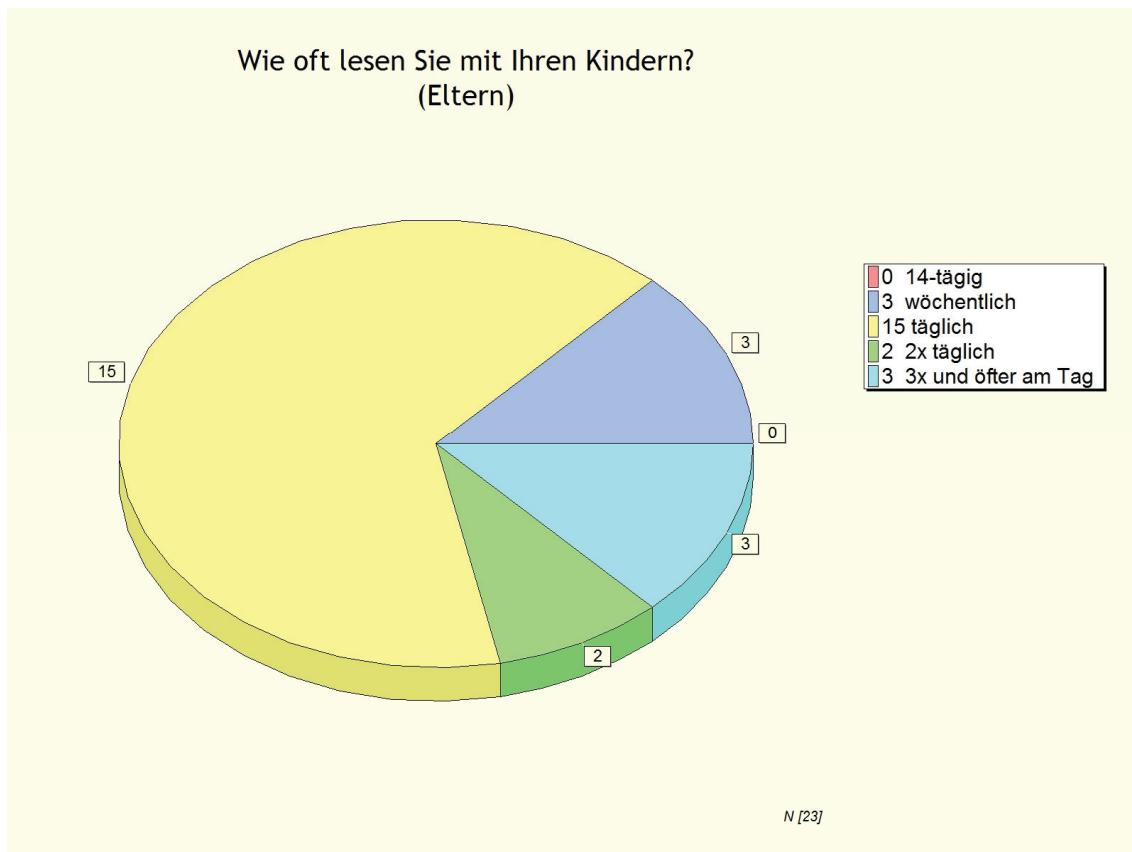
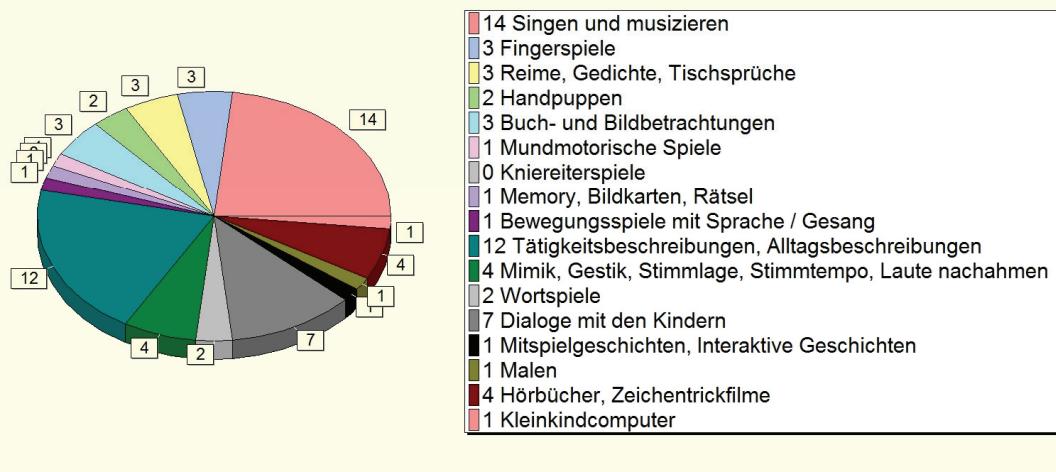


Abbildung 7 zu Frage 4 in Fragebogen III

Frage 7 (Abbildung 8) sollte ermitteln, welche Methoden und Materialien Eltern wählen, um spielerisch die Freude am Lesen zu wecken und die Sprachentwicklung ihrer Kinder zu fördern. Den höchsten Stellenwert haben singen und musizieren mit 14 Antwortnennungen AN [14]. Eine beinahe ebenso große Bedeutung haben Alltags- und Tätigkeitsbeschreibungen mit 12 Antwortnennungen AN [12]. Es folgen mit 7 Antwortnennungen AN [7] die Dialoge mit den Kindern. Jeweils 4 Antwortnennungen AN [4] erhalten die Kategorien Hörbücher/ Zeichentrickfilme und Mimik/ Gestik/ Stimme/ Laute nachahmen. Es folgen mit je 3 Antwortnennungen AN [3] die Bilderbuchbetrachtung, Fingerspiele und die Kategorie Reime/ Gedichte/ Tischsprüche. Je 2 Antwortnennungen AN [2] erhielten Wortspiele und Handpuppen. Eine Antwortnennung AN [1] kam jeweils den mundmotorischen Spielen, den Bewegungsspielen mit Sprache und Gesang, dem Malen, dem Klein-kindcomputer, der Kategorie Memory/ Bildkarten/ Rätsel und der Kategorie Mit-machgeschichten/ Interaktive Geschichten zu. Kniereiterspiele erhielten keine Nennung.

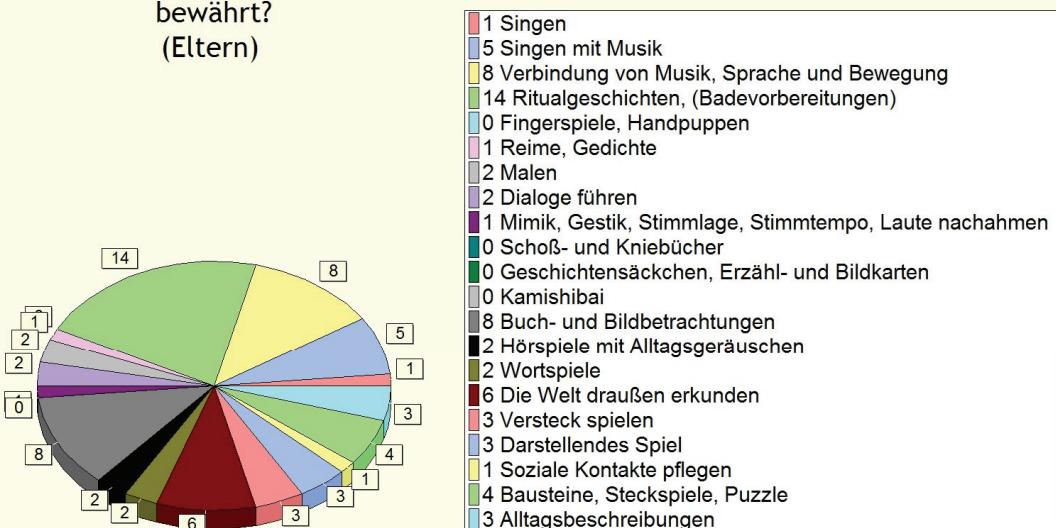
Wie spielen Sie mit Sprache? (Eltern)



N [22]

Abbildung 8 zu Frage 7 in Fragebogen III

Was hat sich bewährt? (Eltern)



N [22]

Abbildung 9 zu Frage 8 in Fragebogen III

Aus den Antworten der *Frage 8* (Abbildung 9) des Elternfragebogens sollte evaluiert werden, welche Methoden und Materialien in Bezug auf die spielerische Sprachförderung und den frühen Schriftspracherwerb eine besondere Rolle spielen. Eine besonders große Rolle in den befragten Elternhäusern spielen mit 14 Antwortnennungen AN [14] die Ritualgeschichten. Dabei handelt es sich lt. Antworten des Fragebogens vorwiegend um Gute-Nacht-Geschichten. Einen hohen Stellenwert hat auch die Musik in Verbindung mit Sprache und Bewegung und die Bilderbuchbetrachtung mit je 8 Antwortnennungen AN [8]. Eine von Eltern geschätzte Methode für den spielerischen Spracherwerb ihrer Kinder ist die Kategorie Die-Welt-draußen-erkunden mit 6 Antwortnennungen AN [6], dicht gefolgt von singen mit Musik mit 5 Antwortnennungen AN [5] und der Kategorie Bausteine/ Steckspiele/ Puzzle mit 4 Antwortnennungen AN [4]. Je 3 Antwortnennungen erhielten Alltags- und Tätigkeitsbeschreibungen, darstellendes Spiel und Versteck spielen. Jeweils 2 Antwortnennungen AN [2] kamen dem Malen, dem Dialoge führen, den Wortspielen und den Hörspielen zu. Singen, die Kategorie Reime/ Gedichte, soziale Kontakte pflegen und die Kategorie Mimik/ Gestik/ Stimme/ Laute nachahmen bekamen je eine Antwortnennung AN [1]. Keine Nennung gab es für die Kategorie Fingerspiele/ Handpuppen, die Kategorie Geschichtensäckchen, Erzähl- und Bildkarten, die Schoß- und Kniebücher und das Kamishibai.

