

**Dialogisches Vorlesen auf Deutsch bei Kindern: Eine
qualitative Untersuchung an einem deutschen Kindergarten in
Barranquilla, Kolumbien.**

Omar Bolaños Rodelo

Universidad de Antioquia

Facultad de comunicaciones

Maestría en Lingüística- Línea Alemán como Lengua Extranjera

Medellín

2023

Zur Erlangung des akademischen Grades

im Rahmen des binationalen Masterstudiengangs „Deutsch als Zweit- und
Fremdsprache“

Freiburg - Medellín

Master of Arts (M.A):

Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Pädagogische Hochschule Freiburg

Institut für deutsche Sprache und Literatur

Magister:

Lingüística línea alemán como lengua extranjera

Universidad de Antioquia- Medellín

Facultad de comunicaciones

Vorgelegt von: Omar Bolaños Rodelo

Cra 14 # 63-100 Apto 402E

Soledad, Kolumbien

omebor901@hotmail.com

Betreuer*innen: Luisa Marie Friederici, Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydin

Abgabedatum: 11.12.2023

Abstracts

Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es herauszufinden, wie sich das dialogische Vorlesen auf Deutsch auf die Interaktion bei Kindern des Kindergartens der deutschen Schule Barranquilla, Kolumbien auswirkt. Um die Interaktion zu analysieren, sollten Videoaufnahmen der dialogischen Vorlesesituationen in einem separaten Raum und durch die Voraussetzungen dieses Ansatzes durchgeführt werden. Des Weiteren wurden entsprechende Kriterien für die Analyse der Interaktion und Interpretation der Daten festgelegt, die dazu dienen sollen, die Auswirkung der Umsetzung des dialogischen Vorlesens auf Deutsch bei Kindern zu beschreiben. In dieser Aktionsforschung wurde die videobasierte Unterrichtsforschung als Forschungsmethode ausgewählt, deren Ergebnisse transkribiert wurden und anhand des Interaktionsverfahrens von Flanders 1970 vorgestellt werden sollen. Die Probanden sind drei 6-jährige Kinder des Kindergartens der deutschen Schule Barranquilla, die DaF in einem Tandem-Immersionsprogramm seit zwei Jahren erlernen. Der deutschsprachige Erzieher ist ein Kolumbianer, der seit ungefähr 6 Jahren im Kindergartenbereich der Schule arbeitet. Durch die Ergebnisse kann man behaupten, dass das dialogische Vorlesen auf Deutsch eine positive Wirkung auf die Interaktion bei Kindergartenkindern im Rahmen von frühem Fremdsprachenlernen hat. Zum einen bietet dieser Ansatz den Kindern eine Lernumgebung, in der sie die Zielsprache in der Interaktion mit Fragen der Begleitperson vertraut anwenden können. Gleichzeitig ermöglicht das dialogische Vorlesen den Kindern, ihre Muttersprache zur Verständigung der Zielsprache Deutsch einzusetzen. Zudem ermuntert das dialogische Vorlesen den Kindern, die Zielsprache Deutsch in der Interaktion mit anderen Kindern zu nutzen, um ihre eigenen Ideen auszudrücken. Zum Schluss tragen die Ergebnisse dieser Arbeit dazu bei, dass die Erzieher*innen in den Kindergärten deutscher Auslandsschulen in Kolumbien ihre Praktiken verbessern können und mehr von dem Ansatz „dialogisches Vorlesen“ und sein Potenzial kennenlernen.

Schlagwörter: dialogisches Vorlesen, früher Fremdsprachenunterricht, Interaktion, peer-Interaktion.

Resumen

El objetivo del siguiente estudio es investigar qué efecto tiene la lectura dialogada en voz alta en alemán a la interacción de los niños del jardín de infancia del Colegio Alemán de Barranquilla, Colombia. Para analizar la interacción se realizaron grabaciones en vídeo de las situaciones de lectura dialogada en una sala separada y mediante los requisitos de este enfoque. Además, se definieron criterios apropiados para el análisis de la interacción y la interpretación de los datos, que debían servir para describir el efecto de la implementación de la lectura dialogada en voz alta a los niños. En esta investigación-acción se seleccionó como método de investigación en el aula basada en vídeo, cuyos resultados se transcribieron y se presentarán utilizando el procedimiento de interacción de Flanders 1970. Los sujetos de estudio son tres niños de 5 años del jardín infantil del Colegio Alemán de Barranquilla que aprenden alemán como lengua extranjera en un programa de inmersión en tándem desde hace dos años. El educador germanoparlante es un colombiano que lleva aproximadamente 6 años trabajando en el área del jardín de infancia del colegio alemán de Barranquilla. Los resultados muestran que la lectura dialogada en voz alta en alemán tiene un efecto positivo en la interacción de los niños de jardín de infancia en el contexto del aprendizaje temprano de lenguas extranjeras. Por un lado, este enfoque ofrece a los niños un entorno de aprendizaje en el que pueden utilizar la lengua meta con confianza en la interacción con las preguntas del acompañante. Al mismo tiempo, la lectura dialogada en voz alta permite a los niños utilizar su lengua materna para comunicarse en la lengua meta, el alemán. Además, la lectura en voz alta dialogada en alemán anima a los niños a utilizar la lengua meta, el alemán, en la interacción con otros niños para expresar sus propias ideas. Por último, los resultados de este trabajo ayudarán a los educadores de los jardines de infancia de los colegios alemanes en el extranjero en Colombia a mejorar sus prácticas y a conocer mejor el enfoque de la lectura dialogada y su potencial.

Palabras clave: lectura dialógica en voz alta, aprendizaje temprano de lenguas extranjeras, interacción, interacción entre iguales.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Stand der Forschung	6
2.1 Studien im Bereich <i>Literacy</i> - Erziehung	6
2.2 Studien im Bereich „Frühe bilinguale/ fremdsprachliche Bildung“	12
2.3 Studien im Bereich „shared / dialogic reading“	17
2.4 Studien im Bereich <i>interaction in dialogic book reading activities</i>	28
3. Theoretische Grundbegriffe	30
3.1 DaF im Kindergarten der deutschen Auslandsschule Barranquilla gemäß nach schulinternem Konzept der Förderung der deutschen Sprache.	30
3.1.1 Begründung für das frühe Fremdsprachenlernen gemäß QR für Kindergarten und Vorschule der ZfA	31
3.1.2 Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen in Kindergärten der deutschen Auslandsschulen gemäß QR für Kindergarten und Vorschule der ZfA	33
3.2 Begriffsdefinition: <i>Literacy</i>	34
3.2.1 Kindergarten als Ort der <i>Literacy</i> -Vermittlung	35
3.2.2 Bedeutung der <i>Literacy</i> -Erfahrungen für die Förderung sprachlicher Kompetenzen	37
3.3 Bedeutung des Vorlesens.....	39
3.3.2 Klassisches Vorlesen	42
3.3.3 Dialogisches Vorlesen	43
3.3.4 Kriterien für die Bücherauswahl.....	46
3.3.5 Zusätzliche Impulse für Vorlesesituationen	47
3.3.6 Nachhaltigkeit des Vorlesens	48
3.4 Was ist Hören?	49
3.4.1 Was ist Zuhören?	50
3.4.2 Was ist der Unterschied zwischen Hören und Zuhören?.....	51
3.4.3 Was ist Hörverstehen?.....	53
3.5 Sprechen	55
3.6 Interaktion	56
4. Forschungsfrage	58
5. Forschungsdesign	59
5.1 Methodisches Vorgehen	59
5.1.1 Die videobasierte Unterrichtsforschung	60

5.1.2 Beobachtung	60
5.2 Probanden/ Teilnehmenden	61
5.3 Durchführung.....	62
5.4 Datenerhebungsmethode.....	63
5.5 Datenaufbereitung	63
5.6 Datenauswertung	63
5.7 Empirische Analyse und Ergebnisse.....	65
5.7.1 Interpretation der Daten	65
5.7.2 Anwendung der Muttersprache Spanisch.	65
5.7.1.2 Anwendung der Zielsprache Deutsch	68
5.7.1.3 Anwendung der Zielsprache Deutsch als Unterstützung in der Interaktion bei Kindern (<i>peer interaction</i>)	72
6. Diskussion der Ergebnisse	74
7. Fazit und Ausblick.....	77
Literaturverzeichnis	79
Eidesstattliche Erklärung.....	86
Anhang 1	87
Anhang 2.....	89

Wenn man mit einem Buch allein ist, dann spricht das Buch zu einem, wenn man Glück hat. Wenn ein Mensch zu dir spricht, dann ist das wie in der Oper. Dann kommt eine Inszenierung dazu, das sind Klänge. Und die erreichen unser Herz und unser Gemüt mehr als das geschriebene Wort.
(Elke Heidenreich)¹

¹ Interview abgedruckt in der Zeitschrift BRIGITTE 26/2004.

1. Einleitung

Bei meiner Arbeit als deutschsprachiger Erzieher in einem deutschen Kindergarten an einer Auslandsschule erfahre ich in der Interaktion mit Kleinkindern im Alltag, wie die Sprachenwelt eröffnet werden kann, wenn die Kinder von mir angemessene Angebote erhalten, die dazu führen, dieses Interesse für die Sprache bei ihnen zu wecken. Oft kommt die Situation vor, in der ich für die durchführende pädagogische Arbeit in der Gruppe einplane, ein Buch vorzulesen, weil dieses oft eng mit einem bestimmten Interesse der Kinder gut passt. Noch dazu ist dies eine gute Möglichkeit, damit die Kinder authentische Geschichten in der Fremdsprache Deutsch hören können, mit dem Zweck, dass dies all ihre sprachlichen Kompetenzen in dieser erweitern kann. Aber was genau führt die Kinder dazu, ihre sprachlichen Kompetenzen in frühem Alter zu bilden?

Eine der wichtigsten Aufgabe der Erzieher*innen und ein wichtiger Eckpunkt im Bereich der frühen Bildung von Kindern ist die Förderung der sprachlichen Bildung. Anspruchsvoll ist es vor allem, wenn diese simultan in zwei Sprachen stattfindet. In bilingualen Familien kommt oft der Fall vor, wo der Papa eine Sprache mit den Kindern in der Interaktion spricht und die Mama dabei eine andere Sprache anwendet. Bei der Arbeit im Kindergarten im Rahmen des Tandem-Immersionensprogramms spreche ich meistens Deutsch in der Interaktion mit Kindern und meine Tandempartnerin spricht immer Spanisch. Allerersten muss man verstehen, wozu der Mensch die Sprache braucht und wie diese eine entschiedene Rolle in seinem Leben spielt. Nach Baldeaus (2021) ist Sprache von zentraler Bedeutung für die gesellschaftliche Teilhabe des Menschen und für die Bildungsprozesse im Laufe des Lebens (vgl. Baldeaus 2021, S.9). Daher sollte die Förderung dieser in dem Bildungsplan einer Einrichtung verankert und besonders in den ersten Lebensjahren der Kinder durch gezielte Sprachangebote vorangebracht werden. Diese Sprachangebote können dem Kind ermöglichen, die Sprache kontinuierlich zu erwerben. Darüber hinaus verfolgt die sprachliche Bildung das Ziel, die Kinder dazu zu befähigen, ihre Ziele beim Handeln in ihrer Sprache erfolgreich zu realisieren (vgl. Kracht, 2014; Welling, 2004: zit. nach Baldaeus et al., 2021, S.20). In der Interaktion mit anderen Kindern und der Begleitperson im Alltag haben die Kinder die Möglichkeit, ihre

sprachliche Kompetenz beim Handeln aufzubauen, die sie dann lebenslang für das Leben in der Gesellschaft brauchen.

Bei meiner Arbeit im bilingualen deutschen Kindergarten, besonders in der Rolle als deutschsprachiger Erzieher habe ich die Aufgabe, die sprachliche Bildung hauptsächlich in der Fremdsprache Deutsch bei den Kindern zu fördern, was immer eine Herausforderung ist, denn der Erwerb dieser findet nur im institutionellen Rahmen statt.

Im Rahmen dieser Angebote zur sprachlichen Bildung im Kindergartenalltag sind das Vorlesen und das gemeinsame Betrachten von Bilderbüchern von großer Bedeutung und ein wichtiges Element. „Das gemeinsame Lesen von Bilderbüchern trägt dazu bei, die Vielfalt des sprachlichen Angebots zu erhöhen, da sich viele Informationen nicht unmittelbar aus den Abbildungen erschließen und daher versprachlicht werden müssen,, (Baldaeus et al., 2021, S. 23). Beim gemeinsamen Lesen wird nicht nur die Sprachentwicklung intensiv gefördert, sondern es werden auch die Fantasie, das kritische Denken, die Konzentrationsfähigkeit und die Kreativität der Kinder in der Interaktion unterstützt. „Sprachliche Bildung erfordert ein sprachanregendes Umfeld“ (QR²-Kindergarten und Vorschule 2014, S.13). Die Vorlesesituationen können dazu dienen, eine sprachanregende Umgebung zu gestalten, in der die Interaktion zwischen Kindern oder zwischen dem Kind und der Begleitperson dazu führt, gemeinsam Aufgabe in Bezug auf das Buch oder die Geschichte sprachlich zu lösen. Gegenseitig wird eine ständige sprachliche Unterstützung in der Interaktion gegeben, in der die Sprache aktiv von allen Akteur*innen beim Handeln ausgeübt wird.

In den letzten Jahren erhielt die Forschung im frühen Fremdsprachenlernen mehr Aufmerksamkeit, denn es wird einerseits im Spracherwerbforschungsbereich versucht, zu beschreiben, wie der Erwerb von Sprachen in den ersten Lebensjahren stattfindet, andererseits leben wir in einer globalisierten Welt, in der Gesellschaft diverser wird und im ständigen Austausch ist, und hierbei ist die Beherrschung von Sprachen wichtig. Weltweit ist der Trend zu beobachten, dass das Fremdsprachenlernen früher einsetzt als noch vor 15 Jahren (vgl. Widlok, B., 2010). „Kinder lernen die neue Sprache mit Begeisterung. Sie entwickeln unter guten Bedingungen elementare kommunikative

² QR: Abkürzung von „Qualitätsrahmen“.

Kompetenzen und Sprachbewusstheit“ (Widlok et al., 2010, S.6). Daher halten es viele Familien in der Gesellschaft für wichtig, dass ihre Kinder so früh wie möglich eine zusätzliche Sprache erlernen können, oder dass sie simultan zweitsprachig aufwachsen, wie der Fall von den meisten Familien ist, die ihre Kinder in den Kindergarten einer deutschen Auslandsschule schicken.

Auch für die Spracherwerbsforschung im frühen Alter ist es ein interessantes Anliegen festzustellen, welche Elemente den Kindern ermöglichen, ihre sprachlichen Kompetenzen in der Zweit- und Fremdsprache aufzubauen und wie diese Elemente in der Interaktion mit ihnen integriert werden sollten. Eine von diesen ist das Vorlesen, was die Thematik dieser Arbeit ist. Es wird mit dieser Arbeit das Ziel verfolgt, herauszufinden, wie das dialogische Vorlesen auf Deutsch als Angebot in der Interaktion im Kindergartenalltag, dazu beiträgt, eine Fremdsprache, die von 4-bis-6-jährigen Kindern bereits in einem Tandem-Immersionsprogramm gelernt wird, zu verbessern bzw. zu optimieren. Andererseits wird es auch mit dieser Arbeit darauf gezielt, wie ich als deutschsprachiger Erzieher meine Praktiken beim frühen Fremdsprachenlehren optimieren kann, durch das dialogische Vorlesen-Angebot.

Der vorliegenden Arbeit liegt folgende Fragestellung zugrunde: „Wie wirkt sich das dialogische Vorlesen auf Deutsch auf die Interaktion bei Kindergartenkindern des Kindergartens der deutschen Schule Barranquilla aus?“

Im Kontext von DaF an deutschen Auslandsschulen, besonders an den vier von der Bundesrepublik Deutschland anerkannten deutschen Schulen in Kolumbien, ist diese Arbeit relevant, da die Kindergärten dieser Schulen nach dem demselben Tandem-Immersionsprogramm und unter ähnlichen Bedingungen arbeiten. Andererseits gibt es nun wenige Untersuchungen in DaF in dem Kindergartenbereich der Schulen im kolumbianischen Kontext.

Ziel dieser Arbeit ist es, zu Ergebnissen zu gelangen, wie sich das dialogische Vorlesen auf Deutsch auf die Interaktion bei Kindergartenkindern auswirkt. Es wird auch erwartet, dass die Auswertung dieser Ergebnisse liefert, inwiefern die Umsetzung von dialogischem Vorlesen auf Deutsch die fremdsprachliche Sprachbildung im Kindergartenalltag maßgeblich unterstützen kann. Noch dazu sollten die Ergebnisse

dieser Arbeit anregen, die Praktiken von den deutschsprachigen Erzieher*innen im Fremdsprachenlehren des Kindergartens der deutschen Schule Barranquilla weiter zu optimieren.

Zur Abschätzung der Auswirkung des dialogischen Vorlesens auf Deutsch auf die Interaktion bei Kindergartenkindern ist die Analyse der Video-Korpora vorgesehen. Es wird auch erwartet Ergebnisse hinsichtlich des Einflusses von dialogischen Vorlesenssituationen liefert, in denen ein deutschsprachiger Erzieher zusammen mit drei 6-Jährigen Kindergartenkindern aus dem Schuljahr 2023 ein Buch dialogisch (vor)lesen. Zur Durchführung dieser empirischen Studie wird das Verfahren von FIAC, Flanders (1970) angewendet. Anhand diesem sollen die Untersuchungsergebnisse, Transkriptionen nach seinen Kategorien gemessen und ausgewertet werden.

Es folgt ein Ausblick über den Aufbau der vorliegenden Arbeit. Zunächst wird auf den aktuellen Stand einiger Untersuchungen Bezug genommen, die sich in ihren Ansätzen auf Untersuchungen hinsichtlich *Literacy*-Erziehung, frühe bilinguale/ fremdsprachliche Bildung, *shared/ dialogic reading* und *interaction in dialogic book reading activities* stützen. Es folgen detaillierte Einblicke in die theoretischen Grundlagen, auf denen diese Arbeit und der weiter Aufbau der Studie sich orientieren. Anschließend wird auf die Methode der Forschung für die Durchführung der Studie eingegangen. Angesichts der Aktionsforschung und videobasierten Forschung, die dieser empirischen Studie zugrunde liegen, werden die Video-Korpora erstellt und mittels des qualitativen Ansatzes ausgewertet. Die Auswertung vollzieht sich unter Verwendung des FIAC-Verfahrens von Flanders, 1970. Die Arbeit schließt mit einem Fazit ab, in dem erläutert wird, wie die in der vorliegenden Arbeit durchgeführte Studie auf andere Kontexte übertragen werden kann und warum es wichtig ist, dieses Thema weiter zu erforschen.

2. Stand der Forschung

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit einer videobasierten Forschung im Rahmen der Aktionsforschung, welche die Auswirkung von dialogischem Vorlesen auf Deutsch auf die Interaktion zwischen Kindern und dem Erzieher herausfinden will. Der hier unten Forschungsstand gliedert sich in vier wesentlichen Kapiteln: Forschungen in Bezug auf *Literacy*-Erziehung, frühe bilinguale/ fremdsprachliche Bildung, *shared/ dialogic reading* und *interaction in dialogic book reading activities*. Alle Studien hier aufgelistet sind eng mit der Thematik dieser Arbeit verbunden und es ist relevant zu erwähnen, dass diese sowohl im Kontext von DaF als auch Englisch im frühen Fremdsprachelernen dargestellt wurden.

2.1 Studien im Bereich *Literacy*- Erziehung

Als Basis dieser Untersuchung befindet sich der Begriff von *Literacy*, dessen Entwicklung sich im frühesten Kindesalter im Umgang mit Bilderbüchern befindet (vgl. Rau 2009, S.15). Darüber hinaus beschreibt Kieschnick (2016, S.4) als wichtige Komponenten für die Förderung von *Literacy* die mündliche Sprachfähigkeit von Kindern, Erfahrungen im Umgang mit Schrift und die phonologische Bewusstheit. Ausgehend von den unterschiedlichen Komponenten zum Aufbau der sprachlichen Kompetenz in den ersten Lebensjahren eines Menschen wird in den folgenden Studien großen Wert darauf gelegt, wie die Kinder in einer *Literacy*-anregenden Umgebung die *Literacy*-Fähigkeiten entwickeln können.

Zu den Studien, die sich bisher damit beschäftigt haben, gehört die Studie von Yazıcı & Bolay (2017). Dabei handelte es sich um ein Experiment und damit wurde untersucht, inwieweit die auf Geschichten basierten Aktivitäten die *Literacy*-Bildung von Vorschulkindern verbessern können. Fokus in dieser Untersuchung war die Auswirkung von auf Geschichten basierten Aktivitäten auf *Literacy*-Fähigkeiten von Vorschulkindern. Die Probanden waren insgesamt 86 Vorschulkindern, die eine Vorschule in Ankara, in der Türkei besuchten. Hierzu wurde ein Pre-Test/Post-Test-Kontrollgruppen-Forschungsdesign angewendet, um die Auswirkung von auf Geschichten basierenden Aktivitäten auf 61-66 Monate alte Vorschulkinder zu analysieren. In dieser Studie wurden als

Datenerhebungsinstrumente das *General information form* verwendet, um allgemeine Informationen über die Kinder zu sammeln, und der *Literacy Skills Survey Test for 61-72 Months Old Children*, der in der Türkei von Yazıcı entwickelt und verwendet wurde, um die Entwicklung der *Literacy*-Fähigkeiten von Kindern zu beurteilen. Die Untertests dieser Umfrage wurde als folgendes zusammengefasst: Alphabetische Kenntnisse, phonologische Bewusstheit, Wortschatz und Aussprache, Untertest zu Schreibfähigkeiten und *Validity and Reliability Study*. Die Ergebnisse zeigten, dass die Werte der *Literacy*-Fähigkeiten und aller Teilkompetenzen in der Studiengruppe statistisch signifikant höher waren als in der Kontrollgruppe. Das Fazit dieser Studie ist es, dass die geschichtenbasierten Aktivitäten in den verschiedenen Angeboten des Vorschulprogramms integriert werden sollten. Yazıcı & Bolay (2017) betonen:

“[S]tories can be considered as the units of speech texts, beyond the sentence level that support listening skills, language, and verbal communication in children. These basic skills are of great importance during the development of the children's literacy skills” (Yazıcı, Bolay, 2017, S.821).

Nach den Ergebnissen dieser Studie könnte es festgelegt werden, dass die Geschichten ein großes Potenzial zum Erwerb und Förderung der *Literacy*-Fähigkeiten und daher ein wichtiger Baustein für die sprachliche Bildung sind. Deshalb sollte die Einbeziehung von diesen möglichst im Kinderalltag sein. Die Geschichten stimulieren nicht nur die Fantasie der Kinder, sondern auch das sprachliche Denken und sie führen letztendlich zum Aufbauen von der sprachlichen Kompetenz. An dieser Stelle ist die Thematik und der Zweck der hier durchführenden Forschung teilweise mit der Studie von Yazıcı & Bolay (2017) verbunden, da das Vorlesen seine Basis in gesprochenen und geschriebenen Geschichten hat.

Auch in der Studie von Maureen, van der Meij & de Jong (2020), eine quasi-experimentelle Untersuchung, wurde über den Effekt einer Reihe von auf *Storytelling* basierten Aktivitäten geforscht, die darauf abgezielt waren, die frühe *Literacy*-Bildung zu fördern. Titel dieser Studie war „*Evaluating storytelling activities for early literacy development*“ und dafür haben sich die Autor*innen auf die folgende Fragestellung fokussiert: „*How well does the organised set of literacy activities involving storytelling support early literacy skills development in kindergarten classrooms?*“. Die Probanden waren 4- und 5-jährige Kinder

mit einem Durchschnittsalter von 5,12 Jahren, die drei staatlichen Kindergärten in Indonesien besuchten. Für diese Untersuchung wurde eine Reihe von Aktivitäten entwickelt, die den Ansatz von *Storytelling* mit dem Rahmen der Gagné's events of instruction³ kombinierten. Die Intervention dauerte sechs Wochen lang und dabei wurden zwei standardisierte Tests verwendet, der Standardisierter-LNF-DIBELS (*Letter Naming Fluency*) und Standardisierter Test -GRTR (*Get Ready to Read*). Während der LNF-DIBELS-Test zur Messung der Alphabetkenntnisse verwendet wurde, umfasste der GRTR-Test 20 Multiple-Choice-Aufgaben, bei denen dem Kind vier visuelle Hinweise gezeigt wurden. Das Kind wurde vom Versuchsleiter gebeten, auf eine Frage zu diesen Hinweisen zu antworten. Noch dazu wurde ein spezieller Test (ELA, *The Early Literacy Assessment*) für die Messung der frühen *Literacy*-Fähigkeit verwendet. Damit konnten die vier Schlüsselkompetenzen getestet werden: Schreiben von Namen, Kenntnis des Alphabets, phonologische Bewusstheit und Schriftbewusstsein. Diese Studie stellte dar, dass das strukturierte und das digitale *Storytelling* die Entwicklung grundlegender früherer *Literacy*-Fähigkeiten wirksam fördern. Beim *Storytelling* gibt es den Vorteil, dass narrative Strukturen in der Interaktion vermittelt werden können. Maureen, van der Meij & de Jong (2020) stellen heraus:

„[T]he story connected the instruction and play-based activities, serving as a common thread that conveyed the main aim of the activities and kept the children's interest.” (Maureen, van der Meij, de Jong, 2020, S.13).

In diesem Zusammenhang lässt sich festhalten, dass Aktivitäten, die auf Geschichten basieren, vor allem das Ziel verfolgen sollten, das Interesse der Kinder aufrechtzuerhalten. Dies ist nun möglich, in gewissem Massen, wenn die Auswahl von Material dem Interesse der Kinder und deren Fähigkeiten als auch deren Leseerfahrungen entsprechen (vgl. Baldeaus 2021, S.34). Dieser Aspekt ist eine Voraussetzung der hier durchführenden Untersuchung und des dialogischen Lesens, denn einer der Schritt für die Vorbereitung einer dialogischen Lesesituation entspricht dies.

³ Gagné's events of instruction (Smith and Ragan 2005). It is a nine-step process, which correlate to and address the conditions of learning.

Die zwei oben vorgestellten Studien fokussieren sich auf den Erwerb von frühen *Literacy*-Fähigkeiten in der Erstsprache anhand von einem Angebot basierend auf Geschichten. Die hier vorgeschlagene Untersuchung trägt dazu bei, diese *Literacy*-Fähigkeiten mithilfe des dialogischen Lesens zu fördern, da die Probanden die Möglichkeit haben, in der Interaktion aktiv dabei zu erzählen.

Zurück zu dem schon in der Einleitung dieser Arbeit genannten Grund, ist es oftmals konzipiert, dass der Mensch so früh wie möglich mit anderen Sprachen in Begegnung eintreten soll, da dies die Erleichterung beim Erlernen einer Zweit- und Fremdsprache ermöglicht. Viele Einrichtungen haben in ihrer Konzeption das Angebot, in dem das Kind in einem bilingualen Kontext mit anderen Sprachen außer der Muttersprache konfrontiert sind, wie der Fall von der Kindertageseinrichtung ist, in der diese Untersuchung stattfinden wird. Kinder, die an einer frühen bilingualen Sprachbildung teilnehmen, im Herkunftsland oder im Ausland, können auch die *Literacy*-Fähigkeiten mithilfe der engen Umgebung und ihren Akteur*innen erwerben. „Bedeutsam für die *Literacy*-Kompetenzen von Kindern ist vor allem das Umfeld zu Hause und in der Kindertageseinrichtung, und die stattfindenden Erfahrungen in diesen (vgl. Whitehurst & Lonigan 1998: zit. nach Kieschnick 2016, S.3). Die folgende Studie verdeutlicht, wie dies anhand von Praktiken im familiären Kontext möglich sein kann.

Dolean (2021) beschreibt in ihrer Arbeit, eine Einzelfallstudie mit gemischten Methoden, in der untersucht wurde, wie *Literacy*-Praktiken zu Hause zur Förderung der Sprach- und *Literacy*-Entwicklung bei zweisprachigen Kindern repräsentativ sind. Der Ansatz dieser Studie war *The Home Literacy Model* (vgl. Senechal and LeFevre, 2002), der nahe legt, dass Eltern ihre Kinder durch informelle und formelle häusliche Leseerfahrungen unterstützen können. Der Proband war Mark (Pseudonym), ein rumänisches Kind im Alter von 4 Jahren, das mit seiner Familie und ohne Englischkenntnisse in die Vereinigten Staaten eingewandert ist. Diese Studie deutet darauf hin, dass der sozioökonomische Status (im Allgemeinen) und das häusliche Sprach- und *Literacy*-Umfeld (im Besonderen) eine wichtige Rolle bei der Sprach- und *Literacy*-Entwicklung zweisprachiger Kinder spielen können. Die Intervention wurde vom Eintritt im Kindergarten bis zur vierten Klasse umgesetzt. Die Datenerhebung

umfasste standardisierte akademische und sprachliche Tests (DRA-2, F&P, IOWA)⁴, offizielle Schulnoten, 1684 Seiten schriftlicher Arbeitsproben von zu Hause und aus der Schule, 12 E-Mails, 47,1 GB elektronischer Familienfotos und Videos, 102 Tagebucheinträge, in denen die Eltern sachliche Informationen über die Schulerfahrung des Kindes preisgeben, Auszüge aus den Interviews mit dem Kind und den Lehrer*innen des Kindes sowie Selbstreflexionen. Im Anschluss zeigte die Studie, dass am Ende der 4. Klasse Marks Wortschatz, sein Hörverständnis, sein mündlicher Ausdruck und sein Leseverständnis ein Niveau erreicht haben, das typisch für *Highschool*-Schüler*innen war. Besonders bemerkenswert waren sein Wortschatz und sein Leseverständnis in Englisch, wo er einen Wert von 99 Prozent erreicht. Laut Dolean (2021):

„[B]ilingual children have the potential to develop exemplary language and literacy skills in elementary school, even when they are not immersed in English-speaking environments before kindergarten” (Dolean, 2021, S. 11-12).

Die in dieser Studie angewendeten Praktiken zur Förderung der *Literacy*-Bildung zu Hause wie z.B., gemeinsames Lesen vor dem Schlafengehen, Lesen der Enzyklopädie des menschlichen Körpers, gemeinsames Lesen während der Autofahrt, Zugang zu Büchern/Druckerzeugnissen, Sprache und Alphabetisierung auf Rumänisch u.a., haben als Basis das gemeinsame Lesen, was eng verbunden ist, mit der Hauptpraktik, das dialogische Lesen, das in der vorliegenden Studie anwenden wird. Des Weiteren ist es auch zu erwähnen, dass eins der Instrumente zu Datenerhebung dieser Untersuchung Videodaten waren, was auch das Erhebungsinstrument der aktuellen Forschung ist. Es lässt sich auch erwähnen, dass es in der Studie von Dolean (2021) um einen bilingualen Fall geht, ein Kind, das zwei Sprachen simultan erlernt, was auch der Fall von der rekrutierten Kindern, die an der hier vorgeschlagenen Untersuchung teilnehmen.

Weiter in diesem Forschungsbereich werden Studien aufgelistet, die dagegen einen Wert auf die Nützlichkeit der *Literacy*-Maßnahmen in vorschulischer bilingualer Bildung legen, um festzustellen, inwieweit diese Lernumgebung zur Förderung dieser Kompetenzen vorteilhaft

⁴ Development Reading Assessment 2nd edition (Beaver and Carter 2006), Fountas & Pinnell Benchmark Assessment (Fountas and Pinnell 2010), IOWA (Dunbar, and Welch 2015).

sein kann.

Marleen F. Westerveld (2013) präsentieren in ihrer Studie, wie die aufkommenden *Literacy*-Fähigkeiten für zweisprachige Kinder bewerten werden können und wie eine Serie aus mündlichen und schriftbezogenen Angeboten als Beurteilungsinstrument für zweisprachige Samoanisch-Englisch sprechende Kinder nützlich sein könne. Titel der Studie ist „*Emergent literacy performance across two languages: assessing four-year-old bilingual children*”. Insgesamt haben 18 Kinder aus drei Immersionskindergärten mit samoanischer Sprache in Auckland, Neuseeland daran teilgenommen. Diese Studie verwendete ein deskriptives Design innerhalb und zwischen den Gruppen. Dabei wurden Aufgaben zum Erwerb von *Literacy*-Fähigkeiten, speziell für diese Altersgruppe, 4-jährige Kinder, entwickelt und diese dienten zur Messung von LNK (*Letter name knowledge*), PA (*Phonological awareness*), SC (*Story comprehension*) und der Leistung beim Nacherzählen von Geschichten. Die zweisprachigen Kinder wurden bei zwei Gelegenheiten, einmal auf Englisch und einmal auf Samoanisch, von Studenten der Sprachpathologie in Bezug auf das Nacherzählen und Verstehen von Geschichten, das phonologische Bewusstsein, die Kenntnis von Buchstabennamen und den Wortschatz bewertet. Alle Sitzungen dauerten etwa 45 Minuten und wurden digital aufgezeichnet. Die digitalen Tondateien wurden auf einen Computer übertragen und mit Hilfe von Kopfhörern, einem Fußpedal und einer Transkriptionssoftware (Express Scribe Pro) transkribiert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die samoanischen Kinder im Vergleich zu den einsprachigen Kindern bessere Wortschatzkenntnisse aufweisen, wenn man die zusammengesetzten Punktzahlen zugrunde legt. Dies belegt einerseits, wie vorteilhaft ist, wenn man früh mit anderen Sprachen aufwächst und wie ein Kind, in der Lage ist, in beide Sprachen die *Literacy*-Fähigkeiten zu erwerben.

