

Bilderbücher als Mittel entwicklungsorientierter Sprachförderung im Unterricht

Eva Troßbach-Neuner

Gleich an welchem schulischen Lernort dem Förderbedarf sprachgestörter Kinder entsprochen wird, wirken sich knapp werdende Ressourcen auf Quantität und Qualität entwicklungsorientierter Maßnahmen und Hilfen aus. Besonders bei einer gemeinsamen Beschulung von Kindern mit Förderbedarf in den Bereichen des Lernens, der emotional-sozialen Entwicklung und der Sprache besteht die Gefahr, dass die Förderung von Motorik, Wahrnehmung, Emotion u. ä. in den Vordergrund rückt und dabei sprachheilpädagogische Arbeit zum vernachlässigbaren Additivum wird. Bei aller Gemeinsamkeit bleibt der Anspruch eines jeden Kindes auf eine ihm gemäße, umfassende sprachliche Förderung; im Kontext des Unterrichts kommt entwicklungsorientierter Sprachförderung mehr denn je herausragende Bedeutung zu. Hier lassen sich Lernsituationen schaffen, die den Förderbedarf eines Kindes ansprechen und dennoch die Bedürfnisse anderer Klassenmitglieder zufriedenstellen. Erziehung und Unterricht im Raum der Schule kann und muss der Ort sein, an dem sich konkrete Fördermaßnahmen realisieren: Kinder und Jugendliche können sich am Modell der Lehrersprache orientieren. Sie erleben die Wirkung von Sprechen und Sprache. Sie gebrauchen Sprache in person- und sachbezogenen Zusammenhängen. Sie stellen über Sprechhandlungen Bezie-

hungen zu ihren Kommunikationspartnern her. Ihre sprachlichen Fähigkeiten führen im gemeinsamen Handeln zu sozialen Erfahrungen. Durch kontinuierliche, pädagogisch sinnvolle Rückmeldung gelingt es, den Sprachlernprozess zu unterstützen. So verstanden ist auch die Arbeit mit Bilderbüchern im Klassenunterricht ein Mittel, um spontane sprachliche Auseinandersetzung sowie sprachliches Lernen anzuregen.

Sprachentwicklungsgestörte Kinder im Praxisfeld Schule

An verschiedenen Lern- und Förderorten findet sich eine nicht unbeachtliche Anzahl von Kindern, deren Sprachlernprozess im Vergleich mit Kindern ohne sprachliche Beeinträchtigungen später begonnen hat und der insgesamt langsamer verlaufen ist. Auswirkungen dieser Sprachentwicklungsstörung (Entwicklungsdysphasie) schränken das Sprachverständnis wie auch die Fähigkeit ein, Satzstrukturen regelgeleitet zu bilden. Sie betreffen den Umfang und die Abrufbarkeit von Wortschatz sowie die standardsprachlich orientierte Aussprache. Im übrigen behindern sie situationsangemessenes sprachliches Handeln. Probleme mit gesprochener Sprache belasten gleichfalls den Schriftspracherwerb und münden nicht selten in allgemeinen schulischen Lern- und Leistungsschwierigkeiten. „Wegen ihrer Sprachprobleme und ihrer sozial unangepassten Sprache werden die dysphasischen Kinder von ihren Peers zurückgewiesen und damit sozial isoliert. Die dysphasischen Kinder reagieren hierauf kompensatorisch in der Weise, dass sie weniger initiativ sind und sich noch mehr aus den Gesprächen mit Peers zurückziehen und dafür häufiger das Gespräch mit Erwachsenen suchen. Von der Umwelt wird dieses Verhalten als kognitiv eingeschränkt und sozial unreif wahrgenommen, was im Sinne einer negativen Spirale wiederum die Wahrnehmung und das sozio-emotionale Verhalten der Kinder beeinflusst“ (GRIMM 1995, 948).

Der ‘Dualismus von Unterricht und Therapie’ (ORTHMANN 1969) schien vor nicht allzu langer Zeit aufgehoben, als pädagogisch-therapeutische Methoden „schulische Lernprozesse und therapeutische Zielsetzungen bei Kindern durch eine (systematische) Beeinflussung der Motorik in Gang setzen“ wollten (EGGERT/LÜTJE 1991, 156). Wenngleich positive motivationale Auswirkungen psychomotorischer Bewegungsangebote und -programme auf



Dr. Eva Troßbach-Neuner,
München

Kinder nicht zu leugnen sind, dieses Konzept den Schulalltag im wahrsten Sinne des Wortes belebt und die spezifische sprachheilpädagogische Arbeit ergänzt, ist klar geworden, dass sich „zentrale linguistische Erkenntnisprozesse bei sprachentwicklungsgestörten Kindern nicht lediglich durch eine noch so breit angelegte Förderung in nicht-sprachlichen Bereichen entscheidend voranbringen (lassen)“ (KOTTEN-SEDERQVIST/DANNENBAUER 1996, 299; dazu auch: BREITENBACH 1997). Ein seit einiger Zeit favorisierter Ansatz in der Unterrichtsarbeit bei sprachgestörten Kindern kann als Offener Unterricht umschrieben werden. Durch den Rückgriff auf Unterrichtsformen wie Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Projektlernen ist differenzierter Förderansprüchen und -bedürfnissen im Bereich der Sprache jedoch nicht unmittelbar zu entsprechen. Diese Unterrichtsformen schaffen ohne Zweifel günstige Rahmenbedingungen für notwendige Individualisierungsmaßnahmen: Dennoch – wenn offene, materialgeleitete Unterrichtsformen erfolgreiches Lernen in heterogenen Gruppen unterstützen, bleibt unklar, wie individuelle Leistungsmöglichkeiten und Entwicklungspotentiale sprachgestörter Kinder angeregt, ausgeschöpft und erweitert werden können.