4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt geht es um die Relevanz der besonderen Ergebnisse im Hinblick auf die Forschungsfragen aus Sicht des Fragenden. Dazu erfolgen eine Interpretation der Ergebnisse und die Beantwortung der Leitfragen dieser Arbeit.

1. Kommen im Rahmen der spielerischen Sprachförderung und des frühen Schriftspracherwerbs der Kinder unter drei Jahren Bilderbücher in den Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen regelmäßig zum Einsatz?

In allen drei Befragungsgruppen wurde auf die Frage, ob mit den Kindern Bilderbücher betrachtet werden, mit ja geantwortet. Bedeutsam für die Beantwortung dieser Leitfrage ist zu wissen, wie oft mit den Kindern gelesen wird. Dabei stellte sich heraus, dass knapp 90 % aller Probanden regelmäßig mit den Kindern Bilderbücher betrachten. Unter regelmäßig ist zu verstehen, dass mindestens einmal täglich mit den Kindern gelesen wird. Ein 14 tägiger Abstand oder noch länger entspricht nicht der Regelmäßigkeit, die die Basiskompetenzen für den frühen

Schriftspracherwerb fördern. Diese Aussage nimmt Bezug auf die Studien von Whitehurst & Valdez-Menchaca in Abschnitt 3.2 der vorliegenden Arbeit. Somit ist für Frage 1 zusammenzufassen, dass der überwiegende Teil der befragten Eltern und der pädagogischen Fachkräfte regelmäßig mit Kindern unter drei Jahren Bilderbücher im Rahmen der spielerischen Sprachförderung und des frühen Schriftspracherwerbs betrachtet.

2. Welche Methoden und Materialien werden in den Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen besonders häufig und mit Freude angewendet, um mit Sprache zu spielen und die Literacy-Basiskompetenzen der Kinder unter drei Jahren zu fördern?

Zur Beantwortung dieser und der folgenden Fragen werden die Nennungen N (welche der Teilnehmer an der Frage entsprechen) und die Antwortnennungen AN (wie viele Antwortnennungen ein Antwortcode erhalten hat), zeitweilig aus den drei Fragebögen zusammenaddiert. Somit entsteht eine Summe Σ von AN oder N. Zum Vergleich dienen die Tabellen der Auswertung im Anhang ab S. 69 ff. Der am häufigsten genannte Aspekt in allen drei Befragungsgruppen ist der des Singens und Musizierens Σ AN [48] von Σ N [61]. Beeindruckend in dem Ergebnis der Elternbefragung war, dass Alltags- und Tätigkeitsbeschreibungen AN [12] von N [23] sowie die Dialoge mit den Kleinkindern AN [7] von N [23] einen bedeutend hohen Stellenwert haben Σ AN [19]. Bei den Studenten und den pädagogischen Fachkräften bekamen diese Aspekte in Summe nur 7 Antwortnennungen AN [7] von Σ N [38]. Das macht deutlich, dass den Eltern die Bedeutung der Kommunikation und Interaktion mit den Kindern in Bezug auf sprachliche, kognitive und soziale Förderung bewusst ist. Bei den Studenten und den pädagogischen Fachkräften werden besonders gern Reime, Tischsprüche, Gedichte und Fingerspiele angewendet Σ AN [35]. Häufigen Einsatz finden auch die Bilderbuch-Betrachtung und Handpuppen Σ AN [28]. Auch die Bewegungsspiele mit Sprache und Gesang sind sehr beliebt Σ AN [12]. Den Probanden ist eventuell bekannt, dass diese Sprachspiele unter anderem die Entwicklung des phonologischen Bewusstseins als Basiskompetenz der emergent Literacy fördern. Ihnen ist vielleicht ebenfalls bekannt, dass auf diese Weise kognitive, motorische und soziale Kompetenzen gestärkt werden. Zwei Antworten der Studenten entsprechen keinen alltäglichen Methoden: zum einen die mundmotorischen Spiele und zum anderen die Beschriftung der Umgebung Σ AN [2]. Beides wirkt sich förderlich auf die Entwicklung der

Sprache und der Basiskompetenzen im frühen Schriftspracherwerb aus, was im Abschnitt 3.4 dieser Arbeit erläutert ist. Mundmotorische Spiele erhielten auch bei den Eltern eine Antwortnennung AN [1]. Im Elternfragebogen gab es noch weitere interessante Gesichtspunkte mit nur jeweils einer Antwortnennung AN [1]. Eltern haben das Malen genannt, was eine große Bedeutung im Rahmen der Literacy-Erfahrungen darstellt. Kinder kommen mit Schrift in Berührung - ebenso mit den von Eltern benannten Kleinkindcomputer. Kinder kommen auf diese Weise mit einer anderen Möglichkeit des Schreibens in Berührung, was im Zuge der größer werdenden Medienvielfalt und zunehmenden Digitalisierung der Welt keine unbedeutende Rolle spielt. Der Einsatz von Hörbüchern und altersgerechten Zeichentrickfilmen wurde von Eltern ebenfalls als besondere Methode aufgeführt, um mit Sprache zu spielen Σ AN [4]. Hierbei ist kritisch zu beleuchten, was für Hörbücher und Zeichentrickfilme es sind. In dem Fall liegt es im Ermessensspielraum der jeweiligen Eltern, was sie als sinnvoll betrachten. Altersgerechte Hörbücher können zur Entwicklung der auditiven Wahrnehmung und der phonologischen Bewusstheit beitragen. Beim Fernseh-Gucken ist es für Kinder nicht möglich mit den Bildern zu kommunizieren oder zu interagieren. Fernsehen fördert weder das miteinander kommunizieren, noch lernen Kinder die Regeln der Kommunikation dabei kennen. Die Sinneswahrnehmung ist beschränkt auf zweidimensionale Bilder. Die zuletzt genannten Aspekte (Malen, Kleinkindcomputer, Hörbücher und Zeichentrickfilme) wurden von den pädagogischen Fachkräften und den Studenten nicht angegeben.

3. Welche Methoden und Materialien werden in den Elternhäusern und Kindertageseinrichtungen besonders geschätzt und bringen Begeisterung in den Sprachalltag der Kleinkinder?

In den Kindertageseinrichtungen wird alles, was in Zusammenhang mit Musik steht, besonders geschätzt. Sowohl singen, singen mit musikalischer Begleitung, aber auch Musik in Verbindung mit Sprache und Bewegung bringen besonders viel Freude. Das kann man den Antwortnennungen der Fragebögen der Studenten und der pädagogischen Fachkräfte entnehmen Σ AN [35] von N [38]. Auch bei den Eltern haben diese Literacymethoden und –materialien einen hohen Stellenwert Σ AN [14] von N [23]. In den Elternhäusern wird jedoch eine andere Methode weit-aus mehr geschätzt: die Ritualgeschichten bzw. besondere Rituale. Hier ist den Originalfragebögen zu entnehmen, dass es sich hauptsächlich um Gute-Nacht-Geschichten und Baderituale handelt Σ AN [14]. Den Elternfragebögen ist ein wei-

terer besonderer Gesichtspunkt des Mit-Sprache-spielens zu entnehmen. Die-Welt-draußen-erkunden hat mit AN [6] den dritthöchsten Stellenwert bei den Eltern. Kinder können mit allen Sinnen die Welt draußen erfahren und das Ganze wird sprachlich von den Eltern begleitet. Schon Comenius (siehe Punkt 3.6.1) als einer der ersten Pädagogen, wies darauf hin, dass Wissen auf Sinneswahrnehmungen basiert. So auch Pestalozzi, dessen Ausspruch „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ heutzutage häufig und gern zitiert wird (Liebertz 2001, www.kindergartenpaedagogik.de). Auch die Alltags- und Tätigkeitsbeschreibungen werden von Eltern wiederholt als Antwort aufgeführt AN [3]. Die pädagogischen Fachkräfte, die Studenten mit eingeschlossen, schätzen das Spiel mit den Handpuppen und auch Fingerspiele sehr Σ AN [9], aber auch die Bilderbuch-Betrachtung Σ AN [8]. Diese hat bei den befragten Eltern einen ebenso hohen Stellenwert AN [8]. Eltern nannten, wie schon in Forschungsfrage 2, das Malen AN [2], das, wie bereits erwähnt, eine bedeutende Literacy-Erfahrung für die Kinder unter drei Jahren in Bezug auf den frühen Schriftspracherwerb darstellt. Interessant bei der Beantwortung dieser Fragestellung in den Fragebögen sind hingegen einige Einmalnennungen. Bei den Eltern wird mit einer Antwortnennung der Aspekt des Freunde-Treffens genannt, welcher als Kategorie soziale Kontakte pflegen codiert wurde. Kinder lernen auf diese Weise u.a. die Regeln der Kommunikation kennen. Die Studenten und die pädagogischen Fachkräfte führten jeweils einmal das Kamishibai an Σ AN [2]. Darauf wird näher in der Interpretation der 4. Forschungsfrage eingegangen.