In diesem Zusammenhang positioniert sich das Argument, wie Kinder, die mit zwei Sprache anhand von gezielten Aufgaben in der Interaktion konfrontiert sind, Vorteile in ihrem zweitsprachigen Spracherwerb zeigen und es wird erneut bestätigt, wie relevant die vorgeschlagene Untersuchung ist. Andererseits kann man festlegen, dass das Kind seine sprachliche Kompetenz maßgeblich erwerben kann, wenn sich seine Umgebung verschiedene Möglichkeiten bietet, diese zu fördern. Die Heranführung der Kinder an

sprachliche Kompetenzen durch angemessen literale Grunderfahrungen und Lernerfahrungen sollte berücksichtigt werden, da dies entscheidend ist, eine sprachliche Lernumgebung und ein literales Klima zu sichern. „Ein literales Klima, die Integration literaler Grunderfahrungen und eine sprachlich stimulierende Umgebung sichern den Kindern einen spielerischen und selbstbildenden Zugang zu *Literacy*“ (Näger 2013, S. 14). Dies lässt sich insbesondere erklären, wenn das Kind im täglichen Leben ein aktives Interesse an Beteiligungsmöglichkeiten zeigt, einschließlich dem Erzählen von Geschichten, beweist dies, dass es ein Vertrauen in die Sprache und ihre verschiedenen Variationen entwickelt hat.

2.2 Studien im Bereich „frühe bilinguale/ fremdsprachliche Bildung“

„Sprachlernangebote für kleine Kinder müssen so wirken, dass sie für die Zielsprache sensibilisieren und dazu einladen, in der neuen, noch fremde Sprache zu kommunizieren“. (Widlok et al., 2021, S.3). Die Sprachlernangebote sollen die Kinder dazu einladen, sich vertraut mit der Fremdsprache zu fühlen und diese als Werkzeug in der alltäglichen Kommunikation zu nutzen.

Laut Wowro (2019) werden Sprachen mit dem Schlüssel zur Welt gleichgesetzt (W. v. Humboldt: zit. nach Wowro, 2019, S. 143), somit ist der Spracherwerb einer der bedeutendsten Schritte, die Kinder in ihrer Entwicklung machen (vgl. Wowro 2019, S.143). Bilinguale Sprachbildung wird in der heutigen Gesellschaft als Voraussetzung auf eine zunehmend international geprägte Lebenswelt betrachtet. Im vorschulischen Kontext bedeutet dies, dass die sprachliche Kompetenz sowohl in der Muttersprache als auch in der Zweit- und Fremdsprache anhand von gleichwertigen Angeboten stimuliert und gestärkt werden sollten (vgl. QR-Kindergarten und Vorschule 2014, S.13).

In der folgenden Auswertung einer Untersuchung von Wowro (2021) mit dem Titel „Kinderfremdsprachenkenntnisse mit narrativer Methode entwickeln und effektiv fördern“ wurde der Ansatz von *Storytelling* als Unterrichtsmethode an drei Kindergärten und einer Grundschule in Polen angewendet. Die Autor*innen dieser Studien haben Fokus auf folgende Forschungsfragen (FF) gerichtet:

FF1: Vorschul- und Primarkinder, die mit Hilfe des narrativen Ansatzes unterrichtet werden, lernen schnell und effizient, sie erreichen auch ein hohes Niveau im Bereich der rezeptiven Sprachfähigkeiten. Der intensive Input gewährleistet auch den rezeptiven Erwerb von einer großen Anzahl fremdsprachlicher Wörter und Ausdrücke.

FF2: Vorschul- und Primarkinder, die nach dem *storytelling approach* unterrichtet werden, verstehen nicht nur einzelne Wörter und Ausdrücke, sondern auch längere Aussagen. Sie erkennen und verstehen auch differenzierte grammatische Strukturen.

FF3: Der narrative Ansatz unterstützt die Phantasie und Kreativität. Kinder, die nach dieser Methode unterrichtet werden, weisen einen hohen Motivationsgrad auf, die Fremdsprache zu lernen.

95 Kinder haben daran teilgenommen, darunter 65 Vorschulkinder und 30 Grundschul Kinder, die in vier verschiedenen Gruppen aufgeteilt worden sind. Die Versuchsgruppen, die den auf der narrativen Methode basierenden Deutschunterricht erhielten, haben hinsichtlich der rezeptiven Fertigkeiten ein hohes Niveau erreicht, was nachweislich auf den intensiven, in einem nicht-linearen Prozess vermittelten Input zurückgeht. Um die rezeptive Sprachfähigkeit der Projektteilnehmenden zu messen, wurden mehrere Messinstrumente entwickelt. Im ersten Schritt wurden Tests zur Überprüfung der Hörverstehensleistungen konzipiert, die ein besonderes Augenmerk auf die kindgerechte Darbietung legten. Zusätzlich wurde auch das Multiple-Choice-Verfahren eingesetzt. Den Kindern wurden Bilderreihen präsentiert, die jeweils aus vier ähnlichen Illustrationen bestanden. Einen weiteren Schritt bildete eine Teilaufgabe, deren Verlauf sich an den Prämissen der TPR-Methode⁵ orientierte. Die Projektteilnehmer*innen hörten jeweils fünf Anweisungen und wurden gebeten, darauf entsprechend zu reagieren, d.h. eine Handlung auszuführen oder etwas mimisch oder gestisch zu präsentieren. Das letzte Messinstrument der Sprachstandermittlung bestand darin, den gehörten Satzinhalt mit dem vorgelegten Bild zu konfrontieren. Den Kindern wurden jeweils 5 Sätze vorgesprochen, die mit richtig oder falsch kommentiert werden sollten. Die gewonnen Ergebnisse dieser Studie konnten die Wirksamkeit von *Storytelling* nachweisen und die Tatsache belegen, dass Märchen und Geschichten im frühen Deutschunterricht erfolgreich ein- und umgesetzt werden können. Wowro (2021) betont auch in ihrer Studie:

⁵ Total Physical Response (JJ Asher, 1966)

„[S]o wie im Erzählen ein großes Potenzial steckt, so ist der Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich viel mehr als nur spielerisch: Er stellt ein Netzwerk von zahlreichen Faktoren dar, die den Blick weit nach vorne richten lassen“ (Wowro, 2021, S.165).

Das von Wowro (2021) erwähnten Potenzial im Erzählen wird auch durch das dialogische Lesen ermöglicht, der Ansatz der hier vorliegenden Untersuchung. Bei Anregung der Sprachproduktion in einer dialogischen Lesesituation ist das Stellen von Fragen, darunter Erzählfragen von großer Bedeutung (vgl. Baldeaus et al. 2021, S.36). Dies führt letztendlich dazu, dass das Kind mehr Erzählmöglichkeiten haben, da sie aktiv in die Vorlesesituation einbezogen werden.

Während der oben genannten Autorin sich auf den Ansatz von *Storytelling* im frühen Fremdspracheunterricht konzentriert, spielen andere Faktoren wie z.B., die Lernumgebung, eine ebenso wichtige Rolle in der frühen bilingualen Bildung. Je nach Gestaltung der Lernumgebung könnte dies bei den Kindern Emotionen mit ihrer nahen Realität verbinden und das Interesse wecken, die Sprachen zu erlernen, mit denen sie in den Routinen im Alltag konfrontiert sind. Je freundlicher die Lernumgebung gestaltet wird, desto vertraulicher werden die Kinder mit der Fremdsprache und bleiben beim Lernen neugierig und motiviert.

Pocinho, Olczak & Franicka (2018) untersuchten in ihrer Studie die Förderung der Sprache und die kognitiven Fähigkeiten der Kinder, die durch den Zugang zu einer anderen Sprache - Englisch - in ihrem täglichen Umfeld erfolgt, indem die Sprache in deren Alltag integriert wird. Titel dieser Studie lautet *„bilingual language acquisition in preschool age: The emotional context of kindergarten daily routines“* und die Autor*innen verfolgten damit das Ziel, die folgenden Fragestellungen zu beantworten:

FF1: Entwickeln kleine Kinder in einem emotional unausgewogenen zweisprachigen Umfeld kommunikative und kognitive Fähigkeiten in beiden Sprachen? **FF2:** Verwenden sie spontan beide Sprachen in ihrem Alltag und bauen sie eine emotionale Beziehung zur englischen Sprache auf?, und **FF3:** Ändern Kindergärtnerinnen und Kindergärtner, die an einem zweisprachigen Trainingsprogramm teilnehmen, ihre sprachlichen Überzeugungen in Bezug auf die englische Sprache, und wenn ja, wie beeinflusst dies ihre Unterrichtspraxis?

Die Stichprobe umfasste 140 Kinder im Alter von 5 Monaten bis 6 Jahren, 9 Erzieher*innen und 13 pädagogische Hilfskräfte in einem Kindergarten in Portugal, der nach einem Immersionsprogramm orientiert ist. Zur Durchführung der Studie wurden eine Umfrage zu den Sprachkenntnissen der Erzieher*innen – gemäß GeR⁶, ein Fragebogen für die Eltern über ihr Bewusstsein und ihre Überzeugungen in Bezug auf die englische Sprache und die Sprachentwicklung der Kinder und eine Erhebung der Emotionen der Kinder gegenüber Englisch und den damit verbundenen Aktivitäten umgesetzt, diese letzte wurde von den Erziehern am Ende des Schuljahres mit Hilfe von visuellen Hilfsmitteln und Portugiesisch durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass Kinder kommunikative Fähigkeiten in beiden Sprachen entwickeln, wenn sie von einem zweisprachigen freundlichen und emotionalen Umfeld umgeben sind. Pocinho et al. (2018) akzentuieren:

„[P]romoting a friendly environment towards bilingualism will give the children at kindergarten the possibility to gain advantage in a growing society and to develop their utmost inner abilities in areas beyond language, like in solving problems that require controlling attention to specific aspects of a display and inhibiting attention to misleading aspects that are salient but associated with an incorrect response” (Pocinho et al., 2018, S.37).

Wenn es um eine anregende Lernumgebung geht, da wo die Kinder Selbstvertrauen in Bezug auf die Erst- und Zielsprache entwickeln können, passt das dialogische Lesen gut dabei an. Im Rahmen einer dialogischen Lesesituation ist Ausgangspunkt das Herstellen einer angenehmen Atmosphäre, die wenig Störungen von außen zulässt (vgl. Baldeaus et al. 2021, S.33). Dadurch lässt sich nicht nur verstehen, dass die Kinder das Vermögen an der Fremdsprache in der Interaktion entwickeln können, sondern sie sind auch in einer geschützten und gemütlichen Atmosphäre, in der sie Positionen in der Interaktion einnehmen können, vor allem wenn sie zusammen z.B., ein Buch in der Fremdsprache gut einsehen können.

Auch in der Studie von Cabell et al., (2018) wurde die Raumgestaltung als Voraussetzung für das Lernen berücksichtigt. Dabei wurde untersucht, inwieweit die Qualität des interaktiven Lesens von Büchern und der von den Kindern angewendete Wortschatz von

⁶ Abkürzung von „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen“

einem organisierten Klassenzimmer während des Buchlesens abhängt. Diese Studie hat den Titel „*prekindergarten Interactive Book Reading Quality and Children's Language and Literacy Development: Classroom Organization as a Moderator*“ und verfolgte das Ziel, drei Fragestellungen zu beantworten: **FF1:** *Is interactive book reading associated with prekindergartners' gains in language and literacy skills?* **FF2:** *Do children's initial skill levels moderate the relation between interactive book reading and skill gains?* und **FF3:** *Does classroom organization during the book reading session moderate the relation between interactive book reading and skill gains?*

Die Teilnehmenden waren 96 Vorschullehrer*innen und 417 Kinder aus ihren Klassenzimmern an fünf Standorten in Ohio, Tennessee, North Carolina, Rhode Island und Illinois in den USA. Als Erhebungsinstrument wurde *The Systematic Assessment of Book Reading*⁷ verwendet, um die Qualität der interaktiven Lese-Session durch eine Analyse des außertextlichen Gesprächs der Lehrer/ der Lehrerin während der Lektüre des von dem Forscher/der Forscherin zur Verfügung gestellten Textes zu untersuchen. Die Einrichtung der Klassenzimmer während des Lesens von Büchern wurde anhand *the Classroom Organization domain of the CLASS Pre-K* (vgl. Pianta et al., 2008) kodiert. Insgesamt 96 Lehrerinnen und Lehrer haben Videobänder eingereicht und wurden daher zusammen mit den Kindern in ihren Klassenzimmern in diese Studie einbezogen. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder in Klassenzimmern mit einer guten Raumgestaltung, d.h., mit abwechslungsreichen Lernformaten und -materialien und ohne erhebliche Störungen, einen größeren Zuwachs an Sprach- und *Literacy*-Fähigkeiten im Laufe des Vorschuljahres zeigten. Dies hat auch eine bessere Interaktion zwischen dem Erzieher und den Kindern bei der Lesestunde ermöglicht und so konnte sich der Erzieher auf den Prozess besser fokussieren. Cabell et al. (2018) betonen:

„[A] book reading session in a highly organized classroom is characterized by a well-established routine during which children are attentive, engaged, and encouraged to participate, with little to no misbehavior, and the teacher is well prepared for the lesson“ (Cabell et al., 2018, S.13-14).

⁷ Justice, Zucker, & Sofka, 2010.

Auch hier kann man erwähnen, dass der Ansatz des dialogischen Lesens, Baustein der hier vorliegenden Untersuchung, gezielt umgesetzt werden kann, wenn das Material, in diesem Fall das Buch und die räumliche Struktur der dialogischen Lesesituation im Vorfeld präpariert werden können (vgl. Baldeaus et al. 2021, S. 33-35). Dies all ermöglicht, dass die Kinder aktiv mit einbezogen in die Lesesituation sind und ermuntert sie mehr in der Interaktion.

2.3 Studien im Bereich „shared / dialogic reading“

Wie bereits in den vorherigen Studien angedeutet wurde, beeinflusst die Raumgestaltung maßgeblich die Lernumgebung der Kinder und bietet auch Möglichkeiten an, in einem geschützten und vertrauten Umfeld, sie zur Sprache anzueignen. Anhand der Raumgestaltung profitieren die Kinder auch davon, wenn der/die Interaktionspartner*in, in diesem Fall der/die Erzieher*in oder die Eltern, eine Kommunikation gewährleistet, sie zum Sprechen zu motivieren. In den folgenden Studien wird der Fokus auf das *shared/ dialogic Reading* gelegt, dass dies oftmals der Ausgangspunkt nicht nur für Kommunikation, sondern auch für ständige Interaktion ist.

Grøver, Rydland, Gustafsson, & Snow (2020) untersuchten in ihrer cluster-randomisierten, kontrollierten Studie zweisprachige Lernende, die ein buchbasiertes Sprachförderprogramm erhielten. Diese Studie hat den Titel „*shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial*“ und versuchte, die zwei folgenden Fragen zu beantworten:

FF1: *Did children in the Extend intervention classrooms develop their second-language vocabulary, grammar, narrative skills and perspective taking faster than their control-group enrolled counterparts?*

FF2: *Did the home component of the intervention show effects on children's first-language vocabulary skills?*

Die Probanden waren 464 Kinder mit verschiedenen Muttersprachen, die 123 Klassen in 60

Vorschulen in Oslo, Norwegen besuchten. Die Kinder wurden vor und nach der Intervention von geschulten Forschungsassistent*innen individuell beurteilt, die über den Zustand der von ihnen besuchten Klassenräume nicht informiert waren und die qualifizierten Sprecher*innen der untersuchten Sprache waren. Die Tests in norwegischer Sprache wurden mit sieben Instrumenten durchgeführt, die in der folgenden festen Reihenfolge verabreicht wurden, so dass eine Variation zwischen rezeptiven und expressiven Aufgaben möglich war, um das Kind zu beschäftigen: Gezielter rezeptiver Wortschatz (VOC_RECEPTIVE), gezielter expressiver Wortschatz (VOC_EXPRESSIVE), das Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), Test for Reception of Grammar, second edition (TROG-2), British Picture Vocabulary Scale, second edition (BPVS-2), der HUG-Test und der Test of Emotion Comprehension (TEC). Zwei der sieben Instrumente, MAIN und HUG, enthielten zwei getrennte Untergruppen von Items, wobei die erste Gruppe zur Beurteilung der narrativen Fähigkeiten (MAIN_NARRATIVE, HUG_NARRATIVE) und die zweite zur Beurteilung der perspektivischen Fähigkeiten (MAIN_INTERNAL STATE COMPREHENSION, HUG_PERSPECTIVE SHIFTING). Einer von den Forschern entwickelte die „*Extend Intervention*“, die um ein lockeres, inhaltsreiches gemeinsames Lesen in der Schule und zu Hause organisiert war. Im Anschluss wirkte sich die Extend-Intervention mit ihrem Schwerpunkt auf der Perspektivenübernahme während des Lesens von Büchern auf die Fähigkeit der Kinder aus, die Perspektive zu wechseln und die Emotionen und inneren Zustände anderer zu verstehen - eine Fähigkeit, die für die sozio-emotionale Entwicklung und letztlich auch für das Textverständnis von zentraler Bedeutung ist. Signifikante und substanzielle Auswirkungen auf den Wortschatz und die Grammatikkenntnisse von Kleinkindern in der zweiten Sprache wurden auch nach der Intervention bewiesen. Darüber hinaus belegten die Ergebnisse dieser Studie auch die Wirksamkeit der Einbeziehung von Kindern in Gespräche über Bücher als Mechanismus zur Förderung der Sprachentwicklung. Dieser Beleg lässt auch hervorheben, dass das dialogische Lesen großen Wert auf die Fragen und Impulse legt, die das Kind zur Versprachlichung anregen (vgl. Baldeaus et al. 2021, S.29). Dies ermöglicht, dass die Kinder in der dialogischen Vorlesesituation aktiv darüber sprechen, was gemeinsam gelesen wird, dass sie in der Interaktion Gespräche über die vorlesende Geschichte und ihre nahe Realität durchführen können, in denen die Begleitperson anhand von Modellierungstechniken die Äußerung der Kinder aufgreifen

kann.

Aber welche Auswirkung hat die Interaktion zwischen einem Kind oder mehreren Kindern mit einer erwachsenen Person beim gemeinsamen Lesen? Inwieweit können die Interaktionspartner, vor allem die Kinder davon profitieren? In den folgenden Studien sind diese Fragen zu beantworten und man könnte daraus verstehen, dass die Interaktion einen wichtigen Teil des Spracherwerbsprozesses ist und, dass sie zu einer sprachlichen Produktion führen könnte.

In der Beobachtungsstudie von Gonzalez et al., (2012) wurden die Muster des außertextlichen Gesprächs von Pädagog*innen vor, während und nach dem Vorlesen von Büchern analysiert. Diese Studie war Teil einer randomisierten klinischen Untersuchung, in der die Auswirkungen einer themenbezogenen Intervention zum *shared reading* untersucht wurden. Titel dieser Untersuchung ist „*Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading*” und dessen pädagogischer Ansatz integrierte empirisch basierte Strategien zum *shared reading* von Büchern, um das Hintergrundwissen und den inhaltsbezogenen Wortschatz der Lernenden zu entwickeln und zu verbessern. Die Probanden waren 100 Kinder im Vorschulalter und 21 Erzieher*innen an neun Schulen in zwei ethnisch unterschiedlichen Schulbezirken in Süd-Zentraltexas. Insgesamt wurden 17 Interventionen durchgeführt und die Intervention **(a)** zielte auf eine Reihe von kognitiven Aufgaben auf höherer Ebene ab (Beschreiben, Assoziieren, Vorhersagen, Herstellen von Verbindungen zwischen Konzepten, Analysieren); **(b)** gab den Lehrkräften geskriptete Gesprächspunkte zu inhaltsbezogenen Wörtern (z. B. flüssig, fest) zum Zeitpunkt der Verwendung und offene Fragen mit Feedback vor, während und nach dem Lesen; und **(c)** bot den Kindern Möglichkeiten, über neue inhaltsbezogene Konzepte nachzudenken und diese tiefgreifend zu verarbeiten. Um die Entwicklung des Wortschatzes der Probanden vor und nach dem Test zu untersuchen, wurde eine Reihe standardisierter, normbezogener Messungen durchgeführt. Sowohl der rezeptive als auch der expressive Wortschatz wurde bewertet. Der PPVT-III (Dunn & Dunn, 1997) wurde zur Messung des rezeptiven Wortschatzes entwickelt. Noch dazu wurde der Expressive One-Word Picture Vocabulary Test (EOWPVT; Brownell, 2000) zur Einschätzung des expressiven

englischsprachigen Wortschatzes entwickelt. Zuletzt wurde das Multi-Option Observation System for Experimental Studies (MOOSESTM; Tapp, Wehby, & Ellis, 1995) angewendet, ein Beobachtungssoftwaresystem, das auf einem kompatiblen Laptop oder Handheld-Gerät läuft und die Erfassung und Analyse von Daten aus Beobachtungsprozessen in Echtzeit ermöglicht. Die Ergebnisse zeigten, dass die Zeit, die nach dem Lesen verbracht wurde, stand in signifikantem Zusammenhang mit dem expressiven Wortschatz. Darüber hinaus stand die Dauer der Assoziationsfragen der Begleitperson in signifikantem Zusammenhang mit den Ergebnissen des rezeptiven Wortschatzes, während sowohl die Häufigkeit als auch die Dauer der Assoziationsfragen der Begleitperson mit dem expressiven Wortschatz zusammenhingen. Gonzales et al., stellen heraus:

„[I]nteractive reading benefits children’s expressive vocabulary through active verbal involvement because it increases attention to words and provides production practice via child responses” (Gonzalez et al.,2012, S.223).

Da der Zweck dieser Studie darin bestand, die Interaktionen zwischen Erzieher*innen und Kindern zu untersuchen, indem der Inhalt und die Zeit, die mit den gemeinsamen Leseaktivitäten verbracht wurde, sowie die Beziehung zwischen diesen Aktivitäten und den Wortschatzergebnissen untersucht wurden, ist es wichtig zu betonen, dass es Einigkeit gibt mit dem Ansatz „Dialogische Lesen“ der hier vorliegenden Untersuchung, denn dieser Ansatz ermöglicht, dass die Kinder während der Lesesituation sprachlich aktiv einbezogen werden sollen (vgl. Baldeaus et al. 2021, S.31), was ihre sprachliche Produktion letztendlich steigert.

Durch das gemeinsame Lesen wird neuer Input gegeben, den die Kinder in der Interaktion mit dem Gesprächsperson oder anderen Kindern aufnehmen und gleichzeitig ausarbeiten können. Das ist möglich, denn eine dichte Atmosphäre, die Kinder sehr schätzen und genießen, entsteht durch das gemeinsame Hören oder Betrachten einer spannenden oder bewegenden Geschichte (vgl. Näger 2013, S. 48). Oftmals kommt der Input durch Fragen von der erwachsenen Person, aber auch von dem Kind in der Interaktion und über die Betrachtung von einem visuellen Material. Innerhalb von vorschulischem und familiärem Kontext und anhand von gemeinsamem Lesen kann der sprachliche Input unterschiedlich

sein. Nichtsdestotrotz hilft dieser sehr bei der Entwicklung der sprachlichen Kompetenz sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache bei kleineren Kindern, wie die folgende Studie darstellt.

Aarts et al., (2015) untersuchten in ihrer Studie den akademischen Sprachinput von Müttern und Erzieher*innen für 15 einsprachige niederländische als auch für 15 zweisprachige türkisch-niederländische Kinder im Alter von 4 bis 6 Jahren und deren Beziehung zur Sprachentwicklung der Kinder. Dabei wurde die Interaktion zwischen Betreuer*innen und Kind (sowohl Mütter als auch Erzieher*innen) während des Lesens von Büchern (ein halbnatürliches Setting) aufgenommen und analysiert. Die Ergebnisse zeigten, dass die Vielfalt und die syntaktische Komplexität des Inputs durch türkische und niederländische Mütter beim gemeinsamen Lesen im Laufe der Zeit und zwischen den beiden Gruppen mehr oder weniger stabil waren. Noch dazu nahm der Gebrauch höherer Abstraktionsebenen in der Sprache der Mütter von Zeitpunkt 1 zu Zeitpunkt 2 zu. Andererseits ergab der Vergleich zwischen den Lehrer*innen der türkischen und der niederländischen Kinder signifikante Unterschiede in Bezug auf die AL (academic language) -Merkmale. Die Lehrer*innen der türkischen Kinder verwendeten mehr Äußerungen auf einem hohen Abstraktionsniveau, aber sie verwendeten weniger komplexe Sätze und einen weniger vielfältigen Wortschatz in ihrem Input als die Lehrer*innen der niederländischen Kinder. Wahrscheinlich passten die Lehrer*innen der türkischen Kinder die sprachliche Komplexität ihres Inputs an, wenn sie sich an L2-Lernende wandten.

Diese Vielfalt des sprachlichen Angebots ist in den Äußerungen durch die Begleitperson, die mehr unterschiedliche Erwerbsgelegenheiten für die Kinder anbietet (vgl. Baldeaus et al., 2021, S.22) und welche gleichzeitig in dem gemeinsamen Lesen vorhanden ist. In diesem Sinn trägt das gemeinsame Lesen von Bilderbüchern dazu bei, die Vielfalt des sprachlichen Angebots zu erhöhen (vgl. Baldeaus et al., 2021, S.23). Darüber hinaus zeigt sich das dialogische Lesen Zugewinne bei der mittleren Äußerungslänge und beim Sprachverständnis. An dieser Stelle ist es interessant anzumerken, dass in der vorherigen präsentierten Studie von Aarts et al., (2015) die Lehrer*innen der türkischen Kinder die sprachliche Komplexität ihres Inputs anpassten, da die Kinder L2-Lernende waren. Mit der

hier vorliegenden Untersuchung ist es sinnvoll zu analysieren, einerseits wie die verbale Äußerungen der Begleitperson in der Lesesituation vorkommen, da es um Kinder geht, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, andererseits, wie diese Äußerungen angepasst werden können, da die Begleitperson Impulse in der Lesesituation gibt, die die Kinder zum Sprechen anregen sowie Modellierungstechniken anwendet, um die Äußerungen der Kinder aufzugreifen, erweitern und implizit korrigieren zu können (vgl. Baldeaus et al., 2021, S.29).

Zusammenfassend ist der durch die Mütter und Pädagog*innen gegebene Sprachinput Schwerpunkt zur Sprachentwicklung der Kinder in der vorherigen Studie, aber es gibt noch weiteren Aspekten bei gemeinsamen Lesen, die relevant sind, wenn es um Förderung der sprachlichen Kompetenz bei Kindern geht. Hierbei spielen die Merkmale von Büchern eine entscheidende Rolle. Einerseits sollte die Geschichte den Interessen der Kinder entsprechen, damit eine Aufmerksamkeit gemeinsam sichergestellt werden muss, d.h., Fachkraft und Kind/Kinder auf das Buch beziehen (vgl. Baldeaus et al., 2021, S.31), andererseits sollte das Buch die Interaktion zwischen beiden Beteiligten garantieren.

In der Arbeit von Chaparro-Moreno, Reali & Maldonado-Carreño (2017) wurde die Rolle der Verwendung von wortlosen Bilderbüchern - im Vergleich zu Büchern mit Text - für die spontane Sprachproduktion der Kinder und die didaktische Unterstützung der Lehrkräfte untersucht. Titel dieser Studie war „*wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading*“ und die Probanden waren 13 Vorschullehrkräfte, 52 Kinder im Alter von 43 bis 55 Monaten an zehn privat Vorschulen in Bogota, Kolumbien. Dabei wurden die verbalen Interaktionen zwischen dreizehn kolumbianischen Erzieher*innen und den Gruppen von Kindern während Lesesituationen auf Spanisch anhand von einem wortlosen Bilderbuch (Bedingung 1) und einem prototypischen Bilderbuch mit Text (Bedingung 2) aufgenommen und transkribiert. Die Ergebnisse zeigen, dass die Sprachproduktion der Kinder beim Lesen von wortlosen Bilderbüchern reichhaltiger ist und die Verwendung eines wortlosen Bilderbuchs bei gemeinsamem Lesen wirkt sich positiv auf die Anzahl der Wörter, Sätze und die lexikalische Vielfalt der Kinder aus. Chaparro et al. (2017) heben vor:

„[U]sing a wordless picture book elicited higher levels of quality in teacher-child interactions and children's spontaneous productions when compared to its texted counterpart" (Chaparro-Moreno et al., 2017, S.58).

Bilder können durch die Kinder in der Bücherbetrachtung oder Lesesituation interpretiert werden. Dadurch kann Sprache entstehen, da man darüber sprechen kann, was man sieht, aber auch das Bild selbst kann etwas wiedergeben, was in der engen Umgebung der Kinder ist. Bei gemeinsamem Lesen können Kinder anhand von wortlosen Bilderbüchern ein breites Spektrum an Sprachkenntnissen aufbauen, wie in der vorherigen Studie belegt wurde, d.h., die Auswahl von Büchern spielt eine entscheidende Rolle dabei. Darüber hinaus gehört die Auswahl von Büchern zu den drei wichtigen Bausteinen des dialogischen Lesens (vgl. Baldeaus et al., 2021, S.33) und diese ist eine der Voraussetzung für die Durchführung der hier vorliegenden Studie.

In der Lesesituation nehmen Kinder durch das Zuhören auf (Rezeption), sie sprechen selbst (Produktion) und sie denken über Sprache nach (Reflexion), auch wenn all dies noch unbewusst vollzogen wird. Wenn es um Sprachrezeption geht, sollte man analysieren, ob diese bei gemeinsamem Lesen als schlussfolgerndes oder wörtliches Verstehen bei Kindern entsteht, da dies letztendlich zur Narration führt. Mit diesem Schwerpunkt beschäftigt sich die folgende Studie.

Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards & Schroeder (2020) führten in ihrer Studie eine niedrig dosierte narrative dialogische Leseintervention mit wortlosen Bilderbüchern durch. Ziel dieser Intervention war, die Auswirkungen des dialogischen Lesens auf das schlussfolgernde und wörtliche Verstehen von Erzählungen sowie auf die Tiefe und Breite des Wortschatzes zu forschen. 201 deutsche Vorschulkinder wurden nach dem Zufallsprinzip der dialogischen Lesegruppe, einer alternativen Behandlungsgruppe oder einer Gruppe ohne Behandlung zugeteilt. Die Ergebnisse zeigten, dass die Wortschatzkenntnisse der Kinder sich zwischen dem Vortest und der zweiten Nachuntersuchung erheblich verbessert haben. Darüber hinaus wirkte sich das dialogische Lesen von Erzählungen im letzten Jahr vor der Einschulung positiv auf die Fähigkeiten zum schlussfolgernden und wörtlichen Verstehen von Erzählungen aus und es hat auch die Erweiterung und Vertiefung des Wortschatzes im letzten

Vorschuljahr begünstigt. Im Anschluss war der Effekt auf die Breite des Wortschatzes stärker als der Effekt auf die Tiefe des Wortschatzes. Grolig et al., (2020) behaupten:

„[N]arrative dialogic reading with wordless picture books has similar positive effects on narrative comprehension skills as it has on vocabulary skills, underlining the versatile potential of picture book reading for the acquisition of different oral language skills” (Grolig, Cohrdes, Tiffin-Richards & Schroeder, 2020, S. 202).

An diesem Punkt ist es relevant hinzudeuten, dass der Zusammenhang, in dem die Intervention mit dem dialogischen Lesen in der vorherigen Studie durchgeführt wurde, nämlich im letzten Jahr vor der Einschulung, entspricht der Rahmenbedingungen der hier aktuellen durchführenden Untersuchung. Des Weiteren ist es auch wichtig zu erwähnen, die Untersuchung hier verfolgt teilweise das Ziel, was das dialogische Vorlesen später für den Lese- und Schreibprozess der Kinder einbringen könnte.

