



Early (Bi-)Literacy – mit mehr als einer Sprache unterwegs zur Schrift(lichkeit)

Potenziale mehrsprachiger Bilderbücher im Kontext durchgängiger Sprachbildung

Nauwerck, Patricia

*Pädagogische Hochschule Schwäbische Schwäbisch Gmünd
Institut für Sprache und Literatur Abteilung Deutsch mit Sprecherziehung*

Abstract

For a long time, in the context of early second language acquisition/early foreign language learning, the focus was on spoken everyday language. As a result, many children were able to communicate successfully in everyday life, but failed in school tasks due to insufficiently developed language domains and a low level of verbal academic performance („hidden language difficulties“). In order to make the transition to school learning easier early literacy approaches have recently been established in the pre-school education. In this paper I will focus on early biliteracy discussing the potential of multilingual picture books to initiate cognitive academic language skills. Furthermore methodological suggestions are shown.

Keywords: biliteracy, early literacy, visual literacy, literary literacy, reading literacy, early bilingualism, (second) language acquisition, early foreign language learning (in preschool and primary school), storybooks, early childhood education

Ausgangslage: von der Mündlichkeit zur (konzeptionellen) Schriftlichkeit

Während das Vorlesen und Erzählen in Deutschland und Ungarn als klassische Sprachförderaktivitäten gelten, lag der Fokus beim Zweitspracherwerb und der frühen Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten bis vor wenigen Jahren auf der gesprochenen Sprache. Die Begegnung mit Schrift war der Mündlichkeit oft nachgeordnet, weil Schriftlichkeit ebenso wie frühe Mehrsprachigkeit vielfach mit Überforderung konnotiert wurde. Dies führte dazu, dass nicht wenige Kinder zwar im Alltag erfolgreich kommunizieren konnten, aufgrund zu gering ausgebauter schrift- und bildungssprachlicher

Domänen („verdeckten Sprachschwierigkeiten“ Knapp) aber an schulischen Aufgaben scheiterten. Daher haben sich in jüngerer Zeit im Vorschulbereich Early Literacy-Ansätze etabliert, um allen Kindern den Zugang zum Lesen und Schreiben zu erleichtern. Der aus dem angloamerikanischen Raum stammende Begriff „(early) Literacy“ bezieht sich auf die Lese- und Schreibkompetenz im weiteren Sinne (Text- und Sinnverständnis, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Freude und Vertrautheit im Umgang mit Büchern, Schrift und Medien). Der Grundstein dafür wird bereits in der frühen Kindheit gelegt durch die Begegnung mit Lese-, Erzähl- und Schriftkultur im familiären Umfeld und im Kindergarten. Lehrkräfte in der Schuleingangsstufe müssen diese Vorerfahrungen aufgreifen und weiterführen. Im Zentrum des Beitrags stehen die frühe Biliteralität und das Potenzial von mehrsprachigen Bilderbüchern zur Anbahnung der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten und einer balancierten Zwei-/ Mehrsprachigkeit. Neben der linguistischen, spracherwerbstheoretischen und didaktischen Fundierung von Early Literacy-Ansätzen werden Bilderbücher vorgestellt, die sich für den Einsatz in sprachlich heterogenen Lernendengruppen eignen. Weiterhin werden methodische Anregungen zum Umgang mit mehrsprachiger Kinderliteratur im Elementarbereich und im Anfangsunterricht aufgezeigt.

Begründung/theoretische Rahmung

Die sprachlichen Voraussetzungen eines Kindes bei Schuleintritt gelten als Indikator für Bildungserfolg. Denn Weltwissen, Sprach- und Schrifterfahrungen stellen anerkanntermaßen wichtige Grundlagen für das Lesen- und Schreibenlernen dar. Der Schriftspracherwerb sollte deshalb *„in einer Sprache erfolgen, in der bereits semantische, phonologische, syntaktische und textstrukturelle Kenntnisse und damit verbunden Weltwissen vorhanden sind“* (Schulte-Bunert 2012, S. 123). Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung muss Sprachförderung am aktuellen Entwicklungsstand des Kindes sowie den damit verbundenen frühen Spracherfahrungen im familialen Kontext anknüpfen und den Spracherwerb kontinuierlich institutionenübergreifend begleiten und unterstützen. Deshalb sind auch mehrsprachige Erwerbsverläufe zu berücksichtigen und die Erst- bzw. Herkunftssprachen der Kinder in die Förderung einzubeziehen. Denn es gilt längst als wissenschaftlich erwiesen, dass Kinder mit mehr als einer Sprache aufwachsen können. Um beim *doppelten Erstspracherwerb* eine balancierte Zweisprachigkeit auszubilden, bedarf es jedoch u. a. eines anregungsreichen Umfelds sowie eines ausgewogenen, qualitativ hochwertigen Inputs in beiden Sprachen. Bei einem nach dem dritten Lebensjahr sukzessive, oft sogar erst im institutionellen Kontext einsetzenden *Zweitspracherwerb oder beim immersiv angelegten (frühen) Fremdsprachenlernen* wird die neue Sprache in ein bereits bestehendes System implantiert. Eine gut ausgebaute und