4. Welche Methoden und Materialien sind, aus Sicht des Untersuchenden, wahre Literacy-Schätze für Eltern und pädagogische Fachkräfte?

Ausgehend von den Ergebnissen der Befragung kann man erkennen, dass *das Singen und das Musizieren*, ob mit oder ohne Verbindung zur Bewegung ein wahrer Literacy-Schatz ist und im Alltag mit den Kleinsten am häufigsten Anwendung findet. Musik ist eine Sprache, die alle verstehen und nutzen. Mit Musik ist vieles möglich. Musik, verbunden mit Bewegung, kann die motorische Entwicklung unterstützen. Musik kann Geschichten und Erzählungen transportieren und das darstellende Spiel fördern, wie z.B. mit dem Lied „Dornröschen war ein schönes Kind“. Somit werden die kognitiven und sozialen Kompetenzen weiterentwickelt, z.B. die phonologische Bewusstheit, die auditive und visuelle Wahrnehmung, aber

auch das soziale Miteinander. Musik wirkt sich ganzheitlich auf die Entwicklung der Kinder aus.

Rituale, Alltags- und Tätigkeitsbeschreibungen sowie die Dialoge mit den Kindern sind weitere wahre Literacy-Schätze. Wie bereits in Punkt 3.4.2 dieser Arbeit erwähnt, lernen Kinder die Sprache nur in einer sprechenden Umgebung. Das bedeutet nicht, Kinder nicht zu Wort kommen zu lassen, sondern durch responsives Verhalten einen sprachanregenden Dialog zu führen und aufrecht zu erhalten. Rituale haben auch noch eine weitere Bedeutung, als die der Sprachförderung. Sie geben den Kindern Sicherheit, Geborgenheit und Rhythmus, wodurch sie in der Lage sind, sich auf Gespräche und neue Erfahrungen einzulassen (Winner 2009, S. 36).

Einen weiteren Literacy-Schatz stellen *mit den Kindern raus gehen*, und das von Erwachsenen sprachlich begleitete *die Welt draußen mit allen Sinnen erfahren* dar. Diese Aspekte sind von großer Bedeutung für die gesamte Entwicklung der Kleinkinder. Draußen zu sein, heißt nicht nur Wald, Wiese und Feld entdecken. Es bedeutet vielmehr: z.B. das Wohnumfeld erkunden, mit öffentlichen Verkehrsmitteln fahren, in den Tierpark gehen, im Supermarkt einkaufen, ins Schwimmbad oder an den See fahren, andere Kindereinrichtungen und Spielplätze besuchen uvm. Für Kinder ergeben sich daraus vielfältige, große Lernerfahrungen (Bendt/Erler 2012, S. 61). Werden diese Erlebnisse von den Bezugspersonen in Sprache eingebettet und im ko-konstruktiven Dialog aufgearbeitet, machen Kinder bedeutende Literacy-Erfahrungen, von denen sie auf ihrem weiteren Bildungsweg profitieren werden.

Die *Beschriftung der Umgebung* und das *Malen* kann man als Reise in die *Welt der Buchstaben, Zahlen und der Schrift* betrachten. Es stellt im Rahmen einer Literacy-Kultur eine besondere Bedeutung dar und ist demnach ein wahrer Literacy-Schatz. Kinder brauchen dafür eine Umgebung, die Mal- und Schreibanlässe zulässt, in der Kinder mit Zeit und Ruhe Materialien zum Malen und Schreiben ausprobieren können (Näger 2005, S. 96). Kinder haben Freude am Malen, weil sie dauerhafte graphische Spuren von sich selbst hinterlassen. Diese Spuren auf einem Blatt Papier zu sehen und diese für die Kinder zu sammeln, könnte in einem Mini-Atelier verwirklicht werden (Beek 2010, S. 95).

Kamishibai ist ein nicht alltägliches und kaum bekanntes Literacymaterial, welches man aufgrund dessen als einen neuen Literacy-Schatz bezeichnen kann. Das Kamishibai kommt aus Japan und bedeutet übersetzt Papiertheaterspiel. Es ist eine alte Erzähltradition, die bereits im 12. Jahrhundert von buddhistischen Mönchen angewendet wurde, um den Menschen moralische Werte zu vermitteln. Das Kamishibai besteht aus einem kleinen Holzbilderrahmen, der nach oben offen ist. Während des Geschichte-Erzählens kann man über diese Öffnung das vordere Bild herausnehmen und das nächste Bild kommt zum Vorschein. Das Kamishibai hat einen hohen Aufforderungscharakter und regt die Kinder zum mündlichen Erzählen an (Hattendorf/ Hoppe 2006, www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de). Diese besondere Erzählkunst fördert eine Reihe von Basiskompetenzen innerhalb der emergent Literacy (siehe Punkt 3.6.2 und 3.6.3 dieser Arbeit).

4.4.1 Diskussion der wichtigsten Ergebnisse

Bezug nehmend auf die Ergebnisse und die Interpretationen aus den Forschungsfragen ist festzustellen, dass singen und musizieren in den vielfältigsten Facetten die größte Bedeutung hat, sowohl in den Kindertageseinrichtungen³, als auch in den Elternhäusern. In den Kindertageseinrichtungen legt man großen Wert auf Reime, Tischsprüche, Gedichte und Fingerspiele. Aber auch die Bilderbuch-Betrachtung hat einen hohen Stellenwert, was für die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen von großer Bedeutung ist, wenn man die Studien aus Abschnitt 3.2 mit in Betracht zieht. Es scheint noch nicht allen pädagogischen Fachkräfte und Studenten bewusst zu sein, welche Bedeutung das dialogische Lesen hat. Es gab eine Angabe in den Antworten zu Frage 2, dass allein das klassische Vorlesen präferiert wird, was kritisch zu hinterfragen ist. In den Kindertageseinrichtungen scheint man jedoch auch Neuem und Unbekanntem interessiert gegenüber zu stehen, was das Kamishibai verrät. Die Ergebnisse aus den Fragebögen der Kindertageseinrichtungen, wie man mit Sprache im Rahmen einer Literacy-Kultur spielen kann, beschränken sich sehr auf literarische und darstellende Ausdrucksmittel. Im Gegenzug dazu legen Eltern, lt. der Antwortnennungen aus den Fragebögen, großen Wert auf den Dialog mit den Kindern in alltäglichen Situationen und Handlungen. Rituale haben einen hohen Stellenwert, was die Bilderbuch-

³ Der Begriff Kindertageseinrichtung steht in diesem Abschnitt für die befragten Studenten und die befragten pädagogischen Fachkräfte.

Betrachtung und die Gute-Nacht-Geschichte einschließt. Das macht deutlich, dass vielen Eltern die Bedeutung der gemeinsamen Bücherbetrachtung und der Rituale bewusst ist. Es ist wunderbar zu erfahren, wie viele Eltern mit den Kindern hinausgehen, die-Welt-draußen-erkunden und sie dabei sprachlich begleiten. Eltern heben in den Antworten zum Fragebogen das Malen hervor, was das spätere Schreiben-Lernen im Rahmen des Schriftspracherwerbs unterstützt. Sie tun es, weil ihre Kinder Freude am Malen haben, ohne vielleicht zu ahnen, welche bedeutenden Kompetenzen sie dabei fördern (siehe Punkt 3.6.4 dieser Arbeit). Letztendlich muss man jedoch sagen: es ist nicht davon auszugehen, dass alle die von den Eltern genannten Aspekte nicht auch eine wesentliche Rolle im Alltag einer Kindertageseinrichtung spielen und umgekehrt.