Auf die Frage nach dem Verhältnis von Unterricht und Förderung bzw. Therapie ist in der Sprachbehindertpädagogik noch keine überzeugende Antwort gefunden worden. Erfahrungen und Beobachtungen lassen jedoch den Schluss zu, dass eine spezifische Gestaltung von Unterricht als förderwirksam bezeichnet werden kann. Die Förderung von Kindern mit gestörter Sprache im Unterricht beruht auf sozialen Strukturen, die deren Gesprächsbereitschaft und -fähigkeit unterstützen, die den Kindern helfen, auf der sprachlichen Ebene miteinander zu kooperieren und gegebenenfalls Konflikte auszutragen. Für diese Kinder müssen zwischen Erfahrungen und Sachen mittels Sprache immer wieder Bezüge hergestellt werden. Bewusst situierte Sprechanlässe helfen, neu erworbene Erfahrungsbereiche sprachlich zu strukturieren und zu verarbeiten. Die Kinder brauchen vielfältige Gelegenheiten, Unterrichtsbeiträgen anderer Klassenmitglieder aufmerksam zuzuhören und diese zu verstehen. Sie müssen lernen, auf Ideen und Vorstellungen anderer einzugehen. Sie werden ermutigt, in geeigneter, sachbezogener Weise nachzu-

fragen sowie um Wiederholung und Klärung zu bitten. Sie erhalten in Sprachhandlungssituationen Hilfen zur Entwicklung ihrer Eigen- und Fremdwahrnehmung. Sie erleben die Bedeutung non-verbaler Redeanteile. Den Lehrkräften fällt die Aufgabe zu, die Beiträge der Kinder inhaltsbezogen aufzugreifen und mit formalsprachlichen Unzulänglichkeiten so sensibel umzugehen, dass bei den Kindern kein Eindruck des Versagens entsteht. Grundlage sprachheilpädagogischen Handelns im Unterricht ist die differenzierte Kenntnis des aktuellen Sprachentwicklungsstandes der Kinder mit den daraus abgeleiteten Förderzielen.

Das Bilderbuch als Mittel entwicklungsorientierter Sprachförderung im Unterricht

Eine Lesecke im Klassenzimmer ist heute fast selbstverständlich geworden. Das meist breitgefächerte Angebot an Lesematerial macht die Lesecke zu einem gerne aufgesuchten Ort vor Beginn des Unterrichts oder nach intensiven Arbeitsphasen. Bei genauem Hinsehen sind dort auch Kinder zu beobachten, die sehr schnell mit einem Buch fertig sind. Sie blättern es rasch durch, verweilen einen Moment an der einen oder anderen Stelle, greifen zum nächsten Buch oder wenden sich irgendeiner Tätigkeit zu. Anders verhalten sich diese Kinder dann, wenn Bilderbücher im Unterricht gemeinsam betrachtet und besprochen wurden. Die Kinder verstehen jetzt die Sprache des Bilderbuches. Wahrnehmung und Sprache wurden als Mittel zur Strukturierung von Denk- und Kommunikationsprozessen erlebt. Die Kinder haben gelernt, dass Bild und Wort aufeinander bezogen sind und sich ergänzen. Sie können nun betrachtend verweilen, wichtige Details (wieder-)entdecken, den Faden einer Geschichte verfolgen, sich auf eine bestimmte Stelle freuen und vieles mehr. Die Unterrichtsarbeit hat ihnen Hilfen zum Erschließen der Bilderbuchwelt gegeben. Die Kinder haben Bücher als Quelle der Freude, als Möglichkeit der Wissenserweiterung und als Anreiz zu sprachlicher Auseinandersetzung kennen gelernt.

Die sprachliche Interaktion während oder nach der Unterrichtssituation bildet die Folie für die Präsentation und Modellierung ausgewählter entwicklungsorientierter sprachlicher Zielstrukturen. Ähnlich der beobachtbaren Lernstrategie kleiner Kinder scheint die Kombination von Präsentation, Nachahmung und Modellieren

Sprachlernerneffekte auszulösen (vgl. SCHERER/OLSWANG 1984; WHITE-HURST et al. 1987).

Ausgewählte Bilderbücher bieten Rahmenhandlungen, die Verstehen- und Sprechenlernen in kindgemäßen Kontexten sinnvoll initiieren. Folgende Gesichtspunkte erleichtern die Auswahl geeigneter Bilderbücher:

■ Die wichtigste Bedingung ist wohl, dass es sich um eine interessante, phantastische und anregende Geschichte handelt, die nicht zuletzt auch die Lehrkraft anspricht. „Es sind Bücher, die in Bild und Text Alltagserfahrungen von Kindern aufgreifen, um sie künstlerisch zu verwandeln, umzugestalten, ja, zu verzaubern“ (RICHTER 1996, 11).

■ Eine nächste Forderung an das Bilderbuch betrifft die Gestaltung. Soll es im Klassenunterricht eingesetzt werden, müssen die Illustrationen genügend groß, klar und übersichtlich sein.

■ Der Umfang einer Geschichte ist nicht hinderlich. Im Gegenteil, bei manchen Bilderbüchern bietet es sich an, den Inhalt auf zwei oder drei Arbeitsphasen zu verteilen. Unterbrechungen machen es notwendig, Vorangegangenes zu wiederholen. Sie bauen Neugierde und Spannung auf.

■ Die Originaltexte sind sprachlich oft recht ansprechend, jedoch nur bedingt für eine am einzelnen Kind orientierte Sprachförderung geeignet. Deshalb verbleibt als wesentliche Aufgabe die Passung des Textes an eine Kindergruppe oder an den Förderbedarf eines bestimmten Kindes.

Exemplarisch wurde hier das Bilderbuch 'Ungeheuerlich' (BAUMGART 1989) ausgewählt: Im Mittelpunkt des Bilderbuchs stehen ein kleines Mädchen und ein kleiner Drache, der beim Frühstück plötzlich aus einer Cornflakes-Packung springt. Der winzige Drache ist ziemlich neugierig und erforscht sofort den Frühstückstisch. Er zeigt dem Mädchen verschiedene Kunststücke, die aber mangels Übung schiefgehen. In dem Moment, in dem das Mädchen und der Drache wirklich miteinander in Kontakt kommen, erscheint die Mutter des Mädchens. Sie erschrickt und schimpft über die Schweinerei auf dem Frühstückstisch. Der Betheuerung ihrer Tochter, dass das ein kleiner Drache gewesen sei, schenkt sie keinen Glauben, bis es an der Tür klopf! Die ganze Geschichte wird von einer Fliege beobachtet und mitgespielt. Die kleine Fliege kann Anlass sein, die Handlung aus deren Blickwinkel zu sehen und zu erzählen.