gefestigte Erstsprache kann somit zur Wegbereiterin für die Zweitsprache werden. An die Erst- bzw. Herkunftssprache sind frühe Eltern-Kind-Erfahrungen gebunden, so dass dieser eine große emotionale und kognitive Bedeutung zukommt. Da in der Erstsprache die Wurzeln des Spracherwerbs liegen, können die Kinder beim Zweitspracherwerb auf grundlegende Kenntnisse und Erfahrungen zugreifen (s.a. Interdependenzhypothese nach Cummins, 2000). In diesem Sinne gilt es nicht nur, die Erstsprache als solides Fundament weiter zu stärken, sondern auch deren Potenzial als «Motor» für den Zweitspracherwerb zu nutzen. Denn in der Erstsprache entwickelte kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten können auf die Zweitsprache übertragen werden, was mit zunehmendem Alter der Kinder, z.B. beim (frühen) Fremdsprachenlernen sowie in der Schule beim Lesen, Schreiben und fachsprachlichen Lernen in der Zweitsprache sowie beim (frühen) Fremdsprachenlernen an Relevanz gewinnt. Daher sind die didaktischen Modellierungen von Biliteralität und ein auf Literacy ausgerichtetes breites Methodenrepertoire sowohl für pädagogische Fachkräfte in Vorschuleinrichtungen als auch für Lehrende an Schulen von Bedeutung.

Modellierung des Sprachbegriffs und Definition von «Literacy»

Durchgängige Sprachbildung i. S. einer Entfaltung der Gesamtsprachlichkeit der Kinder muss auf einer umfassenden Modellierung des Sprachbegriffs basieren. Dafür bedarf es sowohl eines institutionen- als auch sprachen- und registerübergreifenden Denkrahmens, der bereits im Vorschulbereich neben den mündlichen, alltagssprachlichen Sprachfähigkeiten auch die gezielte Förderung von literalen Kompetenzen, d.h. den Umgang mit Schriftsymbolen und schriftsprachlichen Strukturen, fokussiert. Denn der Erwerb des literaten Registers und der konzeptionellen Schriftlichkeit beginnt bereits im Vorschulalter z.B. beim Erzählen und Vorlesen. Der Begriff „Literacy“ bezieht sich nach Kümmerling-Meibauer (2012) nicht nur auf die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens, sondern auch auf „weitere grundlegende Kompetenzen wie Textverständnis, Vertrautheit mit Literatur und anderen Medien sowie Erfahrungen mit der Lese-, Bild- und Erzählkultur.“ Early Literacy-Konzepte zielen demnach darauf ab, bereits im Vorschulalter den Erwerb der für das Verstehen von Literatur basalen kognitiven, emotionalen und ästhetischen Fähigkeiten über vielfältige Angebote (dialogisches Vorlesen, Bilderbuchbetrachtung, Erzählarrangements) sowohl auf rezeptiver als auch produktiver Ebene anzuregen. Dabei sind Bild-, Sprach- und Literaturerwerb eng miteinander verbunden: „Kleine Kinder werden zunächst an das Konzept „Buch“ herangeführt, erfassen durch das Betrachten visuelle Codes (Bilderwerb) und werden durch das Zeigen und Benennen der abgebildeten Gegenstände bei ihrem Wortschatzerwerb unterstützt.“ (Kümmerling-Meibauer, 2012) Über die Begegnung mit verschiedenen Textsorten werden sie nach und nach mit literarischen Phänomenen und

unterschiedlichen Sprachgebrauchsformen vertraut gemacht: Beim medial mündlichen Erzählen und Vorlesen lernen Kinder die konzeptionell schriftsprachliche Sprachverwendung kennen und begegnen innerhalb des Bilderbuchs verschiedenen Symbolsystemen, die auf Text- und Bildebene miteinander interagieren (Multimodalität nach Staiger, 2014). Im Umgang mit den Texten erwerben sie u. a. Zugriffsweisen, wie die jeweiligen Codes entschlüsselt werden können und erfahren die kommunikative Funktion von Schrift. Durch die Erweiterung der sprachlichen Erfahrungsräume sowie die Anbahnung von kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten - idealerweise sowohl in der Erst- als auch Zweitsprache - wird den Kindern ein Zugang zu Schrift(lichkeit) ermöglicht und damit der Einstieg in das von schrift- und bildungssprachlichen Strukturen geprägte schulische Lernen erleichtert (Apeltauer, 2018; Nauwerck, 2022). Kümmerling-Meibauer (2012) verweist auf die Ausdifferenzierung des Sammelbegriffs «Literacy» in Literary Literacy (Literaturerwerb: die Fähigkeit, Literatur zu verstehen und auch selbst zu produzieren), Visual Literacy (Bilderwerb: die Fähigkeit, Symbole und Zeichen in Bildern zu verstehen), Verbal Literacy (die Fähigkeit, Sprache und mündlich produzierte Texte zu dekodieren) und Media Literacy (mit Printmedien, AV-Medien, interaktiven Medien umgehen können). Inwieweit es gelingt, bei (Vor-)Schulkindern Literalität anzubahnen, hängt maßgeblich von der Differenziertheit des Bilderbuchangebots, der sprachförderlichen Gestaltung von Erzähl- und Vorlesearrangements sowie methodisch-didaktisch fundierten Anschlussaktivitäten ab. Die Planung dialogischer Bilderbuchbetrachtungen/Vorlesesituationen einschließlich kindgemäßer, handlungs- und produktionsorientierter Anschlussaktivitäten orientiert sich in der Grundschule an den 11 Aspekte literarischen Lernens nach Spinner (2019), der Modellierung von Lesekompetenz nach IGLU (vom Entnehmen einfacher, expliziter Informationen über das Verknüpfen von verstreuten Informationen und das Heranziehen externen Wissens bis hin zum Bewerten sowie einer aktiven und kreativen Auseinandersetzung mit Texten (Bos et al., 2003 s.a. Hußman et al., 2017) sowie dem Mehrebenenmodell von Rosebrock & Nix (⁹2020) fundiert werden. Im Idealfall werden auf dieser Basis bereits im Vorschulalter (didaktisch an die Altersstufe angepasst), möglichst sowohl in der Erst- als auch der Zweit-/Fremdsprache, Zugänge zu Literalität geschaffen.