4.4.2 Kritische Reflexion der Untersuchung

Mit Rückblick auf die gesamte Untersuchung sind einige Gesichtspunkte kritisch zu betrachten, die den Verlauf der empirischen Untersuchung eventuell vereinfacht hätte. Vor Anlaufen der Untersuchung sollte ein Fragebogen mittels eines sogenannten Pretests erprobt werden. Der Pretest wird an einer kleinen Gruppe von Befragten, die der Zielgruppe ähnlich ist, unter den gleichen zeitlichen Rahmenbedingungen durchgeführt. Die Resultate des Pretests hätten u.U. Aufschluss darüber gegeben, ob die Fragen gut verständlich sind oder ob es eventuell einer näheren Erläuterung zu bestimmten Fragen bedarf. Die Auswertung des Pretests hätte auch Aufschluss geben können, ob das erreichte Ergebnis den Vorstellungen des Untersuchenden entspricht oder ob es einer Überarbeitung des Fragebogens bedarf. Das war für die hier vorliegende empirische Untersuchung nicht gegeben (Pratzner, o.J., www.fragebogen.de).

Der Aufbau des Fragebogen entsprach am Anfang den in der Lektüre geforderten Kriterien: einfache geschlossene Fragen zum Einstieg, die von jedem Befragten gut beantwortet werden konnten. Im Hauptteil kamen die für das Thema dieser Arbeit relevanten Fragen. Hier wäre eventuell auch ein Multiple-Choice-Verfahren zweckmäßig gewesen. Das wäre insoweit sinnvoll gewesen, um eine breitere Vielfalt an Antwortmöglichkeiten vorzugeben. Die pädagogischen Fachkräfte und Studenten waren ja in ihren Antworten, wie in Punkt 4.4.1 bereits erwähnt, sehr eingeschränkt auf die literarischen und darstellenden Literacymaterialien und –methoden. Durch eine Multiple-Choice-Auswahl wären sie vielleicht in weiteren

Betrachtungsweisen motiviert worden. Aus Sicht des Untersuchenden bestand aber die Befürchtung, dass dadurch die Antworten verzerrt werden könnten. Jeder ist bestrebt sich besonders positiv darzustellen, es wäre u.U. mehr angekreuzt worden, als es der Wahrheit entspricht. Gleichermaßen hätte auf die befragten Eltern zutreffen können. Durch ein Multiple-Choice-Verfahren sah der Untersuchende auch die Kreativität der Befragten eingeschränkt. Es ist davon auszugehen, dass durch die offene Befragung die Probanden eigene, ehrliche und den Tatsachen entsprechende Antworten gegeben haben.

Im Nachhinein betrachtet hätte der Untersuchende die Fragebögen I und II zu einem Fragebogen zusammenfassen können. Es handelt sich ja auch in der Gruppe der Befragten der Studienkohorte ausschließlich um pädagogische Fachkräfte im U 3 Bereich. Das hätte zumindest die Codierung der Antworten sowie die schriftliche und graphische Auswertung vereinfacht.

Die einheitliche Formulierung der Fragen aller drei Fragebögen hätte eine weitere Möglichkeit der Vereinfachung der Untersuchung und deren Auswertung dargestellt. Es wäre z.B. in dem Fall des klassischen Vorlesens auch bei den pädagogischen Fachkräften und Studenten interessant gewesen, zu erörtern, ob die Antworten auf Frage 5 und 6 des Fragebogens III dem entsprochen hätten. Im Falle der Elternbefragung wäre es ebenso interessant gewesen die Zeitfenster für einen Lesevorgang zu erfragen und das auch mit den pädagogischen Fachkräften und Studenten gegenüberzustellen. Sinnvoll erscheint das v.a. dann, wenn man herausfinden wollen, ob die pädagogischen Fachkräfte kompensierend wirken in Bezug auf die Sprachförderung durch dialogisches Lesen der Kinder aus bildungsfernen Familien. Insgesamt betrachtet ist die Untersuchung aber zielführend für den Untersuchenden verlaufen. Die Rücklaufquote war gut. Die Antworten, v.a. die der Eltern haben den Untersuchenden positiv überrascht. Schwierig gestaltete sich das Codieren der Antwortvielfalt für die Auswertungs-Software von GrafStat. Zum Codieren ist zu bemerken, dass es von Nachteil ist, einer Antwort einen bestimmten Bedeutungsaspekt, sprich einen Code zuzuweisen, der den eigentlichen Bedeutungsgehalt der Antwort eventuell aufhebt. Es gibt nicht das richtige Codieren. Die Codierung unterliegt dem Empfinden bzw. den Ansichten des Codierenden bezüglich des Bedeutungsgehalts. Damit wird das Ergebnis der Auswertung entsprechend beeinflusst (Hussy/ Schreier/ Echterhoff 2013, S. 255).

5 FAZIT

Der Hauptschwerpunkt meiner Forschungsarbeit bestand darin, die besonderen Möglichkeiten der spielerischen Sprachförderung und Förderung der Basiskompetenzen für Kinder unter drei Jahren im Rahmen einer Literacy-Kultur aufzuzeigen. Ausgehend von den entwicklungspsychologischen Aspekten der Kleinkinder konnte aufgezeigt werden, warum es so bedeutend ist, eine Erzähl-, Lese- und Schriftkultur bereits in frühester Kindheit zu begrüßen. Beschäftigt man sich mit diesen beiden Schwerpunkten – Kinder unter drei Jahren und Literacy – stellt man fest, dass der Schriftspracherwerb aus der Frühpädagogik nicht mehr wegzudenken ist. Kinder dieser Altersgruppe sind mit Basiskompetenzen ausgerüstet, die mittels vielfältiger Literacymethoden und –materialien gefördert werden können (Daiber/Weiland 2008, S. 7). Je nach Familie, nach sozio-ökonomischen Status und sozialem Umfeld unterscheiden sich diese Literacy-Angebote der Kinder (Ulich 2005, S. 108). Literacy-Erfahrungen machen Kinder ebenfalls in den Kindertageseinrichtungen und in der Kindertagespflege. Die pädagogischen Fachkräfte haben im Rahmen des Schriftspracherwerbs einen großen Einfluss auf die Kinder, können für Kinder aus bildungsfreien Familien kompensatorisch wirken.

Die Untersuchung anhand der Fragebögen für pädagogische Fachkräfte und Eltern hat eine Vielzahl von Möglichkeiten mit Sprache zu spielen exponiert, um Kinder im U 3 Bereich im Rahmen des frühen Schriftspracherwerbs zu fördern. Dabei ist besonders positiv zu werten, dass sowohl Eltern, als auch pädagogische Fachkräfte mit den Kindern regelmäßig über die Bilderbücher in den Dialog treten, ausgehend von dem Wissen, dass die Bilderbuch-Betrachtung nachweislich zu den wirkungsvollsten Methoden der Sprachförderung im frühen Kindesalter gehört (Ulich 2005, S. 109). Als sehr beeindruckend erwies sich der Unterschied in der Auswahl der Methoden und Materialien. Man müsste meinen, dass den Fachkräften aufgrund ihrer Ausbildung eine viel größere Bandbreite der Literacy-Möglichkeiten zur Verfügung steht, als den Eltern. Das Resultat der Befragung war in der Hinsicht jedoch ernüchternd. Zu überlegen wäre, ob ein Zusammenhang mit dem Alter der Befragten besteht, was in einer neuen Befragung relevant sein könnte. Überraschende Ergebnisse zeigte die Befragung der Eltern. Sie nannten wertvolle Aspekte, wie Alltags- und Tätigkeitsbeschreibungen oder die Dialoge mit den Kindern. Die pädagogischen Fachkräfte waren, wie bereits erwähnt, in ihren

Antworten sehr auf das literarische und darstellende Sprachspiel fixiert, auch in der Behandlung der wahren Literacy-Schätze. Möglicherweise hätte eine andere Fragestellung eine andere Vielfalt zu Tage gebracht. Ein wahrer Literacy-Schatz, der bisher wenig bekannt erscheint, ist das Kamishibai. Die Literacy-Schätze der Eltern brachten auch wieder Überraschendes zum Vorschein. Es ist gut zu wissen, dass die Eltern einen großen Wert auf Rituale, wie die Gute-Nacht-Geschichte legen. Ebenso ist es gut, dass die Eltern es für wichtig erachten, mit den Kindern die Welt draußen zu erkunden. Eltern benannten auch das Malen, das von den pädagogischen Fachkräften nicht erwähnt wurde, als eine Methode, die der Förderung des Schriftspracherwerbs dienlich ist. Aber hier geht es um eben die dafür notwendigen Kompetenzen, wozu auch das hinterlassen von Schreib-Spuren zählen sollte. Im Rahmen einer erneuten Befragung zum Thema Literacy könnte man gezielt den Umgang mit Schrift- und Schreibmaterialien erfragen. Wer mit Kindern den Alltag bestreitet, weiß auch, wie fasziniert Kinder von Telefonen, Tastaturen und Fernbedienungen sind. Eltern haben diese Faszination als Möglichkeit, mit Schrift und Sprache in Berührung zu kommen, erkannt und genannt. Der Klein-kindcomputer als Medium im frühen Schriftspracherwerb kann ebenso, wie das Kamishibai, einen neuartigen Literacy-Schatz darstellen. Wie Eltern und pädagogische Fachkräfte mit digitalen Medien für Kinder umgehen, ist auch ein sehr interessanter Gesichtspunkt, der es wert ist in einer neuen Befragung untersucht zu werden.