Aber die Auswahl von Büchern mit oder ohne Text ist nicht nur relevant bei gemeinsamem Lesen, sondern auch die gemeinsame Aufmerksamkeit, Gesten, Einstellungen und Praktiken durch die Erzieher*innen im vorschulischen Kontext und die Eltern zu Hause. „Wenn Fachkräfte Objekte und Handlungen in der Lesesituation benennen, dann sollte sie durch Gestik, Mimik und über den Blickkontakt mit dem Kind sicherstellen, dass das Kind seine Aufmerksamkeit auf das Bekannte richtet“ (Baldeaus et al., 2021, S.22).

In der Studie von Gámez, González & Urbin (2016) wurde die Beziehung zwischen dem gemeinsamen Lesen von Büchern und den Fähigkeiten spanischsprachiger Englischlerner*innen zur Produktion und zum Verstehen von Erzählungen im Kindergarten erforscht. Die Teilnehmenden waren 21 Kindergärtner*innen (20 Frauen und ein Mann; Mittelwert [M] = 39,47 Jahre; Standardabweichung [SD] = 10,80 Jahre) und eine Zufallsstichprobe ihrer spanischsprachigen EL⁸-Lernende (n = 102; 50 Mädchen und 52 Jungen; M-Alter = 6,12 Jahre; SD = 0,40 Jahre). Dabei wurde Audio- und Videoaufzeichnungen von Lesesitzungen in spanischer Sprache im Hinblick auf die außertextlichen Äußerungen und Gesten der Lehrer transkribiert und kodiert. Diese

⁸ EL: English learner

Transkripte wurden für die Kodierung der Merkmale des extratextuellen Gesprächs der Lehrkräfte gemäß dem *Systematic Assessment of Book Reading* (vgl. SABR; Justice, Zucker, & Sofka, 2010; Pentimonti et al., 2012) verwendet. Drei wichtigen Ergebnisse wurden anhand von der Studie entstanden. Das erste Hauptergebnis war, dass es zwischen den Klassen Unterschiede in Bezug auf die Menge der außertextlichen Gesprächsmerkmale und Gesten der Pädagog*innen gab. Das zweite Hauptergebnis war, dass die Schwankungen im Verhalten der Lehrer*innen in Bezug auf das Lesen von Büchern mit den Schwankungen in den Ergebnissen der Schüler*innen verbunden waren. Darüber hinaus ergaben die Ergebnisse unserer Studie einen positiven Zusammenhang zwischen dem Erzählverständnis der Schülerinnen und Schüler in Spanisch (nicht aber der Struktur der Geschichte) und der Verwendung von bedeutungsvollen Gesten durch die Lehrkräfte. Dieses Ergebnis unterstützt auch die Behauptung, dass die von den Lehrkräften eingesetzten Gesten für das Lernen der Schüler*innen wichtig sind (vgl. Goldin-Meadow & Alibali, 2013). Gámez, González & Urbin verdeutlichen:

„[T]he potential facilitative role of gesture on comprehension and of extratextual talk on story structure, indicate that teacher behaviors may differentially impact production and comprehension” (Gámez, González & Urbin, 2016, S.13).

Auch dieser Aspekt, die Verwendung von Gesten durch die Lehrkräfte wird im Ansatz vom dialogischen Vorlesen eingeordnet. „Verbale und nonverbale Impulse können u.a. Aufmerksamkeit auf etwas lenken, das in der Folge versprachlicht werden soll“ (Baldeaus et al., 2021, S.37).

Hu, Hao & Yang (2021) erforschten in einer Multi-Fallstudien-Methode gemeinsame Leseerfahrungen chinesischer Kinder sowohl im häuslichen als auch im vorschulischen Kontext in Australien. Zwei Fälle (Lucas und Elli) wurden ausgewählt und drei Quellen der Datenerhebung wurden festgelegt, darunter Interviews zu den Einstellungen von Eltern und Erzieher*innen zur Unterstützung der zweisprachigen Entwicklung der chinesischen Kinder, nicht teilnehmende Beobachtungen der Eltern und der Erzieher*innen im Umgang mit den Kindern (Videoaufzeichnung) und physische Artefakte, die die Spracherfahrungen der Kinder zeigen, wie z.B., die Dokumentation der Erzieher*innen und die Arbeitsproben der

Kinder. Die Ergebnisse zeigen, dass Pädagog*innen eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung der gemeinsamen Leseerfahrungen von ELLs⁹ spielen. Einerseits war die Qualität des Sprachgebrauchs der beiden chinesischen Mütter zu Hause ähnlich oder besser als der Erzieher*innen. Die beiden chinesischen Mütter gehören der sozioökonomischen Mittelschicht an und sind gut ausgebildet. Ihr sozioökonomischer Hintergrund könnte die Art ihres Sprachgebrauchs beeinflussen. Andererseits vermittelten die beiden Mütter ihren Kindern reichhaltige Sprachlernerfahrungen durch aktive Interaktionen mit ihren Kindern während des gemeinsamen Lesens; allerdings konnten die positiven Lernerfahrungen zu Hause nicht in die Lernerfahrungen der Kinder in der Vorschule integriert werden, ohne dass Erzieher*innen und Eltern zusammenarbeiteten. Zusammenfassend liefern die Eltern und Erzieher*innen eine Fülle von Informationen, wenn sie mit den Kindern beim gemeinsamen Lesen interagieren. Hu, Hao & Yang machen deutlich:

„[E]ducators play a critical role in shaping the children’s shared reading experiences in preschools, as well as the nature of educator–parent cooperation” (Hu, Hao & Yang, 2021, S.10).

Sowie die Ergebnisse der Studie von Hu, Hao & Yang (2021) zeigten, dass reichhaltige Sprachlernerfahrungen durch aktive Interaktionen mit den Kindern während des gemeinsamen Lesens möglich sind, vor allem wenn das Kind aktiv in der Vorlesesituation einbezogen wird, wie der Ansatz von dialogischem Vorlesen in der hier durchführenden Studie vorschlägt (vgl. Baldeaus et al., 2021, S.31).

Aber inwieweit kann das gemeinsame Lesen mit Kleinkindern bei dem Erwerb einer Zweit- und Fremdsprache effektiv sein?

In der Arbeit von Hui, Wing-Yin Chow, Chan & Leung (2020) wurde die Lerneffektivität des Lesens von Bilderbüchern mit EMPATHICS-Elementen¹⁰ unter Verwendung dialogischer Lesetechniken bei der Förderung des Englischlernens und der Kreativität von

⁹ English Language Learners.

¹⁰ EMPATHICS is an acronym of Emotion and Empathy, Meaning and Motivation, Perseverance, Agency and Autonomy, Time, Habits of Mind, Intelligences, Character Strengths, and Self Factors (Oxford, 2016).

Kleinkindern untersucht. Ein Quasi-experimentelles Design mit drei verschiedenen Zeitpunkten (ein Pretest, ein Zwischentest und ein Posttest) wurde dabei umgesetzt und die Probanden, 78 Kindergartenkinder im Alter von 4 bis 5 Jahren, wurden in einer Clustergruppe nach dem Zufallsprinzip der Versuchs- und der Kontrollgruppe zugewiesen. In den Ergebnissen wurde es aufgezeigt, dass beide Gruppen beim häufigen Lesen mit Pädagog*innen nach der 12-wöchigen Intervention ähnliche Muster bei der Entwicklung von Wortschatz, Syntax und Kreativität aufweisen. Bei der Verwendung von dialogischen Lesetechniken in der Intervention wurden fortgeschrittener Entwicklungen in der Syntax und Kreativität berichtet. Daneben deutet die Zunahme des englischen Wortschatzes von Kleinkindern über die 12 Wochen hinweg in der Tat darauf hin, dass das Vorlesen von Bilderbüchern für Kinder im frühkindlichen Bereich häufig Vorteile für ihren rezeptiven Wortschatz mit sich bringt, unabhängig davon, ob traditionelle oder dialogische Techniken verwendet werden. Zum Schluss ermöglicht das EMPATHICS-Modell¹¹ den Lehrkräften, die psychologischen Aspekte der Sprachlernenden zu berücksichtigen. Hui et al., heben hervor:

„[R]eading frequently to children with different types of stories promotes syntactic development in L2 English in young learners, in addition to vocabulary enhancement” (Hui, Wing-Yin Chow, Chan & Leung, 2020, S.7).

Die Anwendung von manchen Techniken des dialogischen Lesens, nämlich die CROWD¹²-Strategien in der Studie von Hui et al. (2020) bewies auch, dass dies die Kinder in der Interaktion mit der Begleitperson ermutigt hat, längere und komplexe Sätze zu sprechen, eifriger zu kommunizieren und sich bereitwilliger auszudrücken. Das ist aber auch möglich im dialogischen Vorlesen, weil der Ausgangspunkt eine angenehme Atmosphäre in einer ruhigen Lesesituation ist (vgl. Baldeaus et al., 2021, S.33).

Neben der Studie von Hui, Wing-Yin Chow, Chan & Leung (2020) befindet sich die Untersuchung von Shankar (2017). Seine qualitative Forschung konzentrierte sich darauf, die Wirksamkeit des Ansatzes des gemeinsamen Lesens zur Förderung der Hör-, Sprech- und

¹¹ EMPATHICS Modell (Oxford, 2016)

¹² CROWD is an acronym of Completion, Recall, Open-ended, Wh-words, Distancing (Whitehurst et al., 1994).

Lesefähigkeiten in der Altersgruppe von vier bis acht Jahren in halbstädtischen Gebieten von Tamil Nadu in Indien zu verstehen. Anhand eines Pretests und eines Posttests wurde ermittelt, ob die Verbesserung bei den Schüler*innen nachvollzogen werden konnte. Nach der Intervention für etwa zehn Monate haben die Schüler*innen durchweg eine Stufe verlassen und sind nach dem gemeinsamen Lesen auf die nächste Stufe der Sprachentwicklung gewechselt. Die Sprech- und Lesefähigkeiten der Schüler*innen verbesserten sich allmählich. Dies wiederum führte zur Entwicklung der verbalen und kommunikativen Fähigkeiten der Schüler*innen sowie des Wortschatzes. Nach der Intervention erzählten die Schüler*innen die Geschichte in ihren eigenen Worten nach. Shankar (2017) erklärt:

„[S]hared Reading definitely played a big part in making reading a fun activity and given that reading skills are vital in language acquisition, it contributed to the students picking up more nuances of the language” (Shankar, 2017, S.38).

Kinder sollen sich als sprachlich handlungsfähig erleben. Durch das gemeinsame Lesen und mit der Auswahl der Bilderbücher könne das sprachliche Niveau im Bereich der Zone der nächsten Entwicklung der Kinder liegen (vgl. Baldeaus et al., 2021, S.21).

2.4 Studien im Bereich *interaction in dialogic book reading activities*.

Die Auswahl von Büchern, die aktive Teilnahme der Kinder in der Lesesituation sowie die Lernumgebung sind Aspekte entscheidend für die Gestaltung des gemeinsamen Lesens, wie in den vorherigen Studien erwähnt wurden. Es gibt aber einen Aspekt, die Interaktion in der Lesesituation, der zentraler Kernpunkt der hier durchführenden Untersuchung ist und der wird in den folgenden Studien behandelt.

In der Studie von Ping (2014) wurde erforscht, wie spezifische Gruppeninteraktionen bei dialogischen Buchleseaktivitäten als möglicher und vielversprechender Kontext für den Zweitsprachenerwerb im Vorschulalter sein konnte. Titel dieser Studie ist „*Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool*” und die Studie war in erster Linie als qualitative Beobachtungsstudie konzipiert. Die wichtigsten Daten für die Studie waren Videoaufzeichnungen dialogischer Buchlesepraktiken von fünf deutschen Vorschulerzieherinnen, die einer kleinen Gruppe von

Einwandererkindern im Alter von 3 bis 6 Jahren, die Deutsch als Zweitsprache lernten, ein bestimmtes Bilderbuch vorlasen. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen die Vorteile einer Gruppeninteraktion während des dialogischen Lesens von Büchern auf, die als potenzieller Sprachlernkontext für Vorschulkinder angesehen werden kann. Ein weiteres Ergebnis dieser Studie ist, dass es bei dieser Art von Leseaktivitäten in kleinen Gruppen auch zu einer vorteilhaften Interaktion zwischen den Kindern kam, bei der sie sich untereinander austauschten. Die Strategien der Lehrkräfte - einschließlich Aufforderung, Korrektur und Modellierung - während der Gruppeninteraktion erwiesen sich als potenziell förderlicher Kontext für das Lernen von Vokabeln und Grammatik durch Vorschulkinder. Ping betont:

„[T]he benefits of having group interaction during dialogic book reading activities, which can be considered a potential language learning context for preschool children” (Ping, 2014, S.157).

Auch in der Studie von Setianingsih, H. P., & Suparno, S. (2019) wurde die Interaktion von Kindern in Gruppen während der Lektüre eines Dialogbuchs als Zweitsprachenerwerb in der Schule untersucht. Die wichtigsten Daten dieser qualitativen Untersuchung war eine Videoaufzeichnung der Praxis des Lesens eines dialogischen Buches, die von einer Erzieherin in einer kleinen Gruppe von 5-6-jährigen Kindern im Kindergarten durchgeführt wurde. Die Probanden lernten Englisch als Zweitsprache. Die Ergebnisse zeigten, dass die Gruppeninteraktion während der Lektüre des angenommenen Dialogbuchs zum Sprachenlernen beitragen kann. Ein weiteres Ergebnis dieser Studie zeigt, dass die Art der Leseaktivität, die in einer kleinen Gruppe durchgeführt wird, einen größeren Einfluss hat als die Lehrperson, die vor der Klasse unterrichtet, weil die Interaktion mit Gleichaltrigen im Kindergartenalter sehr wichtig ist und die Kinder mehr mit sich selbst und anderen Menschen interagieren.

3. Theoretische Grundbegriffe

In diesem Kapitel sollen relevante Begriffe und Konzepte erklärt werden, die für das vorliegende Forschungsprojekt von Bedeutung sind. Dazu gehören "Literacy", "das dialogische Vorlesen" und "die Interaktion".

3.1 DaF im Kindergarten der deutschen Auslandsschule Barranquilla gemäß nach schulinternem Konzept der Förderung der deutschen Sprache

Um das Erlernen der deutschen Sprache in dem Kindergarten der deutschen Auslandsschule Barranquilla näher und besser zu verstehen, sollte man zunächst die Kriterien des schulinternen Konzeptes zur Förderung der deutschen Sprache berücksichtigen. Bevor darauf eingegangen wird, sollte es auch kurz den Kontext beschrieben werden, in dem sich der Kindergarten der deutschen Schule Barranquilla befindet. Der Kindergarten der deutschen Schule Barranquilla ist der einzige Kindergarten in der Stadt Barranquilla und an der Karibik Küste Kolumbiens, in dem drei bis sechs-Jährige Kinder die Möglichkeit haben, frühzeitig im Austausch mit der deutschen Sprache und Kultur in einem Tandem-Immersionsprogramm zu treten. Die Kommunikation und Interaktion im Kindergartenalltag erfolgen sowohl auf Deutsch als auch auf Spanisch und das pädagogische Angebot wird auf diesen beiden Sprachen gestaltet und durchgeführt. Gemäß dem schulinternen Konzept zur Förderung der deutschen Sprache an der deutschen Schule Barranquilla (2022) liegen zwei Schwerpunkte auf dem Erlernen des Deutschen als Fremdsprache im Kindergarten: „Die Motivation zum Erwerb der deutschen Sprache und Kultur sowie die Vermittlung deutscher Traditionen durch Feste und Feiertage.“ (KFDS¹³ Baq, 2022, S.17). Im pädagogischen Angebot des Kindergartens der deutschen Schule Barranquilla wird ein besonderer Wert darauf gelegt, wie die Kinder die deutsche Sprache durch unterschiedliche altersgerechte Erfahrungen motivierend erlernen können. Ebenso werden deutsche Kultur und Traditionen durch Projekte vermittelt, in denen typische deutsche Feste und Feiertagen in einem lokalen Kontext thematisiert und erlebt werden. Diese Ansätze unterscheiden den Kindergarten der deutschen Auslandsschule Barranquilla von anderen Kindergärten in der Stadt und

¹³ KFDS: Abkürzung von „Schulinternes Konzept zur Förderung der deutschen Sprache DS BAQ, 2022.“

entsprechen den Empfehlungen des schulinternen Konzepts zur Förderung der deutschen Sprache im Kindergarten.

Für die Kinder, die den Kindergarten der deutschen Auslandsschule Barranquilla besuchen, stellt dies ein neues kulturelles und sprachliches Erlebnis dar, da sie ohne Deutschkenntnisse in den Kindergarten kommen und zu Hause keine deutsche Sprache gesprochen wird. „Mit dem Eintritt in dem Kindergarten erleben die meisten Kinder den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache. Neben ihrer Muttersprache (Erzieher*in L1) hören und erleben die Kinder die deutsche Sprache (Erzieher*in L2) nach dem Prinzip der Immersion: eine Person, eine Sprache.“ (KFDS Baq, 2022, S.17). Durch die tägliche ständige bilinguale Kommunikation und Interaktion entwickeln die Kinder auf natürliche Art und Weise ein erstes Gefühl für die deutsche Sprache. Darüber hinaus erwerben die Kinder durch „gezielte kindgerechte pädagogische Aktivitäten (z.B. Spiele, Lieder, Kochen, Experimente, Vorlesen, etc.) einen Grundwortschatz, der kontinuierlich erweitert wird.“ (KFDS DS Baq, 2022, S.17). Der Erwerb der Fremdsprache Deutsch beginnt für die Kinder bei null und wird durch das Miteinandersein, die Kommunikation und die Interaktion gestärkt und erweitert. Die Kinder interagieren im Alltag mit ihren deutschsprachigen Erzieher*innen, was ihnen ermöglicht, die neue Sprache selbst zu entdecken, Vertrauen in sie zu gewinnen und schließlich dazu ermutigt, Deutsch als Kommunikationsmittel in ihrer Umgebung zu nutzen.

3.1.1 Begründung für das frühe Fremdsprachenlernen gemäß QR für Kindergarten und Vorschule der ZfA

Die Umsetzung der pädagogischen Arbeit in den Kindergärten und Vorschulen der deutschen Auslandsschulen basiert auf einem Qualitätsrahmen, der von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Deutschland (ZfA¹⁴) entwickelt wurde. Dieser Rahmen umfasst Kriterien, Anregungen, Zielen und Inhalten entwickelt, die die Verbindung zwischen theoretischem Anspruch, praktischer Umsetzung, Entwicklung und Evaluation der Arbeit im Elementarbereich veranschaulicht sind (vgl. QR¹⁵-Kindergarten und Vorschule, 2014).

¹⁴ ZfA: Abkürzung von „Zentralstelle für das Auslandsschulwesen <https://www.auslandsschulwesen.de> „

¹⁵ QR: Abkürzung von „Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule, ZfA, 2014“

Im ersten Kapitel dieser Richtlinien wird die Bedeutung sprachlicher Kompetenz als entscheidender Faktor hervorgehoben, der es Kindern ermöglicht, sich in der Gesellschaft zu engagieren und erfolgreich in ihrer Bildung voranzuschreiten (vgl. QR-Kindergarten und Vorschule, 2014, S.13). Ein Kindergarten an einer deutschen Auslandsschule sollte daher ein Ort sein, an dem die sprachliche Kompetenz im Mittelpunkt aller Prozesse steht. Die Muttersprache der Kinder sollte aktiv gefördert werden, sowohl durch gezielte Sprachangebote als auch durch alltägliche Interaktion und Kommunikation.

Es ist jedoch ebenso wichtig, die sprachliche Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch zu entwickeln und zu stärken. Daher sollte die sprachliche Arbeit im Kindergartenalltag sowohl in der Muttersprache als auch in Deutsch erfolgen (vgl. QR-Kindergarten und Vorschule, 2014, S.13), d.h., dass die sprachliche Arbeit im Alltag anhand von Angeboten in beiden Sprachen gestaltet werden sollte, damit diese den Kindern ermöglicht, ihre sprachliche Kompetenz in beiden Sprachen aufzubauen. Des Weiteren ermöglicht dies, dass die Kinder Toleranz und Akzeptanz nicht nur auf ihre Muttersprache, sondern auch auf die Fremdsprache Deutsch haben.

Obwohl die sprachliche Arbeit an deutschen Auslandsschulen eine große Bedeutung auf den Erwerb der deutschen Sprache legt, werden die Muttersprache als auch die Fremdsprache Deutsch als Kommunikationsmittel im Kindergartenalltag angewendet. „Sprachliche Bildung zielt darauf ab, Kinder dabei zu unterstützen, Sprache (L1 und L2) als Werkzeug des Denkens, als Instrument zum Aushandeln von Bedeutung, als Kommunikationsmittel etc. zu benutzen.“ (QR-Kindergarten und Vorschule, 2014, S.13).

Ein weiterer wichtiger Aspekt eines Kindergartens an einer deutschen Auslandsschule besteht darin, den Kindern durch verschiedene Sprachangebote die Nützlichkeit der Sprachen bewusst zu machen. Dies ermutigt sie, sowohl in ihrer Umgebung als auch bei Interaktions- und Kommunikationssituationen beide Sprachen zu verwenden. Kinder erfahren selbst, wie Sprachen ihnen helfen können, Gefühle, Ängste, Erlebnisse auszudrücken.

Da Deutsch nur in der Kindergarteneinrichtung vorherrscht, ist es entscheidend, den Erwerb der deutschen Sprache umfassend zu unterstützen. Daher sollte der Kindergarten oder die Schule den Kindern weitere Möglichkeiten anbieten, in den sie mit Deutschen in Kontakt kommen können, wie beispielsweise durch den Einsatz von Deutsch als Unterrichtssprache

in der Grundschule (vgl. QR-Kindergarten und Vorschule, 2014, S.13). Es ist wichtig zu beachten, dass die Angebote in der Fremdsprache Deutsch nicht auf den Kindergartenalltag beschränkt sein sollten, um den erfolgreichen Erwerb dieser Sprache zu gewährleisten.

3.1.2 Voraussetzungen für das Fremdsprachenlernen in Kindergärten der deutschen Auslandsschulen gemäß QR für Kindergarten und Vorschule der ZfA

In den Kindergärten der deutschen Auslandsschule ist der Erwerb sowohl der Muttersprache als auch der Fremdsprache Deutsch von zentraler Bedeutung für die pädagogische Arbeit. Dies wird durch den Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule der ZfA betont, der die Umsetzung folgender Empfehlungen zur Unterstützung des Spracherwerbs vorsieht:

- „Die Kinder reichen und vielfältigen sprachlichen Input erhalten. Das bedeutet, dass sie mit viel sprachlicher Variation konfrontiert werden.
- in der Interaktion ein breites Spektrum an sprachlichen Mitteln verwendet wird, welche sowohl informelle wie formelle Sprechweisen umfassen.
- bei unterschiedlichen Interaktionen zwischen Erzieher und Kindern jeweils die angemessene Sprache verwendet wird, also beispielsweise beim Händewaschen eine informellere Sprache als in einer Vorlese-Situation.
- auch nonverbale Handlungen stets mit sprachlichen Kommentaren begleitet werden.
- Erzieher „aktiv zuhören“ und Kinder als Interaktionspartner ernst nehmen. So wird eine authentische Kommunikation gewährleistet, die Kinder zum Sprechen motiviert.
- die Kinder möglichst viel Gelegenheit zum Sprechen erhalten, damit Spracherwerbsprozesse effektiv vorangebracht werden. Einen wichtigen Beitrag dazu können tägliche Routinen und Rituale leisten wie beispielsweise Begrüßungs- und Verabschiedungsrituale, die tägliche Wettererkundung und Einstellung der Wetteruhr etc. Auch der planvolle Einsatz von Sprachspielen, Liedern, Reimen, *Story-Telling*, Vorlese-Interaktionen in der Erst- und Zweitsprache liefert Sprechgelegenheiten. Dabei ist unter Umständen der Einsatz von Hand- und Fingerpuppen, kleine Rollenspiele (je nach Alter) etc. sinnvoll.“

(QR-Kindergarten und Vorschule, 2014, S.14)

3.2 Begriffsdefinition: *Literacy*

Ein grundlegender Faktor, welcher die theoretischen Rahmenbedingungen der vorliegenden Arbeit bildet, ist der Begriff der Literalität, *Literacy* aus dem Englischen bekannt. *Literacy* spielt eine entscheidende Rolle in der sprachlichen Bildung im Kindergartenalltag und ermöglicht Kindern, ihre sprachlichen Fähigkeiten zu entfalten. Nach Näger (2013, S.11) befasst sich die *Literacy* mit ersten Einflüssen des Erzählens, Sprechens und Schreibens (vgl. Näger, 2013, S.11). Kinder haben bereits *Literacy*-Erfahrungen in den ersten Lebensjahren z.B., beim Vorlesen einer Gute-Nacht-Geschichte, beim Zuhören von anderen in Gesprächssituationen, in der Interaktion mit ihrer Familie oder in der Umgebung, wo sie aufwachsen. Hierzu zählt auch die Kindergartenumgebung, in der andere *Literacy*-Erfahrungen oft durch Geschichtenerzählen, Interaktion sowohl mit anderen Kindern als auch mit Erwachsenen, Bilderbuchbetrachtung sowie Gesprächssituationen im Morgenkreis vorkommen.

In einem Beitrag von Rau (2009, S.15) umfasst der *Literacy*-Begriff nicht ausschließlich die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens, sondern bereits die Vertrautheit mit Büchern, sowie das Erkennen und Interpretieren von Bildern und Symbolen (vgl. Rau, 2009, S.15). Kinder können ihr Vertrauen mit den Büchern aufbauen, in dem Maß wie sie Zugang zu diesen haben. Zu Hause oder im Kindergarten bekommen sie Bücher vorgelesen und dabei haben sie oft die Möglichkeit, sich diese in der Hand zu nehmen, zu blättern und selbst zu entdecken, was es darin gibt. Auch in dem Umgang mit Büchern geben die Kinder eine Interpretation der Bilder, was sie darin betrachten und können diese mit ihrer Welt assoziieren.

Am umfangreichsten beschreibt Ulich (2008) den Begriff der *Literacy*. Sie beschränkt ihn nicht ausschließlich auf die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens, sondern erweitert ihn um die Kompetenzen des Gebrauchs von Büchern und den Begriff der Medienkompetenz (vgl. Ulich, 2008, S. 87). Wenn die Kinder die Möglichkeit haben, mit Büchern umzugehen, können sie selbst ein Verständnis für deren Nützlichkeit entwickeln. Diese können sie vertrauensvoll in ihrem Alltag anwenden und durch weitere

Literacy-Erfahrungen ergänzen und stärken. Darüber hinaus können Kinder durch den Umgang mit Medien wie mit dem Radio, dem Fernsehen und Computer ihre sprachlichen Kompetenzen weiter aufbauen und ein Verständnis dafür entwickeln.

Um Kinder frühzeitig an regelmäßige *Literacy*-Erfahrungen heranzuführen, ist die begleitende Bezugsperson von großer Bedeutung. „Beim Vorlesen beeinflusst der Erwachsene die Gefühle des Kindes, er vermittelt Werte und Wissen und ist Vorbild im Zuhören und Austauschen.“ (Rau, 2009, S.32). Die erwachsene Bezugsperson kann das Interesse und die positiven Emotionen in dem Kind wecken und damit es eine nachhaltige Motivation bei den *Literacy*-Erfahrungen erreichen kann. Des Weiteren fungiert die Bezugsperson nicht nur als Emotionsgeber*in, sondern auch als Sprachvorbild, das den Kindern weitere *Literacy*-Erfahrungen ermöglicht.

3.2.1 Kindergarten als Ort der *Literacy*-Vermittlung

Der Kindergarten ist für jedes Kind etwas Besonderes. Hier finden sie reichlich Spielsituationen, neue soziale Kontakten, aber sie werden gleichermaßen mit neuen sprachlichen Anforderungen und Herausforderungen konfrontiert. In dem Kindergarten haben die Kinder die Möglichkeit, ihre ersten Schritte im Bereich der *Literacy*, die sie zuhause in familiärer Umgebung gemacht haben, weiterzuentwickeln. Dies geschieht im Rahmen vielfältiger Gesprächssituationen, gezielter sprachlicher Anregungen sowie durch das Beobachten sprachlicher Vorbilder*innen in der Interaktion.

Es ist wichtig zu beobachten, dass nicht alle Kinder das Privileg haben, zu Hause mit *Literacy*-Erfahrungen in Berührung zu kommen. Aus diesem Grund kann der Kindergarten diesen Bedarf enorm ersetzen und gleichzeitig dazu beitragen, dass Kinder eine stärkere Vertrautheit mit *Literacy* entwickeln. Nach Näger (2013) „bieten sich viele Möglichkeiten in Tageseinrichtungen, die sprachliche Bildung und die Heranführung der Kinder an schriftsprachliche Kompetenzen durch vielfältige Arrangements in lustbetonte und angemessene Lernerfahrungen umzusetzen. Ein literales Klima, die Integration literaler Grunderfahrungen und eine sprachlich stimulierende Umgebung sichern Kindern einen spielerischen und selbstbildenden Zugang zu *Literacy*.“ (Näger, 2013, S.14-15).

In dieser neuen Umgebung spielt die Interaktion mit der Bezugsperson eine entscheidende Rolle, da sie den Kindern ermöglicht, weitere grundlegende Erfahrungen

zu sammeln und von zusätzlichen sprachlichen Erfahrungen in der Interaktion mit ihren sprachlichen Vorbilder*innen zu profitieren. Näger (2013) beschreibt auch dass „es nun Aufgabe der Erzieherinnen und Erzieher ist, *Literacy*-Erfahrungen zu ermöglichen, wie z.B., bei Bilderbuch- und Buchbetrachtung, mit Reimen, beim Erzählen oder bei Schreibaktivitäten. So haben alle Kinder den Zugang zur Sprache und zur Schrift. Bildungs- und Erziehungsaufgaben erfordern, dass pädagogische Fachkräfte über ein weites und vielfältiges Wissen über die Bücherwelten verfügen und lebendige Erlebnisformen von *Literacy* organisieren können.“ (Näger, 2013, S.16).

Ulich (2003) ergänzt dazu, dass „im Alltag des Kindergartens, wo immer sehr viel Sichtbares, Greifbares und Bekanntes passiert, gewöhnen sich viele Kinder daran, sprachliche Botschaften stets durch den direkten Bezug zu ihrer unmittelbaren Umgebung zu verstehen und zu produzieren.“ (Ulich, 2003: zit. nach Ebert, 2008, S.95). Der Kindergarten mit seinen pädagogischen Akteur*innen hat die bedeutende Aufgabe, den Kindern eine *Literacy*-fördernde Umgebung zu bieten. Gleichzeitig sollte diese Umgebung, entsprechend den Bedürfnissen der Kinder, weiterentwickelt werden.

Es ist wichtig anzumerken, dass die Kontexte von Kindergärten weltweit variieren, aber das bedeutet nicht, dass sie sich von dem entfernen, was Kinder für die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen benötigen. Gemäß dem Qualitätsrahmen für Kindergärten und Vorschulen (2014) sollte beispielsweise in einem Kindergarten an einer deutschen Auslandsschule „eine Bücherecke“ eingerichtet werden, in der sowohl Sach- und Bilderbücher, sowie Geschichten zum Vorlesen, CDs mit Hörgeschichten zu finden sind. Dies regt die Kinder zum Recherchieren an und motiviert sie zum entdeckenden Lernen. Diese Materialien führen auch zur ersten Auseinandersetzung mit Buchstaben und Wörtern (vgl. QR-Kindergarten und Vorschule, 2014, S.14).

Der Kindergarten ist ein grundlegender Ort im Elementarbereich, der die Neugier der Kinder wecken und ihren Bedürfnissen gerecht werden sollte. Er sollte den Kindern durch seine Arbeit und Materialien dabei helfen, ihre *Literacy*-Kompetenzen zu entwickeln. Näger (2013) betont abschließend, dass „die Auseinandersetzung mit der sprachlich-literalen Bildung und der Entwicklung der Schriftsprachkompetenz von Kindern ein zentraler Aspekt im Bildungsauftrag des Kindergartens ist. Erkenntnisse der Lernforschung, aber auch der Hirnforschung haben deutlich gemacht, wie wichtig es ist,

frühkindliche Bildungsprozesse anzuregen, da eine der Schlüsselqualifikationen, die Kinder zukünftig benötigen werden, ist die Lesekompetenz.“ (Näger, 2013, S.14). Dies unterstreicht die Bedeutung des Kindergartens als einen entscheidenden Ort, um Kinder mit *Literacy*-Erfahrungen in Berührung zu bringen.