Sprachliche Potenziale von Bilderbüchern im Kindergarten und der Grundschule

Bisherige Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass bereits sehr junge Kinder in der Lage sind, sich mit verschiedenen Textgattungen rezeptiv, produktiv und reflexiv auseinanderzusetzen (Knopf, 2012). Gerade im Vorschulalter lässt sich die kindliche Unvoreingenommenheit und Entdeckerfreude dafür nutzen, die Kleinen spielerisch an eine kreative Ausein-

andersetzung mit Schrift(lichkeit) und verschiedenen Textsorten heranzuführen. Im geschützten Raum können die Kinder frei von Leistungsdruck und Bewertung eine aufgeschlossene, eigenaktive (statt reproduzierende) Haltung zu Texten entwickeln. Im Umgang mit inhaltlich und ästhetisch anspruchsvollen Bilderbüchern eignen sie sich zudem protoliterale Wissensbestände, differenzierte Sprachfähigkeiten und Weltwissen an (Nauwerck, 2015). Beim Vorlesen wird deutlicher und betonter gesprochen, wodurch auch Flexionsmarkierungen besser wahrnehmbar sind. Weiterhin erfahren die Kinder, dass die geschriebene Sprache abstrakter ist und andere syntaktische Strukturen aufweist als die gesprochene Sprache. Zugleich werden Gedanken verdichtet, Wörter sorgfältig ausgewählt und Sprachhandlungen explizit benannt (z.B. über performative Verben). Die Begegnung mit der Lese-Bild- und Erzählkultur trägt dazu bei, Interesse an den Funktionsweisen gesprochener und geschriebener Sprache zu wecken, allmählich deren Symbolcharakter zu erfassen (Näger, 2013), Sprachaufmerksamkeit/ Sprachbewusstsein sowie metasprachliche Fähigkeiten auszubilden. Beim Hören und Erzählen von Geschichten entwickeln Kinder Sinn für Rhythmus, Melodie, Akzentgebung, Reime und Alliterationen. Literalität unterstützt den Spracherwerb und erweitert das Sprachrepertoire der Kinder (u.a. Lexik, z.B. Wortbildungsmuster, Abstrakta, Modalverben, Funktionswortschatz, begriffliches Wissen, Sprachhandlungsmuster und sprachliche Varietäten). Wenngleich hier an den primären Spracherwerb angeknüpft wird, handelt es sich um keinen urwüchsigen Prozess. Der Aufbau literaler Kompetenzen ist ein langwieriger Prozess und auf gezielte Angebote angewiesen, die zu einem (inter-)aktiven, spielerischen Umgang mit Texten, Bild- und Schriftsprache sowie zum Aufbau mentaler Modelle herausfordern. Im Vorschulalter können Kinder an vielfältige Formen der Textbegegnung herangeführt werden, indem sie sich über den Inhalt, aber auch ihre persönlichen Eindrücke des (Vor-)Gelesenen, Erfahrungen, Gefühle und Gedanken austauschen (Knopf, 2012, Spinner 2019; Baldäus et al., 2021). Sie dürfen Fragen an den Text stellen oder in die Geschichte eingreifen, indem sie Leerstellen füllen, Neues hinzuerfinden, die Handlung weiterspinnen. Bei verschiedenen musisch-ästhetischen Anschlussaktivitäten (szenisches Spiel, Malen, Basteln, Vertonen von Texten) setzen sie sich mit der Geschichte auf Inhalts- und Formebene handlungs- und produktionsorientiert auseinander. Denn durch Erzählen und Interpretieren werden Kinder Marie-Luise Rau zufolge zu „Bedeutungsmachern“ (Rau 2009). Dafür benötigen die Kinder auch erwachsene Bezugspersonen zur Ko-Konstruktion; im mehrsprachigen Kontext Sprachmodelle in ihren jeweiligen Erst-/Herkunftssprachen sowie der Zweit-/Fremdsprache.

