

Fuchs, Andrea; Miosga, Christiane

Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?

Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 66-71



Quellenangabe/ Reference:

Fuchs, Andrea; Miosga, Christiane: Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?
- In: Sallat, Stephan [Hrsg.]; Spreer, Markus [Hrsg.]; Glück, Christian W. [Hrsg.]: Sprache professionell fördern. Idstein : Schulz-Kirchner Verlag 2014, S. 66-71 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-118676 - DOI: 10.25656/01:11867

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-118676>

<https://doi.org/10.25656/01:11867>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertrieben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Stephan Sallat | Markus Spreer | Christian W. Glück (Hrsg.)



Sprache professionell fördern
kompetent ↗ vernetzt ↗ innovativ ↗

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	7
-------------------------	---

EINFÜHRENDE HAUPTBEITRÄGE

<i>Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück</i> Sprache professionell fördern: kompetent-vernetzt-innovativ.....	14
<i>Marcus Hasselhorn, Stephan Sallat</i> Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg	28
<i>Julia Siegmüller</i> Forschung und Praxis der Kindersprachtherapie in den letzten 30 Jahren: Annahmen zu Wirkmechanismen der therapeutischen Intervention	40

THEMENBEREICH KOMPETENZ

Sprachförderung in der Kita

<i>Susanne van Minnen</i> SAuS - Sprache in Alltag und Spiel kompetent fördern	54
<i>Gudrun Hagge</i> IPK - Intensiv-Präventions-Kurse in Schleswig-Holstein im Kreis Rendsburg-Eckernförde.....	61
<i>Andrea Fuchs, Christiane Miosga</i> Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?.....	66

Unterricht

<i>Margit Berg, Birgit Werner</i> PRIMA®Sprache – vergleichende Analysen zum Sprachverständnis bei Schülern der Klasse 3/4 an Grund-, Sprachheil- und Förderschulen	74
<i>Markus Spreer</i> „Schlage nach und ordne zu!“ Bildungssprachlichen Anforderungen im (sprachheilpädagogischen) Unterricht kompetent begegnen.....	83
<i>Anja Schröder</i> Förderung mathematischen Lernens mit Kindern mit Spracherwerbsstörungen.....	91

Lesen und Schreiben lernen

<i>Hubertus Hatz, Steffi Sachse</i> Differenzielle Effekte des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts	100
<i>Reinhard Kargl, Christian Purgstaller, Andreas Fink</i> Morphematik im Kontext der Rechtschreibförderung – Chancen und Grenzen eines besonders effizienten Förderansatzes	107
<i>Karin Reber, Michael Kirch</i> Richtig schreiben lernen: Kompetenzorientierter, inklusiver Rechtschreibunterricht.....	114

Arbeit mit Texten

<i>Michael Kalmár</i> Die LeseCheckBox des Stadtschulrates für Wien	122
<i>Susanne Wagner, Christa Schlenker-Schulte</i> Sprach-, Lese- und Schreibförderung mit Dialog Journalen	129
<i>Susanne Scharff, Susanne Wagner</i> Textoptimierung als Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche mit Hör- /Sprachbehinderungen	134

Kommunikative Prozesse

<i>Bettina Achhammer</i> Förderung pragmatisch-kommunikativer Fähigkeiten bei Kindern - Eine gruppentherapeutische Intervention mit Methoden des Improvisationstheaters	142
<i>Sandra Schütz</i> Kommunikationsorientierte Aphasietherapie - Nette Plauderstunde oder evidenzbasierte Intervention?	149

Förderkompetenzen entwickeln

<i>Yvonne Adler</i> Sprachförderkompetenz entwickeln - aber wie?	156
<i>Detta Sophie Schütz</i> Die <i>Language Route</i> –Erzieherinnen als kompetente Sprachförderkräfte.....	162
<i>Margrith Lin-Huber</i> Sprachbiografische Reflexionen in sprachheilpädagogischen Praxisfeldern.....	169