3.2.2 Bedeutung der *Literacy*-Erfahrungen für die Förderung sprachlicher Kompetenzen

Sprachliche Kompetenzen sind von grundlegender Bedeutung, um in der Gesellschaft erfolgreich teilzuhaben. Sie ermöglichen es den Menschen, miteinander zu kommunizieren und im täglichen Leben in Austausch mit anderen zu treten. Zugleich bilden sprachliche Kompetenzen die Grundvoraussetzung für schulischen und beruflichen Erfolg sowie lebenslanges Lernen. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, diese Kompetenzen bereits in der Kindheit zu fördern, da in dieser Phase die ersten sozialen und kognitiven Entwicklungen stattfinden.

Um den Zusammenhang zwischen *Literacy*-Erfahrungen und sprachlichen Kompetenzen herzustellen, ist es zunächst wichtig, die Bedeutung der Sprache zu betonen. Wie von Nicken (2014) betont wird, ist Sprache „ein Schlüsselthema in der Frühpädagogik, Bildungsprozesse in der frühen Kindheit sind im Wesentlichen sprachlich-interaktiv begründet. Sprache ist ein komplexes Symbolsystem, das vornehmlich der Kommunikation, also dem sozialen Austausch, dient. Über den kommunikativen Aspekt hinaus wird dem Erwerb von Sprache eine gewichtige Rolle bei der sozialen und kognitiven Entwicklung zugeschrieben“ (Nickel, 2014, S. 663).

Diese soziale Interaktion, die Teil der *Literacy*-Erfahrungen ist und in der Sprache als Werkzeug für die Kommunikation verwendet wird, ermöglicht den Kindern, ihre sprachlichen Fähigkeiten schrittweise aufzubauen und zu stärken. Gleichzeitig ermöglicht die Interaktion den Kindern, eine engere Verbindung zu ihrer Umwelt herzustellen, da sie neugierig darauf werden, was um sie herum geschieht, und dies dann anderen mitteilen. Kieschnick (2015) betont in ihrem Beitrag, dass „Kinder die ersten Zugänge zu Kommunikation über die mündliche Sprache bekommen. Sie erfahren Sprache als Schlüssel zur Kommunikation, indem sie merken, dass sie auf sich aufmerksam machen, Wünsche mitteilen und mit anderen Personen in Kontakt treten

können. Deshalb lernen Kinder Sprache am besten in für sie bedeutenden Situationen.“ (Kieschnick, 2015, S.4).

Kinder entdecken selbst die Nützlichkeit der Sprache, in den Situationen, wo sie das Bedürfnis haben, sich mit anderen verständigen zu machen, z.B., wenn sie Hunger haben, wenn sie Angst haben oder wenn sie etwas Besonderes beim Spazieren entdeckt haben. In diesen Situationen suchen sie ihre nähere Bezugsperson, damit sie ihre Beiträge wahrnimmt und ihr Bedürfnis erfüllt werden kann. Gleichzeitig werden ihre Beiträge in dieser Kommunikation erweitert und die Kinder können eine engere Verbindung mit der Sprache haben. Auch Kieschnick (2015) ergänzt in ihrem Beitrag, dass „für eine erfolgreiche Sprachentwicklung besonders bedeutsame Einflussfaktoren sind Interaktionspartner*innen, die feinfühlig auf die Kommunikation von Kindern reagieren und eine sprachlich anregende Umgebung bieten.“ (Kieschnick, 2015, S.4).

Die Interaktion mit anderen Personen bietet Kindern die Möglichkeit, von einfühlsamen Interaktionspartner*innen zu profitieren, die auf ihre Kommunikation reagieren und eine anregende sprachliche Umgebung bieten. Diese Anregungen ermuntern die Kinder, weitere Erfahrungen mit der Sprache zu sammeln und gleichzeitig diese vertrauend in der Interaktion anzuwenden und dadurch wird diese weiterentwickelt.

Ulich (2008) weist darauf hin, dass „Kinder bereits in der frühen Kindheit machen, lange bevor sie „formal“ lesen und schreiben lernen, Erfahrungen mit verschiedenen Facetten und Erscheinungsformen von Lese-, Erzähl- und Schriftkultur (die sogenannten „*Literacy*-Kultur“). Diese Erfahrungen gehören wesentlich zur sprachlichen Bildung von Kindern und sie haben Auswirkungen auf ihre Kompetenzen (z.B. Sprachzuwachs), ihr Wissen (z.B. Wissen über Buchkultur, über die Funktionen von Schrift) und ihre Einstellungen (z.B. Neugierde in Bezug auf Geschichten, Freude an Büchern).“ (Ulich, 2008: zit. nach Ebert, 2008, S.88). An dieser Stelle erweitert Seidl (2008), dass „literale Erfahrungen den Kindern ein größeres Repertoire an Wortschatz, an Ausdrucksmöglichkeiten, an Weltverständnis, an Wissenserwerb ermöglichen und vergrößern die Fähigkeit, Zusammenhänge und Verbindungen herzustellen und die eigene Lebenswelt in diese Erfahrungen zu integrieren.“ (Seidl, 2008, S.7).

In diesen *Literacy*-Erfahrungen haben die Kinder ein umfangreiches Angebot, das nicht nur ihre sprachlichen Kompetenzen positiv betrifft, sondern auch ihr Wissen von der Welt und ihre Phänomene kontinuierlich aufbaut.

Ulich (2008) macht deutlich, dass „Kinder sich sehr in ihren *Literacy*-Erfahrungen unterscheiden. Je nach Situation in der Familie, sozio-kulturellem Umfeld und Betreuungssituation können *Literacy*-Erfahrungen für manche Kinder eher beiläufig und sporadisch bleiben.“ (Ulich, 2008: zit. nach Ebert, 2008, S.88). In diesem Zusammenhang spielt der Kindergarten als Bildungseinrichtung eine entscheidende Rolle und kann fehlende *Literacy*-Erfahrungen bei Kindern ergänzen.

Nach Textor (2008) haben wissenschaftliche Untersuchungen belegt, dass „diejenigen Kinder in der Schule bessere Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen, die in der frühen Kindheit vielfältige Erfahrungen mit Sprache, Vorlesen, (Bilder-) Büchern, Schrift usw. gemacht haben.“ (Textor, 2008). *Literacy*-Erfahrungen bieten den Kindern sprachliche Anreize und Kommunikationssituationen, die ihre sprachlichen Kompetenzen erheblich fördern. Wie Näger (2013) betont, sind „*Literacy*-Erfahrungen Lernchancen -und je umfassender und vielfältiger sie gestaltet werden, desto besser.“ (Näger, 2013, S.15).

3.3 Bedeutung des Vorlesens

Vorlesen ist eine der beliebtesten Aktivitäten für Kinder, wenn es um *Literacy*-Erfahrungen geht. Laut Nickel (2007) „kommen Kinder beim Vorlesen mit vertexteter Sprache in Kontakt, sie lernen einen anderen Wortschatz und andere syntaktische Verbindungen kennen, ganz zu schweigen von den spannenden, unterhaltsamen, lustigen oder interessanten Inhalten. Über diese Inhalte kann gesprochen, Bedeutung ausgehandelt, Fortgänge einer Geschichte antizipiert oder das Verhalten der Hauptfigur interpretiert.“ (Nickel, 2007, S.88).

Das Vorlesen hat den Vorteil, dass es nicht nur die Sprachkenntnisse der Kinder erweitert, sondern auch die sprachliche Interaktion mit einer Bezugsperson fördert. Dadurch entstehen fesselnde Dialoge, in denen die Kinder Fragen stellen, Informationen ergänzen und eine Verbindung zu eigener Welt herstellen können. Das Vorlesen ermöglicht den

Kindern, sinnvolle Erfahrungen Sprache zu sammeln und ermutigt sie, diese Sprache als Sprechzeug zu nutzen und aktiv zu verwenden. Laut Anderson et al. (1988) gilt „Vorlesen als eine der wichtigsten Aktivitäten zur Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung.“ (Anderson et al., 1988: zit. nach Cordes et al., 2022, S.7).

Sowohl im familiären als im vorschulischen Kontext spielt das Vorlesen eine entscheidende Rolle in der *Literacy*. Kinder genießen es, wenn ihre Eltern, Erzieher*innen oder andere Bezugspersonen ihnen Geschichten vorlesen, da sie sich oft in den Geschichten wiederfinden können. Auch dabei bekommen die Kinder Variationen in der Sprache und dies fördert nicht nur ihren Wortschatz und ihre sprachlichen Fähigkeiten, sondern erweitert auch ihr Verständnis für die Welt und ihre Fähigkeit zur Wissensaneignung.

Hurrelmann (2006) definiert Vorlesen „mehr als die bloße Rückübertragung graphischer Zeichen in gesprochene Sprache. Vorlesen ist vielmehr ein Prozess der Bedeutungskonstruktion aus Texten, der in soziale Situationen eingebettet ist und interaktiv realisiert wird. Das Gelingen des Vorlesens ist folglich eine Sache, bei der Vorlesende und Zuhörende zusammenwirken, ist also Ergebnis ihrer auf das Verstehen des vorliegenden Textes gerichteten Interaktion.“ (Hurrelmann, 2001; 2006).

In Vorlesenssituationen können Kinder nicht nur miteinander, sondern auch mit der Bezugsperson darüber sprechen, was sie in der Geschichte gesehen oder gehört haben. Dies ermutigt sie, ihre eigenen Bedeutungen auf Grundlage der Geschichte aufzubauen, die in der Interaktion mit anderen unterstützt, verglichen oder korrigiert werden. Für Näger (2013) ist „Vorlesen ein Zusammenspiel zwischen Leser, Hörer und Literatur. Bei Kindern sollte die Kommunikation zwischen diesen Dreien durch Dichte und Zufriedenheit bestimmt sein.“ (Näger, 2013, S.43). Sobald Kinder erkennen, dass das Vorlesen ihnen die Möglichkeit gibt, ihre eigenen Ideen, Erfahrungen oder Wünsche auszudrücken, sind sie begeistert und verlangen nach mehr vorgelesenen Geschichten.

Vorlesen macht nicht nur Spaß, sondern fördert auch die Sprachentwicklung von Kindern. „Für die Sprachentwicklung von Kindern wird dem Vorlesen und gemeinsamen Betrachten von Bilderbüchern ein großer Einfluss attribuiert. Denn „in keiner anderen alltäglichen Kommunikationssituation mit dem Kind ist [...] die Dichte der Benennungen

von Gegenständen so hoch wie beim Betrachten von Bilderbüchern.“ (Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (2004): zit. nach Stiftung Lesen. 2013, S.6).

Vorlesenssituationen geben den Kindern auch die Gelegenheit, ihre eigenen Bedeutungen der Außenwelt mit den Gegenständen in der Geschichte zu verbinden. Kinder nennen spontan, was sie sich anschauen, die Bezugsperson dagegen wiederholt ihre Benennungen und erweitert diese, wenn möglich. „Mit dem Betrachten, Erzählen und Vorlesen erwerben Kinder neben Wortschatz und Kenntnissen sprachlicher Strukturen auch Wissen darüber, welche Gegenstände mit Wörtern und Sprache benannt werden. Sie lernen Welten kennen, die außerhalb ihres unmittelbaren Erfahrungshorizontes existieren oder vorstellbar sind.“ (Singer, Jerome (1995): zit. nach Stiftung Lesen 2013, S.6).

Das Vorlesen von Geschichten zeigt den Kindern andere Situationen, die sie vielleicht noch nicht in ihrem Leben erfahren haben, z.B. ein Arztbesuch, zeigt ihnen andere Gegenstände außerhalb ihrer Welt, z.B. Verkehrsmittel und präsentiert andere Fakten z.B. die Planeten und der Weltraum. „Kinder nehmen neue Gegenstände wahr, denen sie in ihrem Alltag eventuell nicht oder nicht häufig begegnen, z.B. die Tiere auf dem Bauernhof, die Kinder aus der Stadt nur selten oder gar nicht selbst erleben können. Dabei erlernen Kinder noch vor dem zweiten Lebensjahr die Unterscheidung von Gegenstand und Abbildung des Gegenstands. Sie erkennen die Gegenstände im Buch, wissen aber, dass sie mit ihnen nicht real interagieren können. Sie wechseln zu einer betrachtenden Haltung. Kinder machen so einen entscheidenden Schritt zum Begreifen des Symbolcharakters von Bildern und vor allem der Sprache.“ (Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (2004): zit. nach Stiftung Lesen 2013, S.8).

Die Interaktion und Kommunikation beim Vorlesen sind entscheidend, um die Beziehung zwischen der Begleitperson und den Kindern zu stärken. Die Bezugsperson kann Neugier, Interesse und Emotionen in den Kindern wecken und diese mit der Geschichte verknüpfen. Es ist wichtig zu beachten, dass „Entscheidend für die Wirksamkeit von Vorlesen und Erzählen Nähe und Austausch mit einer Vertrauensperson sind. Darin liegt ein entscheidender Unterschied zum Fernsehen oder ähnlichen Medien, die Kinder häufig allein nutzen.“ (Böhme-Dürr (1990) nach Ehmig & Reuter, 2013, S. 6-7).

Vorlesen kann nicht nur sprachliche Fähigkeiten fördern, sondern auch kognitive und emotionale. „Neben Sprachentwicklung, Symbolverständnis und Weltwissen werden durch Vorlesen, Erzählen und Betrachten von Bilderbüchern weitere Fähigkeiten gefördert. Kinder erlernen die Fähigkeit der Empathie, das heißt, sich in andere Personen hineinzusetzen und sich emotional an Vorgängen außerhalb ihrer selbst zu beteiligen. Die Kinder reflektieren das (Vor-)Gelesene und Erzählte. Sie lernen so, verschiedenste Situationen und Verhaltensweisen in ihrem Alltag einzuordnen und zu bewerten.“ (Groeben, Norbert, Bettina Hurrelmann (2004): zit. nach Stiftung Lesen 2013, S. 7).

Die Situationen, die beim Vorlesen vorkommen, können oft mit der direkten Welt der Kinder in Verbindung stehen. Kinder reflektieren, wie sie auf die in der Geschichte vorgeschlagenen Situationen reagieren können und wie sie diese in ihrem eigenen Leben umsetzen können z.B., eine Gefahrensituation. Darüber hinaus ermutigt das Vorlesen die Kinder, ihre Vorstellungskraft, Fantasie und Kreativität zu entfalten.

Oft möchten sie sich nach dem Vorlesen weiter mit der Geschichte beschäftigen, sei es durch Malen oder durch das Weitererzählen der Geschichte. Singer & Jerome (1995) betonen, dass „für die Fantasieentwicklung in der Kindheit dem Vorlesen eine bedeutsame Rolle zukommt, da Kinder durch das Vorlesen und Erzählen von Geschichten zum Entwurf weiterer möglicher Welten und Geschehnisse inspiriert werden.“ (vgl. Singer, Jerome (1995): zit. nach Stiftung Lesen 2013, S. 7).

Das Vorlesen spielt somit eine wichtige Rolle in der kindlichen *Literacy*, da es die Sprachentwicklung, das Symbolverständnis, das Weltwissen, die Empathie und die Vorstellungskraft der Kinder fördert. Es ermöglicht den Kindern, ihre eigene Welt durch die Welt der Geschichten zu bereichern und auf vielfältige Weise zu interpretieren.

3.3.2 Klassisches Vorlesen

Das Vorlesen ermöglicht den Kindern eine wichtige Form der Sozialisation und Interaktion, in der sie Verbindungen zur realen Welt und insbesondere zu ihren eigenen Erlebnissen herstellen können. Doch wie gestaltet sich das Vorlesen im Alltag? Es gibt zwei grundlegende Vorleseformen, die sich voneinander unterscheiden. Die erste ist das klassische Vorlesen, in dem der Pädagoge/ die Pädagogin die aktive Rolle des Erzählers/

der Erzählerin hat, während die Kinder zuhören müssen und Zwischenfragen nur bei Bedarf stellen (vgl. Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018, S. 68). Begrenzt bei dieser Vorleseform ist es, dass das Kind nur wenig Möglichkeiten hat, mit dem Erwachsenen im Dialog zu treten, denn dies wird als Störung empfunden. Dabei wird es viel mehr Wert auf die Geschichte und deren Inhalt gelegt (vgl. Kraus, 2005).

Zusammengefasst betonen Baldaeus et al. (2021), dass „das klassische Vorlesen in erster Linie einen präsentierenden Charakter hat. Die Kinder hören konzentriert zu, die Situation ist von einer Atmosphäre der emotionalen Zuwendung geprägt“. (Baldaeus et al., 2021, S. 28).

3.3.3 Dialogisches Vorlesen

Eine weitere Art des Vorlesens, die als Variante des traditionellen Vorlesens betrachtet wird, nennt sich das "dialogische Vorlesen". Nach Kraus (2005) handelt es sich dabei um eine Form der dialogorientierten Kommunikation zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind. Diese Art des Vorlesens findet idealerweise in einer gemütlichen Lesecke, auf dem Boden oder auf der Couch statt, entweder mit einem einzelnen Kind oder einer kleinen Gruppe von bis zu vier Kindern (vgl. Kraus, 2005). „Entscheidend für das Gelingen des dialogischen Lesens sind die Gruppengröße und die Auswahl des Buchs. Idealerweise sollte das Buch in kleineren Gruppen von vier bis fünf Kindern betrachtet werden, um der Fachkraft das sensible Anpassen an das Tempo der Kinder, die Führung des Dialogs und das Fördern des Entdeckens der Schrift zu ermöglichen.“ (Ulich 2003: zit. nach Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018, S. 69).

„Im Gegensatz zum traditionellen Vorlesen, bei dem der Erwachsene vorliest und die Kinder zuhören, findet beim Dialogischen Lesen ein Rollenwechsel statt: Das Kind wird hier zum Erzähler der Geschichte; der Erwachsene rückt statt dessen zunehmend in die Rolle des aktiven Zuhörers. Er stellt Fragen, gibt Impulse, ergänzt und erweitert die Aussagen des Kindes und ermuntert es dahingehend, in eigenen Worten über das Buch, seine Bilder und dessen Geschichte zu reden. Alle Beteiligten befinden sich in ständiger Interaktion, wobei Beiträge von Seiten der Kinder ausdrücklich erwünscht sind. Diese werden dann wiederum vom Erwachsenen aufgegriffen: Es wird ein Alltagsbezug hergestellt, die kindlichen Äußerungen werden erweitert und in einen Kontext gebracht.

Für die Beiträge wird das Kind gelobt. Der Erwachsene regt also durch gezielte Impulse und Fragen die kindliche Sprachaktivität an. Das Ziel des Dialogischen Lesens ist die Steigerung und Verbesserung der Sprech- und Sprachfähigkeit des Kindes, wobei der gemeinsame Spaß und die neuen, positiven Erfahrungen im Umgang mit Büchern und Sprache im Vordergrund stehen. Das Kind soll sich geborgen und angenommen fühlen. Es bekommt das Gefühl, dass sich die Erzieherin, der Lehrer bzw. die Lehrerin oder die Mutter Zeit nehmen.“ (Kraus, 2005)

„Dem Konzept des Dialogischen Lesens liegt die Idee zugrunde, dass regelmäßiges Sprechen im Austausch mit Erwachsenen einen positiven Einfluss auf die Sprachfähigkeiten der Kinder hat. Diesen Effekt will sich das Dialogische Lesen zu Nutze machen. Sein primäres Ziel ist es, die Sprach- und Sprechfähigkeiten eines Kindes zu fördern. Im Zentrum steht die Kommunikation zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind, bei der beide Interaktionspartner*innen eine aktive Rolle haben. Ein (Bilder)Buch bzw. eine Geschichte liefert den Anlass für eine solche Kommunikation.“ (Whitehurst et al. 1988: zit. nach Kappeler, Plangger & Jakob, 2017, S. 2).

Klassisches Vorlesen	«	Dialogisches Lesen
Erwachsener eher gleich bleibend aktiv (liest vor)	«	Erwachsener anfangs aktiv (stellt Fragen, gibt verstärkt Impulse), dann zunehmend passiver
Kind eher gleich bleibend passiv	«	Kind aktiv (zunehmende Aktivität des Kindes)
kaum Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind	«	ständige Interaktion zwischen Erwachsenen und Kind
Beiträge der Kinder stören	«	Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht
Beiträge der Kinder werden nur kurz kommentiert	«	Beiträge der Kinder werden aufgegriffen, integriert und erweitert

Abbildung 1: Vorleseformen im Vergleich, Kraus, 2005.

Funktion	Merkmale
Gestaltung der Gesprächssituation	<ul style="list-style-type: none"> • Herstellen des Dialogs • Sichern einer gemeinsamen Aufmerksamkeit (<i>joint attention</i>)
Anregung der Sprachproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • offene und geschlossene Fragen: Rück- und Erinnerungsfragen, Detailfragen, Fragen zur Dekontextualisierung, Redirect, Alternativfragen • Entscheidungsfragen • Impulse • Anregung durch Lückensätze
Verstärkung/Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Bestätigung und Zustimmung • Orientierung an Interessen des Kindes
Modellierung kindlicher Äußerungen	<ul style="list-style-type: none"> • korrektives Feedback • Erweiterung und Umformulierung
Unterstützung des Sprachverstehens	<ul style="list-style-type: none"> • Verdeutlichen durch Hilfestellungen: Zeigen von Gegenständen aus dem Buch, Vormachen von Handlungen etc.

Abbildung 2: Überblick zu sprachförderlichen Verhaltensweisen während des dialogischen Lesens, Baldaeus et al., 2021.

Verhalten Erwachsener	zwei- bis dreijährige Kinder	vier- bis fünfjährige Kinder
Fragetechnik	<ul style="list-style-type: none"> • einfache "W"-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie?) • auf kindliche Antworten nachfragen, weitere Fragen stellen • offene Frageformulierung (siehe "W"-Fragen) 	<ul style="list-style-type: none"> • erweiterte "W"-Fragen (Wer? Was? Wo? Wie? Warum? Weshalb?...) • Rück- und Erinnerungsfragen ("Erinnerst du dich noch an...?") • Offene Frageformulierung sowie Fragen stellen, die einen Alltagsbezug herstellen ("Hast du so etwas auch schon einmal erlebt?")
Reaktionen auf kindliche Aussagen	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Aussagen • wenn nötig Hilfestellungen geben • Erweiterung kindlicher Aussagen (Expansion) 	<ul style="list-style-type: none"> • Wiederholung der Aussagen • wenn nötig Hilfestellungen geben • Expansion (Kind: "Das ist ein Hund." Erwachsener: "Ja, das ist ein großer Hund.")
Aufforderungen		<ul style="list-style-type: none"> • Sätze vervollständigen lassen ("Die Giraffe hat einen langen...") • in eigenen Worten Geschichte zu Ende erzählen lassen ("Was denkst du, wie die Geschichte aufhört?") • Expansionen sollen vom Kind wiederholt werden

Abbildung 3: Die Technik des Dialogischen Lesens in Abhängigkeit vom Alter des Kindes nach Whitehurst, Zevenbergen, Crone, Schultz, Velting und Fischel (1999, S. 6 ff.), Krau, 2005.

3.3.4 Kriterien für die Bücherauswahl

Die Auswahl von Büchern kann nach verschiedenen Kriterien erfolgen und stellt eine bedeutende Grundlage für die Planung von Vorlesesituationen dar, insbesondere für die dialogischen Vorlesesituationen, die den Schwerpunkt dieser Arbeit bilden. Nach Baldeaus et al., (2021) „sollte das Buch den Interessen und Fähigkeiten der Kinder sowie deren Leseerfahrungen entsprechen“. (Baldeaus et al., 2021, S. 34). Diese Aufgabe erfordert die Bezugsperson im Alltag dazu, die Kinder durch Beobachten und Zuhören zu verstehen, um ihr Interesse kennenzulernen und die Auswahl der Geschichte für die jeweilige Vorlesesituation gezielt auszuwählen.

An dieser Stelle fügen Mayr et al. (2012) zu, dass „das gewählte Buch entweder an die aktuelle Lebenswelt, aktuelle Themen und den Lebensalltag der Kinder anknüpfen sollte oder ihnen neue, interessante Themengebiete eröffnen.“ (Mayr et al. 2012: zit. nach Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018, S. 69). Dies gewährleistet, dass die Kinder ständig mit dem Inhalt der Geschichte verbunden sind und neugierig beim Vorlesen bleiben. Zusätzlich sollte das ausgewählte Buch das sprachliche Niveau der Kinder berücksichtigen, das heißt, dieses sollte mit ihrem Entwicklungsstand im Einklang stehen (vgl. Baldeaus et al., 2021, S.34).

Es gibt verschiedene Arten von Bilderbüchern, die entweder vorgelesen oder vom Kind selbst gelesen werden können. Wie Baldaeus et al. (2021) erklären „es gibt Bildwörterbücher für die Kleinsten, Bilderbücher, in denen Geschichten erzählt werden, und Sachbilderbücher, in denen Fragen zu naturwissenschaftlichen Themen beantwortet werden. Es gibt Wimmelbücher, Pixi-Bücher und Spielbilderbücher mit Klappen und Gucklöchern. Manche Bilderbücher erzählen eine oder mehrere Geschichten allein mit den Bildern. In anderen illustrieren Bilder den geschriebenen Text. Und häufig ist es so, dass die Bilder auf einer weiteren Ebene, nämlich der bildlichen, die Geschichte weiter-, ergänzend oder gar anders erzählen, als es der geschriebene Text tut.“ (Baldaeus et al., 2021, S.40).

In der Literatur werden drei Kriterien immer wieder genannt, um die richtige Auswahl eines Bilderbuchs zu treffen:

- Das Thema des Buches sollte den Interessen des Kindes entsprechen.
- Das Bilderbuch sollte ein reichhaltiges sprachliches Angebot bieten.

- Das Bilderbuch sollte möglichst wenig Text enthalten, damit das Gespräch über die Geschichte in den Vordergrund rückt.“ (Baldaeus et al., 2021, S.40).

Diese drei Kriterien bieten eine gute Ausgangsbasis für die Auswahl, bevor die Vorlesesituation gestaltet wird. Je besser das Buch auf die Interessen und Fähigkeiten der Kinder oder der Gruppe eingeht, desto aktiver werden die Kinder während der Lesesituation teilnehmen, sich am Gespräch über die Geschichte beteiligen und sprachlich davon profitieren (vgl. Baldaeus et al., 2021, S.40).

Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dialogischen Lesesituationen liegt, ist es von großer Bedeutung, wie von Baldaeus et al. (2021) vorgeschlagen, bei der Auswahl von Büchern darauf zu achten, dass das Buch die Kinder auf verschiedenen Komplexitätsebenen herausfordern, aber sie nicht überfordern sollte (vgl. Baldaeus et al., 2021, S.40). Diese Komplexitätsebenen können anhand des Themas und Inhalts, der Erzählstruktur und der sprachlichen Gestaltung klassifiziert werden.

3.3.5 Zusätzliche Impulse für Vorlesesituationen

In Vorlesenssituationen tritt etwas Besonderes auf: Wenn den Kindern die Geschichte besonders gut gefällt oder ihr Interesse stark geweckt wird, wünschen sie sich oft, dass die Geschichte erneut vorgelesen wird. Dieser Wunsch nach Wiederholung spielt laut Seidl (2014) eine bedeutende Rolle, da er den Kindern hilft, ihre neu erworbenen Wörter und Satzstrukturen zu festigen (vgl. Seidl, 2014, S.44). Durch die Wiederholung, als zusätzlicher Impuls, haben die Kinder die Möglichkeit, weitere Details des Textes zu entdecken, die ihnen beim ersten Mal möglicherweise entgangen sind oder die sie nicht vollständig verstanden haben.

Seidl (2014) betont auch, dass „Kinder sich in bestimmten Geschichten wiederfinden, sie fühlen sie darin zu Hause und sicher. Es ist der kindliche Blick auf die Geschichte, ihre Details, ihre Illustrationen, ihre Spannungsbogen und ihre Auflösung, den wir wahrnehmen müssen und der uns viel über die Kinder selbst verrät.“ (Seidl, 2014, S.45). Wenn die vorlesende Person diese Verbindung erkennt, kann dies ein Anreiz dafür sein, dass sich die Kinder intensiver mit der Geschichte beschäftigen.

In dialogischen Vorlesesituationen, die den Schwerpunkt dieser Arbeit bilden und wie von Baldeaus et al., (2021) empfohlen, ist entscheidend, dass die vorlesende Person gezielte sprachförderliche Strategien in der Gesprächsführung mit Kindern einsetzt. Diese Strategien sollen dazu beitragen, das Interesse der Kinder weiter zu steigern und sicherzustellen, dass sie aktiv am dialogischen Vorlesen teilnehmen. Dazu gehören die Anregung der Sprachproduktion, die Verstärkung, die Modellierung der kindlichen Äußerung und die Absicherung des Verständnisses (vgl. Baldeaus et al., 2021, S.36).

3.3.6 Nachhaltigkeit des Vorlesens

Das Vorlesen spielt eine entscheidende Rolle in der frühkindlichen Entwicklung und beeinflusst maßgeblich die langfristige Bildung der Kinder. Regelmäßiges Vorlesen fördert die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in erheblichem Maße. Daher ist es von großer Bedeutung, sowohl zu Hause als auch im Kindergarten Gelegenheiten zum Vorlesen zu schaffen. Dies trägt dazu bei, dass Kinder eine Vorliebe für das Lesen entwickeln und gleichzeitig ihre Lesemotivation von früher gesteigert wird. Darüber hinaus profitiert ihre sprachliche Entwicklung erheblich von den Erfahrungen des Vorlesens.

Wie Ehming (2023) betontet „lässt sich ein Zusammenhang zwischen Vorlesen in der frühen Kindheit und Lesevorlieben im späteren Jugendalter im Sinne eines positiven Einflusses von Vorlesen und Erzählen auf die Leseaffinität der Kinder deuten, aber auch im Sinne einer besseren Erinnerungsleistung gerade derjenigen, die später gern und oft lesen.“ (Ehmig, 2013, S.8).

Es ist hier wichtig zu betonen, warum Vorleseerfahrungen im Elementarbereich von zentraler Bedeutung sind. Durch das Vorlesen im Alltag entwickeln Kinder einen emotionalen Bezug zur Literatur und zum Leseprozess. Dies schafft eine positive Einstellung zum Lesen, die sie für ihr gesamtes Leben begleiten kann. „Kinder und Jugendliche, denen in der Kindheit von den Eltern vorgelesen wurde, haben häufiger eine positive Einstellung zum Bücherlesen als Gleichaltrige, denen nicht vorgelesen wurde.“ (Ehmig, 2013, S.9). Die Schaffung dieser positiven Einstellung hängt auch stark davon ab, dass die vorlesende Person das Interesse der Kinder wecken und ihre Beiträge würdigen kann. Darüber hinaus trägt das Vorlesen maßgeblich zur Entwicklung der

sprachlichen Fähigkeiten bei. Es hilft Kindern, Wörter und andere sprachliche Strukturen zu erlernen und zu behalten. Ehmig (2013) unterstreicht diese Bedeutung „Vorlesen ist nicht nur unmittelbar und kurzfristig für den Spracherwerb und in der frühkindlichen Phase der Entwicklung von Fantasie und Empathiefähigkeit bedeutsam. Kinder profitieren vielmehr nachhaltig davon.“ (Ehmig, 2013, S.23). Das ständige gemeinsame Vorlesen ermöglicht es auch, die Inhalte der Geschichten mit den realen Erfahrungen und Situationen der Kinder in Verbindung zu bringen. Diese Verknüpfung fördert nicht nur das Verständnis der Geschichten, sondern regt auch Gespräche an, in denen die Kinder ihre Gedanken und Fragen zu den Geschichten teilen können. Zusätzlich ergänzt Ehmig (2013), „Eltern, die vorlesen, fördern nachhaltig kognitive, emotionale und soziale Kompetenzen ihrer Kinder und leisten damit einen zentralen Beitrag zu einer ganzheitlichen Entwicklung. Sie tragen dazu bei, dass Kinder und Jugendliche sich zu vielseitig interessierten, aktiven und offenen Menschen entwickeln.“ (Ehmig, 2013, S.23). Dies unterstreicht die Wichtigkeit des alltäglichen Vorlesens für Kinder und verdeutlicht, wie sehr sie davon profitieren, wenn ihnen vorgelesen wird.

3.4 Was ist Hören?

Die Beschäftigung mit den menschlichen Sinnesorganen und deren jeweiligen Wahrnehmungsfähigkeiten ist mittlerweile ein integraler Bestandteil der Arbeit in Kindertagesstätten geworden. Im Alltag des Kindergartens werden diese Konzepte durch vielfältige Angebote, geeignete Spiele und experimentelle Aktivitäten vermittelt, um den Kindern die Möglichkeit zu bieten, die Funktionsweise der Sinnesorgane zu erlernen, zu verstehen und zu differenzieren. Ein Beispiel für eines dieser Sinnesorgane ist das Gehör, welches im Folgenden erläutert wird.