Zielsetzungen entwicklungsorientierter Sprachförderung bei der Arbeit mit Bilderbüchern

Die Arbeit mit Bilderbüchern leitet Kinder an, die Bildaussagen zu erschließen sowie Sachzusammenhänge zu verstehen und selbst sprachlich darzustellen. Methodische Hilfen zum strukturierten und gegliederten Erfassen der einzelnen Bilder bereiten das Textangebot vor. Aus dem Wahrnehmen der Bilder entwickeln sich die Bildaussagen und werden durch Sprache Gegenstand der Auseinandersetzung. Neben dem Bemühen, die Kinder beim Erfassen sprachlicher und sachlicher Zusammenhänge zu unterstützen, lässt sich auf verschiedene Bereiche des Sprechens

und der Sprache einwirken: auf die Artikulation, auf die Satzbildung und auf den Wortschatz. Darüber hinaus lernen die Kinder über die Handlungsträger der Geschichten ein breites Spektrum sprachlicher Handlungsmöglichkeiten kennen, manchmal bisher unbekannte und solche, deren Wirkung sie erst im sicheren Raum der Schule erproben.

Hilfen zum Erschließen der Bilder

Auch wenn in einem Bilderbuch wie in dem hier vorgestellten Beispiel wichtige oder ungewöhnliche Ereignisse optisch sehr deutlich und prägnant herausgehoben sind, lassen sich durch gezielt eingesetzte Hilfen das Wahrnehmen und Erfassen der Bilder unterstützen. Dieses methodische Vorgehen erleichtert einem Teil der Kinder den Zugang zu den Bildaussagen und weckt gleichzeitig ihre Neugierde. Das einfachste Mittel, um die Kinder auf die Bildaussage zu konzentrieren, ist wohl, vor dem Umblättern eine kleine Pause einzulegen. Durch den Rückblick auf gerade Geschehenes und Vorangegangenes sowie durch die Erwartung des Kommenden können Inhalte gedanklich und sprachlich antizipiert werden. Nach dem Umblättern brauchen die Kinder genügend Zeit, um in dem Bild auf Entdeckungsreise zu gehen. Wird von den Kindern nicht erwartet, dass sie papageienhaft Bilddetails benennen, besteht auch keine Gefahr, die Bildaussage zu zerreden.

Eine weitere Möglichkeit, die Wahrnehmung der Kinder bei einzelnen Bildern zu lenken, besteht im Abdecken von Bilddetails. Ein Beispiel: Die Szene, in der der kleine Drache ein Frühstücksei auf seiner Nase balanciert und zusätzlich mit Cornflakes jongliert (Abb. 1), kann so abgedeckt werden, dass nur noch der kleine Drache und seine ausdrucksstarke Körpersprache zu sehen sind (Abb. 2).



Abb. 1 unveränderte Buchseite



Abb. 2 abgedeckte Buchseite

Bekommen die Kinder ausreichend Zeit, den Bildausschnitt zu betrachten und zu kommentieren, trifft die Textaussage genau ihre Wahrnehmung: Der Drache balanciert etwas, das Frühstücksei, vorsichtig auf der Nase.

Hilfen zur Förderung des Sprachverständnisses

Zum Sprachverständnis trägt im erheblichen Maße die Lehrersprache bei. Durch gegliedertes, etwas verlangsamtes Sprechen, dynamische Akzentuierungen, Pausen, Wiederholungen, Variationen der Sprechgeschwindigkeit u. ä. gibt die Lehrersprache – an der Gruppe oder an einzelnen Kindern orientiert – indirekte oder direkte Hilfen zum Erschließen der Textaussage. Daneben ist es ein immer wieder beobachtbares Phänomen, dass feste sprachliche Formeln, ein immer wiederkehrendes textlich-rhythmisches Ritual, wie es sich etwa in Märchen findet, Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen sehr anspricht. Vergleichbar jüngeren Kindern greifen sie diese Formeln rasch auf und schätzen diese offensichtlich als Gliederungshilfe. Solcherart vorhersehbare, aufmerksamkeitslenkende sprachliche Rituale fügen sich durch sukzessive Erweiterung als Wiederholungen und Merkhilfen in den Text ein. Bei dem vorliegenden Buch lassen sich das Staunen des Mädchens (Na so was, denkt die Anna sich, so ein Wicht!), die Reaktion des kleinen Dra-

chen (Na so was, denkt der Drache sich, so ein Mist!) oder auch die der ärgerlichen Mutter (Na so was, denkt die Mutter sich, kleine Drachen gibt es nicht!) in den Text einfügen.

Entwicklungsorientierte Förderung der Artikulation

Die Aktionen des kleinen Drachen fordern die Kinder unwillkürlich zu stimmlicher Interpretation und Begleitung bzw. lautmalerischen Imitationen heraus. Beim spielerischen Umgehen, beim Verändern und Verfremden der eigenen Stimme erproben die Kinder die Vielfalt sowie die Variationsbreite stimmlicher Äußerungen. In diesen ansprechenden, ausdrucksstarken Kontext lassen sich ebenso mundmotorische Übungen integrieren: Marmeladefinger wären abzuschlecken, der Mund außen und innen mit der Zunge zu reinigen. Es wäre die Szene aufzugreifen, in der das Mädchen den kleinen Drachen mit Kakao anspucken will, aber schlucken muss, weil die Mutter unerwartet kommt. Individuelle Lautbildungshilfen, z. B. aus der Artikulationstherapie übernommen, sind durchgängig möglich (vgl. SCHULTE 1980; FRANKE 1987).