Professionalisierung

<i>Manfred Grohnfeldt</i> Die Sprachheilpädagogik und ihre Dozentenkonferenz	176
<i>Ulrich von Knebel</i> "Sprache kompetent fördern": Was macht sprachbehindertenpädagogische Kompetenz aus?	182
<i>Anja K. Theisel</i> Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung	189
<i>Ute Schräpler</i> Sprachtherapeutische Praktika – Was können wir von der Schweiz lernen?.....	196

THEMENBEREICH VERNETZUNG

Interdisziplinarität in der Kita

<i>Susanne Krebs</i> Interdisziplinäre Zusammenarbeit im schulischen Kontext am Beispiel der logopädischen Reihenuntersuchung (Triage) im Kindergarten	204
--	-----

Inklusive Schule

Ellen Bastians

Best Practice Beispiel: Sprachheilpädagogik in der Inklusion..... 214

Marcella Feichtinger, Angelika de Antoni, Christine Merhaut, Deniz Zink-Böhm-Besim

„Wiener Sprachheilschule“ integrativ und inklusiv 221

Christiane Miosga

„Diversity in speech“: LehrerInnenstimme(n) in der inklusiven Schule 228

Herausforderung genetische Syndrome

Anke Buschmann, Stephan Schmid

Heidelberger Elterntraining zur Kommunikations- und Sprachanbahnung als Wochenend-
Workshop bei Kindern mit Deletionssyndrom 22q11 238

Reiner Bahr

Herausforderung Asperger-Syndrom: Möglichkeiten und Grenzen der Förderung in der
Sprachheilschule und in inklusiven Settings..... 244

Jeannine Baumann, Judith Beier, Irmhild Preisinger, Julia Siegmüller

Syndromspezifische Anpassungen an die Therapie der Wortfindungsstörung bei Kindern und
Jugendlichen mit Williams- Beuren- Syndrom. 250

Herausforderung auditive Verarbeitung und Wahrnehmung

Vera Oelze

Ist kompetente Sprachförderung im Lärm möglich?..... 258

Michael Willenberg

Möglichkeiten der individuellen und schulischen Versorgung mit
elektronischen Hörhilfen..... 265

Herausforderung unterstützte und unterstützende Kommunikation

Dorothee von Maydell, Heike Burmeister, Anke Buschmann

KUGEL: Kommunikation mit unterstützenden Gebärden – ein Eltern-Kind-
Gruppenprogramm zur systematischen Anleitung der engsten Bezugspersonen 276

Andrea Liehs

Unterstützte Kommunikation in der Sprachtherapie - (Sprach-) spezifische Diagnostik bei
Kindern mit unzureichender Lautsprache 283

Birgit Appelbaum

Gebärden / Handzeichen in der Arbeit mit sinnesbeeinträchtigten Menschen..... 290

Interaktion in der Kita

Simone Kannengieser, Katrin Tovote

Frühe alltagsintegrierte Sprachförderung – die Fachperson-Kind-Interaktionen unter der
Lupe..... 296

Stephanie Kurtenbach, Ines Bose

Sprachförderstrategien im Kita-Alltag - Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und
Kindern 303

Ulrich Stitzinger

Bilinguale pädagogische Fachkräfte als vorteilhafte Ressource in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern?	311
---	-----

THEMENBEREICH INNOVATION

Diagnostik und Förderung

Sandra Neumann, Sandra Salm, Prisca Stenneken

Evaluation des „Fokus auf die Kommunikation von Kindern unter sechs (FOCUS-G)“ als neues ICF-CY Diagnostikum	320
--	-----

Wilma Schönauer-Schneider, Karin Reber

Schüler im Blick: Bausteine zur sprachheilpädagogischen Diagnostik IM Unterricht	327
--	-----

Ulla Licandro

Peerbeziehungen im Vorschulalter - Chancen für Sprachförderung und Sprachtherapie	335
--	-----

Stephan Sallat

Musik: Ein neuer Weg für die Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen?	341
--	-----

Benjamin P. Lange, Nicole von Steinbüchel, Christiane Kiese-Himmel

Ausgesuchte Sprachentwicklungsleistungen von Kindergartenkindern mit und ohne musikpädagogische Förderung	348
---	-----