Jedoch ist unbedingt zu sagen, dass *alle* in den Antworten der Fragebögen aufgeführten Methoden und Materialien Literacy-Schätze sind. Es ist gut Lieder, Reime, Tischsprüche, Fingerspiele, vielleicht aus Uromas Zeiten, weiterzugeben und weiter leben zu lassen. Es ist gut Bilderbücher zu betrachten und mit Handpuppen zu spielen. Das Wesentlichste dabei ist, auf die individuellen Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes einzugehen, sie darin zu unterstützen und zu ermutigen, woran sie besonders viel Interesse und Freude haben. Zum Lernen gehören untrennbar die Freude und das Lachen dazu (Liebertz 2001, www.kindergartenpädagogik.de).

Abschließend ist zu erwähnen, dass die gesamte Interpretation aufgrund der Ergebnisse formuliert, aber auch von meiner Wahrnehmung und meinen Erfahrungen beeinflusst wurde.

6 Ausblick

Ich möchte hier noch einmal auf den Aspekt der digitalen Medien für Kinder zurückkommen. Werden Smartphones, Tablets mit Touchscreen und Laptops die Literacy-Schätze unserer Enkel- und Urenkelkinder sein? Man kann sich diesem Wandel, den vielfältigen neuen digitalen Medien, kaum entziehen. Kinder, mit Medienerfahrung werden immer jünger. Stefan Aufenanger (2014, www.erzieherin.de) erklärt, dass es unter anderem an der Gestenkommunikation liegt, die wir durch drauftippen, schieben und klicken ausführen, was der kindlichen Art und Weise mit Gegenständen umzugehen sehr ähnlich ist. Diese Vielfalt an Medien, die die Kinder kennenlernen können, eröffnen ihnen neue Erfahrungsräume und sind Lernmöglichkeiten, v.a. in der Literacy-Förderung. Wir, als Eltern oder pädagogische Fachkräfte, sollten diese Faszination und Neugierde der Kinder an diesen digitalen Medien respektieren und ihnen diese neuen Lern- und Erfahrungswelten öffnen, jedoch immer unter unserer Obhut und Obacht (Aufenanger 2014, www.erzieherin.de). Ich kann mir gut vorstellen, dass es in naher Zukunft Tablets in den Kindertageseinrichtungen gibt, zu denen die Kinder im U 3 Bereich auch Zugang haben. Es wird sicher auch auf diese Weise eine digitale Bilderbuch-Betrachtung möglich sein. Trotz allem bin ich der Überzeugung, dass Bilderbücher für Kinder unter drei Jahren noch lange **das** Medium der Sprachförderung und der Dialoge innerhalb des Schriftspracherwerbs bleiben werden. Es gibt Dinge, die nicht aus der Gesellschaft wegzudenken sind. Bilderbücher sind bereits über viele Zeiten für Kinder und ihre Eltern bedeutungsvoll. Ebenso ist es mit Musik. Sie wird sich über die Generationen im Stil verändern, aber sie wird den Kindern weiterhin so viel Freude bereiten, wie seit Anbeginn der Menschheit. Kinder mögen auch das darstellende Spiel, selbst die Kleinsten haben das „Kasperle-Theater“ gern. So bin ich der Meinung, dass auch Handpuppen, Fingerspiele und Reime ihren bedeutungsvollen Platz in der Literacy-Erziehung der Kleinkinder behalten werden. Was im Zuge der zunehmenden Digitalisierung unserer Medien nicht vergessen werden sollte, ist der alltägliche Dialog mit den Kindern, mit den zahlreichen Tätigkeitsbeschreibungen. Eltern und pädagogische Fachkräfte sollten auch weiterhin die Welt mit den Kindern draußen erkunden. Und wer weiß..... Vielleicht ist es dann, wenn die Enkel und Urenkel unserer Kinder auf den Dachböden ihrer Großeltern ein Bilderbuch finden – ein wahrer Literacy-Schatz!

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Beek, A. (2010). *Bildungsräume für Kinder von null bis drei Jahren.*
Weimar, Berlin: Verlag das netz.
- Bendt, U. & Erler, C. (2012). *Der Praxisratgeber für die professionelle Kindertagespflege.* Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bendt, U. & Erler, C. (2011). *Willkommen in der Krippe!.*
Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Blumenstock, L. (2004). *Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten.*(1. Auflage) Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Bostelmann, A. (2009). *Geschichtensäckchen.*
Mühlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bostelmann, A., Zinke, P., & Metze, T. (Hrsg.) (2005). *Vom Zeichen zur Schrift.*
Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bodenburg, I. & Kollmann, I. (2011). *Frühpädagogik – arbeiten mit Kindern von 0 bis 3 Jahren.* Köln: Bildungsverlag EINS.
- Daiber, B. & Weiland, I. (Hrsg.) (2008). *Impulse der Elementardidaktik.*
Hohengehren, Baltmannsweiler: Verlag Schneider.
- Elschenbroich, D. (2002). *Weltwissen der Siebenjährigen.* (2. Auflage).
München: Verlag Wilhelm Goldmann.
- Hellrung, U. (2012). *Sprachentwicklung und Sprachförderung.*
Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden.*
(2. Auflage).Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Kühn, C. (2008). *Die Bedeutsamkeit von Literacy- Erfahrungen in Kindertageseinrichtungen für den Erwerb der Schriftsprache.*
Norderstedt: Verlag Grin.
- Kraus, K. (2008). *Beobachtungsstudie über Vorlesen in Kindergärten.*
Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

- Mondschein, M. (2010). *Laute spüren, Reime rühren*. (6. Auflage). München: Verlag Don Bosco.
- Näger, S. (2005). *Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Pramling Samuelsson, I., Asplund Carlsson, M. & Fthenakis W. E. (Hrsg.) (2007). *Spielend lernen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Radigk, W. (2006). *Wie lernen Kinder sprechen, lesen und schreiben?*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Rau, M. L. (2009). *Literacy – Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. (2. Auflage). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Schäfer, G. E. (2011). *Was ist frühkindliche Bildung?*. Weinheim und München: Juwenta Verlag.
- Siegler, R., De Loache, J., Eisenberg, N. & Pauen, S. (Hrsg.) (2011). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. (3. Auflage). Heidelberg: Spektrum Verlag
- Ulich, M.: *Literacy und sprachliche Bildung im Elementarbereich*. In: Weber, S. (Hrsg.) (2005). *Die Bildungsbereiche im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. S. 106- 125.
- Vorholz, H., Mienert, M. & Wehrmann, I. (Hrsg.) (2009). *Kleine Kinder – große Schritte*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Weber, S. (Hrsg.) (2005). *Die Bildungsbereiche im Kindergarten*. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Whitehead, M. R. (2007). *Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Winner, Anna (2012). *Kleinkinder ergreifen das Wort*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Winner, Anna (Hrsg.) (2009). *Sprache und Literacy – Bildungsjournal Frühe Kindheit*. Berlin, Düsseldorf: Verlag Cornelsen Scriptor.

Viernickel, S. & Völkel, P. (Hrsg.) (2010). *Qualität für die Kleinsten. Entwicklung und Sicherung von Standards in Kinderkrippen*.

Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Zeitschriften

Haug- Schnabel, G. & Bensel, J. (2013). *Kindergarten heute. Wissen kompakt. Kinder unter 3 – Bildung, Erziehung und Betreuung von Kleinstkindern*. (9. Auflage).

Titelnummer 106. S. 4 – 49. Freiburg: Herder Verlag.

Neumann E. (2014). *DGUV- Kinder, Kinder. Lasst den Kindern Zeit!*
Ausgabe 02/2014. S. 15. Hameln: Printmedienpartner GmbH.

Internetquellenverzeichnis

Aufenanger, Stefan: *Digitale Medien im Leben von Kindern und Herausforderungen für Erziehung und Bildung* (2014). Letzter Zugriff am 03.02.2015. Verfügbar unter: http://www.erzieherin.de/files/forschung/fK_0614-Art_Aufenanger.pdf

Bauer, Edith: *Alltagsintegrierte Sprachförderung – was heißt das?* (2012). Letzter Zugriff am 26.01.2015. Verfügbar unter:
<http://www.erzieherin.de/alltagintegrierte-sprachförderung-was-heisst-das.php>

Bildung in Deutschland 2014 (2014). Letzter Zugriff am 21.01.2015. Verfügbar unter: <http://www.bildungsbericht.de/img/bb14cover.pdf>

Blank- Mathieu, Margarete: *Spiel-Sprache, Sprachspiele* (o.J.). Letzter Zugriff am 26.01.2015. Verfügbar unter:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1270.html>

Glossar – Phonologische Bewusstheit (2008). Letzter Zugriff am 26.01.2015. Verfügbar unter: <http://www.phonologische-bewusstheit.de/sonstiges/glossar.htm>

Gerhard, Theresia & Schmidt, Beate: *Konzept zur Betreuung von Kindern unter drei Jahren im Kindergarten* (o.J.). Letzter Zugriff am 05.02.2015. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/106.html>