Entwicklungsorientierte Förderung sprachlicher Strukturen

Berücksichtigt die Auswahl eines Bilderbuches für eine bestimmte Kindergruppe deren Erfahrungen oder aktuelle Interessenlage, besteht die Chance, dass sich Kinder angesprochen fühlen und sich motiviert auf die Situation einlassen. Für den Umgang mit dem Text eines Bilderbuches gibt es verschiedene Möglichkeiten: Erzählt der Originaltext die Handlung sprachlich angemessen und anschaulich, ist deshalb zu erwarten, dass er von den Kindern gut verstanden werden kann, liegt es nahe, das Bilderbuch ohne Veränderungen ausdrucksstark vorzulesen oder zu erzählen, um dann mit den Kindern über die Geschichte zu sprechen.

Eine andere Möglichkeit mit dem Text umzugehen ist, ihn im Wesentlichen zu übernehmen, jedoch verschiedene Textstellen gemäß einer gewünschten Zielstruktur zu verändern. In diesem Fall werden Teile des Textes so umformuliert, dass gewisse sprachliche Strukturen verstärkt und möglichst kontrastiv angeboten werden können. Darüber hinaus liegt es nahe, die Kinder durch Impulse in den Verlauf der Geschichte einzubeziehen, um relevante Strukturen zu evozieren (Beispiel 1).

Situation	Anna sitzt am gedeckten Frühstückstisch.
Originaltext	Wie an jedem Morgen sitzt Anna am Frühstückstisch und kaut schläfrig an ihrem Marmeladenbrot herum.
Präsentation Förderziele: Verbstellung; Verbflexionen	Anstatt des Originaltextes kann folgender abgewandelter Text vorgetragen bzw. vorgelesen werden: Anna <i>sitzt</i> am Frühstückstisch. Anna <i>ist</i> noch so müde. Sie <i>isst</i> ein Marmeladenbrot.
Impuls	Was <i>isst</i> (<i>magst</i>) du gerne zum Frühstück? Ich <i>esse</i> gerne ...; Am liebsten <i>mag</i> ich ...

Beispiel 1

Damit die Kinder etwas beim Frühstückstisch verweilen – auf den später wieder Bezug genommen wird –, fordert ein Impuls die Kinder auf, von ihren Frühstücksgewohnheiten zu erzählen. Das Bild gibt ihnen dafür die eine oder andere Anregung.

Die Handlung des Bilderbuchs (Beispiel 2) könnte verschieden genutzt werden: Die Kinder sehen nur den Drachen, der recht frohgemut scheint. Sie erinnern sich an den Frühstückstisch und erzählen, was der kleine Drache ihrer Meinung nach gerade erforscht.

Nachdem das Bild ganz aufgedeckt ist, könnten die Kinder weitere Ideen entwickeln. Die Lehrkraft modelliert die Äußerungen der Kinder individuell (vgl. DANNENBAUER 1992) (Beispiel 3).

Die Präsentation des veränderten Textes zielt darauf ab, die Verbstellung und die Verbflexionen herauszuheben. Der Impuls führt den Gebrauch des Modalverbs ein. Ob dieser Impuls gegeben wird, hängt von der Zielsetzung der Lehrkraft und von der Motivation der Kinder ab.

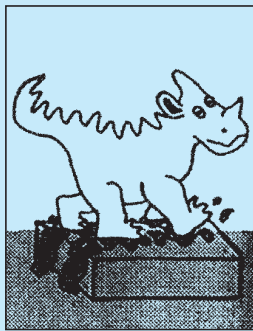
Diese drei Beispiele sollten zeigen, dass bestimmte Situationen und Ereignisse in Bilderbüchern geeignet sind, ausgewählte sprachliche Strukturen anzubieten und deren Verwendung aus dem Zusammenhang heraus zu provozieren. In mehr oder weniger gebundenen Phasen der Nacharbeit werden, z. B. in Rollenspielen, die Zielstrukturen aufgegriffen, präsentiert und modelliert.

Entwicklungsorientierte Förderung des Wortschatzes

Um mit einem überschaubaren Wortschatz vertiefend umgehen zu können, sollte ein Bilderbuch auf den Anteil weniger bekannter oder geläufiger Wörter hin durchgesehen werden. Damit ist nicht gemeint, dass der Wortschatz generell zu vereinfachen wäre, da

dass ausgewählte Bildsituationen mit Hilfe (teilweisen) Abdeckens langsam zu erschließen sind, bekommen die Kinder Gelegenheit, ihre Ideen einzubringen und zu formulieren. Sie suchen nach dem passenden Ausdruck, erzählen mit richtigen, freilich unspezifischen Begriffen oder setzen eher hilflos nichtsprachliche Mittel ein. Im anschließend vorgelegten Text begegnen sie Begriffen, die sie selbst gebraucht haben, die sie finden wollten, oder solchen, die sie vielleicht noch nicht kennen, aber aus dem Kontext erschließen. Manchmal ist dann ein Kind zu beobachten, das scheinbar gedankenverloren einen Satzteil oder Begriff aufgreift und irgendwie dem Klang nachzuspüren scheint. Wiederholungen, die sich allerdings natür-

Kinder Spaß an neuen, interessanten Wörtern haben. Sie dürfen damit nur nicht überfordert werden. Dadurch,

Situation 1	
	Abb. 3 Buchseite abgedeckt: Der kleine Drache erforscht den Tisch.
Originaltext	Er blinzelt kurz, schüttelt sich und beginnt sofort den Tisch zu erforschen. Fröhlich stapft er durch die Butter.
Präsentation 1 Förderziele: Verbstellung; Wortschatz	Der kleine Drache <i>blinzelt</i> kurz. Er <i>schüttelt</i> sich. Er <i>erforscht</i> sofort den Tisch. Die Kinder vermuten, was der Drache gerade erforscht.
Situation 2	
	Abb. 4 Der kleine Drache stapft durch die Butter.
Präsentation 2	Na so was! Der kleine Drache stapft <i>durch die Butter</i> .
Impuls Förderziele: Präpositionalphrase; Wortschatz	Dem kleinen Wicht fällt sicher noch mehr ein! Er taucht <i>ins Marmeladenglas</i> .