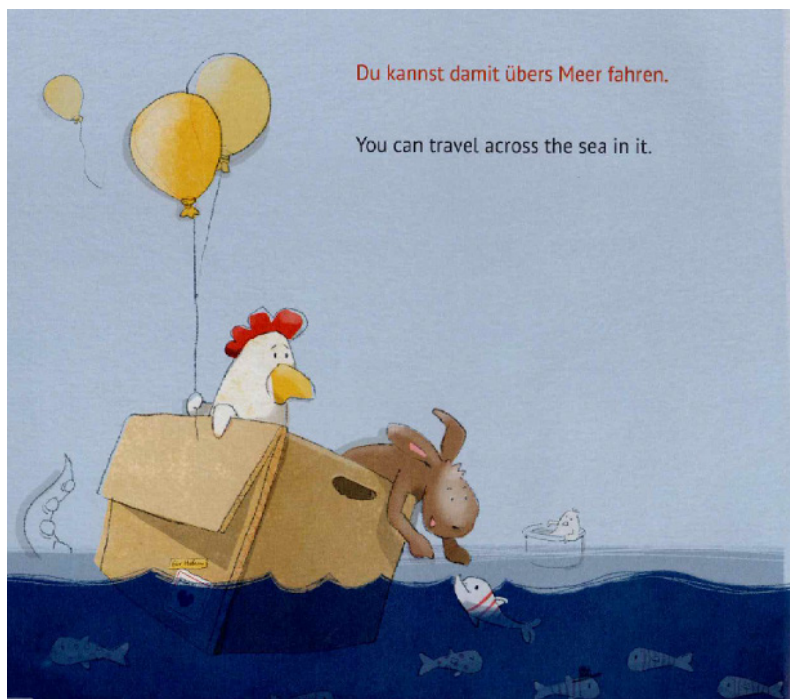
Mehrsprachige Bilderbücher: Einordnung und didaktisch-methodische Anregungen

Simultan zweisprachige Bilderbücher

In jüngerer Zeit wächst in Deutschland der Markt an mehrsprachigen (simultan bilingualen) Bilderbüchern, die sehr unterschiedliche Komplexitätsgrade hinsichtlich ihres Textumfangs und -inhalts, der jeweiligen Sprachverwendung sowie des Text-Bild-Bezugs aufweisen. Innerhalb der simultan bilingualen Bilderbücher treten beide Sprachen entweder integrativ (z.B. auf kommunikativer Ebene in die Handlung eingebettet (s. „*Sinan und Felix. Mein Freund. Arkadasim.*“ „*Am Tag als Saida zu uns kam*“) oder parallel (gleiche Handlung in zwei Sprachen, räumlich oder nach dem Ordnungsprinzip eine Sprache – eine Farbe gegenübergestellt) in Erscheinung, (s. „*Der kleine Eisbär*“ „*Wie fühlst du dich heute?*“ oder „*Eine Kiste Nichts*“). (Bild 1.)

Bild 1.

„*Eine Kiste Nichts – A Box of Nothing*“ und was man damit so alles machen kann. Dargestellt in einfachen kurzen Sätzen und zwei Sprachen, die nach dem Prinzip – eine Sprache, eine Farbe – funktional unterschieden werden



Dem Buch liegt eine Hör-CD bei, in der der Text in acht weiteren Sprachen rezipiert werden kann. Diese Bücher eignen sich sowohl zum interaktiven Vorlesen und Erzählen als auch zur Differenzierung und zur individuellen Rezeption (Bilderbuchbetrachtung und Hörversion in der Erst-/Herkunftssprache), in der Grundschule später auch im Kontext freier Lesezeiten.

Mehrsprachigkeit als Thema und Gesprächsimpuls

Dass auch Pferd, Katze und Frosch ihre eigene(n) Sprache(n) haben, lernen schon die Kleinsten (ab 4 Jahre) mit Lila Praps *tierischem Wörterbuch*. Auf jeder Doppelseite laden Onomatopoetika in fünf Sprachen auf Klangebene zum Vergleichen, Raten, Zuordnen und Nachspielen ein. Darüber hinaus wird der (verbale) Wortschatz der Kinder ausdifferenziert (das Schwein grunzt, das Pferd wiehert...).

Bilderbücher und verschiedene Schriftsysteme: Schrift als Kommunikationsmittel und Betrachtungsgegenstand

Immer öfter werden in Bilderbüchern auch verschiedene Schriftsysteme (z.B. Chinesisch, Arabisch, Kyrillisch) – entweder auf inhaltlicher Ebene, d.h. als Betrachtungsgegenstand, oder als Bedeutungsträger – aufgegriffen (s. „*Lius Reise*“, „*Der Tag als Saida zu uns kam*“, „*Das Allerwichtigste*“). Einen Einstieg in die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit und verschiedenen Schrift-/ Zeichensystemen eröffnet das Such-Bilderbuch „*Ich bin einmalig. Kannst du mich finden?*“. In insgesamt 17 verschiedenen Sprachen lädt die auf jeder Seite wiederkehrende Frage zunächst zu einer spielerischen Entdeckungsreise im Bild ein. Denn in jedem Motiv, das auf den ersten Blick viele gleiche Gegenstände und Formen aufweist, ist etwas Einmaliges versteckt, das sich z. B. in Anzahl, Form und Raumlage von allem anderen unterscheidet und nur durch sehr genaues Hinsehen erkennbar ist. Dieser Prozess ist der beim Schriftspracherwerb erforderlichen optischen Analyse zur (Wieder-)Erkennung von Schriftzeichen ähnlich, so dass die Bilderbuchbetrachtung aus dieser Perspektive eine „Vorübung zum Lesen“ darstellt. Darüber hinaus initiiert das Buch vielfältige Gesprächsanlässe zum Sprachklang, dem Zeicheninventar und dem Zeichenbezug (z.B. Laut oder Bild), der Schreibrichtung oder auch zu sprachsystematischen (semantisch-lexikalischen oder morphosyntaktischen) Aspekten. Leider beinhaltet das Buch keinen Tonträger, auf dem der Fragesatz in den unterschiedlichen Sprachen authentisch dargeboten wird. Eher problematisch erscheint dagegen die in den jeweiligen Bilderbuchseiten enthaltene Verschriftung der Aussprache mit deutschem Grapheminventar, die die korrekte Artikulation nur bedingt wiedergeben kann. Daher empfiehlt es sich, für den Einsatz des Buches Muttersprachlicher_innen als Lesepat_innen zu gewinnen oder die Sätze als O-Töne vorab in der jeweiligen Sprache aufzuzeichnen. (Bild 2.)