Hattendorf, Erna & Hoppe, Irene: *Kamishibai* (2006). Letzter Zugriff am 01.02.2015. Verfügbar unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/kamishibai.html>

Hüther, Gerald: *Neurobiologische Argumente für die Verwandlung von Kitas in Werkstätten des Entdeckens und Gestaltens.* (o.J.). Letzter Zugriff am 01.02.2015. Verfügbar unter: <http://www.win-future.de/downloads>

IGLU – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (2014). Letzter Zugriff am 26.01.2015. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/6626.php>

KitaDebatte 1/2004: *Grundsätze elementarer Bildung* (2004). Letzter Zugriff am 06.02.2015. Verfügbar unter: <http://www.mbjb.brandenburg.de>

Kraus, Karoline: *Dialogisches Lesen- neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie* (2005) Letzter Zugriff am 25.01.2015. Verfügbar unter:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1892html>

Liebertz, Charmaine: *Warum ist ganzheitliches Lernen wichtig?* (2001) Letzter Zugriff 31.01.2015. Verfügbar unter:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/419.htm>

Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang: *Standardisierte Befragung* (o.J.). Letzter Zugriff am 03.01.2015. Verfügbar unter: http://www.unisiegen.de/phil/sozialwissenschaften/...ludwig.../meth1_6.pdf

Merkel, Johannes: *Gebildete Kindheit* (2005) Letzter Zugriff am 26.01.2015. Verfügbar unter: <http://www.handbuch-kindheit.uni-bremen.de>

Nasekin, Gleb: *Musik als Fördermittel der phonologischen Bewusstheit* (o.J.). Letzter Zugriff am 21.01.2015. Verfügbar unter: <http://www.uni-leipzig/herder/projekte/alpha/frames/main5.5htm>

Nickel, Sven: *Literacy* (2008) Letzter Zugriff am 21.01.2015. Verfügbar unter:
http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Nickel_Literacy.pdf

Pisa – Programm for International Student Assessment (o.J.). Letzter Zugriff am 26.01.2015. Verfügbar unter: <http://www.bmbf.de/de/899.php>

Pratzner, Axel: *Fragebogen, Internetumfrage, Online Survey - einfach Umfragen durchführen* (o.J.). Letzter Zugriff am 06.02.2015. Verfügbar unter:
<http://www.fragebogen.de>

Rabkin, Gabriele & Elfert, Maren: *Sprachförderung von Migrantenkindern – Family Literacy in Hamburg* (o.J.). Letzter Zugriff am 26.01.2015. Verfügbar unter:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1697.html>

Roux, Susanna: *Pisa und die Folgen: Der Kindergarten zwischen Bildungskatastrophe und Bildungseuphorie* (o.J.). Letzter Zugriff am 07.12.2014. Verfügbar unter: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/967.html>

Schlinkert, Heinz: *Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung* (o.J.). Letzter Zugriff am 25.01.2015. Verfügbar unter:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/513html>

Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe (1990).

Letzter Zugriff am 26.01.2015. Verfügbar unter: <http://www.gesetze-im-internet.de>

Tagesbetreuungsausbaugesetz TAG (2005) . Letzter Zugriff am 26.01.2015. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de>

Textor, Martin R.: *Literacy-Erziehung im Kindergarten* (o.J.). Letzter Zugriff am 13.12.2014. Verfügbar unter:
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1719.html>

Textor, Martin R.: *Konzept zur Betreuung von Kindern unter drei Jahren im Kindergarten* (o.J.). Letzter Zugriff am 13.12.2014. Verfügbar unter
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/106.html>

Ulich, Michaela: *Sprachliche Bildung und Literacy im Elementarbereich* (2003). Letzter Zugriff am 12.12.2014. Verfügbar unter:
<http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/ulich.html>

Zollinger, Barbara: *Die Entdeckung der Sprache* (2010) Letzter Zugriff am 25.01.2015. Verfügbar unter: http://www.uniklinik-freiburg.de/fileadmin/mediapool/07_kliniken/hno/pdf/zollinger.pdf

Abkürzungs- und Symboerverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ebd.	ebenda/ ebendort
et al.	et ali (und andere)
etc.	et cetera (und so weiter)
f.	die folgende Seite
ff.	die folgenden Seiten
lt.	laut
o.A.	ohne Autor
o.J.	ohne Jahr
päd. FK	pädagogische Fachkraft
u.a.	unter anderem
u.U.	unter Umständen
uvm	und vieles mehr
v.a.	vor allem
z.B.	zum Beispiel
Σ	Summe

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Diagramm zu Frage 4 Fragebogen I Studenten	S. 41
Abbildung 2	Diagramm zu Frage 6 Fragebogen I Studenten	S. 42
Abbildung 3	Diagramm zu Frage 7 Fragebogen I Studenten	S. 42
Abbildung 4	Diagramm zu Frage 4 Fragebogen II päd. FK	S. 44
Abbildung 5	Diagramm zu Frage 6 Fragebogen II päd. FK	S. 45
Abbildung 6	Diagramm zu Frage 7 Fragebogen II päd. FK	S. 45
Abbildung 7	Diagramm zu Frage 4 Fragebogen III Eltern	S. 47
Abbildung 8	Diagramm zu Frage 7 Fragebogen III Eltern	S. 48
Abbildung 9	Diagramm zu Frage 8 Fragebogen III Eltern	S. 48

Anhang

Im Anhang befinden sich:

1. Fragebogen I – Studenten
2. Fragebogen II – pädagogische Fachkräfte
(einschließlich Kindertagespflegepersonen)
3. Fragebogen III – Eltern
4. Tabellarische Auswertung nach GrafStat des Fragebogens I
5. Tabellarische Auswertung nach GrafStat des Fragebogens II
6. Tabellarische Auswertung nach GrafStat des Fragebogens III

FRAGEBOGEN I für Studierende des BBEE 2012, die im U3 Bereich arbeiten



Liebe Mitstudierende – Kommilitonen und Kommilitoninnen,
im Rahmen der Bachelorarbeit möchte ich mit Euch eine kurze Befragung durchführen.

Ich möchte mit diesem Fragebogen ermitteln, was in der Praxis im U3 Bereich angewendet wird, um den Kindern spielerisch Sprache zu vermitteln ausgehend von der Bedeutung der Bilderbuch- bzw. Buchbetrachtung. Was gibt es aber noch für Möglichkeiten mit Sprache zu spielen? Was hat sich in Eurer Praxis bewährt und was macht Euch zusammen mit den Kindern besonders viel Freude? Gibt es Materialien (wahre Schätze), die kaum einer kennt bzw. die schon in Vergessenheit geraten sind?

Ich würde mich sehr freuen, wenn Ihr Euch kurz Zeit nehmt, die folgenden 7 Fragen zu dem Thema zu beantworten.

Herzlichen Dank sagt Euch Andrea.

20.11.2014

1. Frage: Lest/ betrachtet Ihr in Euren Einrichtungen mit den Kindern Bücher?

Ja Nein

2. Frage: Wie lest/ betrachtet ihr mit den Kindern die Bücher?

Dialogisches Lesen Vorlesen
 Beides

3. Frage: Was sind das für Bücher? Welche Bücher haltet Ihr für sinnvoll?

4. Frage: Wie oft lest Ihr/ betrachtet Ihr mit den Kindern Bücher?

5. Frage: Wie lange wird annähernd ein Buch gelesen/ betrachtet?

6. Frage: Was wendet Ihr in Eurer Praxis an, um mit Sprache zu spielen?

7. Frage: Was hat sich dabei besonders bewährt und macht besonders viel Freude?



Ich danke Euch, für Eure Beteiligung und Unterstützung.

FRAGEBOGEN II für pädagogische Fachkräfte, die im U3 Bereich arbeiten



Liebe pädagogische Fachkräfte aus dem U3 Bereich,

im Rahmen meiner Bachelorarbeit im berufsbegleitenden Studiengang „Early Education“ möchte ich mit Ihnen eine kurze Befragung durchführen.

Ich möchte mit diesem Fragebogen ermitteln, was in der Praxis im U3 Bereich angewendet wird, um den Kindern spielerisch Sprache zu vermitteln ausgehend von der Bedeutung der Bilderbuchbetrachtung. Was gibt es noch für Möglichkeiten mit Sprache zu spielen? Was hat sich in Ihrer Praxis bewährt, und was macht Ihnen zusammen mit den Kindern besonders viel Freude? Gibt es Materialien (wahre Schätze), die kaum einer kennt bzw. die schon in Vergessenheit geraten sind?

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie sich kurz Zeit nehmen, die folgenden 7 Fragen zu dem Thema zu beantworten.

Herzlichen Dank sagt Ihnen Andrea Winands, Kindertagespflegeperson im Landkreis Uckermark.