Beispiel 2

lich in den Verlauf der Geschichte einfügen müssen, erlauben es, den Wortschatz verschiedentlich in ähnlichen Zusammenhängen zu erleben und ihn zu sichern. Besonders für Kinder mit eingeschränktem Wortschatz, sei es aufgrund einer Speicher- oder Abruf-

bindungen zum eigenen lexikalischen Wissen herzustellen.

■ Durch Alternativfragen können Kinder aktiv in die Bedeutungsklärung einbezogen werden, z. B. Ist balancieren eigentlich fröhlich hüpfen oder ganz, ganz vorsichtig gehen?

phonologische Hinweisreize zu stützen (vgl. DANNENBAUER 1997). Dafür sind Übungen ähnlich wie die für den Aufbau eines metasprachlichen Bewusstseins im Schriftspracherwerb geeignet: Lange und kurze Wörter unterscheiden, z. B. Marmeladebrot und Butter; Wörter nach Silben klatschen und wie ein Roboter sprechen wie Ungeheu er lich; gleiche Teile in unterschiedlichen Wörtern hören, beispielsweise Drache in Drachenkind und Drachenvater; oder Reimwörter finden wie spucken – gucken (vgl. TROSSBACH-NEUNER 1991).

Förderung pragmatischer Fähigkeiten

Bilderbücher fordern zu Fragen heraus. Sie provozieren Widersprüche und Bedenken. Sie sind Anlass, Meinungen zu äußern und diese zu begründen; sie regen an, Vermutungen über den Fortgang der Geschichte anzustellen. Darüber hinaus lassen Handlungsträger in Bilderbüchern die Kinder Beziehungsgestaltung miterleben und miterleben. Sie zeigen, dass Kontakte missverstanden werden und misslingen können. Um nochmals auf das ausgewählte Beispiel zurückzukommen: Die Geschichte erlaubt, Dialoge fortzuführen oder zu entwickeln, etwa die Auseinandersetzung von Anna mit ihrer Mutter über den verwüsteten Frühstückstisch oder ein Gespräch mit dem Drachenvater ebenso wie eine ernsthafte Unterredung von Drachenvater und Drachensohn. Die Vielfalt der Fördermöglichkeiten darf aber nicht dazu führen, Bilderbücher als ergiebige Feld für sprachliches Handeln zu überstrapazieren.

Und weitere Beispiele ...

Abschließend soll kurz auf weitere Bilderbücher hingewiesen werden, die sich im Sinne entwicklungsorientierter Sprachförderung im Klassenunterricht mit Gewinn einsetzen lassen.

Situation	Die Mutter sieht den vollgeleckerten Frühstückstisch.
Originaltext	„Was ist denn das für eine Schweinerei?“ schimpft sie. Aufgeregt versucht Anna ihr zu erklären, dass ein kleiner Drache den ganzen Tisch vollgeleckert hat. Jetzt wird Mutter erst richtig böse: ‘Anna, ich habe dir doch schon so oft erklärt, dass es Drachen gar nicht gibt.’ Doch bevor sie weitersprechen kann, klopft es an die Tür. Annas Mutter wird ganz blass ...
Präsentation Förderziele: Verbstellung: Verbflexionen:	Die Mutter <i>schimpft</i> : „Was ist denn das für eine Schweinerei?“ Aufgeregt <i>erklärt</i> Anna: „Das war ein kleiner Drache.“ Die Mutter <i>sagt</i> : „Anna, ich <i>sehe</i> keinen Drachen!“ Anna <i>behauptet</i> : „Doch, der <i>versteckt</i> sich bloß!“
Impuls Förderziel: Modalverben	Wo <i>kann</i> er sich denn überall <i>verstecken</i> ?

Beispiel 3

schwäche, ist es wichtig, Begriffe in semantische Felder einzubetten und zu versuchen, sie in ähnlichen und zunehmend veränderten Kontexten wieder aufzugreifen. Dazu einige Beispiele:

■ Im Ungeheuerlich sorgen treffende Verben und Adjektive dafür, dass die Geschichte anschaulich und lebendig wirkt. Besonders die Funktion von Verben wird durch die prägnante bildliche Darstellung deutlich herausgestellt.

■ Eine klare, akzentuierte Sprache der Lehrkraft hilft, ein neues Wort aus dem Sprechfluss herausgehoben wahrzunehmen.

■ Scheinbare Selbstgespräche der Lehrkraft machen auf bestimmte Begriffe aufmerksam, z. B. Was ist balancieren? Verschiedene Umschreibungen des Begriffs bieten eine Chance, Ver-

■ Selbstkorrekturen der Lehrkraft zeigen den Kindern modellhaft Strategien, wie fehlende Begriffe gesucht werden könnten, z. B. balancieren ist nicht hüpfen, sondern irgendwie gehen. Ach ja, ganz behutsam gehen.

■ Zusätzliche Sinnstützen erleichtern es, den Begriff in Beziehung zu anderen, bereits bekannten Merkmalen zu setzen, z. B. der kleine Drache balanciert wie ein Seiltänzer im Zirkus; er balanciert auf dem Tassenrand wie auf einem dünnen Seil; in der Turnhalle balancieren manche Kinder gerne über die umgedrehte Langbank (vgl. dazu: FÜSSENICH 1992).

Mit Begriffen aus Bilderbüchern kann noch anders umgegangen werden, um den Aufbau und die Sicherung des Wortschatzes nicht nur durch semantische, sondern zusätzlich auch durch

Situation	Die Elefantenherde – ohne Elmar – wird vorgestellt.
Originaltext	Es war einmal eine Elefantenherde: Junge Elefanten, alte Elefanten, große, dicke und dünne Elefanten. Einige sahen so aus wie der hier oder wie der da oder wie der da drüben, alle ein bisschen verschieden, aber alle einigermaßen glücklich – und allesamt elefantenfarben. Nur Elmar nicht.
Präsentation Förderziele: Adjektive; Komparativ	Es war einmal ... Einige sahen so aus wie der <i>dicke Elefant</i> hier. Einige sahen aus wie der kleine Elefant da ...
Impuls	Der Elefant sieht auch aus wie der <i>kleine</i> Elefant. Nein, wie der <i>dicke</i> Elefant da!