Laut Imhof (2018) dient Hören als Fernsinn der Orientierung in der Umwelt. Wenn Schallwellen auf das Ohr treffen, gerät eine komplexe Abfolge von physiologischen Prozessen in Gang. Im äußeren Ohr, genauer gesagt am Trommelfell und den sogenannten Gehörknöchelchen, werden die Schallwellen in mechanische Bewegungen umgewandelt. Diese mechanische Energie gelangt daraufhin in das Innenohr, die Cochlea, wo sie die feinen Sinneszellen in Schwingung versetzt. Die Energie dieser Schwingungen aktiviert den Hörnerv, der das Signal auf die Hörbahn bringt und in den

auditorischen Cortex weiterleitet. Die Analyse des Schallsignals beginnt bereits auf einer sehr frühen Ebene der Wahrnehmung. Beim Hören ist der Weg vom Signal zur Reaktion direkt und braucht nicht viel Zeit. (vgl. Imhof, 2018, S.43-44). In der Kommunikation spielt der Hörsinn eine entscheidende Rolle. Österreicher (1999) hebt hervor, dass die Ausgewogenheit des Hörens von zentraler Bedeutung ist, denn Töne, Klänge und Sprache – kurz gesagt, Schallwellen – bilden das Medium unserer Kommunikation. (vgl. Österreicher, 1999).

Zorn & Lenker ergänzen, dass das Hören ein nicht gerichteter, allgemeiner Prozess der auditiven Wahrnehmung ist und erfordert nicht zwangsläufig eine komplexe mentale Verarbeitung des Gehörten (vgl. Zorn & Lenker, 2018, S.9).

Neben den physischen Eigenschaften von Schall und den medizinischen Befunden über unser Hörvermögen spielen psychische Aspekte eine entscheidende Rolle beim Hören. Die subjektive Beurteilung unserer Höreindrücke beeinflusst maßgeblich, ob wir sie als angenehm, möglicherweise sogar melodiös, oder als störend, vielleicht sogar aggressiv empfinden (vgl. Österreicher, 1999).

3.4.1 Was ist Zuhören?

Das Zuhören wird als die "erste Sprachfähigkeit" betrachtet und bildet eine wesentliche Komponente der sprachlichen Fertigkeiten (vgl. Imhof, 2003, S.9). Die Fähigkeit des Zuhörens ist nicht nur von zentraler Bedeutung für erfolgreiche zwischenmenschliche Interaktion und Kommunikation, sondern sie stellt auch eine grundlegende Voraussetzung für das Lernen und den Erwerb von Kompetenzen dar. Das Zuhören wird in allen Bereichen des beruflichen, kulturellen und privaten Lebens gefordert: Ob bei Geschäftsverhandlungen, politischen Diskussionen, Dichterlesungen, im Unterricht oder in persönlichen Konversationen – in jedem Fall ist die Fähigkeit gefragt, gesprochene Sprache zu verstehen (vgl. Imhof, 2010, S.15).

Bereits vor dem Schuleintritt finden Kinder über das Zuhören den Zugang zur Welt des Wissens. Sie erlangen Wortschatz, Begriffe und Zusammenhänge, die es ihnen ermöglichen, erworbenes Wissen zu strukturieren, zu verstehen und wiederzugeben. Das Zuhören wird daher allgemein als Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen angesehen. Es trägt auch zum Lernerfolg und Wissenserwerb bei, da es die Konzentration

und Aufmerksamkeit schult, die Vorstellungskraft anregt und zur effektiven Kommunikation beiträgt (vgl. Hagen/Huber, 2010, S.184; zit. nach Grundler & Spiegel, 2014, S.144).

Zuhören ist nicht nur eine Schlüsselkomponente für Lernen und Bildung, sondern auch eine kommunikative Handlung, die wesentlich zur Entwicklung sozialer Kompetenzen wie Dialogfähigkeit, Teamarbeit, Umgang mit Konflikten und Toleranz beiträgt (vgl. Hagen/Huber, 2010, S.184; zitiert nach Grundler & Spiegel, 2014, S.144). Laut Geschwend (2014) ist Zuhören sogar eine kulturelle Tätigkeit, die den Zuhörenden die Teilhabe an kulturellen Angeboten ermöglicht. Ein wesentliches Merkmal dieser Tätigkeit ist die Fähigkeit zur ästhetischen Wahrnehmung des Gehörten, was es den Zuhörenden ermöglicht, das Gehörte zu verstehen und zu genießen. Kinder, denen in ihren Familien oder in Kindertagesstätten vorgelesen wird, schätzen die Faszination des Zuhörens. Sie hören sich bekannte Geschichten immer wieder an, vermutlich weil sie die Vorleseerfahrung und die Stimmen der Erzähler genießen können (vgl. Grundler & Spiegel, 2014, S.144).

Nach Zorn & Lenker (2018) ist das Zuhören ein dynamischer Prozess, bei dem Informationen aus verschiedenen Quellen verarbeitet werden. Der Grad des Erfolgs und der reibungslosen Verarbeitung hängt von einer Vielzahl von Faktoren ab, einschließlich individueller Voraussetzungen, kultureller und kontextueller Einflüsse sowie sozialer Beziehungen (vgl. Zorn & Lenker, 2018, S.51).

3.4.2 Was ist der Unterschied zwischen Hören und Zuhören?

Das Vorlesen umfasst nicht nur das bloße Hören, sondern auch das aktive Zuhören. In Vorlesesituationen, in denen Kinder und die vorlesende Person gemeinsam in eine Geschichte eintauchen, tauchen Fragen auf, die sich entweder auf die vorgelesene Geschichte beziehen oder auch aus der unmittelbaren Umgebung der Kinder stammen können. Beim Beantworten dieser Fragen spielt das aktive Zuhören eine wichtige Rolle, da es den Kindern hilft, die Informationen zu verarbeiten und angemessen auf die gestellten Fragen zu reagieren. Es ist hierbei wichtig zu verdeutlichen, wie sich die Begriffe "Hören" und "Zuhören" unterscheiden, da insbesondere letzterer von großer Bedeutung für diese Untersuchung ist.

„Während das ›Hören‹ nicht gerichtet verläuft und ganz allgemein einem Vorgang auditiver Erfahrung entspricht, ohne dass das Gehörte zwingend mental komplex verarbeitet werden muss, bezieht sich das ›Zuhören‹ konkret auf den Inhalt einer Wahrnehmung und entspricht einem intentional gerichteten, attentiven Wahrnehmungsvorgang, bei dem das Gehörte in ein mentales Modell integriert wird“ (Zorn & Lenker, 2018, S.9). Durch das Zuhören sind Kinder in der Lage, den Inhalt der vorgelesenen Geschichte wahrzunehmen, zu verarbeiten und gezielt für verschiedene Zwecke zu nutzen, z.B., für Antworten durch die vorlesende Person oder durch andere Kinder, die bei der Vorlesesituation mitmachen. An dieser Stelle fügt Imhof (2003) hinzu, dass „von Zuhören gesprochen werden soll, wenn akustisch vermittelte Information sprachlicher oder nichtsprachlicher Art selektiert, organisiert, interpretiert und integriert wird“ (Imhof 2003: 11: zit. nach Schülcker et al., 2017, S. 151). Nachdem die Kinder den Inhalt beim Vorlesen gehört haben, beginnt im Gedächtnis ein Prozess, bei dem die Informationen je nach Absicht sortiert und interpretiert werden. Imhof ergänzt hierbei „Hören wird zum Zuhören, wenn der Mensch sich dem Schall mit der Intention zuwendet, die darin enthaltene Information zu verarbeiten“ (Imhof, 2018, S44).

Im Fall des Vorlesens, wenn das Thema der Geschichte eng mit der Realität der Kinder verbunden ist, ist die Neugier oder die Intention, herauszufinden, was als Nächstes in der Geschichte passiert, besonders stark ausgeprägt. Beim Vorlesen kommen nicht nur verbale Ausdrücke, sondern auch nonverbale Elemente zum Einsatz. Imhof fügt auch hinzu, dass „Zuhören ist die intentionale Selektion, Organisation und Integration verbaler und nonverbaler Aspekte akustisch vermittelter Information“ (Imhof, 2018, S.44).

Zuhören wird ebenfalls als ein Prozess definiert, bei dem Zuhörer kognitive, emotionale und Verhaltenskompetenzen einsetzen sollen (vgl. Imhof, 2018, S. 45). In der folgenden Abbildung wird dargestellt, wie der Prozess des Zuhörens als absichtliche Auswahl abläuft.

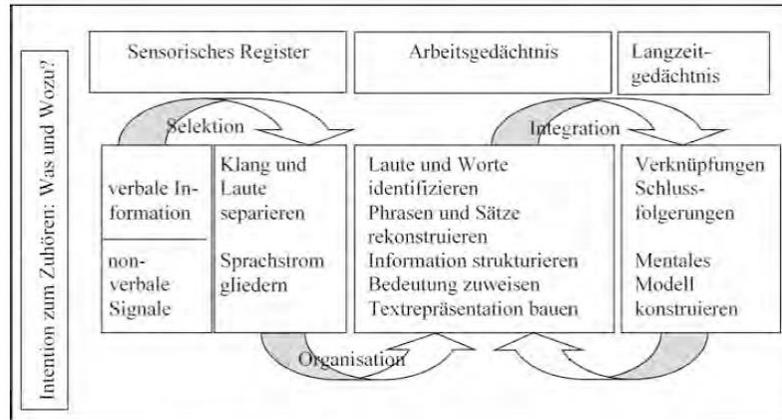


Abbildung 4: Der Zuhörprozess als intentionale Selektion, Organisation und Integration, Imhof, 2018, S.45.

3.4.3 Was ist Hörverstehen?

Da diese Untersuchung im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts stattfindet, ist es von Bedeutung zu verdeutlichen, wie das Hörverstehen im Rahmen der frühen bilingualen Bildung eines deutschen Kindergartens im Ausland wahrgenommen wird. Laut Geschwend (2014) bezieht sich das Hörverstehen auf „die Fähigkeit, einem mündlich vorgetragenen Text aufmerksam zu folgen und ihn zu verstehen. Dabei kann es sich um einen literarischen oder einen Sachtext, einen monologisch oder dialogisch gesprochenen Text handeln, es können mehrere Sprecher oder auch nur eine Sprecherin vorkommen“ (Geschwend, 2014, S.148).

In den dialogischen Vorlesesituationen in der Fremdsprache Deutsch, die den Kernpunkt dieser Arbeit bilden, liest der Erzieher oder die Erzieherin die schriftliche Geschichte vor. Dabei ist es nicht nur erforderlich, langsam zu sprechen, eine deutliche Aussprache zu haben, sondern auch den Inhalt anzupassen. Des Weiteren sollte sichergestellt werden, dass die Kinder den Inhalt anhand der bildlichen Darstellungen verstehen.

Laut Aguado (2021) umfasst das Hörverstehen „die Rezeption akustisch angebotener Sprache (=Input) und die auf Hörerseite daraus resultierende mentale semantische Repräsentation bzw. Sinnkonstruktion (=Intake)“ (Aguado, 2021: zit. nach Altmayer et al., 2021, S. 255). Kinder interpretieren, was sie hören, und konstruieren selbstständig oder mit Unterstützung ihrer Begleitpersonen, was sie schließlich zum Ausdruck bringen möchten. Alderson & Bachman (2001) fügen hinzu, dass „das Hörverstehen als rezeptive Sprachkompetenz die Wahrnehmung, das Verstehen, Interpretieren und Reflektieren von

Sprachlichen Äußerungen vereinigt. Etwas hörend zu verstehen, verlangt den Einsatz besonders differenzierter Prozesse, die neben den sprachlichen Informationen auch eine Vielzahl an Textsorten, Themen und kommunikativen Kontexten verarbeiten müssen“ (Alderson/ Bachman im Vorwort zu Buck 2001, S. X: zit. nach Günter & Rossa, 2007, S.178). Für kleine Kinder, die Deutsch als Fremdsprache im Ausland erlernen, bedeutet dies, dass das Hörverstehen im Alltag regelmäßig geübt werden sollte. Das Vorlesen von Geschichten ist dabei eine Methode zum Training des Hörverstehens und bietet gleichzeitig eine Vielzahl von Themen, die zur Kommunikation anregen. Darüber hinaus definiert GeR¹⁶ (2020) das Hörverstehen:

„[T]he expression “oral comprehension” covers comprehension in live, face-to-face communication and its remote and/ or recorded equivalent. It thus includes visuo-gestural and audio-vocal modalities. The aspects of oral comprehension included here under reception are different kinds of one-way comprehension, excluding “Understanding an interlocutor” (as a participant in interaction), which is included under interaction. The approach is strongly influenced by the metaphor of concentric circles as one moves out from a role as participant in an interaction towards a oneway role of an overhearer or bystander, to being a member of a live audience, to being a member of an audience at a distance – via media. Scales are provided for “Understanding conversation between other people” (as an overhearer) and for “Understanding as a member of a live audience”. To these scales particular media are added, with “Understanding announcements and instructions”, and “Understanding audio (or signed) media and recordings.” There is also a separate scale for “Watching TV, film and video” included under audio-visual comprehension” (vgl. CEFR¹⁷, 2020, S.48).

Nach der Definition des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GeR) spielt die Interaktion zwischen den Gesprächsteilnehmer*innen eine entscheidende Rolle im Kontext des Hörverstehens. Diese Interaktion ermöglicht nicht nur, dass die Gesprächsteilnehmer*innen verschiedene Rollen im Gespräch und beim Zuhören einnehmen können, sondern trägt auch dazu bei, das Hörverstehen kontinuierlich in verschiedenen Gesprächssituationen zu fördern.

¹⁶ Abkürzung von „Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen“

¹⁷ Abkürzung von „Common European Framework of Reference for Languages“

3.5 Sprechen

Beim Erlernen einer Sprache strebt man das Ziel an, sich miteinander zu verständigen. Diese Verständigung erfolgt durch die Nutzung der Sprache, die gleichzeitig die Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht. Im Folgenden wird der Begriff "Sprechen" definiert, der als Grundlage für die Interaktion von Kindergartenkindern dient und ihre sprachlichen Reflexionen fördern. Aguado (2021) formuliert eine anfängliche Definition für den Begriff „Sprechen“. Nach Aguado „bezieht sich das Sprechen als sprachlich-kommunikative Teilkompetenz den ganzen Menschen ein, also auch seine Stimme, seine Sprechwerkzeuge, seine Mimik, seine Gestik sowie seine Körperhaltung. All diese Faktoren stellen für den Hörer bzw. Gesprächspartner wichtige Kontextualisierungshinweise dar, da sie das Gesagte ergänzen, verstärken oder abschwächen können“ (Aguado, 2021: zit. nach Altmayer et al., 2021, S. 253).

In der Kommunikation mit Kindern und während mündlicher Interaktionen betrachten die Kinder die Begleitperson oft als Sprachvorbild. Durch den Einsatz interaktiver Strategien, Aktivitäten und praktischer Handlungen, die das Sprechen fördern, kann die Begleitperson die Kinder ermutigen, ihre eigenen verbalen Äußerungen zu produzieren. Beispielsweise können beim Erzählen von vorgelesenen Geschichten sowohl einfache als auch komplexe sprachliche Strukturen eingeführt werden, die zur Erweiterung des passiven sowie aktiven Sprachvermögens beitragen. Aguado (2021) erweitert den Begriff „Sprechen“ in zwei wesentlichen Aspekten, dialogisches und monologisches Sprechen. Laut Aguado (2021) ist „dialogisches (bzw. polylogisches) Sprechen zugleich komplexer und simpler als monologisches Sprechen. Komplexer ist es, weil es normalerweise unter erheblichem Zeitdruck erfolgt, die Prozesse Hören, Planen, Formulieren und Sprechen mehr oder weniger gleichzeitig stattfinden und Sprecher/innen zügig handeln müssen, um das Rederecht zu erlangen oder zu behalten und um eine reibungslose Kommunikation zu sichern“ (Aguado, 2021: zit. nach Altmayer et al., 2021, S. 253).

An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass die Komplexität des dialogischen Sprechens in der Interaktion mit Kindern während dialogischer Vorlesesituationen in der Fremdsprache Deutsch, wie im Fall der Probanden dieser Untersuchung, erhöht ist. Dennoch kann die Begleitperson diese Komplexität teilweise durch vielfältige

sprachliche Strategien bewältigen, um den Kindern zu ermöglichen, mündliche Äußerungen in der Zielsprache zu produzieren.

3.6 Interaktion

Interaktion spielt eine entscheidende Rolle nicht nur beim frühkindlichen Spracherwerb, sondern auch im sozialen Miteinander und bei der Entwicklung gesunder emotionaler Bindungen zu anderen Menschen. Besonders für kleine Kinder, die sowohl ihre Muttersprache als auch eine Fremdsprache erlernen, ist die Fähigkeit zur Interaktion ein essentielles Werkzeug im Alltag, sei es zu Hause oder in der Kindertagesstätte. Dieser Begriff steht in enger Verbindung mit dem Konzept der „*Literacy*“, da *Literacy*-Erfahrungen auf Interaktion aufbauen.

Für Nickel (2014) beziehen sich die frühen Zugänge zu *Literacy* auf „mündliche Interaktionserfahrungen des Kindes. In der Interaktion werden inhaltliche Bezüge zur Erfahrungswelt des Kindes hergestellt und über die Thematisierung anderer Kontexte wird eine sukzessive Loslösung aus der gegebenen Situation angeregt. Der dekontextualisierte, situationsentbundene Gebrauch von Sprache wird weiterhin forciert durch Phantasie und Rollenspiele, durch Sprachspiele und paraliterarische Kommunikationsformen sowie durch die Begegnung mit anderen Sprachen“ (Nickel, 2014, S. 668).

Kinder sammeln schon früh mündliche Interaktionserfahrungen, nicht nur zu Hause mit ihren Eltern und Geschwistern, sondern auch im Kindergarten in der Interaktion anderer Kinder und Betreuungspersonen. In diesem Prozess stellen Kinder oft Fragen zu Themen, die sie interessieren. Diese Fragen dienen dazu, mündliche Interaktionen zu initiieren, und Kinder versuchen, mehr über ihre unmittelbare Umgebung und ihre Interessen zu erfahren. Dies trägt dazu bei, dass die mündliche Interaktion kontinuierlich stattfindet. Das Besondere daran ist, dass diese mündliche Interaktion eine Vielzahl von Sprachvariationen bietet, wobei die Betreuungsperson als sprachliches Vorbild agiert, während die Kinder aufmerksam zuhören und versuchen, das Gesagte der Betreuungsperson nachzuahmen.

Hausendorf, H., & Quastenhoff (2004) umfassen die Interaktion als „eine geregelte Zusammenarbeit beider Gesprächspartner*innen eines Dialogs an etablierten Strukturen“

(Hausendorf, H., & Quastenhoff, 2004, S.4). In diesem Prozess wird die Interaktion von einem Gesprächspartner oder einer Gesprächspartnerin aufgrund eines Anliegens oder Interesses initiiert, und daraus entwickelt sich eine Gesprächssequenz, an der beide Beteiligten aktiv teilnehmen. In Bezug auf kleine Kinder werden diese Interaktionen oft durch ihre eigenen Fragen initiiert, und die Interaktion baut sich auf den Beiträgen der Kinder und der betreuenden Person auf. An dieser Stelle ergänzen Hausendorf, H., & Quastenhoff (2004) auch, dass „Strukturen im Gespräch also immer gemeinsam hergestellt, gemeinsam konstruiert sind. Ihre Etablierung kann entsprechend nicht mehr umstandlos dem einen oder anderen der beiden Partner als seine Leistung zugeschrieben werden“ (Hausendorf, H., & Quastenhoff, 2004, S. 4-5). Diese sprachlichen Strukturen können am Anfang des Gesprächs einfach sein und dann unter Anleitung einer erwachsenen Person erweitert werden.

Im Kontext von *Literacy*-Erfahrungen im Kindergarten wird das Vorlesen als bedeutender Impuls in Interaktionssituationen betrachtet. Laut Hurrelmann (2005) basiert sich das Vorlesen auf „eine Sache, bei der Vorlesende und Zuhörende zusammenwirken, ist also Ergebnis ihrer auf das Verstehen des vorliegenden Textes gerichteten Interaktion“ (Hurrelmann, 2005, S. 2). Das Vorlesen fördert die Interaktion zwischen dem Kind und dem Vorlesenden, indem sie gemeinsam in die Geschichte eintauchen und so eine enge Verbindung aufbauen. Gemäß Nickel (2006) umfasst das gemeinsame Vorlesen sprachliche Interaktionen, die den Erwerb konzeptioneller Schriftlichkeit fördern und somit die Entwicklung von Sprachkompetenz und kognitiven Fähigkeiten nachhaltig unterstützen (vgl. Nickel, 2006, S.88). Nickel (2006) fügt hinzu, dass die Sprache in diesen Interaktionen eine andere Struktur aufweist als die Sprache im vorgelesenen Buch (vgl. Nickel, 2006, S.88). Beim Vorlesen hören die Kinder meistens aufmerksam zu, nehmen die vorgelesenen Inhalte auf und versuchen dann, diese in ihren eigenen Worten wiederzugeben. Für Näger (2013) spielt der Dialog bei der gemeinsamen Betrachtung von Bilderbüchern eine zentrale Rolle, bei der das Kind aktiv einbezogen ist und gleichzeitig sowohl Zuhörer als auch Erzähler ist. In dieser kommunikativen Interaktion entfaltet sich und entwickelt sich ein dialogorientierter Frage- und Antwortprozess (vgl. Näger, 2013, S. 49). Zudem nutzt das dialogische Lesen die Besonderheiten der Vorlesesituation effektiv aus. Diese Situation stellt eine herausragende Plattform dar, um

potenziell spracherwerbsförderliche Interaktionen zu initiieren (vgl. Ennemoser, 2008: zit. nach Ennemoser et al., 2013, S. 231)

4. Forschungsfrage

In dieser Studie liegt der Schwerpunkt auf DaF-Lernenden, nämlich hispanophonen Kindern, die den Kindergarten der Deutschen Schule in Barranquilla, Kolumbien, besuchen. Diese private Bildungseinrichtung im kolumbianischen Bundesstaat Atlántico, die sich in der Stadt Barranquilla befindet, ist die älteste der vier deutschen Auslandsschulen in Kolumbien und wird offiziell von der Bundesrepublik Deutschland anerkannt. Um die deutsche Sprache im Kindergarten zu vermitteln, bietet die Schule ein dreijähriges Tandemimmersionsprogramm an, das dann in der Grundschule bis zur 2. Klasse fortgesetzt wird. Das Hauptziel dieser Arbeit besteht darin, die Auswirkungen des dialogischen Vorlesens auf Deutsch auf die Interaktion bei Kindergartenkindern zu untersuchen.

Zur Durchführung dieser Untersuchung wurden Videoaufnahmen von dialogischen Vorlesesituationen erstellt. Mit diesen Daten beabsichtige ich, folgende Forschungsfragen zu beantworten:

Wie wirkt sich das dialogische Vorlesen auf Deutsch auf die Interaktion bei Kindergartenkindern des Kindergartens der deutschen Schule Barranquilla aus?

5. Forschungsdesign

Die hier vorliegende Untersuchung fokussiert sich auf die Auswirkung des dialogischen Vorlesens auf Deutsch auf die Interaktion zwischen deutschsprachigen Erzieher*innen und Kindern. Diese Studie siedelt das Forschungsproblem in der alltäglichen Wirklichkeit der DaF-Arbeit im Rahmen des Tandem-Immersionsprogramms im Kindergarten der deutschen Schule Barranquilla an.

5.1 Methodisches Vorgehen

Das für diese Arbeit gewählte methodische Vorgehen wird dem Rahmen der qualitativen videobasierten Beobachtung und der Aktionsforschung zugeordnet. Diese Arbeit verfolgt das Ziel, die folgende Frage zu untersuchen: wie wirkt sich das dialogische Vorlesen auf Deutsch auf die Interaktion bei Kindergartenkindern des Kindergartens der deutschen Schule Barranquilla aus?

Das methodische Design dieser Arbeit gründet auf die videobasierte Unterrichtsforschung, denn es geht um die Analyse der Auswirkung des dialogischen Vorlesens auf Deutsch auf die Interaktion mit sechsjährigen Kindergartenkindern, die sich unterschiedlich in ihrem Verhalten dabei zeigen können. Hierbei bietet diese Methode ein besonderes Potenzial, denn Videodaten können wiederholt betrachtet und analysiert werden (vgl. Knapp & Brede 2012: zit. nach Schramm 2016, S. 243). In zweiter Linie wird die Beobachtung und ihre Form *participant as observer* eingesetzt, um die Verständigungsstrategien in der Interaktion seitens des Erziehers und des Kindes bei dialogischen Vorlesesituationen auf Deutsch schriftlich zu interpretieren. Um die Interaktion zu analysieren, dienen dazu Kriterien als Grundlage für das im Folgenden ausgearbeitete und zur Datenerhebung angewendete eigens konzipierte Raster.

Das methodische Vorgehen dieser Untersuchung wird sich an der Studie von Ping (2014) teilweise orientiert, deren Ziel war, einige Konzepte und Fragen der Buchlesepraxis, insbesondere des dialogischen (Vor)Lesens, in den Kontext der aktuellen Situation und Praxis in deutschen Kindergärten zu stellen.

5.1.1 Die videobasierte Unterrichtsforschung

Laut Knapp & Brede (2012) liegt an der videobasierten Unterrichtsforschung das Potenzial, dass die Lehr- und Lehrsituation in ihrer Gesamtheit erfassen werden kann. Darüber hinaus können Videodaten wiederholt betrachtet und analysiert werden, sodass videobasierte Untersuchungen eine große Alltagsnähe aufweisen und dass ihre Ergebnisse für die Aus- und Fortbildung von DaF und DaZ Lehrkräfte von hoher Relevanz sind. (vgl. Schramm und Aguado 2010, S.189-188). Dazu ergänzen Herrle & Dinkelaker (2009), dass Videodaten Aufschluss über eine Vielzahl von verbalen und non-verbalen Aspekten der Interaktion im Fremd- und Zweitsprachenunterricht zu geben versprechen. Sie erfreuen sich aktuell in der forschungsmethodischen Diskussion, nicht zuletzt angesichts technischer Entwicklungen im Bereich der digitalen Verarbeitung audiovisueller Daten, sowohl in der Fremdsprachenforschung als auch in der Erziehungswissenschaft besonderer Aufmerksamkeit (vgl. auch Herrle und Dinkelaker 2009; Aguado, Schramm und Vollmer 2010).

Demzufolge lässt sich diese Methode für diese Arbeit ausgewählte Forschungsdesign gut umsetzen, denn diese ermöglicht, Daten in authentischen Unterrichtskontexten, im Fall dieser Untersuchung in dialogischen Vorlesesituationen auf Deutsch erheben zu können als auch diese Daten bei der Analyse letztendlich zu charakterisieren (vgl. Schramm 2016, S. 243).

5.1.2 Beobachtung

Für Schramm & Schwab (2016) können sich Beobachtungen auf äußerlich wahrnehmbaren Verhalten richten. Beobachtungen dienen in der Fremd- und Zweitsprachforschung dazu, die fremdsprachliche Interaktion oder Produktion mit ihren verbalen und nonverbalen Handlungen als auch mit ihren begleitenden aktionalen Handlungen zu erheben (vgl. Schramm & Schwab 2016, S.141). Des Weiteren ergänzt Brede (2014), dass Audio- und videografische Beobachtungen der der Datenanalyse unter anderem den Vorteil der Iteration, d. h. der Wiederholbarkeit bieten, vor allem wenn ein Beobachter in Bezug auf eine vorzunehmende Auswertung unsicher ist. Diese Methode

ermöglicht hierbei, dass der Beobachter/ die Beobachterin die Aufzeichnung beliebig oft anhören bzw. anschauen kann (vgl. Brede 2014, S. 139).

In der folgenden Untersuchung geht es um eine offene Beobachtung, in der die Beobachtenden, sechsjährige Kinder und Erzieher darüber informiert werden. Da das Bewusstsein um diese Form von Datenerhebung zu Verhaltensveränderungen bei den beobachteten Personen führen kann (vgl. Bredel 2016, S. 138), ist es relevant für diese Untersuchung vorher eine Pilotierung durchführen zu können, um geeigneter Strategien den Feldzugang sicherzustellen. Laut Rallis & Rossman (2009) lassen sich Bedenken wie negative Auswirkungen der Datenerhebung (wie Störung des Schulbetriebs), zusätzlichen Arbeitsaufwand (das Einholen der Einwilligung der Lernenden und ggf. ihrer Eltern durch die Lehrperson) oder eine mögliche Bloßstellung der Beteiligten bei gezielter Vorbereitung zerstreuen, wenn dabei Transparenz in Bezug auf Vor- und Nachteile für die Beteiligten hergestellt und Vertrauenswürdigkeit vermittelt werden kann (vgl. Rallis & Rossman 2009: zit. nach Schramm 2016, S.246).

5.2 Probanden/ Teilnehmenden

Die für diese Studie ausgewählten Kinder besuchen seit zwei Jahren den Kindergarten der Deutschen Schule Barranquilla. Sie sind 3 Kinder im Alter von 6 Jahren, darunter 1 Junge und 2 Mädchen und sie wurden nach dem Zufallsprinzip für diese Untersuchung ausgewählt. Darüber hinaus befinden sie sich in der letzten Stufe ihrer Kindergartenzeit und sprechen Spanisch als Erstsprache. Zu Hause wird auch auf Spanisch gesprochen und mit der deutschen Sprache sind sie nur in der Kindertageneinrichtung konfrontiert. Andererseits ist der deutschsprachige Erzieher ein Kolumbianer, der DaF seit ungefähr 10 Jahren unterrichtet. Er hat Lehramt für Fremdsprachen (Deutsch, Englisch und Französisch) an einer kolumbianischen Universität studiert und zum Zeitpunkt dieser Studie entsprechen seine sprachlichen Kompetenzen im Deutschen dem Niveau C1 nach GeR¹⁸. Er war oft in Deutschland und ist im Kindergarten der deutschen Auslandsschule Barranquilla seit 5 Jahren tätig.

¹⁸ GeR: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.

5.3 Durchführung

Die folgende Untersuchung wird als eine qualitative videobasierte Beobachtung im Rahmen der Aktionsforschung durchgeführt. Dafür muss in erster Linie eine Einverständniserklärung sowohl von der Kindergartenleitung als auch von den Eltern der kindlichen Teilnehmenden eingeholt werden, um demografische Informationen zu erfassen.

Diese Untersuchung findet im Kindergarten der Deutschen Schule in Barranquilla, Kolumbien statt, eine Auslandsschule, die zu einem Netzwerk weltweit von 140 deutschen Auslandsschulen gehört. Die Schule wird von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) personell und finanziell gefördert und in ihrem Kindergarten wird es nach dem Tandem-Immersionprogramm gearbeitet, d.h., One Person, One Language. Außerdem gehört die Deutsche Schule Barranquilla zum Regionalem Fortbildungszentrum C (Kolumbien, Ecuador und Venezuela) der ZfA und an den Kindergärten dieser dazu gehörenden deutschen Auslandsschulen wird es auch nach demselben Tandem-Immersionprogramm gearbeitet.

Die wichtigsten Daten für diese Untersuchung werden die Videoaufzeichnungen dialogischer Vorlesesituationen von einem deutschsprachigen Erzieher, der Eins zu Eins mit drei hispanophone Kindergartenkindern im Alter von 6 Jahren, die Deutsch als Fremdsprache erlernen, ein bestimmtes Bilderbuch vorliest. Das vorlesende Buch sollte den Interessen der Kinder entsprechen und auch mehr Bildern als Text enthalten. Die Videoaufzeichnungen werden in einem separaten Untersuchungsraum nämlich in einer Lesecke der großen Bibliothek der Schule durchgeführt, damit negative Auswirkungen u.a. vermieden werden können. Die dialogischen Vorlesesituationen auf Deutsch erhalten zum großen Teil die beschriebenen Prinzipien des Dialogischen (Vor)Lesens nach Whitehurst et al. (1988), sie werden nämlich mit Hilfe der PEER¹⁹- und CROWD²⁰-

¹⁹ PEER refers to the following: (a) **P**rompt the child to talk about the book, (b) **E**valuate the child's responses, (c) **E**xpand the child's response by rephrasing and adding information to it and (d) **R**epeat the prompt to make sure the child has learned from the expansion.

²⁰ CROWD refers to the five types of prompts (a) **C**ompletion prompts: fill-in-the blank questions, (b) **R**ecall prompts: questions that require the child to remember aspects of the book, (c) **O**pen-ended prompts: statements that encourage the child to respond to the book in his or her own words, (d) **W**h-prompts: what, where, and why questions, and (e) **D**istancing prompts : questions that require the child to relate the content of the book to aspects of life outside the book (Zevenbergen et al., 2003).

Techniken umgesetzt und die Dauer jeder auf Video aufzeichnenden dialogisch Vorlesesituation liegt zwischen 8 und 30 Minuten.