1. Frage: Lesen/ betrachten Sie in Ihren Einrichtungen mit den Kindern Bücher?

Ja Nein

2. Frage: Wie lesen/ betrachten Sie mit den Kindern die Bücher?

Dialogisches Lesen Vorlesen
 Beides

3. Frage: Was sind das für Bücher? Welche Bücher halten Sie für sinnvoll?

4. Frage: Wie oft lesen Sie/ betrachten Sie mit den Kindern Bücher?

5. Frage: Wie lange wird annähernd ein Buch gelesen/ betrachtet?

6. Frage: Was wenden Sie in Ihrer Praxis an, um mit Sprache zu spielen?

7. Frage: Was hat sich dabei besonders bewährt und macht besonders viel Freude?
Hier geht es mir um die „wahren Schätze“, die kaum einer kennt bzw. die schon vergessen sind.



Ich danke Ihnen, für Ihre Beteiligung und Unterstützung.

FRAGEBOGEN III für Eltern von Kindern unter 3 Jahren



Liebe Eltern,

mein Name ist Andrea Winands, ich bin Kindertagespflegeperson im Landkreis Uckermark. Im Moment bin ich Studierende im berufsbegleitenden Studiengang Early Education.

Im Rahmen der Bachelorarbeit möchte ich mit Ihnen eine kurze Befragung durchführen.

Ich möchte mittels dieses Fragebogens herausfinden, was es für Möglichkeiten gibt, die Kinder unter drei Jahren auf spielerische Art und Weise an Sprache heranzuführen. Da gibt es ja z.B. das klassische Vorlesen, aber auch die Bilderbuchbetrachtung, bei der gemeinsam über das im Buch Abgebildete erzählt wird (das nennt man dialogisches Lesen). Es gibt Reime und Fingerspiele und noch vieles mehr, was vielleicht noch aus Großmutter's Zeiten bekannt ist, oder was vielleicht ganz neu auf dem Markt ist. Mir geht es hier um „wahre Schätze“, die es möglich machen mit Sprache zu spielen.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie sich kurz Zeit nehmen, um die folgenden Fragen zum Thema „Mit Sprache spielen“ zu beantworten.

Herzlichen Dank sagt Ihnen Andrea Winands.

01.12.2014

1. Frage: Lesen bzw. betrachten Sie mit Ihren Kindern (unter drei Jahren) Bücher?

Ja Nein

2. Frage: Wie lesen/ betrachten Sie mit Ihren Kindern Bücher?

Dialogisches Lesen Klassisches Vorlesen

Beide Varianten

3. Frage: Was sind das für Bücher? Nennen Sie Lieblingsbücher Ihrer Kinder.

4. Frage: Wie oft lesen/ betrachten Sie mit Ihren Kindern Bücher? Gibt es Rituale?

5. Frage: Dürfen die Kinder dazwischen reden?

ja

nein

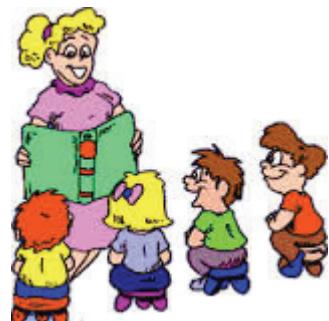
6. Frage: Dürfen die Kinder vor- und zurückblättern?

ja

nein

7. Frage: Welche Möglichkeiten nutzen Sie noch um den Kindern auf spielerische Art und Weise Sprache zu vermitteln?

8. Frage: Was macht Ihnen und Ihrem Kind besonders viel Freude und muss vielleicht ständig wiederholt werden bzw. ist ein wahres Highlight für Ihr Kind?



Ich danke Ihnen, für Ihre Beteiligung und Unterstützung.

**Grundauswertung Teil 1 der Befragung:
Befragung Studienkohorte**

1) Bilderbuchbetrachtung?

	Ja	20 (100,00%)
	Nein	0 (0,00%)
	<hr/>	
	Summe ohne Antwort	20 0

2) Art der Bilderbuchbetrachtung?

	Dialogisches Lesen	3 (15,00%)
	Vorlesen	1 (5,00%)
	Dialogisches Lesen und Vorlesen	16 (80,00%)
	<hr/>	
	Summe ohne Antwort	20 0

3) Buchauswahl?

	Bilderbücher ohne Text	13 (65,00%)
	Bilderbücher mit wenig Text	17 (85,00%)
	Themen- und Alltagsbezogene Bücher	13 (65,00%)
	Wimmel,- Suchbücher	6 (30,00%)
	Tast- und Fühlbücher	3 (15,00%)
	Liederbücher	5 (25,00%)
	Zeitungen und Zeitschriften	1 (5,00%)
	Märchenbücher	4 (20,00%)
	Gedicht- und Reimbücher	3 (15,00%)
	Selbstgemachte Bücher	2 (10,00%)
	<hr/>	
	Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	67
	geantwortet haben	20
	ohne Antwort	0

4) Wie oft wird gelesen?

	14-tägig	1 (5,26%)
	wöchentlich	2 (10,53%)
	täglich	11 (57,89%)
	2x täglich	2 (10,53%)
	3x und öfter am Tag	3 (15,79%)
	<hr/>	
	Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	19
	geantwortet haben	19
	ohne Antwort	1

5) Wie lang ist der Lesevorgang?

	kleiner 5 Minuten	1 (5,00%)
	5-10 Minuten	8 (40,00%)
	10-20 Minuten	4 (20,00%)
	größer 20 Minuten	0 (0,00%)
	kindbezogen	7 (35,00%)
	<hr/>	
	Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	20
	geantwortet haben	20
	ohne Antwort	0

6) Wie spielt Ihr mit Sprache?

Singen und Musizieren	19	(95,00%)
Fingerspiele	8	(40,00%)
Reime, Gedichte, Tischsprüche	13	(65,00%)
Handpuppen	4	(20,00%)
Buch- und Bildbetrachtungen	6	(30,00%)
Mundmotorische Spiele	1	(5,00%)
Kniereiter Spiele	1	(5,00%)
Memory, Bildkarten, Rätsel	4	(20,00%)
Bewegungsspiele mit Sprache / Gesang	7	(35,00%)
Tätigkeitsbeschreibungen, Alltagsbeschreibungen	2	(10,00%)
Mimik, Gestik, Stimmlage, Stimmtempo, Laute nachahmen	5	(25,00%)
Wortspiele	4	(20,00%)
Dialoge mit den Kindern	2	(10,00%)
Mitspielgeschichten, Interaktive Geschichten	3	(15,00%)
Rucksackgeschichten	1	(5,00%)
Beschriftung der Umgebung	1	(5,00%)
Morgenkreis	2	(10,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	83	
geantwortet haben	20	
ohne Antwort	0	

7) Was hat sich bewährt?

Singen	8	(40,00%)
Singen mit Musik	4	(20,00%)
Verbindung von Musik, Sprache und Bewegung	13	(65,00%)
Ritualgeschichten, Morgenkreis	4	(20,00%)
Fingerspiele, Handpuppen	4	(20,00%)
Reime, Gedichte	4	(20,00%)
Memory	1	(5,00%)
Dialoge führen	5	(25,00%)
Mimik, Gestik, Stimmlage, Stimmtempo, Laute nachahmen	4	(20,00%)
Schoß- und Kniebücher	1	(5,00%)
Geschichtensäckchen, Erzähl- und Bildkarten	1	(5,00%)
Kamishibai	1	(5,00%)
Buch- und Bildbetrachtungen	4	(20,00%)
Hörspiele mit Alltagsgeräuschen	2	(10,00%)
Wortspiele	1	(5,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	57	
geantwortet haben	20	
ohne Antwort	0	

Grundauswertung Teil 1 der Befragung:

Befragung pädagogische Fachkräfte

1) Bilderbuchbetrachtung?

	Ja	18 (100,00%)
	Nein	0 (0,00%)
	Summe	18
	ohne Antwort	0

2) Art der Bilderbuchbetrachtung?

Dialogisches Lesen	3 (16,67%)
Vorlesen	1 (5,56%)
Dialogisches Lesen und Vorlesen	14 (77,78%)
	Summe
	ohne Antwort

3) Buchauswahl?

Bilderbücher ohne Text	14 (77,78%)
Bilderbücher mit wenig Text	17 (94,44%)
Themen- und Alltagsbezogene Bücher	13 (72,22%)
Wimmel,- Suchbücher	4 (22,22%)
Tast- und Fühlbücher	1 (5,56%)
Liederbücher	5 (27,78%)
Zeitungen und Zeitschriften	1 (5,56%)
Märchenbücher	4 (22,22%)
Gedicht- und Reimbücher	1 (5,56%)
Selbstgemachte Bücher	2 (11,11%)
	Summe
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	62
geantwortet haben	18
ohne Antwort	0

4) Wie oft wird gelesen?

14-tägig	1 (5,88%)
wöchentlich	0 (0,00%)
täglich	12 (70,59%)
2x täglich	3 (17,65%)
3x und öfter am Tag	1 (5,88%)
	Summe
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	17
geantwortet haben	17
ohne Antwort	1

5) Wie lang ist der Lesevorgang?

kleiner 5 Minuten	1 (5,56%)
5-10 Minuten	4 (22,22%)
10-20 Minuten	4 (22,22%)
größer 20 Minuten	0 (0,00%)
kindbezogen	9 (50,00%)
	Summe
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	18
geantwortet haben	18
ohne Antwort	0

6) Wie spielt Ihr mit Sprache?