Bild 2.

Hier ist genaues Hinsehen gefragt, um das „Einmalige“ zu finden. Zugleich müssen hier, ähnlich wie beim Schriftspracherwerb und dem Erlernen von Buchstaben, Raumlage und Formen in den Blick genommen werden. Das Buch thematisiert auch unterschiedliche Schreibrichtungen u.a. am Beispiel der persischen Sprache



Übersetzungen von Bilderbüchern als Einladung zum inter- und intralingualen Sprachvergleich

Ferner bieten Verlage wie z.B. NordSüd in der Edition bi:libri zweisprachige Versionen (deutsch in Kombinationen mit einer weiteren Sprache) beliebter Bilderbücher – inklusive MP3 Download in 9 Sprachen – an. Die Übersetzungen von Bilderbuchbestsellern wie „Elmer“ (*Elmer új tréfája*), „Pettersson und Findus“ (*Findusz elköltözik*), „Die kleine Raupe Nimmersatt“ (*A telhetetlen hernyócska*), „Regenbogenfisch“, „Heule Eule“, „Irgendwie anders“, „Für Hund und Katz ist auch noch Platz“ können somit zur Förderung literaler Kompetenzen sowohl in den Erst- bzw. Herkunftssprachen als auch der Ziel- bzw. Zweitsprache eingebunden werden. Englisch- und französischsprachige Fassungen finden ihren Platz ebenso in zweisprachig-immersiv ausgerichteten Kindergärten oder in Schulen beim frühen Fremdsprachenlernen. Unabhängig vom jeweiligen Kontext gilt: Wenn Kinder das Buch auch in ihrer vertraute(re)n Erstsprache rezipieren, kann diese zum „Türöffner“ werden. Idealerweise bilden dann bereits vorhandene

Kenntnisse und Kompetenzen eine Brücke bei der Anbahnung und dem Ausbau von (Bi-) Literalität. Besonders geeignet erscheint hierfür „Der Grüffelo“ (A Graffaló), der in 41 verschiedene Sprachen übertragen Kindern rund um den Erdball (Vor-)LeseFreude beschert. Zudem lädt die Geschichte um das vermeintlich erfundene Monster in verschiedenen regionalen Varietäten (Schwäbisch, Bayrisch, Kölsch) zum Schmunzeln und Reflektieren der inneren Mehrsprachigkeit ein.

Mehrsprachige Bilderbücher im Medienverbund

Im Medienverbund mit didaktischen Handreichungen (u.a. begleitende Literacy-Projekte zu Bilderbüchern für die Grundschule und Vorschuleinrichtungen¹), Tonträgern, (Internet-)Filmen und Liedern (z.B. auf YouTube.com), Bilderbuchkino, Erzählkarten zu Bilderbüchern oder für das Kamishibai, Handpuppen etc. eröffnen sich weiterhin vielfältige, mehrkanalige Zugänge zu (Bi-)Literalität (s. a. Wieler 2015). Zugleich geht von einer Bilderbuchbetrachtung in zwei Sprachen (und ggf. auch zwei Schriftsystemen) ein Impuls zur kindgemäßen Sprachbetrachtung und zum Sprachvergleich aus. Sprachvergleiche können auf Laut-, Bedeutungs- und Formebene stattfinden. Die Kinder können das Bilderbuch oder Ausschnitte davon in ihrer Erstsprache erzählen, während die jungen Zuhörenden sich darüber austauschen, welche Wörter oder wiederkehrenden Elemente sie „verstanden“ haben oder wie die andere Sprache auf sie wirkte, was ähnlich und unterschiedlich für sie klang (s. auch Projekt Eveil aux langues²). Ebenso lässt sich der Buchtitel in unterschiedlichen Sprachen in den Blick nehmen: Welche Elemente entsprechen sich? Wo finden sich, z.B. bei der Verwendung von Eigennamen oder Sprachbildern, Unterschiede? Besonders ergiebig sind in diesem Zusammenhang auch Reime und sich wiederholende Strukturen (z.B. Zaubersprüche oder sich wiederkehrende Routinen), die zum Mitsprechen und Vergleichen herausfordern; z.B. bei „Für Hund und Katz ist auch noch Platz“ („Room on the broom“) oder dem „Grüffelo“ („A Graffaló“). Dadurch erwerben die Kinder implizites Wissen über Reim und Versmaß sowie zu unterschiedlichen Gestaltungsformen und Wirkungsweisen von Texten. (Bild 3.)

¹ <https://www.buchverlagkempen.de/?listview&link=0103004>

² <https://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/plurale-ansatze.asp>

Bild 3.

Für wen ist auf dem Besen Platz? Mit Figuren lässt sich die Handlung nachspielen und die Explizitheit der literarischen Sprache erfahren (u.a. Verwendung von Präpositionen, Nominalflexion).