5.4 Datenerhebungsmethode

Die qualitative Extraktion der Daten aus den Videoaufzeichnungen wird mithilfe der Beobachtungsmethode begründet. Dabei berücksichtigt die Datenerhebung, lediglich Materialien in Form von audiovisuellen Transkriptionen in die jeweiligen Einzelanalysen ein. Beobachtung als Erhebungsinstrument dient dazu, die fremdsprachliche Interaktion oder Produktion mit ihren verbalen und nonverbalen Handlungen und mit ihren begleitenden aktionalen Handlungen wie z.B., dem Umgang mit Gegenständen zu erforschen (vgl. Schramm & Schwab 2016, S.141).

Bei dieser Untersuchung geht es um *participant as observer*, d.h., der Beobachter ist der Erzieher, der auch zu den Gruppenmitglied*innen dieser Untersuchung gehört. Die kindlichen Teilnehmenden kennen den Erzieher, denn er arbeitet mit ihnen seit den letzten zwei Kindergartenjahren, was ein Vorteil ist, da sie an ihn gewöhnt sind und dies könnte die Natürlichkeit ihres Verhaltens einstellen (vgl. Schramm & Schwab 2016, S.143).

5.5 Datenaufbereitung

Die Videodaten werden nach der GAT-Transkriptionskonvention Selting et al. (1998) verschriftlicht. Dafür sollen einige grundlegende Merkmale dieser übernommen werden. Des Weiteren werden alle Transkriptdaten dieser Studie in pseudonymisierter Form gezeigt.

5.6 Datenauswertung

Für die Datenauswertung dieser Studie werden Kriterien als Grundlage berücksichtigt, die die Forschungsfrage dieser Arbeit beantworten sollten. Die Auswertung der Daten soll interpretativ und deskriptiv erfolgen werden. Außerdem liegt der Fokus in den Datenanalyse auf Charakterisierung der Interaktion in der Fremdsprache Deutsch im Kindergarten beim dialogischen Vorlesen.

Im Fall dieser Untersuchung wird die Auswirkung des dialogischen Vorlesens auf Deutsch durch die erstellten Transkriptionen der zwei aufgenommenen dialogischen Vorlesesituationen mit Berücksichtigung der entsprechenden Bewertungskriterien und Kategorien des FIAC-Verfahrens analysiert und interpretiert. Da die Bewertung jedes Kriterium von großer Bedeutung ist, sind diese in der folgenden Reihenfolge aufgelistet:

1. Anwendung der Muttersprache Spanisch.
2. Anwendung der Zielsprache Deutsch.
3. Anwendung der Zielsprache Deutsch als Unterstützung in der Interaktion bei Kindern (peer interaction)

Um die hier aufgelisteten Kriterien zu bewerten, wird das Interaktionsverfahren *Flanders' Interaction Analysis Categories* FIAC, 1970 angewendet. Dieses Verfahren dient zur Analyse der Interaktion und Kommunikation im Klassenzimmer und konzentriert sich auf sowohl die verbalen Äußerungen der Lehrperson als auch der Schüler*innen. Obwohl die Daten dieser Untersuchung in einem separaten Raum aufgehoben wurden, der eine angenehme Atmosphäre in einer ruhigen Lesesituation zulässt (vgl. Baldaeus 2021, S.33), ist das FIAC-Verfahren mit seinen Kategorien dabei sehr gut anwendbar. Sieben dieser Kategorien werden verwendet, wenn der Lehrperson spricht (Lehrersprache) und zwei, wenn der Schüler/ die Schülerin spricht (Schülersprache) und die zehnte Kategorie erfasst Schweigen oder Verwirrung (vgl. Amatori, 2015, S.44).

In dieser Untersuchung liegt der Schwerpunkt auf der Charakterisierung der Interaktion in der Fremdsprache Deutsch im Kindergarten beim dialogischen Vorlesen, wobei besonderes Augenmerk auf den Äußerungen der Schüler*innen liegt. Im FIAC-Verfahren wird die Schülersprache in zwei Hauptkategorien unterteilt, nämlich „Antworten“ und „Initiativen“. Um diese Charakterisierung der Interaktion in der Fremdsprache Deutsch im Kindergarten beim dialogischen Vorlesen zu präzisieren, werden folgende Unterkategorien als Erweiterung des FIAC-Verfahrens vorgeschlagen. In der Kategorie „Antworten“ werden die Unterkategorien „Antworten in der Muttersprache, die Verständnis in der Zielsprache zeigen“ und „Anwendung der Zielsprache Deutsch auf Fragen durch den Erzieher“ definiert. In der Kategorie „Initiativen“ wird die

Unterkategorie „Anwendung der Zielsprache, um eigene Ideen zum Ausdruck zu bringen“ aufgeführt. Das letzte Kriterium wird anhand der Kategorie 9 von FIAC bewertet.

Das erste Kriterium, nämlich „Anwendung der Muttersprache Spanisch“ sollte unter Verwendung der Erweiterung der achten Kategorie (Antworten der Schüler*innen in der Muttersprache, die Verständnis in der Zielsprache Deutsch zeigen) von FIAC analysiert werden, während das zweite Kriterium „Anwendung der Zielsprache Deutsch“ wird anhand der Kategorien 8 (Antworten der Schüler in der Zielsprache Deutsch) und 9 und seine Erweiterung (Initiativen: Anwendung der Zielsprache, um eigene Ideen zum Ausdruck zu bringen) von FIAC untersucht werden. Das letzte Kriterium „Anwendung der Zielsprache Deutsch als Unterstützung in der Interaktion bei Kindern“ (*peer interaction*) sollte anhand der Kategorie 9 bewertet werden.

Transkriptionsauszüge werden aus dem Haupttranskript herausgenommen und separat interpretativ und deskriptiv dargestellt, ähnlich der Vorgehensweise in der Studie von Ping aus dem Jahr 2014. Noch dazu wird anhand einer Tabelle die Analyse durchgeführt.

5.7 Empirische Analyse und Ergebnisse

Zuerst erfolgen die Analyse und deskriptive Darstellung jedes Kriteriums mithilfe des FIAC-Verfahrens von Flanders, 1970. Hierfür werden zunächst Transkriptauszüge aus einem der zwei Transkripten extrahiert und in einer geordneten Tabelle zusammengefasst (Siehe Anhang 2). Nach der Tabellierung erfolgt die Auswertung der Ergebnisse, die abschließend in deskriptiver Form präsentiert wird.

5.7.1 Interpretation der Daten

5.7.2 Anwendung der Muttersprache Spanisch.

In den folgenden Transkriptionsauszügen werden spezifische Situationen aus den beobachteten Interaktionen in einer der durchgeführten dialogischen Vorlesesituationen dargelegt. Dies dient dazu, die Auswertung des ersten in dieser Arbeit festgelegten Kriteriums zu veranschaulichen und eingehend zu analysieren.

00:26	Erz	also, schaut mal, der <u>bär</u> schaukelt gerade (zeigt auf dem <u>deckblatt</u> des <u>buches</u>)
00:26	K01	(schaukelt sich mit seinem <u>körper</u> auf)
00:27	K02	su ropa
00:28	Erz	es ist <u>WIE</u>
00:29	K02	es rosa con rojo

Transkript 1: Situation 1

01:14	Erz	und was ist deine <u>lieblingsFARBE</u> , <u>santi</u> !
01:14	K02	verde como <u>alejandro</u> claro que le gusta <u>tambien</u>
01:15	K01	<u>blanco con</u> rosa

Transkript 2: Situation 2

02:01	Erz	worum, warum geht es in dieser <u>geschICHTE</u> (zeigegest: <u>hände</u>)
02:02	K01	todos los climas unidos (<u>hände</u> zu)
02:04	Erz	äh, ja, genau, die vier <u>jahresZEITEN</u> !

Transkript 3: Situation 3

03:31	K01	y esta <u>estacion</u> es invierno
03:34	Erz	genau, <u>das</u> hier ist <u>winter</u> , warum, woher <u>weisst</u> du das <u>santi</u> , warum ist das <u>winTER</u>
03:39	K01	<u>nieve</u> (zeigt auf dem <u>buch</u>)
03:40	Erz.	genau, da gibt es <u>schnEE</u> (zeigt auf dem <u>buch</u>) [<u>nieve</u>], und wie, wie [<u>y yo</u>] ist der <u>schnEE</u> , eine <u>frage</u> , eine <u>frage</u> , wie ist der <u>schnEE</u>

Transkript 4: Situation 4

04:01	Erz	und schaut mal, <u>heISS</u> (zeigest mit den <u>händen</u>), aber heiß ist so wie in <u>barranquilla</u> . <u>Barranquilla</u> ist sehr heiß ((zeigest mit den <u>händen</u>)), aber das hier ist ein bisschen (.), das hier ist (.) (zeigt auf dem <u>buch</u>)
04:11	K03	<u>nieve</u>
04:12	Erz.	das ist <u>schnee</u> und der <u>schnee</u> iST (.)

Transkript 5: Situation 5

13:30	Erz	ja, aber was machen sIE, was machen sIE, spielen sie fussball [bueno, estan], tanzen sie oDER
13:34	K02	estan (.), este esta durmiendo y este esta (zeigt auf dem buch)

Abbildung 6: Situation 6

Lehreräußerungen	Schüleräußerungen	Kriterium	Art der Interaktionen (FIAC- Verfahren, 1970)
Erzieher sagt: „es ist WIE“	K02 antwortet: „es rosa con rojo“	Anwendung der Muttersprache Spanisch	Kategorie 8: <u>Antworten</u> (Antworten in der Muttersprache, die Verständnis der Zielsprache Deutsch zeigen)
Erzieher fragt: „und was ist deine LieblingsFARBE, sanTI“	K01 antwortet: „blanco con rosa“		
Erzieher fragt: „worum, worum geht es in dieser geschICHTE (zeigegest: händen)“	K01 antwortet: „todos los climas unidos (hände zu)“		
Erzieher fragt: „genau, das hier ist winter, warum, woher weisst du das santi, warum ist das winTER“	K01 antwortet: „nieve (zeigt auf dem buch)“		
Erzieher fragt: „ja, aber was machen sIE, spielen sie fussball [bueno, estan], tanzen sie oDER“	K02 antwortet: „, estan (.), este esta durmiendo y este esta (zeigt auf dem buch)“		

Tabelle 1: Analyse und Auswertung 1

In Tabelle 1 sind kurze Interaktionssequenzen festgehalten, die die verschiedenen Gespräche zwischen dem deutschsprachigen Erzieher und den Kindern, nämlich Kind 1 und Kind 2, während der dialogischen Vorlesesituation widerspiegeln. Diese Interaktionen basieren auf eigenen Szenen aus einem vorgelesenen Buch. Hervorzuheben ist, dass sowohl Kind 1 als auch Kind 2 auf die Fragen des Erziehers in ihrer Muttersprache, nämlich Spanisch, antworten. Es ist ebenso von Bedeutung anzumerken, dass die Kinder in den meisten Fällen bei Ergänzungsfragen oder Detailfragen die Muttersprache verwenden. Diese Beobachtung lässt darauf schließen, dass solche Art von Fragen die Interaktion in der Fremdsprache Deutsch fördern, obwohl es möglich ist, dass die Kinder noch nicht über die notwendigen sprachlichen Strukturen in dieser Fremdsprache verfügen, um sie für ihre Antworten anzuwenden. Die Tatsache, dass die Kinder in ihren Antworten auf Deutsch gestellte Fragen auf Spanisch antworten, was auf eindeutiges Verständnis der Fragen in der Zielsprache Deutsch hinweist, bestätigt eindeutig, dass das zweite Kriterium erfüllt wurde.

5.7.1.2 Anwendung der Zielsprache Deutsch

In den folgenden Transkriptionsauszügen werden spezifische Situationen aus den beobachteten Interaktionen während der durchgeführten dialogischen Vorlesesituation präsentiert, um die Auswertung des zweiten in dieser Arbeit festgelegten Kriteriums „Anwendung der Zielsprache Deutsch“ zu veranschaulichen und zu analysieren.

01:24	Erz	was ist deine <u>lieblingsfarBE</u>
01:26	K03	<u>äh</u> , el <u>mjo</u> es el rosado
01:28	Erz	rosa und bei dir <u>sanTI</u>
01:29	K01	blau und grün (zeigt auf dem <u>buch</u>)
01:32	Erz	blau und <u>grÜN</u> (zeigt auf dem <u>buch</u>)

Transkript 1: Situation 1

03:47	Erz	schau mal, schau mal den <u>schnee</u> , wie ist der <u>schnEE</u> , <u>heiss</u> oder <u>kALT</u>
03:52	K01	heiß ((chorisch))
03:53	Erz	<u>hEISS</u> ((zeigst mit den <u>händen</u>)) wie <u>bEI</u>
03:54	K03	kalt

Transkript 2: Situation 2

05:34	Erz	und was ist das <u>hier</u>
05:35	K02	<u>maus</u>
05:36	Erz	eine <u>maus</u>

Transkript 3: Situation 3

06:43	Erz	was ist <u>dAS</u>
06:44	K01	a <u>fisch</u>
06:45	K03	<u>pescado</u>
06:46	Erz	fisch

Transkript 4: Situation 4

07:14	Erz	in <u>mexiko</u> , wie ist das <u>wetter</u> in <u>mexiko</u> , in <u>mexiko</u> ist ein <u>bisSCHEN</u> (.) (zeigegest mit <u>händen</u>)
07:17	K02	heiß
07:18	Erz	heiß und von daher (zeigt auf dem <u>buch</u>)

Transkript 5: Situation 5

13:01	K03	mira, esta lombriz <u>esta</u> tomando el sol (zeigt auf dem <u>buch</u>)
13:05	Erz	(<u>lacht</u>)
13:06	K01	((<u>unverständlich</u>))
13:06	Erz	ich glaube, sie ist, sie ist müde [.]
13:08	K01	<u>tapapa</u> ((<u>unverständlich</u>))
13:09	Erz	ist sie, sie sehr <u>müDE</u>
13:10	K03	<u>kuh</u> (zeigt auf dem <u>buch</u>)
13:11	K01	<u>kuh</u> ((<u>chorisch</u>))
13:12	Erz	eine <u>kuh</u> , genau (.)

Transkript 6: Situation 6

13:55	K02	y el <u>sol</u>
13:56	Erz	dieser hier schläft (zeigt auf dem <u>buch</u>)
13:58	K01	<u>espera</u>
13:59	Erz	dieser hier schläft (zeigt auf dem <u>buch</u>)
14:00	K01	ein <u>blume</u> (zeigt auf dem <u>buch</u>)
14:01	Erz	eine <u>blume</u> , absolut [<u>hay</u> .]
14:04	K03	pero la <u>blume</u> estan triste (zeigegest)
14:06	Erz	sie ist ein bisschen <u>traurIG</u>

Transkript 7: Situation 7

15:30	Erz	genau, da gibt's herzen (macht einen <u>herz</u> mit den <u>händen</u>), schaut mal herzen (macht einen <u>herz</u> mit den <u>händen</u>)
15:33	K01	<u>maritan</u> (<u>marien</u> käfer) (zeigt auf dem <u>buch</u>)
15:35	Erz	<u>marien</u> , das sind, das sind <u>marIEN</u> (zeigt auf dem <u>buch</u>)

Transkript 8: Situation 8

17:17	K02	((unverständlich)) <u>eso se llaman cuervos en español</u> (zeigt auf dem <u>buch</u>)
17:18	Erz	((unverständlich)) <u>ha ra</u> , ha <u>ra</u> ben
17:21	K01	drei, drei, drei (zeig auf dem <u>buch</u>)
17:23	Erz	es gibt genau drei <u>rehtier</u> (zeigt auf dem <u>buch</u>)

Transkript 9: Situation 9

18:43	K03	Haha (erstaunt sich) (zeigt auf dem <u>buch</u>)
18:44	Erz	neun
18:45	K03	[haha] <u>tiger</u> ((chorisch))
18:46	Erz	ha hier gibt's einen <u>tiger</u> (zeigt auf dem <u>buch</u>)
18:48	K02	le, ese es un <u>leon</u>

Transkript 10: Situation 10

Lehreräußerungen	Schüleräußerungen	Kriterium	Art der Interaktionen
Erzieher fragt: „rosa und bei dir sanTI“	K01 antwortet: „blau und grün (zeigt auf das buch)“	Anwendung der Zielsprache Deutsch	Kategorien 8: <u>Antworten</u>
Erzieher fragt: „schau mal, schau mal den schnee, wie ist der schnEE, heiss oder kALT“	K03 antwortet: „kalt“		(Anwendung der Zielsprache Deutsch auf Fragen durch den Erzieher)
Erzieher fragt: „ und was ist das hIER“	K02 antwortet: „maus“		

Erzieher fragt: „was ist dAS“	K01 antwortet: „a fisch“		
Erzieher sagt: „in mexiko, wie ist das wetter in mexiko, in mexiko ist ein bisSCHEN (.) (zeigegest mit den händen)“	K02 antwortet: „heiß“		
Erzieher sagt: „ist sie, sie sehr müDE“	K03 sagt: „kuh (zeigt auf dem buch)“		<p>Kategorie 9:</p> <p><u>Initiativen</u></p> <p>(Anwendung der Zielsprache Deutsch zum Ausdruck eigenen Ideen)</p>
Erzieher sagt: „dieser hier schläft (zeigt auf dem buch)“	K01 sagt: „ein blume (zeigt auf dem buch)“		
Erzieher sagt: „genau, da gibt´s herzen (macht einen herz mit den händen), schaut mal herzen (macht einen herz mit den händen)“	K01 sagt: „maritan (marienkäfer) (zeigt auf dem buch)“		
Erzieher sagt: „((unverständlich)) ha ra, ha raben“	K01 sagt: „ drei, drei, drei (zeigt auf dem buch)“		

Erzieher sagt: „neun“	K03 sagt: „tiger ((chorisch))“		

Tabelle 2: Analyse und Auswertung 2

In Tabelle 2 sind ebenfalls kurze Interaktionssequenzen dargestellt, die verschiedene Gespräche zwischen dem deutschsprachigen Erzieher und den Kindern während der dialogischen Vorlesesituation widerspiegeln. Diese Interaktionen basieren ebenfalls auf Szenen aus dem dialogisch vorgelesenen Buch. In diesen Situationen antworten die Kinder in der Zielsprache Deutsch auf die Fragen des Erziehers. Besonders interessant ist die Analyse der Art der gestellten Fragen durch den Erzieher während dieser Vorlesesituationen. In den Situationen 1, 3 und 4 wurden Ergänzungs- und Detailfragen verwendet, um die Interaktion zu fördern. Des Weiteren stellte der Erzieher in Situation 2 eine Alternativfrage, während in Situation 4 eine Ergänzungsfrage gestellt wurde.

Es ist auch von Bedeutung zu erläutern, wie die Kinder in den genannten Situationen während des dialogischen Vorlesens geantwortet haben. Die meisten Antworten waren Einwortantworten, obwohl in der Situation 1 das Kind 1 zwei Wörter verwendete. Dies verdeutlicht eindeutig, dass das zweite Kriterium erfüllt wurde, da die Antworten der Kinder auf Deutsch eindeutig zeigen, dass sie die Zielsprache in ihren Antworten anwenden.

Andererseits ist zu erkennen, dass die Kinder in einigen Interaktionssequenzen auch die Zielsprache initiieren, um ihre eigenen Ideen auszudrücken. In den meisten Fällen drücken die Kinder Ideen in der Zielsprache aus, wenn sie beim Betrachten des Buches einen Gegenstand der Geschichte erkennen, dessen Namen sie bereits zuvor in der Fremdsprache gelernt haben. In den meisten Fällen handelt es sich um ein Wort auf Deutsch, obwohl Kind 1 in der Situation 7 ein Wort und einen unbestimmten Artikel in der Zielsprache ausdrückte.

5.7.1.3 Anwendung der Zielsprache Deutsch als Unterstützung in der Interaktion bei Kindern (*peer interaction*)

In den folgenden Transkriptionsauszügen werden Situationen aus den beobachteten Interaktionen in der durchgeführten dialogischen Vorlesesituation aufgeführt, um die Bewertung des dritten festgelegten Kriteriums in dieser Arbeit darzustellen und zu analysieren.

21:35	Erz	genau, das ist <u>korn</u> , genau, das heißt <u>korn</u> (zeigt auf dem <u>buch</u>)
21:38	K01	eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf (zeigt auf dem <u>buch</u>)
21:44	K03	zwei (zwölf)
21:44	K02	zwölf
21:45	Erz	dreizehn
21:46	K01	dreizehn, vierzehn, fünfzehn und((unverständlich))

Transkript 11: Situation 1

06:48	K03	<u>omar</u>
06:49	K01	<u>apple</u>
06:50	K02	<u>son</u> , <u>hay</u> , <u>apf</u>
06:51	K01	<u>apfel</u>
06:52	Erz	zwei <u>äpfel</u>
06:53	K01	<u>birne</u>
06:53	K02	y zwei <u>birne</u>
06:54	Erz	zwei <u>birnen</u> , ja, <u>moment</u> , <u>isabel</u> möchte etwas sagen

Transkript 12: Situation 2

Schüleräußerungen	Schüleräußerungen	Kriterium	Art der Interaktionen (FIAC- Verfahren, 1970)
K01 sagt: „ eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf (zeigt auf dem buch)“	K03 sagt: „ zwei (zwölf)“ K02 sagt: „ zwölf“	Unterstützung in der Zielsprache Deutsch in der Interaktion bei Kindern	Kategorie 9: <u>Initiativen</u> (Anwendung der

K01 sagt: „ apple“	K02 sagt: „ son, hay, apf“ K01 sagt: „apfel“		Zielsprache auf eigene Initiative)
--------------------	---	--	------------------------------------

Tabelle 3 Analyse und Auswertung 3

In Tabelle 3 sind kurze Interaktionssequenzen dokumentiert, die verschiedene Gespräche zwischen den Kindern und dem deutschsprachigen Erzieher während der dialogischen Vorlesesituation zeigen. Hier wird deutlich, wie die Kinder eigeninitiativ in der Peer-Interaktion die Zielsprache Deutsch verwenden. Darüber hinaus fungiert die Verwendung der Zielsprache als Unterstützung in der Kommunikation zwischen den Kindern (Peer-Interaktion), was andere Kinder ermutigt, ebenfalls die Zielsprache zu verwenden, wie in Situation 1 veranschaulicht, wo das Kind1 mit Zahlen begann und das Kind2 aktiv daran teilnahm.

In der Situation 2 hingegen nimmt das Kind2 den vom Kind1 geäußerten Input auf und versucht gleichzeitig, diesen zu korrigieren, was letztendlich auch vom Kind1 umgesetzt wurde.

6. Diskussion der Ergebnisse

Mithilfe einer qualitativen videobasierten Untersuchung wurde die Auswirkung des dialogischen Vorlesens auf Deutsch auf die Interaktion bei Kindern des Kindergartens der deutschen Auslandsschule Barranquilla, Kolumbien untersucht. Die Analyse der erhobenen Daten zeigt, dass das dialogische Vorlesen in deutscher Sprache einen bedeutsamen Beitrag auf die Interaktion bei Kindergartenkinder im Kontext des Fremdsprachenerwerbs im Rahmen eines Immersionsprogramms darstellt. Diese Forschung zielt darauf ab, die Frage zu beantworten, wie sich das dialogische Vorlesen auf Deutsch auf die Interaktion bei Kindergartenkindern der deutschen Schule Barranquilla auswirkt und wie die Interaktion in der Fremdsprache Deutsch während des dialogischen Vorlesens charakterisiert werden kann, somit ihre sprachliche Entwicklung in der Fremdsprache entscheidend anzuregen und die

dabei angewendeten Praktiken durch den deutschsprachigen Erzieher verbessert werden können.

Diese Arbeit betont die bedeutenden Ergebnisse des dialogischen Vorlesens auf Deutsch bei Kindergartenkindern. Es wurde festgestellt, dass dieser Ansatz eine positive Wirkung auf die Interaktion bei Kindern hat. Zum einen bietet dieser den Kindern eine Lernumgebung, in der sie die Zielsprache in der Interaktion mit Fragen der Begleitperson vertraut anwenden können. Gleichzeitig ermöglicht das dialogische Vorlesen den Kindern, ihre Muttersprache zur Verständigung der Zielsprache Deutsch einzusetzen. Zudem ermuntert das dialogische Vorlesen den Kindern, die Zielsprache Deutsch in der Interaktion mit anderen Kindern (Peer-Interaktion) zu nutzen, um ihre eigenen Ideen auszudrücken. Auch durch die Reaktionen auf die Rückfragen des Erziehers zeigt sich, dass die Kinder verstanden haben, abgesehen davon ist es eine altersgerechte Methode.

Die Ergebnisse verdeutlichen die Vorteile des dialogischen Vorlesens in Kleingruppen, welches als eine potenziell förderliche Umgebung für den Spracherwerb von Vorschulkindern betrachtet werden kann, insbesondere im Kontext des Erwerbs von Zweit- oder Fremdsprachen, wie es bei den Kindern in dieser Studie der Fall war.

Die vorliegenden Ergebnisse unterstützen Erkenntnisse aus früheren Studien, wie beispielsweise die Arbeit von Ping (2014), die die Vorteile der Gruppeninteraktion während des dialogischen Vorlesens betonten. Diese Interaktion wurde als förderlicher Sprachlernkontext für Vorschulkinder betrachtet. Zusätzlich zeigt sich beim dialogischen Vorlesen in Kleingruppen eine vorteilhafte Interaktion zwischen den Kindern, wodurch ein Austausch untereinander stattfindet. Diese Art des Austauschs ist besonders bedeutsam für den Fremdspracherwerb, da die Kinder sich gegenseitig in der Anwendung der Zielsprache unterstützen, wie es auch in der vorliegenden Studie beobachtet wurde.

Die Ergebnisse dieser Studie unterstützen auch die Erkenntnisse der bereits durchgeführten Studie von Setianingsih et al. (2019). Demnach ist das dialogische Lesen in Kleingruppen wirkungsvoller als in großen Gruppen, da die Interaktion unter Gleichaltrigen im Kindergartenalter von großer Bedeutung sei. Hierbei interagieren die Kinder intensiver sowohl untereinander als auch mit anderen Personen, wie es auch in der vorliegenden Studie

beobachtet wurde, in der die Kinder nicht nur mit dem deutschsprachigen Erzieher interagiert haben, sondern auch mit anderen Kindern in der Zielsprache Deutsch.

In der Studie von Ping (2014) wurde auch bestätigt, dass Fachkräfte bestimmte Strategien - wie Aufforderungen, Korrekturen und Modellierung - während der Gruppeninteraktion als förderlich für den Erwerb von Wortschatz und Grammatik bei Vorschulkindern ansehen. Diese Strategien, insbesondere die Anwendung von Ergänzungs- und Detailfragen durch die Begleitperson, erwiesen sich in der vorliegenden Studie als relevant, um die Kinder zur Nutzung der Zielsprache Deutsch zu motivieren.

Andererseits unterstützen die vorliegenden Ergebnisse dieser Studie auch die Erkenntnisse der Studie von Chow et al. (2009), in der die Anwendung des dialogischen Vorlesens bei chinesischen Kindergartenkindern, die Englisch als Zweitsprache erlernten, eine positive Wirkung auf die Förderung des phonologischen Bewusstseins in Chinesisch und Englisch zeigte. In ähnlicher Weise zeigt die vorliegende Studie, dass das dialogische Vorlesen in der Interaktion nicht nur das Potenzial hat, das phonologische Bewusstsein in der Fremdsprache Deutsch zu fördern, sondern auch in der Muttersprache Spanisch. Dies ist besonders relevant für die spätere Grundschulzeit der Probanden dieser Studie, in der sie einen bilingualen Lern- und Schreibprozess in Deutsch und Spanisch beginnen werden.

In der vorliegenden Studie ist erwähnenswert, dass die Kinder bei der Anwendung der deutschen Zielsprache in dialogischen Vorlesesituationen mit dem Wortschatz vertraut sind. Diese Vertrautheit ergibt sich aus dem Zuhören und der aktiven Anwendung des Wortschatzes während der Interaktion. Dieses Ergebnis unterstützt die Erkenntnisse der Studie von Chow et al. (2008), die belegt, dass das dialogische Vorlesen eine wirksame Methode zur Förderung der Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes sowie des Interesses der Kinder am Lesen ist.

Ein begrenzender Aspekt dieser Studie liegt darin, dass die dialogischen Vorlesesituationen lediglich zweimal durchgeführt wurden. Es wäre von Interesse zu untersuchen, wie sich die Auswirkungen auf die Interaktion verändern würden, wenn die Kinder über einen längeren Zeitraum hinweg regelmäßig solchen dialogischen Vorlesesituationen ausgesetzt wären.

7. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit untersuchte die Auswirkung des dialogischen Vorlesens auf Deutsch auf die Interaktion von Kindergartenkindern, insbesondere im DaF-Kontext. Das Hauptziel dieser Arbeit bestand darin, die Interaktion in der Fremdsprache Deutsch im Kindergarten während des dialogischen Vorlesens zu charakterisieren. Die hier präsentierten Ergebnisse können als Grundlage für weitere Überlegungen zur Anwendung des dialogischen Vorlesens in deutscher Sprache durch Erzieher*innen den Kindergärten deutscher Auslandsschulen oder im DaZ Kontext dienen.

Unter Berücksichtigung der geplanten Forschungsfrage für diese Arbeit kann zusammengefasst werden, dass die Anwendung des dialogischen Vorlesens auf Deutsch auf die Interaktion mit Kindergartenkindern dazu führen kann, dass sie die Zielsprache in einer geschützten Lernumgebung selbstständig anwenden können. Die Ergebnisse weisen auch auf den Einsatz von sprachförderlichen Strategien hin, die die Kinder dazu anregen, die Sprachproduktion in der Zielsprache Deutsch zu gestalten. In der Regel erfolgte die Sprachproduktion während der Interaktion auf Deutsch in der durchgeführten Vorlesesituationen hauptsächlich durch das Stellen von Fragen durch die Begleitperson. Dies ist im Einklang mit Blewitt (2015), der das Stellen von Fragen als eine bedeutsame sprachliche Handlung zur Sprachproduktion beschreibt (vgl. Blewitt, 2015, zitiert nach Baldaeus, 2021, S. 36).

Die gewählten Forschungsmethoden waren passend für die Merkmale des Forschungsgegenstandes und ermöglichten die Realisierung dieser Untersuchung. Ein Aspekt, der jedoch genauer beachtet hätte werden können, ist der Zeitpunkt der beiden Vorlesesituationen. Gelegentlich äußerten die Kinder Müdigkeit, möglicherweise aufgrund längerer Spielzeiten vor den Sitzungen oder auch, weil sie am zweiten Termin nicht rechtzeitig gefrühstückt hatten. Es wäre sinnvoll gewesen, die Vorlesesituationen eher am Morgen im Kindergarten durchzuführen, um sicherzustellen, dass die Kinder während des dialogischen Vorlesens nicht durch Müdigkeit abgelenkt werden oder das Gefühl haben, dass die Sitzung zu lange dauert.

Die einzige Schwierigkeit trat bei der Anwesenheit der Probanden auf, da ein Kind aufgrund von Krankheit zum zweiten Termin fehlte, was zur Verschiebung des zweiten Termins vom ursprünglichen Zeitplan auf einige Tage später führte. Aufgrund dieser Verzögerung musste der zweite Termin schließlich in der ersten Ferienwoche stattfinden.

Wie bereits in der Einleitung dieser Arbeit erwähnt wurde, sind nur kaum Studien verfügbar, die die Auswirkungen des dialogischen Vorlesens auf die Interaktion von Kindern im frühen Fremdspracherwerb in den Kindergärten deutscher Auslandsschulen in Kolumbien untersuchten. Diese Untersuchung könnte jedoch als Ausgangspunkt dienen, um den Einsatz des dialogischen Vorlesens durch Erzieher*innen im Rahmen des Tandem-Immersionsprogramms mit Kindergartenkindern zu etablieren. Es wäre interessant zu untersuchen, ob das dialogische Vorlesen bereits im ersten Kindergartenjahr (Kinderkrippe) an der deutschen Schule in Barranquilla implementiert werden kann, insbesondere da die meisten Kinder ohne Deutschkenntnisse ankommen und dort erstmals mit der deutschen Sprache in Berührung kommen. Zudem wäre es von Interesse zu beobachten, welche Auswirkungen das fortgesetzte dialogische Vorlesen in der abschließenden Kindergartenstufe auf den Lese- und Schreibprozess der Kinder in Deutsch in der Grundschulzeit hat.