Beispiel 4

Elmar (MC KEE 1989):

Elefanten sind elefantenfarben. Nur der kleine Elefant Elmar ist bunt. Doch darüber ist er überhaupt nicht glücklich. Er will so sein wie die anderen! Er läuft weg und findet einen Busch mit elefantenfarbenen Beeren. Er reibt sich mit dem Saft der Beeren ein und sieht jetzt aus wie alle anderen Elefanten. Allerdings mochten die anderen Elefanten Elmar gerade, weil er so schön bunt war ...

Der Text des Bilderbuches könnte so übernommen werden, wie er verfasst wurde. Die Erzählung lebt von einer Vielzahl Adjektive, die der Autor in einfachen Satzstrukturen anwendet. Der Eindruck der Geschichte wird durch das Wiederholen von Satzteilen mit verändertem Wortschatz intensiviert. Dieses sprachliche Mittel, das der Autor ohnehin verwendet, könnte im Sinne entwicklungsorientierter Sprachförderung unter der Zielsetzung der Erweiterung und Sicherung von Wortschatz aufgegriffen werden (Beispiel 4).

Der hier von der Lehrkraft gesetzte Impuls wird zumeist rasch von den Kindern übernommen. Einige Kinder sind bereits selber zu provozieren-

den falschen Aussagen fähig, andere zeigen auf einzelne Tiere und benennen auffallende Merkmale oder fassen verschiedene Tiere nach Merkmalen zusammen (Beispiel 5).

Im Bilderbuch ist nicht vorgesehen, dass die einzelnen Tiere den kleinen Elefanten begrüßen. Da die Kinder die Doppelseite des Buches genau betrachten wollen, ergibt es sich fast von selbst, dass sie das präsentierte Modell aufgreifen und für die anderen Tiere fortsetzen.

Chamäleon Kunterbunt
(Eric CARLE 1983)

Das Chamäleon Kunterbunt lebt wie jedes andere seiner Art. Es kann seine Farbe an die Umgebung anpassen und mit seiner langen, klebrigen Zunge blitzschnell Fliegen fangen. Eines Tages klettert es auf einen Hügel und schaut von dort aus in einen Zoo. Da wird das Chamäleon unzufrieden: Es möchte auch so lange Beine wie der Flamingo und ein Geweih wie ein Hirsch! ...

Der Text des Bilderbuches ist sprachlich einfach und bereits für Kinder im Vorschulalter gut verständlich.

Die Geschichte spricht auch Schulkinder noch an, fordert sie doch deren Wahrnehmungsfähigkeit und Phantasie heraus. Die Geschichte kann in zwei Teilen angeboten werden: Nach Beispielen zu seiner Lebensweise im ersten Teil wird im zweiten Teil die Frage beantwortet, warum das Chamäleon 'Kunterbunt' heißt. Der Autor verwendet gleichbleibende Satzstrukturen, die er mit verändertem Wortschatz immer wieder aufgreift (Beispiel 6).

Die hier dargestellte Situation hat sich als sehr reizvoll erwiesen. Die Verstecke werden sehr ernsthaft gewählt. Das Suchspiel macht den Gebrauch präziser Formulierungen notwendig (Beispiel 7).

Für die Verwandlung des Chamäleons im zweiten Teil des Buches ist es wichtig, kennzeichnende Merkmale der Tiere aus dem Zoo wahrzunehmen und zu versprachlichen. Nicht jedes Kind hat die Begriffe Geweih, Flosse u. ä. aktiv verfügbar (Beispiel 8).

Die Kinder 'überbieten' sich gerne mit ihren Vermutungen. Wichtig ist, darauf zu achten, dass die Aussagen auch passend sind: Wenn das Chamäleon schon die Beine des Flamingos bekommen hat, ist diese Vermutung nicht richtig. Es genügt, kurz auf das entsprechende Bilddetail hinzuweisen.

Situation	Elmar kehrt elefantenfarben zu seiner Herde zurück. Die Tiere des Urwalds begrüßen ihn jetzt nicht mehr mit seinem Namen, da sie ihn nicht wiedererkennen.
Originaltext	Diesmal sagten die Tiere zu ihm: Guten Morgen, Elefant! Und Elmar lächelte jedesmal und sagte Guten Morgen! – zufrieden, dass sie ihn nicht erkannt hatten.
Präsentation Förderziele: Verben; Adjektive	Diesmal <i>sagte</i> das <i>schuppige</i> Krokodil: Guten Morgen, Elefant! Elmar lächelte und sagte: Guten Morgen, Krokodil! Diesmal <i>brummte</i> das <i>dicke</i> Nilpferd: Guten Morgen, Elefant! ...

Beispiel 5

Situation	Das Chamäleon verändert seine Farbe.
Originaltext	Das ist ein Chamäleon. Ein Chamäleon kann seine Farbe ändern. Sitzt ein Chamäleon auf einem grünen Blatt, wird es grün, so grün wie das Blatt. Klettert es auf einen braunen Baumstamm, wird es ...
Übertragung Förderziele: Komparativ; Präpositionalphrase	Immer zwei Kinder verstecken ein Chamäleon aus Tonpapier gut getarnt im Klassenzimmer. Die anderen versuchen, das Versteck zu erraten. (A) Unser Chamäleon ist so braun wie Holz! (B) Sitzt euer Chamäleon vielleicht an der Türe?