Singen und Musizieren	15	(83,33%)
Fingerspiele	6	(33,33%)
Reime, Gedichte, Tischsprüche	9	(50,00%)
Handpuppen	4	(22,22%)
Buch- und Bildbetrachtungen	6	(33,33%)
Mundmotorische Spiele	0	(0,00%)
Kniereiter Spiele	0	(0,00%)
Memory, Bildkarten, Rätsel	1	(5,56%)
Bewegungsspiele mit Sprache / Gesang	7	(38,89%)
Tätigkeitsbeschreibungen, Alltagsbeschreibungen	2	(11,11%)
Mimik, Gestik, Stimmlage, Stimmtempo, Laute nachahmen	4	(22,22%)
Wortspiele	5	(27,78%)
Dialoge mit den Kindern	1	(5,56%)
Mitspielgeschichten, Interaktive Geschichten	4	(22,22%)
Rucksackgeschichten	1	(5,56%)
Beschriftung der Umgebung	0	(0,00%)
Morgenkreis	2	(11,11%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	67	
geantwortet haben	18	
ohne Antwort	0	

7) Was hat sich bewährt?

Singen	6	(33,33%)
Singen mit Musik	3	(16,67%)
Verbindung von Musik, Sprache und Bewegung	8	(44,44%)
Ritualgeschichten, Morgenkreis	4	(22,22%)
Fingerspiele, Handpuppen	4	(22,22%)
Reime, Gedichte	3	(16,67%)
Memory	0	(0,00%)
Dialoge führen	4	(22,22%)
Mimik, Gestik, Stimmlage, Stimmtempo, Laute nachahmen	1	(5,56%)
Schoß- und Kniebücher	1	(5,56%)
Geschichtensäckchen, Erzähl- und Bildkarten	2	(11,11%)
Kamishibai	1	(5,56%)
Buch- und Bildbetrachtungen	6	(33,33%)
Hörspiele mit Alltagsgeräuschen	2	(11,11%)
Wortspiele	0	(0,00%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	45	
geantwortet haben	18	
ohne Antwort	0	

Grundauswertung Teil 1 der Befragung:

Befragung Eltern

1) Bilderbuchbetrachtung?

	Ja	23 (100,00%)
	Nein	0 (0,00%)
	Summe	23
	ohne Antwort	0

2) Art der Bilderbuchbetrachtung?

	Dialogisches Lesen	1 (4,35%)
	Vorlesen	3 (13,04%)
	Dialogisches Lesen und Vorlesen	19 (82,61%)
	Summe	23
	ohne Antwort	0

3) Buchauswahl?

	Bilderbücher ohne Text	11 (47,83%)
	Bilderbücher mit wenig Text	20 (86,96%)
	Themen- und Alltagsbezogene Bücher	12 (52,17%)
	Wimmel,- Suchbücher	7 (30,43%)
	Tast- und Fühlbücher	6 (26,09%)
	Liederbücher	4 (17,39%)
	Zeitungen und Zeitschriften	0 (0,00%)
	Märchenbücher	7 (30,43%)
	Gedicht- und Reimbücher	4 (17,39%)
	Selbstgemachte Bücher, Fotoalben	1 (4,35%)
	Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	72
	geantwortet haben	23
	ohne Antwort	0

4) Wie oft wird gelesen?

	14-tägig	0 (0,00%)
	wöchentlich	3 (13,04%)
	täglich	15 (65,22%)
	2x täglich	2 (8,70%)
	3x und öfter am Tag	3 (13,04%)
	Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	23
	geantwortet haben	23
	ohne Antwort	0

5) Dürfen die Kinder dazwischen reden?

	ja	22 (95,65%)
	nein	1 (4,35%)
	Summe	23
	ohne Antwort	0

6) Dürfen die Kinder vor und zurückblättern?

	ja	21 (91,30%)
	nein	2 (8,70%)
	Summe	23
	ohne Antwort	0

7) Wie spielen Sie mit Sprache?

Singen und Musizieren	14	(63,64%)
Fingerspiele	3	(13,64%)
Reime, Gedichte, Tischsprüche	3	(13,64%)
Handpuppen	2	(9,09%)
Buch- und Bildbetrachtungen	3	(13,64%)
Mundmotorische Spiele	1	(4,55%)
Kniereiter Spiele	0	(0,00%)
Memory, Bildkarten, Rätsel	1	(4,55%)
Bewegungsspiele mit Sprache / Gesang	1	(4,55%)
Tätigkeitsbeschreibungen, Alltagsbeschreibungen	12	(54,55%)
Mimik, Gestik, Stimmlage, Stimmtempo, Laute nachahmen	4	(18,18%)
Wortspiele	2	(9,09%)
Dialoge mit den Kindern	7	(31,82%)
Mitspielgeschichten, Interaktive Geschichten	1	(4,55%)
Malen	1	(4,55%)
Hörbücher, Zeichentrickfilme	4	(18,18%)
Kleinkindcomputer	1	(4,55%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	60	
geantwortet haben	22	
ohne Antwort	1	

8) Was hat sich bewährt?

Singen	1	(4,55%)
Singen mit Musik	5	(22,73%)
Verbindung von Musik, Sprache und Bewegung	8	(36,36%)
Ritualgeschichten, (Badevorbereitungen)	14	(63,64%)
Fingerspiele, Handpuppen	0	(0,00%)
Reime, Gedichte	1	(4,55%)
Malen	2	(9,09%)
Dialoge führen	2	(9,09%)
Mimik, Gestik, Stimmlage, Stimmtempo, Laute nachahmen	1	(4,55%)
Schoß- und Kniebücher	0	(0,00%)
Geschichtensäckchen, Erzähl- und Bildkarten	0	(0,00%)
Kamishibai	0	(0,00%)
Buch- und Bildbetrachtungen	8	(36,36%)
Hörspiele mit Alltagsgeräuschen	2	(9,09%)
Wortspiele	2	(9,09%)
Die Welt draußen erkunden	6	(27,27%)
Versteck spielen	3	(13,64%)
Darstellendes Spiel	3	(13,64%)
Soziale Kontakte pflegen	1	(4,55%)
Bausteine, Steckspiele, Puzzle	4	(18,18%)
Alltagsbeschreibungen	3	(13,64%)
<hr/>		
Nennungen (Mehrfachwahl möglich!)	66	
geantwortet haben	22	
ohne Antwort	1	

Eidestattliche Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Nutzung der verzeichneten Quellen angefertigt und die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft entnommen habe, wurden durch mich im Text kenntlich gemacht und verweisen auf die im entsprechenden Verzeichnis notierten Literaturangaben und Quellen.

Templin, den 09.02.2015

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle ganz herzlich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Zeit des Studiums und der Anfertigung dieser Bachelor-Arbeit motiviert und unterstützt haben.

Danken möchte ich in erster Linie Frau Prof. Dr. Mandy Fuchs, der Betreuerin und Gutachterin meiner Arbeit. Ich danke für die wertschätzende Zusammenarbeit, für die Zeit des Zuhörens, für die ko-konstruktiven Gespräche und für die prompte Beantwortung aller E-Mails. Mein Dank gilt ebenso Frau Prof. Dr. Claudia Hruska, als Zweitgutachterin. Beiden möchte ich für eine wundervolle Zeit an der Hochschule Neubrandenburg danken, für die warme wohlwollende Atmosphäre, die spannenden Seminare, meine Wortschatzerweiterung, das Mut machen, das Gelassen sein uvm. Ich werde es vermissen!

Ich danke meinen Kindern Hannah und Emil, die mich liebevoll unterstützt und nie an mir gezweifelt haben. Der Leistungsdruck war hoch – ich durfte keine drei nach Hause bringen.

Ich danke meiner Mutter, die mir ein Vorbild im lebenslangen Lernen ist, die fest an mich glaubt und stolz ist auf jede meiner bestandenen Prüfungen.

Ich danke meinen Schwiegereltern für die warmherzige und fürsorgliche Unterstützung. Sie haben mir so manchen Weg und so manche Arbeit abgenommen.

Ich danke meiner gesamten Familie und all meinen Freunden, die so manches Mal auf meine Anwesenheit verzichten mussten und großes Verständnis zeigten.

Ich danke meiner Studiengruppe für die zahlreichen anregenden Gespräche und die große Bereitschaft meine Fragebögen schnell zu beantworten.

Ich danke meinem Freund Jan Krüger, der diese Arbeit korrigiert hat, und doch so manchen Fehler entdeckt hat.

Ein ganz besonderer Dank geht an meinen Mann, der mir die nötige Kraft gegeben hat, um durchzuhalten, der immer ein offenes Ohr für mich hatte, mir clevere Hinweise gab, mich kulinarisch verwöhnte und ebenfalls ganz fest an mich und meine Fähigkeiten geglaubt hat. Danke!