Über das genaue Hinsehen/Hinhören wird nicht nur die Konzentration, sondern auch das Detailverstehen eingeübt und der Wortschatz erweitert, wie sich am Beispiel des Gruffalo aufzeigen lässt: Die literarische Figur wird sehr eindrücklich beschrieben (und im Bilderbuch illustriert). Dadurch bauen die Kinder einen differenzierten Wortschatz sowie Weltwissen auf und aus. Vorhandene Wissensbestände sollten bei der Sprachförderung gezielt abgerufen und mit neuen Wortschatzdomänen verknüpft werden: Der Gruffalo hat feurige Augen (sichtbar: orange glühend, übertragene Bedeutung: gefährlich wirkend), Klauen (wie Paarhufer: Rinder, Schweine, Ziegen), Tatzen (wie ein Bär), Hauer (wie ein Wildschwein), Stacheln (wie ein Drache). Als Lied gesungen wird die Beschreibung sprachlich verarbeitet und das Sprachmaterial in das mentale Lexikon integriert (Gruffalo song³). (Bilder 4. und 5.)

³ <https://youtube.com/watch?v=5ZfEIX2lhll>

Bilder 4. und 5.*Bilderbuchseiten Gröffelo*

Zugleich wird für die Kinder die Wirkungsweise der auf Explizitheit ausgerichteten literarischen Sprache, die Verwendung von außergewöhnlichen Adjektiven oder bildlicher Vergleiche, wahrnehmbar. Für den Aufbau mentaler Modelle kann auch das Malen und Basteln hilfreich sein. Durch den Austausch über die entstandenen Motive werden Bedeutungen ausgehandelt und das Textverständnis erweitert und vertieft.

Wirkungsweisen von (Bi-)Literacy-Konzepten

Die Nachhaltigkeit einer solchen aktiven Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch spiegelt sich in den Bastelarbeiten von Kindern mit Zweitsprache Deutsch (in Klasse 1) wider. Trotz begrenzter Sprachkenntnisse im Deutschen gelang es ihnen, den Gröffelo mit seinen markanten Merkmalen in ihren Bildern recht detailgetreu darzustellen wie das beigegefügte Bild zeigt:

Bild 6.

Der Grüffelo markant mit Klauen, Hauern und grüner Warze bildlich dargestellt von einem Erstklässler mit Zweitsprache Deutsch



Durch das Ordnen von auf Karten festgehaltenen Bilderbuchszenen wird nicht nur das narrative Schema rekonstruiert, sondern auch die einzelnen Handlungsschritte der Geschichte werden nachvollzogen, inhaltliche Details abgerufen und das Behalten unterstützt. Weiterhin fördern ein Bilderbuchkino/-karaoke oder die Arbeit mit dem Kamishibai, bei dem die Kinder parallel zum Vorlesen die Figuren als Stabpuppe (oder mit Plüschfiguren) auftreten lassen oder kleine Spielszenen gestalten, Textverständnis und -interpretation. Indem sie eigene kleine Dialoge entwickeln, neue Figuren hinzuerfinden und in deren Rollen schlüpfen, entwickeln die Kinder nicht nur Freude am Sprechen und im Umgang mit Literatur, sondern setzen sich – auch über den Text oder bildliche Illustrationen hinausgehend – intensiv mit den Protagonisten und der Handlung auseinander. Dies fördert die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, weckt die Imaginationsfähigkeit und erweitert die metasprachlichen Kompetenzen: wie drückt die Figur sich aus (einschließlich prosodischer und paraverbalen Merkmale)? Wie bewegt sie sich und warum? Wie steht sie zu anderen Figuren in der Handlung? Im mehrsprachigen Klassenzimmer ergeben sich daraus vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten, um alle Kinder gemäß ihres

jeweiligen Sprachentwicklungsstands auf rezeptiver und/oder produktiver Ebene einzubeziehen und Sprachverarbeitungsprozesse zu initiieren. (Bild 7.)

Bild 7.

Durch das Ordnen der Bilderfolge rekonstruieren die Kinder den Handlungsablauf, rufen Details der Geschichte ab und erweitern ihr Sprachrepertoire



Bild 8.

Handlungs- und produktionsorientierte Anschlussaktivitäten – hier beim Stabpuppenspiel mit dem Kamishibai – fördern eine aktive Auseinandersetzung mit der Geschichte und die Sprachkompetenz.



So entwickeln die Kinder nicht nur eine Haltung zum Erzählen und (Vor-)Lesen, sie lernen auch Strategien für den Umgang mit Texten kennen sowie ihr Vorwissen, ihre Eindrücke, Vermutungen, Gedanken, Gefühle zu versprachlichen, zu begründen und ihren schöpferischen Ausdruck zu entfalten. Während das (Sach-)Bilderbuch „Warum“ („Why“) von Lila Prap auf bildungssprachliche Register abzielt (externes Wissen heranziehen, Vermutungen aufstellen und diese argumentativ stützen). (Bild 9. und 10.)

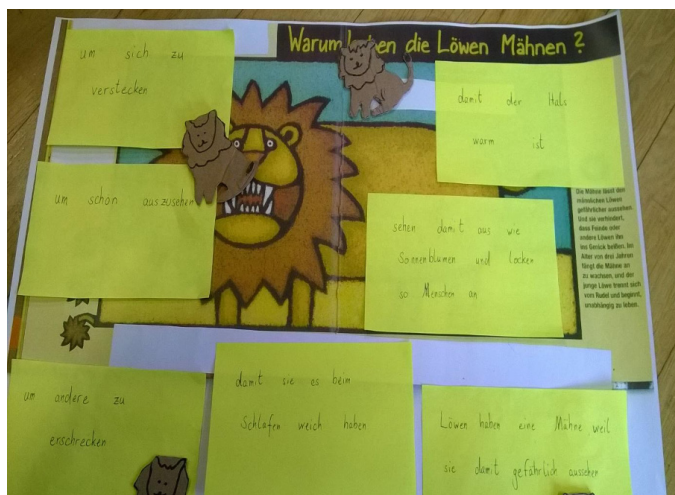
Bild 9.