Abschließend trägt die Entwicklung dieser Arbeit dazu bei, die Praktiken der Erzieher*innen in den Kindergärten deutscher Auslandsschulen zu verbessern, insbesondere jene, die nicht Deutsch als Muttersprache haben. In Anbetracht des Mangels von Lehrkräften sowohl in Deutschland als auch im Ausland, wird die pädagogische Arbeit im Kindergarten der deutschen Auslandsschule in Barranquilla zum großen Teil von kolumbianischen Pädagog*innen durchgeführt, die von guten Deutschkenntnissen verfügen und Lehramt auf Fremdsprache studiert haben. Sie besitzen oft nur begrenzte Kenntnisse über das dialogische Vorlesen und dessen Potenzial.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., & Heine, A. (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden (German Edition)* (1. Aufl. 2021). J.B. Metzler.
- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M., Nickel, S., & Waxmann Verlag. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. Waxmann.
- Beck, B. (2007). *Sprachliche Kompetenzen*. Beltz Verlag.
- BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.). (2017). T Komm, wir erzählen uns eine Geschichte. Dialogisches Lesen in Kindertagesstätte. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <https://www.biss-sprachbildung.de/wp-content/uploads/2021/05/biss-broschuere-kita-dialogisches-lesen.pdf>
- Böhme-Dürr, Karin (1990): Die Rolle der Massenmedien im Spracherwerb. In Neumann,
- British Council. (2017). Explorations: Teaching and Learning English in India. Issue 6: Using Inclusive Practices and Using Multilingual Approaches (1), 6, 28–39. <https://www.britishcouncil.in/sites/default/files/issue6.pdf>
- Cabell, S. Q., Zucker, T. A., DeCoster, J., Melo, C., Forston, L., & Hamre, B. (2018). Prekindergarten Interactive Book Reading Quality and Children's Language and Literacy Development: Classroom Organization as a Moderator. *Early Education and Development*, 30(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1514845>
- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Beltz Verlag.
- Chaparro-Moreno, L. J., Reali, F., & Maldonado-Carreño, C. (2017). Wordless picture books boost preschoolers' language production during shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.03.001>
- Chow, B. W., McBride-Chang, C., & Cheung, H. (2009). Parent-child reading in English as a second language: Effects on language and literacy development of Chinese

kindergarteners. *Journal of Research in Reading*, 33(3), 284–301.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01414.x>

Chow, B. W., McBride-Chang, C., Cheung, H., & Chow, C. (2008). Dialogic reading and morphology training in Chinese children: Effects on language and literacy. *Developmental Psychology*, 44(1), 233–244. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.233>

Cordes, A.-K., Egert, F. & Hartig, F. (2022). Dialogisches Lesen mit digitalen Bilderbüchern. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Eltern. Wie wirksame Sprachunterstützung mit digitalen Bilderbüchern gelingen kann. Amberg/ München: Staatsinstitut für Frühpädagogik und Medienkompetenz.
https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/leitfaden_lesedrachen_juni2022.pdf

Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, available at www.coe.int/lang-cefr.

DeutschLernkonzept (DLK) Deutsche Schule Barranquilla, 2022. [Konzept zur Förderung der Deutschen Sprache - Stand August 2022.docx](#) (unveröffentlichtes Manuskript)

Dolean, D. D. (2021). Home literacy practices that support language and literacy development in bilingual children: a longitudinal case study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943304>

Ebert, S. (2008). *Die Bildungsbereiche im Kindergarten: Orientierungswissen für Erzieherinnen*. Herder.

Ehmig, S. C. (2013). *Vorlesen im Kinderalltag: Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien*. <https://d-nb.info/1045741191/34>

Eimler, K. 2021 Vorlesen und Bilderbücher - Gedanken und Impulse. Verfügbar unter: <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche->

[erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/vorlesen-und-bilderbuecher-gedanken-und-impulse/](#)

Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. (2014, April 2). UTB GmbH.

Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013, October). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund*. *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>

Füssenich, I., Geisel, C., & Schiefele, C. (2018). *Literacy im Kindergarten: vom Sprechen zur Schrift*. Ernst Reinhardt Verlag.

Gámez, P. B., González, D., & Urbin, L. M. (2016). Shared Book Reading and English Learners' Narrative Production and Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(3), 275–290. <https://doi.org/10.1002/rrq.174>

Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Fogarty, M., & Simmons, L. (2014). Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(2), 214–226. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.11.001>

Grolig, L., Cohrdes, C., Tiffin-Richards, S. P., & Schroeder, S. (2020). Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. *Early Childhood Research Quarterly*, 51, 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.11.002>

Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J., & Snow, C. E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>

Grundler, E., & Spiegel, C. (2014). Konzeption des Mündlichen: wissenschaftliche Perspektiven und Didaktische Konsequenzen. Verfügbar unter: <https://www.hep-verlag.de/sites/999193.buchhandelsweb2.de/files/preview/konzeptiondesmuendlichen.pdf>

Hausendorf, H., & Quastenhoff, U. M. (2004). *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten*. Verfügbar unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/spracherwerb.pdf>

<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/vorlesen-und-bilderbuecher-gedanken-und-impulse/> , Stand: 09.12.2023

Hu, J., Hao, Y., & Yang, N. (2021). Chinese Australian Children's Shared Reading Experiences at Home and in Preschools: A Case Study on Parents and Educators' Attitudes and Practices. *SAGE Open*, 11(2), 215824402110074. <https://doi.org/10.1177/21582440211007493>

Hui, A. N. N., Chow, B. W. Y., Chan, E. S. M., & Leung, M. T. (2020). Reading Picture Books With Elements of Positive Psychology for Enhancing the Learning of English as a Second Language in Young Children. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02899>

Hurrelmann, B. (2005). Vorlesen–warum eigentlich. *Leseforum. ch*, 14, 47-50. Verfügbar unter: <https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/62/Vorlesen-warum-eigentlich-Ein-Blick-auf-die-fruehe.pdf>

Imhof, M. (2003). Zuhören. *Psychologische Aspekte auditiver Informationsverarbeitung*. Göttingen.

Imhof, Margarete: Zuhören lernen und lehren. Psychologische Grundlagen zur Beschreibung und Förderung von Zuhörkompetenzen in Schule und Unterricht - In: Imhof, Margarete [Hrsg.]; Bernius, Volker [Hrsg.]: Zuhörkompetenz in Unterricht und Schule. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2010, S. 15-30 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-32281 - DOI: 10.25656/01:3228

Jungmann, T., Morawiak, U., & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin: alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder : mit 19 Abbildungen und 4 Tabellen : mit Online-Materialien*. Ernst Reinhardt Verlag.

Kappeler Suter, S., Plangger, N., & Jakob, B. (2017). Leitfaden: Dialogisches Lesen. *Brugg-Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW; Schweizerisches Institut Für Kinder- Und Jugendmedien*. <https://doi.org/10.5167/uzh-148186>

Kieschnick, A. (11.2015): Literacy im Kindergarten. Verfügbar unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publicationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf

Kinder-Sprache stärken!: Sprachliche Förderung in der Kita: das Praxismaterial. (2009). verlag das netz.

Klaus, Michael Charlton (Hrsg.): *Spracherwerb und Mediengebrauch*. Tübingen, 149-168.

Kraus, K. 2005 Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/1892/>

Maureen, I. Y., van der Meij, H., & de Jong, T. (2021). Evaluating storytelling activities for early literacy development. *International Journal of Early Years Education*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1933917>

Näger, S. (2017b). *Literacy: Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Herder Verlag GmbH.

Nickel, S. (2007). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*, 87-104.

Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. *Handbuch Frühe Kindheit*, 645-657.

Österreicher, H. 1999
Wahrnehmung mit allen Sinnen
<https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/gesundheits-und-ernaehrungserziehung-sinnesschulung/684/>

Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in preschool. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(2), 146–158. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.03.001>

Pocinho, M., Olczak, A., & Franicka, M. (2018). Bilingual language acquisition in preschool age: The emotional context of kindergarten daily routines. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 40(1), 30–39. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.40.03>

Qualitätsrahmen für Kindergarten und Vorschule, 2014: Hrsg.: Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), Köln. https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Qualitaetsrahmen/QR_KiGa_Handreichungen.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Rau, M. L. (2009). *Literacy: Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben* (2., aktualisierte Auflage 2009. ed.). Haupt Verlag AG.

Schlücker, B., Hannken-Illjes, K., & Dehé, N. (2017). Zuhören vs. Lesen: Verständnis literarischer Texte bei Schüler_innen. *ZfAL*, 2017(66), 149–177. <https://doi.org/10.1515/zfal-2017-0021>

Seidl, M. (2008). *Sprachliche Förderung durch Vorlesen*, 2008: Hrsg.: Deutsches Jugendinstitut e.V., München.

Setianingsih, H. P., & Suparno, S. (2019, April). Language Learning as Group interactions in dialogic book reading in kindergarten. In *International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018)* (pp. 247-249). Atlantis Press.

Textor, M. R. (2008). *Literacy-Erziehung im Kindergarten*. Das Kita-Handbuch. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereicheerziehungsfelder/sprache-fremdsprachen-literacy-kommunikation/1719/>

Westerveld, M. F. (2013). Emergent literacy performance across two languages: assessing four-year-old bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5), 526–543. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.835302>

Widlok, B. (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*.

Wowro Iwona. (2019). Kinderfremdsprachenkenntnisse mit narrativer Methode entwickeln und effektiv fördern: Auswertung einer Untersuchung. W: I. Wowro, M. Jakosz, J. Gładysz "Geöffnetes Zeitfenster nutzen!: Frühes Fremdsprachenlernen - Zwischen Theorie und Praxis" (S. 143-167). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/21128/1/Wowro_Kinderfremdsprachenkenntnisse_mit_narrativer_Methode.pdf

Yazıcı, E., & Bolay, H. (2017). Story Based Activities Enhance Literacy Skills in Preschool Children. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 815–823.

<https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050528>

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die Masterarbeit mit dem Titel „Dialogisches Vorlesen auf Deutsch bei Kindern: Eine qualitative Untersuchung an einem deutschen Kindergarten in Barranquilla, Kolumbien.“ eigenständig erbracht, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken (Texte, Textbausteine und/oder -fragmente) als solche kenntlich gemacht habe. Die Arbeit wurde nicht, auch nicht in Teilen, unter Verwendung eines textbasierten Dialogsystems (wie ChatGPT) oder auf andere Weise mit Hilfe einer künstlichen Intelligenz von mir verfasst. Die Arbeit habe ich in gleicher oder ähnlicher Form oder auszugsweise noch keiner Prüfungsbehörde zu Prüfungszwecken vorgelegt.

Des Weiteren bestätige ich, dass die schriftliche und die elektronische Version der Arbeit identisch sind.

Mir ist bekannt, dass Zuwiderhandlungen gegen den Inhalt dieser Erklärung einen Täuschungsversuch darstellen, der grundsätzlich das Nichtbestehen der Prüfung zur Folge hat.

Medellin, Kolumbien, den 11.12.2023

Unterschrift



Anhang 1
Transkriptionskopf
Gesprächspartner*in

Signle	Name	Alter	Geschlecht	Berufsausbildung
Erz	Omar Bolaños	32	männlich	Deutschsprachiger Erzieher
K02	Mia Escobar	6	weiblich	Kindergartenkind
K01	Santiago Gomez	6	männlich	Kindergartenkind
K03	Isabel Garcia	6	weiblich	Kindergartenkind

Gesprächsdaten

Gesprächstyp	Dialogische Vorlesesituation
Kommunikations- situation	öffentlich
Teilnehmerrollen	Participant as observer

Aufnahmedaten

Aufnahmestatus	Offene Aufnahme
Datum/Zeit	14.06.2023 von 9:15 bis 10:00 Uhr
Ort	Hauptbibliothek Deutsche Schule Barranquilla
Dauer	27'55''

Allgemeine Bemerkungen	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Die Videoaufnahme wurde durch eine Kamerafrau gemacht. ✓ Die Videoaufnahme wurde in einem geschlossenen Raum durchgeführt. ✓ Das Kinderbuch wurde durch den Erzieher anhand der Interessen der Kinder ausgewählt. Das Kinderbuch hatte wenig Text und mehr Bilder.
-----------------------------------	--

Anhang 2

Transkription am 14.06.23

00:00	1	guten morgen ((chorisch))
00:05	Erz	ich habe heute ein anderes buch mitgebracht
00:06	K02	un libro de oso
00:07	Erz	äh (.) ja, das hier ist ein bär (zeigt den bär auf dem deckblatt des buches)
00:17	Erz	schaut mal, das buch heisst reim dich durch den januar und den rest vom ganzen jahr
00:18	K02	esta soplando mucha brisa, se esta columpiando en columpio.
00:22	K01	hm ja
00:26	Erz	also, schaut mal, der bär schaukelt gerade (zeigt auf dem deckblatt des buches)
00:26	K01	(schaukelt sich mit seinem körper auf)
00:27	K02	su ropa
00:28	Erz	es ist WIE
00:29	K02	es rosa con rojo
00:30	K03	no, es rosa con naranja
00:31	Erz	genau, sie hat auf jeden fall einen einen rosa pulli an...
00:35	K03	no con un, con naranja (zeigt die hose des bäres)
00:39	Erz	ach so, was ist das hier, eine kurze hose (zeigt die hose des bäres)
00:41	K02	este es naranja y este es rojo (zeigt eine wolke und die hose des bäres auf dem buch)
00:45	Erz	das hier oben die wolke ist orange und die kurze hose ist ROT
00:50	K02	si ((chorisch) [si] (K01 und K02)
00:51	K03.	no
00:52	K02	si
00:53	Erz	hm
00:54	K01	esta camiseta es color (zeigt den pulli des bäres auf der seite)
00:57	K02	rosada
00:58	K01	ceniza (zeigt den pulli des bäres auf der seite)
01:01	Erz	ja, was für eine farbe ist das, rot, rosa, beige ODER

01:05	K02	mi color favorito es el morado con rosa, morado y rosa
01:08	Erz	genau, ist das deine Lieblingsfarbe. meine Lieblingsfarbe ist grün
01:12	K02	verde
01:14	Erz	und was ist deine LieblingsFARBE, santi
01:14	K02	verde como alejandro claro que le gusta tambien
01:15	K01	blanco con rosa
01:17	Erz	weiß und rosa (K01 zeigt auf dem deckbaltt des Buches) ach SO
01:20	K02	Y tu iSA
01:21	Erz	das hier ist weiß und rosa der pulli
01:23	K02	cual es tu color faVORITO
01:24	Erz	was ist deine LieblingsfarBE
01:26	K03	äh, el mio es el rosado
01:28	Erz	rosa und bei dir sanTI
01:29	K01	blau und grün (zeigt auf dem buch)
01:32	Erz	blau und grÜN (zeigt auf dem buch)
01:32	K02	no, no era el blanco con rosa
01:36	K01	no, pero el color favorito
01:37	Erz	äh ok. äh schaut mal, schaut mal hier das bild. Genau, mia hat gesagt, der bär schaukelt (zeigt auf dem buch)
01:44	K02	el oso esta solo en el parque jugando y sigue lloviendo y esta empezando a llover y esta solo (zeigt den regen auf dem buch)
01:51	Erz	es regnet, es regnet hier oben und hier, schaut mal hier und hier (zeigt den regen auf dem buch)
01:55	K03	hay viento
01:56	K02	copos de nieve (zeigt auf dem buch)
01:57	K03	y, y esta nevando [sch]
01:59	Erz	genau, es schneit, es gibt schnee
02:00	K01	Son
02:00	K02	como
02:01	Erz	worum, worum geht es in dieser geschichte? (zeigegest: hände)
02:02	K01	todos los climas unidos (hände zu)

02:04	Erz	äh, ja, genau, die vier jahreszeiten
02:07	K02	mira, aqui y aqui (zeigt auf dem buch)
02:08	K01	osea, todas las estaciones unidas
02:09	Erz	genau, die vier jahreszeiten
02:10	K03	no, porque falta el sol
02:12	Erz	also, ich sehe keine sonne
02:15	K02	mira, primavera [isabel], otoño, frío y (.) (zeigt den regen auf dem buch)
02:20	K01	äh, invierno, invierno
02:21	Erz	genau, also frñling, winter und das hier iST (.), wenn es regnET [lluvia], heisst dAS (zeigegest: hände: regen)
02:27	K02	osea, primavera y (.)
02:30	Erz	herbst, denke ich odER (.)
02:33	K02	y (.)
02:34	Erz	hm ja, isabel odER
02:37	K02	primavera, otoño
02:38	Erz	ja, schau mal
02:39	K03	me acabe de dar cuenta que este arbol esta lleno de nieve (zeigt auf dem Buch)
02:42	Erz.	äh, genau, da gibt´s einen tannenbaum (zeigt auf dem Buch)
02:43	K01	si, esta representando todas las hojas de cada clima [und der tannenbaum]
02:48	Erz	genau
02:49	K02	si, porque este clima
02:49	K01	osea, de cada estacion
02:50	K02	es el clima unido ((klatscht))
02:51	K01	esta es primavera (zeigt auf dem buch)
02:54	K02	otoño es este (.) [hm ja], este invierno y este es (.), (zeigt auf dem buch)
03:00	Erz.	ich glaube, das ist herbst (zeigt auf dem buch)
03:02	K03	y esta es primavera [ach so] (zeigt auf dem buch)
03:03	K02	el de la flor esa primavera, este es otoño, ese invierno y el rojito como se llama (.) (zeigt auf dem buch)
03:09	K01	verano, verano, verano, verano
03:10	K02	verano

03:11	K01	verano, verano
03:11	Erz	ist das sommer oder HerBST
03:13	K01	verano, verano haha
03:14	Erz	was glaubt IHR, was meint IHR
03:15	K02	vamos a empezar el cuento
03:16	Erz	ist das sommer oder HerBST, ja, das ist eine gute idee
03:20	K01	verano, yo se que es verano
03:23	Erz	ja, in seinem bau in januar verschläft der bär das neue jahr (liest die erste seite des buches vor)
03:28	K02	estan durmiendo los osos [genau], en la nieve
03:31	Erz	sie schlafen (zeigest mit den händen)
03:31	K01	y esta estacion es invierno
03:34	Erz	genau, das hier ist winter, warum, woher weisst du das santi, warum ist das winTER
03:39	K01	nieve (zeigt auf dem buch)
03:40	Erz.	genau, das gibt es schnee (zeigt auf dem buch) [nieve], und wie, wie [y yo] ist der schnEE, eine frage, eine frage, wie ist der schnEE
03:44	K03	hay unos ojos (zeigt auf dem buch)
03:47	Erz	schau mal, schau mal den schnee, wie ist der schnEE, heiss oder kALT
03:52	K01	heiß ((chorisch))
03:53	Erz	hEISS ((zeigest mit den händen)) wie bEI
03:54	K03	kalt
03:55	Erz	kALT, Genau, kalt, der schnee (.) (zeigegest mit den armen)
03:59	K02	por eso heiss
04:01	Erz	und schaut mal, hEISS (zeigest mit den händen), aber heiss ist so wie in barranquilla. Barranquilla ist sehr heiss ((zeigest mit den händen)), aber das hier ist ein bisschen (.), das hier ist (.) (zeigt auf dem buch)
04:11	K03	nieve
04:12	Erz.	das ist schnee und der schnee iST (.)
04:15	K01	la entrada de la casa (zeigt auf dem buch)
04:16	Erz.	kalt (.) [kalt], aber moment, moment, was machen die denn dA (zeigt auf dem buch)
04:21	K01	la mama
04:22	K02	estan los hermano oso, hermana osa, hä (zeigt auf dem buch)

04:26	K03	la mama
04:26	K02	hermana osa y la mama (zeigt auf dem buch)
04:27	Erz	genau, das ist eine ganze familie, die mama (zeigt auf dem buch)
04:31	K01	y hace falta el papa
04:32	Erz	papa, papa ist nicht da
04:33	K02	el papa tal vez se murio
04:35	Erz	der papa ist tOD
04:36	K01	((lachen)) (K01 und K02)
04:37	K03	o tal vez lo cazaron
04:39	Erz	äh genau, er wurde gejagt
04:41	K02	pero como, la, una
04:42	Erz	wurde gejagt, genau, kann sein
04:43	K01	o tal vez vive en otro lugar [la mam, la ma]
04:46	Erz	oder
04:47	K01	o vive en otro pais
04:48	Erz	genau
04:49	K02	no, pero la
04:49	K01	o vive en mexico
04:51	Erz	in mexIKO, aber, gibt es, moment
04:52	K02	pero la
04:52	K01	((lacht))
04:54	Erz	das, aber gibt es in mexiko schnEE
04:57	K03	(schülltelt den kopf)
04:58	K01	((lacht))
04:59	Erz	gibt es in mexiko schnEE
05:00	K02	pero como la mama [momet], si la mama tiene hijos cuando esta casada con alguien
05:07	Erz	ja, genau, aber vielleicht ist papa nicht da, santiago hat gesagt, dass papa in mexiko ist
05:12	K02	o tal vez fue a recoger comida porque mira (zeigt auf dem Buch)

05:15	Erz	genau, [mis], da gibt es einen eingang, ausgang, vielleicht papa ist draussen und er sucht nach (.), (zeigegest mit den händen und dem mund)
05:25	K02	como buscando comida
05:27	Erz	genau, essen, genau, äh
05:28	K03	mira ve (zeigt auf dem buch)
05:29	Erz	haha
05:30	K03	unos ojos (zeigt auf dem buch)
05:30	Erz	schau mal, da gib´s zwei augen und eine nase (zeigt auf dem buch)
05:33	K01	mira un
05:34	K02	que sera eso
05:34	K03	(zeigt auf dem buch)
05:34	Erz	und was ist das hIER
05:35	K02	maus
05:36	Erz	eine maus
05:37	K02	que sera esta animAL (zeigt auf dem buch)
05:38	Erz	hm
05:39	K01	juegos artificiales
05:41	Erz	das ist fuer, ja, feuerwerk, genau
05:42	K02	este animal cual ES, tiene dos puntitos y naricita pequeño (zeigt ihre nasenlöcher) y unos [hm ja, was für] ojos azules grande
05:48	Erz	was für ein tier ist dAS (zeitgest mit den händen)
05:51	K01	el papa tal vez (lacht)
05:52	Erz	aber was für ein TIER ist das
05:53	K02	no, los papas no caben, el papa oso no puede caber ahí
05:56	Erz	hm nein
05:57	K01	tal vez
05:57	K02	debe ser una especie de ardri, de ardilla que esta viendo los juegos artificiales
06:02	Erz	aber, aber schau mal, schau mal die bäume, schau mal (zeigt auf dem buch)
06:05	K02	aqui hay un puertita (zeigt auf dem buch)

06:07	Erz	ach so, das hier ist, ist eine, eine tür (zeigt auf dem buch)
06:08	K01	y tengo una pregunta, porque esto esta abierto y esto esta cerrado (zeigt auf dem buch)
06:13	Erz	hm das ist eine gute frage, mia, was meist DU
06:15	K02	porque es que este túnel es por donde salen los osos y esta puerta esta cerrada para que nadie entre (zeigt auf dem Buch)
06:23	Erz	genau
06:25	K02	si esta abierta, este animal o este entraran por aquí (zeigt auf dem buch)
06:27	K01	haha ya entiendo, ya entiendo [lacht]
06:29	Erz	absolut, genau
06:30	K01	es que, es que tal vez esta ((unverständlich))
06:34	Erz	stimmt, genau, das ist [y aqui] der ausgang von der, von dieser familie (zeigt auf dem buch), haa, guckt mal, das ist ein regal
06:41	K01	fis, fisch (zeigt auf dem buch)
06:43	Erz	was ist dAS
06:44	K01	a fisch
06:45	K03	pescado
06:46	Erz	fisch
06:46	K01	a fisch, a fisch
06:47	Erz	fisch, genau und das hier obEN
06:48	K03	omar
06:49	K01	apple
06:50	K02	son, hay, apf
06:51	K01	apfel
06:52	Erz	zwei äpfel
06:53	K01	birne
06:53	K02	y zwei birne
06:54	Erz	zwei birnen, ja, moment, isabel möchte etwas sagen
06:56	K03	hã, como, como los osos van a vivir en mexico si hay un poquito de calor
07:03	Erz	ja

07:04	K03	y, y, y tienen pelaje para que se protejan del frio
07:07	Erz	absolut, genau (.) aber
07:09	K01	hä hä hä
07:10	Erz	hab, moment, moment, aber, leben, genau, isabel hat voll recht.
07:13	K01	osea, eso
07:14	Erz	in mexiko, wie ist das wetter in mexiko, in mexiko ist ein bisschen (.) (zeigegest mit händen)
07:17	K02	heiß
07:18	Erz	heiß und von daher (zeigt auf dem buch)
07:19	K02	heiSS
07:20	Erz	aber
07:21	K01	los osos
07:21	K03	y la i
07:21	Erz	können, können die bären
07:22	K01	dato curioso, los osos, hm (.), se esconden en las cuevas para que no les pegue frio
07:29	Erz	genau
07:30	K01	sino les sirve el pelaje
07:31	K02	eso lo sab, todo el mundo sabe eso
07:32	Erz	genau, sie leben in seinem bau, sie leben in seinem bau und weißt du was, im winter (zeigt auf dem buch), wenn es kalt ist, dann (schnarcht)
07:40	K03	si le sirve, si le sirve el pelaje
07:43	Erz	genau, aber in mexIKO
07:44	K03	no, mucho calor (neigt mit dem kopf)
07:45	K02	pasemos a la siguiente pagina [siguiente pagina] (blättert die nächste seite)
07:46	Erz	aber im Win, im winter, genau
07:47	K01	la siguiente pagina (blättert die nächste seite)
07:48	Erz	wow
07:49	K01	carnaval, el carnaval, el carnaval [perate]
07:51	Erz	das ist karneval, genau, schau mal, das ist karneval (zeigt auf dem buch)
07:55	K02	esta de fiesta, este esta disfrazado de mujer, batman, payaso y este (.) (zeigt auf dem buch)

08:01	K01	zwei fisch (zeigt auf dem buch)
08:03	Erz	zwei fische, genau (zeigt auf dem buch)
08:04	K02	es una foto (zeigt auf dem buch)
08:05	K01	zwei (.) (zeigt auf dem buch)
08:06	Erz	das sind zwei kaRO (.), tten (zeigt auf dem buch)
08:08	K02	te
08:09	Erz	ten, genau (zeigt auf dem buch)
08:10	K02	esto es (.) (zeigt auf dem buch)
08:11	K03	dulces, dulces (zeigt auf dem buch)
08:12	Erz	genau, das sind süßigkeiten, bonbons wahrscheinlich
08:15	K02	Y e, este es un vaquero disfrazado
08:18	Erz	alle sind verkleidet, weil sie (.)
08:20	K02	y
08:21	K01	hase (zeigt auf dem buch)
08:21	K02	un raton
08:23	Erz	ein hase, genau (zeigt auf dem buch)
08:24	K02	un raton [disfrazado]
08:25	K01	com, com, como un raton va tener una, como un ratón va tener unas orejas [genau] tan largas
08:32	Erz.	lange ohren (zeigt hasenohren mit den händen)
08:33	K02	a ver en la otra pagina (sucht die vorherige seite)
08:35	Erz	moment
08:36	K01	hm hm (.)
08:37	Erz	ah, genau. die ha, die maus hat kleine ohren [hm] (zeigt die mausohren mit den händen)
08:43	K03	seria, seria un conejo (zeigt auf dem buch)
08:44	K02	este es un raton pequeño
08:45	Erz	hm
08:46	K03	no, es un conejo (zeigt auf dem buch)
08:47	Erz.	hm, moment, moment und das hier, sie sind alle verkleidet, mia hat gesagt

08:50	K03	elefant
08:51	Erz	das ist, er ist als batman, so wie batman verkleidet
08:52	K01	die clown y la vampire (zeigt auf dem buch)
08:55	Erz	ein vampier und das ist eine (.)
08:57	K02	Princes (zeigt auf dem buch)
08:58	Erz	prinZE (.)ssin (zeigt auf dem buch) und das hier ist was (.)(zeigt auf dem buch)
09:01	K02	este (.)
09:02	Erz	ein cow (.), cowBOY, cowboy, genau, moment, das hier ist karneval, ne (zeigt auf dem buch)
09:08	K03	deutsch ((unverständlich))
09:09	K02	si, es carnaval (schüttelt mit dem kopf)
09:10	K01	si
09:11	Erz	feiert ihr karnEVAL (zeigt mit den fingern)
09:12	K02	ah no, ya se, es halloween
09:13	Erz	halloWEEN
09:14	K01	ombEE que Halloween porque aca hay, aca hay, esto no tiene pinta de Halloween (zeigt auf dem Buch)
09:19	K02	las personas de disfrazan. las personas cuando es Halloween se disfrazan de cualquier pero cuando es carnaval se disfrazan como(.) por ejemplo (.)
09:26	K01	tengo una pregunta
09:27	Erz	moment
09:28	K02	yo me disfrazaría de la negrita pulio porque seria carnaval, pero a veces parece como (.) este
09:35	Erz	aber moment mal, aber nur in halloween
09:37	K01	no,no
09:38	Erz	aber und karneVAL, im karneval (.)
09:39	K01	esto de verdad es carnaval porque como va haber luces y como va haber una FIEsta aquí en la mitad de halloween
09:45	Erz	ja, da gibt es eine party, vielleicht karnevalsparTY
09:50	K01	esto, esto celebran ((unverständlich)) carnaval
09:52	Erz	moment, aber eine frage, feiert ihr, isa, feierst du karveVAL
09:56	K03	si, porque puede ser un carnaval de alemania.