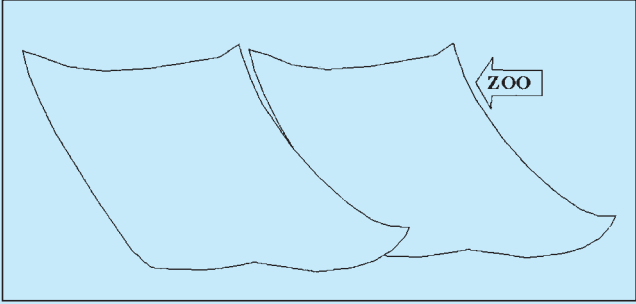
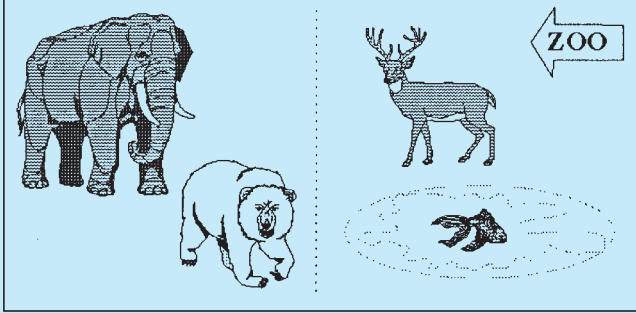
Beispiel 6

Cornelius (Leo LIONNI 1983)

Cornelius ist ein Krokodil, das nicht auf allen Vieren kriecht, sondern aufrecht auf zwei Beinen läuft. Deshalb sieht er Dinge, die noch kein Krokodil gesehen hat. Aber die anderen Krokodile verstehen nicht, wozu das gut sein soll. Cornelius geht weg. Unterwegs erlernt er mühsam auf seinem Kopf zu stehen und an seinem Schwanz zu hängen. Er kehrt zum Flussufer zurück ...

Der Autor wechselt zwischen dem Erzählen der Handlung und kurzen Dialogen zwischen den Handlungsträgern ab. Die sprachlichen Mittel werden in veränderten Bezügen im Verlauf der Geschichte wiederholt eingesetzt. Beim gemeinsamen Betrachten des Bilderbuchs bietet es sich geradezu an, die Geschichte an verschiedenen Stellen durch eigene Ideen auszugestalten und weiterzuführen. Es kann sinnvoll sein, die Geschichte nicht im Imperfekt, sondern im Präsens zu erzählen (Beispiel 9).

Aus der Situation können sich kurze Dialoge zwischen Cornelius und dem Affen entwickeln. Haben die Kinder zu Beginn der Geschichte überlegt, was ein

Situation 1	 Abb. 5 Doppelseite abgedeckt. Nur das Schild Zoo ist zu sehen.
Originaltext (Der Text wird unverändert übernommen.) Förderziel: Aktualisieren eigener Erfahrungen	Eines Tages kletterte ein Chamäleon auf einen hohen Hügel und sah hinter dem Hügel einen Zoo. So viele schöne Tiere hatte es noch nie gesehen! ... Die Kinder vermuten, welche Tiere das Chamäleon sieht.
Situation 2	 Abb. 6 Tiere, die das Chamäleon im Zoo sieht.
Modell/Impuls Förderziele: Wahrnehmen und Benennen kennzeichnender Körperteile einzelner Tiere; Kopula	„Oh, <i>hat</i> der Flamingo <i>lange</i> Beine!“

Beispiel 7

Situation	Das Chamäleon wünscht sich immer wieder, ein anderes Tier zu sein.
Originaltext (Der Text wird unverändert übernommen.) Förderziele: Modalverb; Kopula	Ich <i>möchte</i> gern ein Eisbär <i>sein</i>! Da wurde es ein Eisbär – jedenfalls ein bisschen. Ich <i>möchte</i> ... <i>sein</i>! ...
Impuls Förderziele: Antizipation; Anwenden präsentierter Formen	Die Kinder erkennen, dass das Chamäleon immer wieder einen Teil eines anderen Tieres aus dem Zoo dazubekommt. Vor dem Umblättern äußern sie ihre Vermutungen: „Vielleicht <i>wird</i> das Chamäleon jetzt ein Elefant?“ „Das Chamäleon <i>möchte</i> vielleicht ein Flamingo <i>werden</i>?“ ...

Beispiel 8

aufrecht gehendes Krokodil so alles kann, können sie hier ihre Ideen nochmals aufgreifen und einbringen.

Schlussbemerkungen

Die Ausschnitte aus der Unterrichtsarbeit mit Bilderbüchern sollten anregen, deren Einsatz auch unter dem Aspekt sprachlicher Förderung zu sehen. Es bietet sich für Lehrkräfte an, längst vertraute, geschätzte Bilderbücher gemäß dem aktuellen Förderbedarf eines Kindes zu präsentieren und so neue Erfahrungen zu sammeln. Es wäre aber schade, wenn durch eine Überstrukturierung des Bild- und Textangebotes das Faszinierende dieser kleinen Kunstwerke zerstört würde. Primär geht es immer um die Freude an der Geschichte und um das gemeinsame Erlebnis. Eine kritische und strikte Begrenzung der eigenen Ideenvielfalt ist deshalb unerlässlich. Häufig gehen von einer Geschichte weiterführende Impulse in andere Fachbereiche aus, etwa in Kunsterziehung oder in Musik- und Bewegungserziehung. In mehr oder weniger gelenkten Phasen der Nachgestaltung oder Weiterführung verfahren die Kinder mit den inhaltlichen wie mit den sprachlichen Vorgaben gemäß eigenen Fähigkeiten und Neigungen. Sie spielen u. a. kurze Szenen nach, unterlegen Situationen mit Geräuschimprovisationen oder verarbeiten ihre Eindrücke mit Pinsel und Farbe. „Im Prozess der Rezeption und Kommunikation kann das Kind vielfältige Angebote erhalten, eigene Erfahrungen und Erlebnisse durchdenken und sich zu Bild und Text nicht nur verbal, sondern auch bildnerisch-produktiv in Beziehung setzen“ (RICHTER 1996, 11).