Bilderbuchseite aus Lila Prap: „Warum?“



Bild 10.

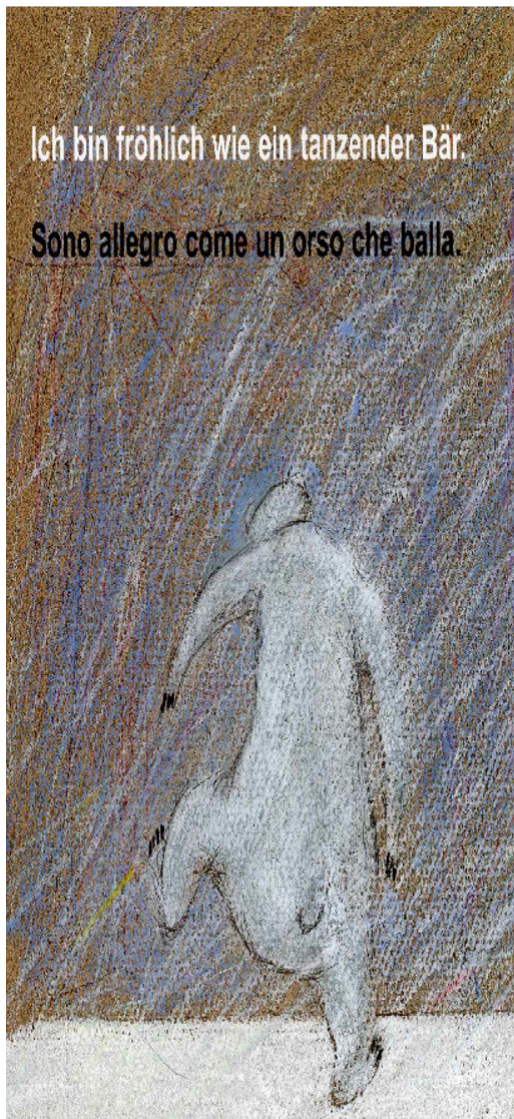
Hypothesen von Zweitsprachler_innen



ist bei der mehrsprachigen Version von „*Wie fühlst du dich heute?*“ sprachliche Kreativität (im Sinne von literary Literacy) gefragt, wenn die Kinder eigene Vergleiche und Sprachbilder erfinden und so sprachliche Muster produktiv nutzen und umdeuten. (Bild 11.)

Bild 11.

Bilderbuchseite „Wie fühlst du dich heute?“



Fazit

Beobachtungen aus der Praxis sowie Studien aus dem elementarpädagogischen Bereich stützen die Annahme, dass bereits Vorschulkinder an die Nutzung von Bilderbüchern und literarischen Texten in unterschiedlicher Länge und Komplexitätsgrad altersgemäß herangeführt werden können. Im Sinne einer balancierten Mehrsprachigkeit erfolgt der damit assoziierte Auf- und Ausbau der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten idealerweise in beiden Sprachen simultan oder koordiniert unter Einbeziehen der Erst- bzw. Herkunftssprachen. Um in diesem Zusammenhang eine Vorstellung von Schrift(lichkeit), Textverständnis, Erzählschemata, Textsortenwissen, Strategien im Umgang mit Texten und Medien, Sprach- und Weltwissen zu erwerben, sind die Kinder sowohl im familiären als auch im institutionellen Kontext auf ein sprachsensibles Umfeld, vielfältige Impulse und differenzierende Angebote auf rezeptiver und produktiver Ebene angewiesen. Dazu zählen eine kindgemäße Schrift- und Textbegegnung, sprachliche Modellierung und Bereitstellen von Mustern, Einbezug verschiedener Aspekte von Literacy (Visual, Verbal, Literary and Media Literacy) sowie ein intensiver Austausch über das (Vor-)Gelesene. Neben der individuellen und gemeinsamen Beschäftigung mit Bilderbüchern und Schriftstrukturen bedarf es handlungs- und produktionsorientierter Anschlussaktivitäten zur eigenaktiven, kreativen Auseinandersetzung mit den Geschichten und zur Aushandlung von Bedeutungen sowie die Ko-Konstruktion mit Erwachsenen. Wenngleich die individuelle, rezeptive Begegnung mit mehrsprachigen Bilderbüchern (und Tonträgern oder Filmen) vielfach eine realisierbare Minimallösung darstellen dürfte, sollte doch – wann immer möglich - der Einsatz muttersprachlicher Sprachmodelle angestrebt werden. Sofern bei großer sprachlicher Heterogenität der Lernendengruppe die personellen Ressourcen in der Vorschuleinrichtung oder Grundschule dafür nicht ausreichen, könnten ehrenamtliche Lesepaten und Lesepatinnen mit verschiedenen Erstsprachen rekrutiert und geschult werden, um in sprachlich homogenen Kleingruppen mit den Kindern in ihren Herkunftssprachen vorzulesen und zu erzählen. Sowohl im Vorschulbereich als auch in der Primarstufe empfiehlt es sich außerdem, die Eltern einzubeziehen und dazu anzuregen, mit den Kindern in ihrer Erstsprache Bilderbücher (dialogisch) zu betrachten, um sie zu einem selbstbewussten Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit zu ermutigen und nicht zuletzt (Bi-)Literalität anzubahnen.