10:01	Erz	natÜRLICH, ja
10:02	K01	hm ja (zeigegest mit dem kopf)
10:02	Erz	sie hat voll recht, jawohl
10:03	K03	porque estan disfrazados asi
10:04	K02	omar, dinos como lo
10:05	Erz	es kann, es kann ein karneval in deutschland sein
10:07	K02	como son los carnavales en alemANIA
10:09	Erz	ha, schau mal hier (.) (zeigt auf dem buch)
10:10	K01	osea, osea, se puede disfrazar de lo que sea
10:13	Erz	genau, im kar, in deutschland [.] trägt man etwas buntes im karneval, ein kostüm
10:18	K01	es, es un espantapajaros (zeigt auf dem buch)
10:21	Erz	da, genau, genau (zeigt auf dem buch)
10:23	K02	regnes (zeigt auf dem buch)
10:24	Erz	Es regNET [ha, est, este] (zeigegest mit den händen)
10:25	K02	si
10:26	Erz	wo gibt´s [si], wo regnet ES (zeigegest mit den händen)
10:27	K01	este es verano
10:28	K02	ha, no, nublado
10:29	Erz	moment, es ist bewölkt, genau [no, no es verano], da gibt´s wolken, schaut mal hier oben (zeigt auf dem buch)
10:33	K01	<<:-) > (zeigt auf dem buch)
10:35	K02	es un topo escapando ahi (zeigt auf dem buch)
10:38	Erz	ein maulwurf, ja, ein maulwurf gräbt, gräbt (gräbt mit den händen)
10:42	K02	y este señor esta como asi (zeigegest mit gesicht), esta como molesto [hm, ja] porque no, no salen todavía zanahorias (zeigt auf dem buch)
10:46	Erz	aber, das ist der bauer (zeigt auf dem buch)
10:47	K01	pero si, si, si ya salieron, si ya salieron, ya vienen este (zeigt auf dem buch)
10:51	K02	no, pero no, tal vez no las puede arrancar [ich würde, ich würde]
10:53	K01	es que, es que las zanahorias crecen debajo de la tiERRA

10:57	K02	todo el mundo sabe eso
10:57	Erz	genau, die karotten wachsen in der erde
11:00	K02	si, pero tal vez par esperar al castor, se tiene que esperar un poquito ((unverständlich))
11:03	Erz	aber, schau mal, schau mal hier, schau mal das hier, da, das hier (zeigt auf dem buch)
11:06	K02	ha, ya se porque el esta molesto, porque el topo esta sacando arena (zeigt auf dem buch)
11:11	K01	tierra [ja, der bauer], entonces esta ((unverständlich))
11:13	K03	no, ya se, porque le esta haciendo huecos a su granja y luego no puede coger las zanahorias
11:21	Erz	genau, das hat, auf jeden, das macht sie (zeigt auf dem buch)
11:23	K01	y despues la llena de tierra y se
11:25	K02	pero tal vez
11:26	K01	hähä
11:27	K02	o tal vez tambien esta, también echando arena para allá, porque mira, chuz, chuz (zeigt auf dem Buch)
11:33	Erz	genau
11:34	K02	tiene los copitos de arena
11:35	Erz	genau, es kann sein zum beispiel, der ist sauer (äh), der ist wütend (zeigegest, zeigt auf dem buch)
11:39	K02	es que el granjero esta molesto
11:40	K01	siguiente pagina
11:41	Erz	santi, der ist, isa, der ist (zeigegest, wütend)
11:42	K01	(zeigegest, wütend)
11:44	Erz	santi, wie fühlst du dich heuTE, bist du auch wütend oder bist du frOH (zeigt K03 mit dem Finger)
11:47	K03	(schüttelt den kopf)
11:48	Erz	wie fühlst du dich heute, iSA
11:49	K02	frOH (.)
11:51	Erz	bist du frOH, bist du frOH (fragt K01 und K02 und zeigt ihnen mit dem finger)
11:53	K01	hm, hm (neigt mit dem kopf)
11:54	Erz	oder wütEND
11:55	K01	hm, hm (neigt mit dem kopf)
11:56	Erz	oder wie (gähnt mit den händen) müdEE, sauer, NE

11:57	K01	hm, hm (schüttelt den kopf)
11:58	K02	ha, ya se, esta triste
12:00	Erz	Müde, du bist müde
12:01	K02	entonces, santiago
12:02	Erz	moment, moment (blättert die nächste seite des buches)
12:03	K03	no, porque ya ((unverständlich))
12:03	K01	ha, estoy feliz
12:04	Erz	ja, du bist FROH, ich bin auch froh
12:06	K01	haha (zeigt auf dem buch)
12:06	K02	osea, omar te pregunto
12:07	K01	est, este, este, este es invierNO (zeigt auf dem buch)
12:11	Erz	es ist (.)
12:12	K02	no, ese no es invierno, ese es donde esta lloviendo, no ves (zeigt auf dem buch)
12:15	Erz	genau, ich glaube, das (.)
12:16	K01	la estacion, la estacion de invierno llueve
12:19	K02	nO, la estacion de invierno tiene copos y eso no tiene copos, eso son gotas (zeigt auf dem buch)
12:24	Erz	hier gibt's nur regen (zeigegest mit den händen, regen)
12:25	K01	es que, es que (.)
12:26	Erz	es regnet, schau mal (zeigt auf dem buch)
12:27	K01	es que las gotas se vuelven copos (.)
12:29	K02	no
12:30	K01	y los copos caen
12:31	K02	no
12:31	Erz	ja, ecHT
12:32	K01	hm ja
12:33	K02	no
12:33	Erz	aber, der schneeflocke, aber da gibt's
12:34	K01	es que cuando comienza el invierno, es que pasa eso

12:38	K02	no, pero cuando hay invierno no hay sol. es que a veces llueve y hay sol y sale un arcoíris pero cuando hay invierno no hay SOL
12:48	Erz	genau, hier gibt es sonne (zeigt auf dem buch)
12:50	K01	osea no entiendo nada
12:51	Erz	und es gibt es regenbogen (zeigt auf dem buch)
12:52	K01	no entiendo, no entiendo, no entiendo nada (neigt mit dem kopf)
12:53	Erz	verstehst du niCHT. Haha es kann doch sein. moment mal, isabel würde was, würde etwas komentieren
13:01	K03	mira, esta lombriz esta tomando el sol (zeigt auf dem buch)
13:05	Erz	(lacht)
13:06	K01	((unverständlich))
13:06	Erz	ich glaube, sie ist, sie ist müde [.]
13:08	K01	tapapa ((unverständlich))
13:09	Erz	ist sie, sie sehr müDE
13:10	K03	kuh (zeigt auf dem buch)
13:11	K01	kuh ((chorisch))
13:12	Erz	eine kuh, genau (.)
13:13	K02	una kuh bebe se esta mojando y se va a enfermar (zeigt auf dem buch)
13:16	Erz	ja, es wird [haha] krank, wenn sie da bleibt (zeigt auf dem buch) und sie tanzen
13:22	K01	un paraguas (zeigt auf dem buch)
13:23	Erz	was machen SIE (zeigt auf dem buch)
13:23	K01	un paraguas, un paraguas (zeigt auf dem buch)
13:24	Erz	regenschirm
13:25	K02	porque es, creo que esta es la novia y ((unverständlich)) (zeigt auf dem buch)
13:27	Erz	genau, aber, ich habe eine frage, was machen SIE (zeigt auf dem buch)
13:29	K02	son gusanos
13:30	Erz	ja, aber was machen sIE, was machen sIE, spielen sie fussball [bueno, estan], tanzen sie odER
13:34	K02	estan (.), este esta durmiendo y este esta (zeigt auf dem buch)
13:38	K01	como va dormir en la mitad de la lluvia (zeigt auf dem buch)

13:42	K02	si, hay algunas personas, hay algunos animales como este y
13:44	Erz	genau, ich glaube
13:45	K02	duerme asi y estos aquí están felices bailando entre la lluvia y esta mama esta protegiendo al hijo
13:54	Erz	genau, dieser hier, moment [no] (zeigt auf dem buch)
13:55	K02	y el sol
13:56	Erz	dieser hier schläft (zeigt auf dem buch)
13:58	K01	espera
13:59	Erz	dieser hier schläft (zeigt auf dem buch)
14:00	K01	ein blume (zeigt auf dem buch)
14:01	Erz	eine blume, absolut [hay.]
14:04	K03	pero la blume estan triste (zeigegest)
14:06	Erz	sie ist ein bisschen trauRIG
14:07	K02	si, porque es que la, a veces las flores en los muñequitos se ponen asi (zeigegest mit dem koft) cuando (.)
14:15	K01	hm
14:16	K03	absorben mucha agua [y se mueren]
14:17	Erz	ecHT
14:18	K03	y se ahogan
14:19	K02	se ahogan y se mueren
14:20	K01	no, no, se inundan
14:23	Erz	okay
14:24	K03	no, se ahogan
14:25	K01	se inundan, se inundan
14:26	K02	se ahogan y se mueren las hojitas lindas
14:27	Erz	aber, genau, das passiert auf jeden fall mit den blumen, wenn man ständig [eso no] gießt, mit wasser, aber schaut mal (zeigt auf dem buch), schau mal hier die hehe regenwürmer, sie (.)
14:38	K03	bailando (bewegt dem körper)
14:39	Erz	sie tanz (bewegt dem körper)
14:40	K03	Bailando (bewegt dem körper)

14:41	Erz	zen ((chrosich)) (bewegt dem körper), sie tanzen
14:42	K01	siguiente pagina, aqui esta ((unverständlich))
14:43	K03	ayer hice un video con mi hermano bailando
14:45	K01	siguiente pagina
14:46	K02	(blättert die nächste seite)
14:47	K01	este, este es primavera (zeigt auf dem buch)
14:49	Erz	hast du, hast du, moment, hast du gestern mit deinem bruder getANZT
14:52	K02	si, primavera
14:53	K03	mi, mi,mi hermano lo hizo y yo se lo grabe
14:55	Erz	huhu gut, gut, warte, warte
14:56	K01	primavera (.)
14:57	Erz	das ist frühling, genau, warUM (zeige gest mit den händen) woher wisst ihr dAS
15:00	K01	hm ja (zeigt auf dem buch)
15:01	Erz	wAS
15:02	K02	esta (zeigt auf dem buch)
15:03	Erz	was ist DAS (zeige gest mit den händen) (zeigt auf dem buch)
15:04	K02	todos estan amorosos (zeigt auf dem buch)
15:05	K01	flor, blumen (zeigt auf dem buch)
15:06	Erz	das sind blumen (zeigt auf dem buch)
15:07	K02	todos estan buscando una pareja porque tal vez, ellos están celebrando el dia de amorosos (zeigt auf dem buch)
15:13	Erz	genau, alle sind, alle
15:14	K03	están el dia de los enamorados [pero]
15:15	K01	tal, tal vez
15:16	Erz	genau
15:17	K02	porque están (.), porque todos tiene corazones (zeigt auf dem buch)
15:19	K01	celebrando tal vez, están celebrando tal vez el dia de cupido
15:23	Erz	genau, dann
15:24	K03	mira (zeigt auf dem buch)

15:25	Erz	schau mal (zeigt auf dem buch), da gibt's, das gibt's auf jede fall Herzen
15:27	K03	mira, este vestida con su pareja (zeigt auf dem buch)
15:30	Erz	genau, da gibt's Herzen (macht einen Herz mit den händen), schaut mal Herzen (macht einen Herz mit den händen)
15:33	K01	maritan (zeigt auf dem buch)
15:35	Erz	marien, das sind, das sind marIEN (zeigt auf dem buch)
15:36	K01	ma, no
15:37	K02	käfer
15:38	Erz	marienkäfer
15:39	K01	este, este marien (zeigt auf dem buch)
15:40	Erz	marienkäfer, aber schau mal, sie sind verliEBT
15:44	K02	este tiene la piel oscura [haha] (zeigt auf dem buch) pero el resto la tiene la clara
15:48	Erz	das hier ist braun, also, ja(.), schau mal (zeigt auf dem buch)
15:50	K03	como que se asoleo
15:52	Erz	if ((unverständlich))
15:53	K02	noo
15:54	Erz	kann sein, wegen der sonne
15:54	K01	este ((unverständlich))
15:55	Erz	[no] wegen der sonne
15:56	K02	el no se alosea
15:57	Erz	nein, okay
15:59	K01	siguiente pagina (blättert die nächste seite)
16:00	K02	porque ahi hay no sol
16:01	Erz	nächste seite
16:02	K01	haha
16:03	K02	hihi
16:04	Erz	das sind kirschen (zeigt auf dem buch)
16:06	K02	este esta molesto (zeigt auf dem buch), este esta como (.)
16:08	K01	tengo una pregunta, cual clima (.)

16:08	K02	esta como (.)
16:10	K01	cual clima es este (zeigt auf dem buch)
16:11	K02	mira ((unverständlich)) (blättert die seite zurück)
16:12	Erz	ich glaube, das hier ist hehe moment mal (.)
16:15	K02	cual, estos (zeigt auf dem buch und bättert die seite am anfang zurück)
16:16	Erz	hmm das hier (zeigt auf dem buch), nein, ich glaube
16:20	K01	no, ese ya paso, este era (.), (zeigt auf dem buch)
16:21	Erz	es kann sein, das hIER (zeigt auf dem buch)
16:22	K02	no, ese es
16:23	Erz	mit der grünen wolke
16:24	K02	ese es este, ya lo paso (zeigt auf dem buch) (blättert die seite zurück)
16:26	Erz	ok, das sind kirschen. Schau mal und da gibt´s auch (zeigt auf dem buch)
16:29	K01	puedo ((unverständlich))
16:30	K02	esta molesto porque le cayo una fresa en la cara, este esta como (zeigegest mit dem gesicht)
16:34	K01	no, eso son cerezas, son cerezas
16:34	K02	este también (zeigt auf dem buch)
16:35	K01	son cere
16:36	Erz	und was ist, was ist hier, was ist das rOTE (zeigt auf dem buch)
16:39	K02	cereza
16:40	Erz	der hat etwas rote hier auf dem kopf (zeigt auf dem buch)
16:41	K03	cereza ((chorsich))
16:42	Erz	das sind kirschen, genau. und der ist
16:43	K01	crema de cereza
16:44	Erz.	ist der, ist der hier (zeigt auf dem buch)
16:46	K03	se esta ((unverständlich))
16:47	K02	est, esta molesto asi (steht auf und zeigegest mit dem gesicht) [hmhm]
16:49	Erz	hm
16:50	K01	haha

16:51	Erz	genau. ist das, ist das hier (zeigt auf dem buch)
16:52	K03	un animal se (zeigt auf dem buch)
16:53	K02	hay tres cuervos (zeigt auf dem buch)
16:54	Erz	ist das hier, moment, moment, ist das hier frOH oder saUER (zeigt auf dem buch)
16:58	K02	sauer
16:59	Erz	sauER [una kra, kra], genau, ein bisschen sauer
17:00	K01	kra, kra (zeigt auf dem buch)
17:01	Erz	haha ein krebs (zeigt auf dem buch), genau, da gibt´s ein krebs, so, he so klein (.), (zeigegest mit der hand) ist das, ok, also, und noch eine frage, schau mal, es gibt ein (.) zwei (zeigt auf dem buch)
17:14	K01	zwei, drei
17:15	Erz	drei vögel (zeigt auf dem buch)
17:16	K01	kinder 3 (.)
17:17	K02	((unverständlich)) eso se llaman cuervos en español (zeigt auf dem buch)
17:18	Erz	((unverständlich)) ha ra, ha raben
17:21	K01	drei, drei, drei (zeig auf dem buch)
17:23	Erz	es gibt genau drei rehtier (zeigt auf dem buch)
17:24	K02	drei anim, drei, drei animales
17:27	Erz	huhu (blätter die nächste seite)
17:28	K01	verane, verane, verane, verane (.), (zeigt auf dem buch)
17:30	Erz	das ist sommer, genau was gibt´s DA, was gibt´s da (zeigt auf dem buch), was machen SIE
17:34	K03	se estan disfrutando[ranas] un domingo de piscina
17:36	Erz	hehe
17:37	K01	(quakt)
17:38	Erz	sie schwimmen gern im sommer (schwimmt mit den händen)
17:40	K02	la, la, este es la mama rana (zeigt auf dem buch)
17:41	Erz	da ist die mama
17:42	K02	y sus hijos están aquí (zeigt auf dem buch)
17:43	K01	no, este, este un papa porque casi (.)
17:45	Erz	ist der papa oder die maMA

17:46	K02	no, esta es la mama (zeigt auf dem buch)
17:47	K03	y si, si están (.)
17:48	K02	la mama (zeigt auf dem buch)
17:49	K01	die papa, die papa
17:49	K02	no
17:50	K03	se están asoleando
17:51	Erz	genau, sie
17:52	K01	die papa
17:53	Erz	liegen in der sonne [ese es dia papa]
17:54	K02	no, esa es la mama porque (.), las mamas les gusta el rosa (zeigt auf dem buch)
17:57	Erz	hm hm
17:58	K02	y algunos papas no les gusta el rosa (zeigt auf dem buch)
18:00	Erz	genau
18:01	K02	esa es la mama
18:02	Erz	genau, das ist, das ist ((unverständlich))
18:03	K01	ese es el papa porque (.)
18:04	K02	no, esa es la mama
18:05	Erz	aber, mamas, mamas wollen rosa und blau und gelb oDER
18:11	K02	hay algunas mamas que les gusta el rosa, el azul y el amarillo, pero yo creo, este es una mama y solo gusta el rosa con el blanco porque mira estas ((unverständlich)) (zeigt auf dem buch)
18:18	Erz	und wie viele (.)
18:19	K01	a mi no, a mi no me parece una pa, una mama
18:22	Erz	sondern paPA
18:23	K02	a mi si me parece una mama (zeigt auf dem buch)
18:24	Erz	also, für dich ist papa und für mia ist mama [omar] und für DICH
18:27	K03	a mi no me parece ninguno de los dos
18:29	K02	te parece tIA
18:30	K03	un hermano me, mayor
18:31	Erz	okay und eine frage, wie viele, wie viele frosche gibt's DA (zeigt auf dem buch)

18:35	K02	cuantos bebes frosch
18:37	Erz	eins (zeigt auf dem buch)
18:38	K02	uno (zeigt auf dem buch)
18:38	Erz	eine, eins (zeigt auf dem buch)
18:39	K02	[huhu] zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun (zeigt auf dem buch)
18:43	K03	Haha (erstaunt sich) (zeigt auf dem buch)
18:44	Erz	neun
18:45	K03	[haha] tiger ((chorisch))
18:46	Erz	ha hier gibt´s einen tiger (zeigt auf dem buch)
18:48	K02	le, ese es un leon
18:49	Erz	ist ein löWE oder ein tiGER
18:50	K02	le
18:51	K01	löwe ((chorisch))
18:51	K01	((unverständlich))
18:52	Erz	ein löwe
18:53	K02	porque mirale la melena (zeigegest)
18:54	Erz	hat eine mähe (mähne), genau
18:54	K01	(blättert die nächste seite)
18:55	K02	todavia no
18:56	K01	hm hm
18:57	K02	he tal vez, el no esta viendo bien, entonces esta el león preparado para cazar estos niños que están afuera (zeigt auf dem buch)
19:03	Erz	genau, der forsch hier, der hat den IÖWE nicht gesehen (zeigt auf dem buch)
19:07	K02	no esta viendo
19:08	Erz	der hat, der hat den löwe NICHT gesehen
19:09	K02	(blättert die nächste seite)
19:10	Erz	oh mein gott
19:11	K02	siguiente pagina (blättert die nächste seite)
19:12	Erz	huhu was ist DAS (zeigt auf dem buch)

19:13	K03	un señor [car], un señorito
19:14	K01	hm hm
19:15	Erz	ist eine, ist ein auTO (zeigt auf dem buch)
19:16	K02	car
19:17	Erz	oder ein traKTOR
19:18	K02	traktor [auto]
19:19	Erz	ein roter traktor [he.], genau
19:21	K02	cuantas paginas falTAN
19:22	K01	una foto, una foto, una foto (zeigt auf dem buch)
19:24	Erz	da ist ein foto, aber was passiert mit der kaTZE (zeigt auf dem buch)
19:27	K02	haha tal vez este es un ladron ((unverständlich)) (zeigt auf dem buch)
19:29	K01	ojala (.), ojala lloviera helado
19:33	Erz	ja, aber, wie, wünschst du dir ein eIS, ein
19:35	K02	esta
19:36	Erz	ein schokoladeeis
19:37	K02	es que los policias a veces ponen carteles de ladrones en los arboles para que todo el mundo sepa que esto es un ladron y esto es un ladron (zeigt auf dem buch)
19:46	Erz	genau, das mach
19:47	K01	no, esto
19:48	Erz	das macht machmal die polizei
19:48	K03	el ladron esta a lado de eso (zeigt auf dem buch)
19:50	Erz	aber, ich habe
19:51	K01	esto no parece un gato (zeigt auf dem buch)
19:52	Erz	ich habe eine frage
19:53	K01	porque no tiene las orejas largas (zeigt seine ohren)
19:54	Erz	aber ich habe eine frage, was passiert mit der katze hier, was passiert
19:57	K02	esta caluroso
19:59	Erz	genau (zeigegest mit den händen)
20:00	K02	y esta pidiendo un helado pero el helado se derrite

20:02	Erz	ihm ist (zeige gest mit den händen)
20:03	K01	nooo [si]
20:04	Erz	also, die, der katze ist sehr heiß
20:05	K01	((unverständlich))
20:06	K02	ha osea, chasqueo los dedos dos veces [ha] y el helado aparecio pero derretido
20:10	Erz	genau, da ist ein [hehe] eis und dem, der katze ist sehr heiß
20:15	K02	y esta, esta asi (sitzt am rand)
20:16	K03	tiene, tiene mucha razon porque mira, esta es la, esta es una granja y de ahí vienen los gatos (zeigt auf dem buch)
20:23	Erz	[si, es que] he, genau, auf dem bauernhof gibt es auch [omar] katzen, genau
20:28	K01	siguiente pagina
20:29	Erz	JA (schaut K02)
20:30	K01	siguiente pagina
20:31	K02	osea, esta asi (zeige gest)
20:32	K01	siguiente pagina (Erz. blättert die nächste seite), este es otoño (zeigt auf dem buch)
20:34	Erz	das ist hebst
20:35	K02	a ver, perate (nimmt das buch und sieht den anfang an)
20:36	K03	haha, una abeja, una abejita (zeigt auf dem buch)
20:39	Erz	da gibt's eine biene, eine kleine biene odER
20:41	K02	haha que es esTO (zeigt auf dem buch)
20:42	K01	haha no, haha no, hay unos microfonos
20:44	Erz	okay, schau mal, schau mal hier
20:46	K03	((unverständlich))
20:47	Erz	das ist ein hamster (zeigt auf dem buch)
20:50	K02	haha un hamster
20:51	Erz	ja, und der hamster hamstert [haha] korn (zeigt auf dem buch)
20:54	K03	birne (zeigt auf dem buch)
20:55	K02	esto parece como un mundo mágico porque
20:56	K03	birne

20:57	K02	las frutas es grande y los arboles son de diferentes colores (zeigt auf dem buch)
20:58	K03	haha ((unverständlich))
20:59	K01	es que los hámster son pequeñitos
21:02	Erz	ja, und der hamster, hamster sind klein
21:04	K02	haha pero se parece como un mundo mágico porque los arboles, mira de que colores son (zeigt auf dem buch)
21:08	Erz	ja
21:09	K01	eso
21:10	K02	rojo, verde y azul (zeigt auf dem buch)
21:11	Erz	genau, das hier ist ein roter baum [hm], ein grüner baum (zeigt auf dem buch)
21:13	K01	((unverständlich))
21:14	Erz	und ein blauer baum oDER
21:16	K01	entonces porque me pregunto, porque hay blu (.)
21:20	Erz	warum gibt es blUMEN
21:21	K02	oye si verdad
21:22	Erz	aber im herbst
21:23	K02	en lo, en lo, en las granjas no hay flores cuando están esas yerbas largas (zeigt auf dem buch)
21:28	Erz	ecHT
21:29	K02	si [hm]
21:30	Erz	aber in kolumbien
21:31	K01	esto, esto es
21:32	Erz	oder in deutschLAND
21:33	K01	esto no es yerba, esto, esto es trigo (zeigt auf dem buch)
21:35	Erz	genau, das ist korn, genau, das heißt korn (zeigt auf dem buch)
21:38	K01	eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zenh, elf, zwölf (zeigt auf dem buch)
21:44	K03	zwei (zwölf)
21:44	K02	zwölf
21:45	Erz	dreizehn
21:46	K01	dreizehn, vierzehn, fünfzehn und((unverständlich))

21:47	K02	y despues ((unverständlich))
21:49	Erz	okay, dann zählen wir zusammen, eins (zeigt auf dem buch)
21:50	K03	eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht [zählt], neun, zehn, elf, zwölf, dreizehn (zeigt auf dem buch)
22:00	K02	porque no lo hizo desde aCA
22:01	K03	vierzehn, fünfzehn, sechzehn, siebzehn, achtzehn, neunzehn und zwanzig, einundzwanzig, zweiundzwanzig, dreiundzwanzig, vierundzwanzig, fünfundzwanzig, sechsundzwanzig, siebenundzwanzig, achtundzwanzig, neunundzwanzig (zählen zusammen)
22:16	K02	äh como se
22:17	Erz	dreißig
22:18	K02	einunddreißig, zweiunddreißig
22:22	K01	zwe, dreiund
22:23	K02	äh
22:24	K01	vierundzwan,
22:26	Erz	vierunddreißig, fünfunddreißig, sechsunddreißig,
22:31	K01	siebenunddreißig
22:32	Erz	achtunddreißig, neununddreißig, vierzig, einundvierzig, zweiundvierzig, dreiundvierzig, vierundvierzig, fünfundvierzig, sechsundvierzig uND (zählen zusammen) (zeigen auf dem buch)
22:50	K01	siebenundvierzig
22:51	Erz	siebenundvierzig
22:52	K02	osea, hay cuarenta y siete
22:54	K01	tres
22:54	Erz	genau, vier
22:55	K02	cuarenta y siete
22:56	Erz	siebenundvierzig, okay, also (.)
23:00	K02	cuidado con eso (mikrofon auf dem boden)
23:01	Erz	ja, ok, komm mal her und jetzt zum beispiel hier, was gibt´s hier (zeigt auf dem buch)
23:05	K02	hay un gusano y se esta comiendo la pera
23:06	Erz	genau, da gibt einen, eine
23:07	K01	äm

23:08	Erz	ja, eine raupe, ist eine raUPE
23:09	K03	((unverständlich))
23:11	Erz	((unverständlich)) ist eine raupe oder ein regenwURM
23:15	K02	regen
23:16	Erz	ein wüRMER, ein regenwurm ((unverständlich)) (zeigt auf dem buch)
23:18	K01	siguiente pagina, siguiente (blättert die nächste seite)
23:20	Erz	haha schau mal
23:21	K01	este si es otoño, este si es otoño
23:23	Erz	es ist, genau
23:24	K01	porque se están cayendo las hojas
23:25	K03	mira esta ((unverständlich))
23:26	Erz	genau, moment
23:27	K02	si
23:28	Erz	das ist eine schnecke (zeigt auf dem buch)
23:29	K02	caracol
23:30	K01	haha fosiles, fosiles, fosiles (zeigt auf dem buch)
23:31	Erz	genau
23:32	K01	se murio el, este, el que pincha
23:36	Erz	scorplON, genau scorpion
23:36	K02	con la cola y con las manos (macht wie ein Scorpion)
23:38	Erz	es ist, scorpion
23:39	K01	un escorpion, haha tesan ((unverständlich))
23:40	K02	si, se murió (zeigt auf dem buch)
23:41	K01	haha tesan, tesan, tesan, tesan ((unverständlich))
23:44	K02	santi
23:45	Erz	santi, schau mal [esta volando]
23:46	K03	este señor esta volando (zeigt auf dem buch)
23:48	Erz	genau, weil es windig

23:49	K02	si, se
23:50	Erz	der wind bläst (bläst mit dem mund)
23:51	K02	y estos cuervos estan tratando de comer estos gusado y este gusado salió para ((unverständlich)) (zeigt auf dem buch)
23:57	Erz	genau, der wurm flieht (.)
23:58	K02	y este esta escapando (zeigt auf dem buch)
24:00	Erz	ja, genau, der, der wurm
24:01	K03	haha pero le esta viendo la cola (zeigt auf dem buch)
24:02	Erz	(lacht)
24:03	K02	alguien le va dar (zeigt auf dem buch)
24:04	Erz	hier gibst´s eine (zeigt auf dem buch)
24:05	K03	y por eso ((unverständlich))
24:07	Erz	hm ja hier gibt´s einen wurm (zeigt auf dem buch)
24:08	K02	este esta sacando la lenguita para lamerle la cola (zeigt auf dem buch)
24:10	Erz	hier gibt´s einen, einen wurm (zeigt auf dem buch)
24:13	K01	un schnecke, schnecke (zeigt auf dem buch)
24:15	Erz	eine schnecke, genau
24:16	K02	y aqui hay uno que esa escapando por aca (zeigt auf dem buch)
24:17	Erz	((unverständlich))
24:18	K03	es una lombriz
24:19	Erz	und wie viele, wie viele vögel gibt es hIER (zeigt auf dem buch)
24:21	K02	cuantos cuervos hAY
24:22	Erz	eins, zwei, drei (zeigt auf dem buch)
24:23	K02	vier fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf, dreizehn, vierzehn, fünfzeHN ((chorisch))
24:33	K01	sechzehn
24:34	Erz	sechzehn, siebzehn, achtzehn, neunzehn, zwanzig ((chorisch))
24:39	K02	zwanzig, einundzwanzig
24:40	Erz	okay
24:41	K02	hay muchos

24:42	Erz	genau, es gibt viELE (zeige gest mit den händen)
24:44	K01	es que hay millones [rabén]
24:45	K02	porque esto se ven como una rayita, pero son cuervos (zeigt auf dem buch)
24:47	Erz	genau, das sind auch raben, ja, sie fliegen, sie fliegen (fliegt mit den händen)
24:50	K01	vamos a ver aca (blättert die nächste seite)
24:52	Erz	huhuhu
24:53	K02	esta es la ultima pagINA
24:54	K01	no
24:55	K02	hay otra
24:56	Erz	es gibt noch ein paar seiten, ja, das hier
24:58	K01	cuantas paginas
24:59	Erz	was ist dAS, schau mal, schau mal (zeigt auf dem buch)
25:00	K01	un cazador, este es un cazador (zeigt auf dem buch)
25:02	Erz	genau, das ist ein jäger (zeigt auf dem buch)
25:03	K02	y este es un choncho temblando (zeigt auf dem buch)
25:05	Erz	ja, das schwein, schau mal, das schwein (zeige gest mit den armen)
25:06	K02	tiene frio
25:07	Erz	ja
25:08	K02	esta asi (zittert)
25:09	K01	hehehe
25:10	K02	esta asi (steht auf und zittert)
25:11	K01	este, este es invierno (zeigt auf dem buch)
25:12	Erz	genau, im winter ist es kalt
25:13	K01	en invierno, en invierno
25:14	K02	si, ahora es el invierno, este el invierno Santiago (zeigt auf dem buch)
25:15	Erz	ist das hier Winter oder herBST, woher wisst ihr dAS
25:17	K03	no, eso, eso es [woher] invierno combinado con, con niebla
25:24	Erz	genau, es ist ein bisschen neblIG

25:25	K01	niebla
25:26	Erz	es gibt wolken, es gibt nebEL, genau und es ist ein bisschen kalt
25:30	K01	((unverständlich)) (blättert die nächste seite)
25:31	Erz	wow
25:33	K01	Hehehe ((unvertständlich))
25:34	K02	santa clau, raton (zeigt auf dem buch)
25:36	Erz	genau, das ist eine maus (zeigt auf dem buch)
25:37	K01	este es navidad (zeigt auf dem buch)
25:38	Erz	ein weihnachtsbaum (zeigt auf dem buch)
25:40	K01	este es diciembre, diciembre (zeigt auf dem buch)
25:42	Erz	das ist dezember, genau
25:43	K02	si, este es santa claus, pero, este es santa claus, metio unos regalos (zeigt auf dem buch)
25:49	K01	haha seguro este [y] es canada porque aca es, es he, es canada seguro
25:53	Erz	ist es kanADA, kanaDA
25:54	K01	porque en canada, en canada hay nieve
25:55	Erz	ja, in kanada gitb es schneeee
25:57	K03	y, y, y en todas las epocas
25:59	Erz	ecHT
26:00	K02	no, pero aquí en Colombia no
26:02	Erz	im sommer auch und im winter
26:03	K02	aqui en colombia hay nieve pero de lluvia
26:06	Erz	haha in kolumbien gibt es einfach regen [hehe]
26:08	K03	y mi papa se quiere ir a vivir a canada
26:11	K01	äm en españa
26:12	K02	en españa hace mas frio
26:13	Erz	dein papa will auch in kanada (fragt K03 nach)
26:15	K01	en, en españa [kanada] hay un poco de nieve por naturale, en la naturaleza
26:20	Erz	ecHT

26:22	K02	yo tengo una tia que vive allá
26:23	Erz	schau mal, hier gibt´s auch schnee und (.), [santa claus] da gibt´s ein tier (zeigt auf dem buch), schau mal dA
26:28	K03	un arbolito de navidad (zeigt auf dem buch)
26:30	Erz	ja, das gibt es einen weihnachtsbaum
26:31	K02	santa claus dejo sus huellas (zeigt auf dem buch)
26:32	Erz	tannenbaum, eigentlich (zeigt auf dem buch)
26:34	K01	hm la siguiente pagina (blättert die nächste seite)
26:35	Erz	und das
26:36	K03	[haha] ((unverständlich))
26:37	K02	ahora si esta el papa oso (zeigt auf dem buch)
26:40	Erz	ja, mal sehen
26:41	K01	((unverständlich))
26:42	Erz	ja, papa ist da (.) (zeigt auf dem buch)
26:43	K02	viste [genau]
26:44	K01	lang (zeigt auf dem buch)
26:46	Erz	genau und das hier (zeigt auf dem buch)
26:47	K02	ahora si
26:48	K01	lang, espera, no, no. no es
26:50	K02	antes habia (zeigt auf dem buch)
26:51	K01	esta, esta no parece igual a la del cometa
26:55	Erz	genau, nEE
26:56	K01	(blättert die erste seite des buches zurück)
26:57	K02	no, esta es la mama oso
26:58	Erz	das ist die mama
26:59	K02	y este el papa oso
27:00	Erz	und das hier ist papa
27:01	K03	osea, osea, viven en diferentes lugares
27:03	Erz	ja

27:04	K03	por eso, es que (.)
27:05	K02	ha, si
27:06	K03	es que, van donde su mama un dia y donde su papa otro
27:10	Erz	genau, ich glaube auch
27:11	K01	haha (blättert die letzte seite)
27:12	K02	esa es la ultima pagINA
27:14	Erz	das ist die letzte seite, genau und (.) (schließt das buch)
27:17	K01	we finish
27:18	Erz	was ist das hIER, das sind zwei (zeigt auf dem buch)
27:20	K02	los enamorados de (.), cual pagina
27:22	Erz	zwei merien
27:24	K02	donde esta (sucht die seite)
27:25	K01	hehe
27:26	K02	donde esta la pagINA (sucht die seite)
27:27	K01	ya te la pasaste
27:28	K02	no, no
27:29	Erz	genau, zwei marienkäfer
27:31	K02	yo no me la pase
27:32	Erz	nEE
27:33	K01	hehe
27:33	Erz	genau
27:34	K02	los enmorados (zeigt auf dem buch)
27:35	Erz	schau mal, das sind zwei (zeigt auf dem buch)
27:36	K01	esta (zeigt auf dem buch)
27:37	Erz	marien
27:38	K01	y esta, y esta, esta (blättert die seite zurück)
27:40	K02	y aqui hay colecciones (zeigt auf dem deckblatt des buches)
27:42	Erz	ja, genau, dasselbe band

27:43	K02	de libros (zeigt auf dem deckblatt des buches)
27:44	Erz	genau
27:45	K01	((unverständlich))
27:46	Erz	das können wir auch
27:48	K02	((unverständlich))
27:49	K01	hihi
27:50	K02	y listo ((chorisch)), ya se acabo
27:51	Erz	genau (.) okay
27:55	K02	y