Literatur

- BAUMGART, K.: Ungeheuerlich. Wien 1989
BREITENBACH, E.: Diagnose- und Förderklassen – Eine pädagogische Idee und die ernüchternden Erfahrungen bei der Umsetzung in die Praxis. In: Behindertenpädagogik in Bayern 40 (1997) 165–181
CARLE, E.: Chamäleon Kunterbunt. Hildesheim 1984
DANNENBAUER, F. M.: Mentales Lexikon und Wortfindungsprobleme bei Kindern. In: Die Sprachheilarbeit 42 (1997) 4–21
DANNENBAUER, F. M.: Grammatik. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München 1992, 123–203
EGGERT, D., LÜTJE, B.: Psychomotorik in der (Sonder-)Schule? Empirische Studien zu den Grenzen eines Förderkonzepts. In: Praxis der Psychomotorik 16 (1991) 156–168

Situation	Cornelius trifft unterwegs einen Affen.
Originaltext	Er war noch nicht lange unterwegs, da traf er einen Affen. „Ich kann aufrecht gehen“, sagte Cornelius stolz. „Und deshalb kann ich Dinge sehen, die ganz weit weg sind.“
Präsentation Förderziele: Nominalphrase: Modalverb	<i>Cornelius</i> war noch nicht lange unterwegs, da traf er einen Affen. <i>Cornelius</i> sagte stolz: „Ich <i>kann</i> aufrecht <i>gehen</i> . Ich <i>kann</i> Dinge <i>sehen</i> , die ganz weit weg sind.“
Impuls Förderziele: Modalverb: Verbflexion	„Ich <i>kann</i> auch aufrecht <i>gehen</i> “, antwortete der Affe. <i>Kannst</i> du auf dem Kopf <i>stehen</i> ? ...

Beispiel 9

FRANKE, M.: Artikulationstherapie bei Vorschulkindern: Diagnostik und Didaktik. München 1987

FÜSSENICH, I.: Semantik. In: Baumgartner, S./Füssenich, I. (Hrsg.): Sprachtherapie mit Kindern. München 1992, 80–122

GRIMM, H.: Spezifische Störung der Sprachentwicklung. In: OERTER, R./MONTADA, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim 1995, 943–953

HAFFNER, U.: „Gut reden kann ich“. Das entwicklungsproximale Konzept in der Praxis. Eine Falldarstellung. Dortmund 1995

KOTTEN-SEDERQVIST, A./DANNEN-BAUER, F. M.: Der ökologische Ansatz: Entwicklungsimpulse für die Sprachheilpädagogik? In: Opp, G./Peterander, F. (Hrsg.): Fo-

cus Heilpädagogik. Projekt Zukunft. München 1996, 294–301

LIONNI, L.: Cornelius. Köln 1983

MC KEE, D.: Elmar. Stuttgart 1989

ORTHMANN, W.: Zur Struktur der Sprachbehindertenpädagogik. Berlin 1969

RICHTER, H.: Was hat man von einem Buch, wenn keine Bilder drin sind? In: Grundschule 28 (1996) 10–12

SCHERER, N. J./OLSWANG, L. B.: Role of Mothers' Expansions in Stimulating Children's Language Production. In: Journal of Speech and Hearing Research 27 (1984) 387–396

SCHULTE, K. (Hrsg.): Sprechlernhilfe PMS. Heidelberg 1980

TROSSBACH-NEUNER, E.: Die Förde-

lung der auditiven Wahrnehmung als Hilfe zum Aufbau phonemischer Bewusstheit im Schriftspracherwerb sprachbehinderter Kinder. In: Die Sprachheilarbeit 36 (1991) 17–23
WITHEURST, G. J. et al.: Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. In: Developmental Psychology 24 (1988) 552–559

Anschrift der Verfasserin

Dr. Eva Troßbach-Neuner
Karwinskistraße 3a
81247 München

Die Arbeit mit Bilderbüchern im Unterricht ist geeignet, um den Sprachlernprozess von Kindern anzuregen. Die Unterrichtsarbeit hilft Kindern, die Bildaussage zu erschließen, Sachzusammenhänge zu verstehen und diese selbst sprachlich darzustellen. Die Interaktion während oder nach der Unterrichtssituation bildet die Folie für die Präsentation und Modellierung ausgewählter, entwicklungsorientierter sprachlicher Zielstrukturen. Neben dem Bemühen, die Kinder beim Erfassen sprachlicher und sachlicher Zusammenhänge zu unterstützen, lässt sich auf verschiedene Bereiche des Sprechens und der Sprache einwirken. Darüber hinaus lernen die Kinder über die Handlungsträger von Geschichten ein breites Spektrum sprachlicher Handlungsmöglichkeiten kennen.

LANGFELDT, HANS-PETER

Behinderte Kinder im Urteil ihrer Lehrkräfte

Eine Analyse der Begutachtungspraxis im Sonderschul-Aufnahme-Verfahren

1998. VII. 123 Seiten. Kartoniert
DM 28,- / ATS 204,- / SFR 25,-
ISBN 3-8253-8247-8

Sonderpädagogische Gutachten, wie immer sie auch formuliert oder welche Maßnahmen darin vorgeschlagen sein mögen, haben für die betroffenen Kinder und deren Familien eine schicksalhafte Bedeutung. Im Interesse

der Betroffenen ist es geboten, die Bedingungen und Konsequenzen der damit verbundenen diagnostischen Tätigkeit zu analysieren und wo notwendig zu verändern. In einer umfangreichen empirischen Studie wird untersucht, unter welchen Rahmenbedingungen Lehrkräfte Gutachten über lernbehinderte, geistigbehinderte und erziehungsschwierige Kinder erstellen. Inhaltsanalysen realer Gutachten geben Antwort auf die Frage, wie und unter welchen Gesichtspunkten die behinderten Kinder beschrieben und welche pädagogischen Maßnahmen zu ihrer Förderung vorgeschlagen werden.

»EDITION SCHINDELE«

Programm »EDITION SCHINDELE« im Universitätsverlag C. Winter GmbH
Postfach 10 61 40 · 69051 Heidelberg · Telefon 0 62 21/77 02 60 · Telefax 0 62 21/77 02 69

NEUERSCHEINUNG

Bestellungen bitte an:

vds Buch- und Lehrmitteldienst

Käswasserstraße 45, 90562 Kalchreuth · Telefon 09 11/5 18 15 81 · Telefax 09 11/5 18 16 71