Literatur

Mehrsprachige Bilderbücher (Auswahl)

Abbatiello, A. (2019). *Das Allersichtigste*. Deutsch-Persisch/Farsi. Hueber.

Carle, E. (2020). *A telhetetlen hernyócska*. Pozsonyi Pagony Kft.

- Cave, K. & Ridell, C. (1994). *Irgendwie anders*. Oetinger.
- Cave, K. & Ridell, C. (2011). *Something else*. Penguin Books Ltd.
- Celik, A.-S. & Korthues, B. (2007). *Sinan und Felix. Mein Freund*. Arkadsim. Annette Betz.
- De Beer, H. (2011). *Kleiner Eisbär*. Deutsch-Griechisch. NordSüd bi:libri
- Friester, P. & Goossens, P. (2014). *Heule Eule. Howl Owl*. Deutsch-Englisch. NordSüd bi:libri.
- Gomez Redondo, S. & Wimmer, S. (2016). *Am Tag, als Saida zu uns kam*. Peter Hammer.
- Hesse, L. (2020). *Eine Kiste Nichts. A Box of Nothing*. Hueber.
- Louis, C. (2006). *Lius Reise*. NordSüd.
- McKee, D. (2022). *Elmer új tréfája*. General Press Kiadó.
- Nordquist, S. (2022). *Findusz elköltözik*. General Press Kiadó.
- Pfister, M. (2021). *Der Regenbogenfisch. Arc-en-Ciel*. Deutsch-Französisch. NordSüd bi:libri.
- Prap, L. (2018). *Why?* Firefly Books.
- Padmanabhan, M. (2021). *Ich bin einmalig. Kannst du mich finden?* Talisa.
- Prap, L. (2002). *Warum?* Beltz.
- Prap, L. (2018). *Why?* Firefly Books Ltd.
- Prap, L. (2004). *Das tierische Wörterbuch*. NordSüd.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (1999). *Der Gruffelo*. Beltz & Gelberg.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2018). *Dr Gruffelo. Schwäbisch*. Beltz & Gelberg.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2022). *A Graffaló*. Pozsonyi Pagony Kft.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2014). *The Gruffelo Play*. MacMillan.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2018). *Für Hund und Katz ist auch noch Platz*. Beltz & Gelberg.
- Scheffler, A. & Donaldson, J. (2001). *Room on the Broom*. MacMillan.
- Scuderi, L. (2011). *Wie fühlst du dich heute? Come ti senti oggi?* Hueber.

Weiterführende Literatur

- Apeltauer, E. (2018). Das Kieler Modell. In Henle, D. & Nauwerck, P. (Eds.), *Spracherwerbsprozesse unterstützen und gestalten. Theorie und Praxis der durchgängigen Sprachbildung im ein- und mehrsprachigen Kontext* (pp. 5–32). Schneider Hohengehren.
- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zu, dialogischen Lesen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993124>

- Bos, W., Lankes, E. M., Prenzel E.-M., Walther, G. & Valtin, R. (2003, Eds.), *Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Hußmann, A., Bos, W., Bremerich-Vos, D. K., Lankes, E.-M., McElvany, N., Stubbe, T. C. & Valtoin, R. (2017, Eds.). *IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Waxmann.
- Knopf, J. (2012). Literarisches Lernen im Kindergarten. In Isler, D. & Knapp, W. (Eds.), *Sprachliche und literale Fähigkeiten fördern im Vorschulalter* (pp. 97–110). Fillibach bei Klett.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2012). Literacy. In *KinderundJugendmedien.de*. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/begriffe-und-termini/407-literacy> (11.12.2022).
- Näger, S. (2013). *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Herder.
- Nauwerck, P. (2015). Vorschulische Sprachförderung: Mehrsprachige Kinderliteratur als Wegbereiterin von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. In Gawlitzek, I. & Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.), *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur* (pp. 239–262). Fillibach bei Klett.
- Nauwerck, P. (2022). Sprachförderung, Sprachtherapie und Sprachbildung. In Harr, A.-K. & Geist, B. (Eds.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten* (pp. 3–18). DTP Band 12. Schneider Hohengehren.
- Rau, M.-L. (2009). *Literacy*. Haupt.
- Rosebrock, C. & Nix, D. (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik*. Schneider Hohengehren.
- Schulte-Bunert, E. (2012). Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch. In Michalak, M. & Kuchenreuther, M. (Eds.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (pp. 118–143). Schneider Hohengehren.
- Spinner, K. H. (2019). Literary Learning. *Film Education Journal*, 2(2), 159–174. <https://doi.org/10.18546/FEJ.02.2.06>
- Staiger, M. (2014). Erzählen mit Bild-Schrifttext-Kombination. In Knopf, J. & Abraham, U. (Eds.), *BilderBücher. Band 1 Theorie* (pp. 12–23). Schneider Hohengehren.
- Wieler, P. (2015). Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In Eder, U. (Ed.), *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I* (pp. 119–142). Praesens.



Nauwerck, Patricia: <https://orcid.org/0000-0002-7246-5638>