Evaluation von Fördermaßnahmen

Janina Müller, Anna Rysop, Christina Kauschke

Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern?	356
---	-----

Dorothea Posse, Felix Golcher, Nathalie Topaj, Stefanie Düsterhöft, Natalia Gagarina

Die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachfördermaßnahmen bei jüngeren türkisch- und russisch-deutschen Kindern in Berliner Kindertageseinrichtungen - eine Studie des Berliner Interdisziplinären Verbundes für Mehrsprachigkeit (BIVEM)	361
---	-----

Raphaela Schätz, Heinz Mandl

Evaluation eines 2-jährigen Sprachförderprogramms für Grundschüler nicht-deutscher Erstsprache	368
--	-----

Beiträge von Forschungs- und Arbeitsgruppen

Ulrike Morawiak, Marlene Meindl, Daniel Stockheim, Maria Etzien, Tanja Jungmann

Alltagsorientierte Sprach- und Literacyförderung und dessen Effektivität – Erste Befunde des KOMPASS-Projektes	378
--	-----

Andreas Mayer

Früherkennung und Prävention von Schriftspracherwerbsstörungen im inklusiven Unterricht	390
---	-----

Forschungsgruppe Ki.SSES-Proluba

Die Ki.SSES-PROLUBA Längsschnittstudie: Entwicklungsstand zur Einschulung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Sprache“ bei separierender und integrativer Beschulung.	402
--	-----

Anke Buschmann, Brigitte Degitz, Steffi Sachse

Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita auf Basis eines Trainings zur Optimierung der Interaktion Fachkraft-Kind 416

Kathrin Mahlau

Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) im Förderbereich Sprache Längsschnittstudie zur sprachlichen und schulleistungsbezogenen Entwicklung in unterschiedlichen schulischen Settings..... 426

Hans-Joachim Motsch, Dana-Kristin Marks

Der Wortschatzsammler -Strategietherapie lexikalischer Störungen im Schulalter 433

PRAXIS- UND WORKSHOPBEITRÄGE

Erika Menebröcker, Anne-Katrin Jordan

Durch Musik zur Sprache - Musiktherapeutische Sprachförderung in Kita, Schule oder freier Praxis 444

Katja Subellok, Kerstin Bahrfeck-Wichitill, Ilka Winterfeld

Schweigen braucht vernetzte Kommunikation - Transferarbeit in der Dortmunder Mutismus Therapie (DortMuT) 454

Maja Ullrich

Modellorientierte Diagnostik und Therapie kindlicher Aussprachstörungen 465

Kristin Golchert, Astrid Korneffel

Blockaden lösen- Praktische Einblicke in die Arbeit der Kasseler Stottertherapie..... 477

Veronika Molin (geb. Rank)

Das Konzept Schlaffhorst-Andersen in der Stimmtherapie..... 484

Arno Deuse

Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) - Risikofaktoren für weitere Störungen? 491

Marina Ruß

Das iPad in der schulischen und sprachtherapeutischen Arbeit 498

Heiko Seiffert

Methodische Möglichkeiten für die Unterstützung des Fast mappings sowie der phonologischen und semantischen Elaboration von Fachbegriffen im Unterricht..... 508

Katharina Kubitz, Olaf Reinhardt

Berufswegplanung mit hör- und sprachbeeinträchtigten jungen Menschen unter besonderer Berücksichtigung kommunikationspragmatischer Inhalte der Sprachtherapie 519

STICHWORTVERZEICHNIS..... 527

AUTORENVERZEICHNIS 533

Eltern-Kind-Interaktionen mit Bilderbüchern und / oder Tablet PC?

Mit der zunehmenden Mediatisierung unserer Gesellschaft wird die Gruppe der 1-3 Jährigen vermehrt als Zielgruppe für digitale Mediennutzung (Tablet-PCs, Smart-Phones etc.) entdeckt. In der KIM-Studie 2012 ist diese Gruppe erstmals im Sonderteil „mini-KIM“ aufgenommen wurden. Hier finden sich allerdings keine Hinweise zur Nutzung und insbesondere zur Qualität der Nutzung von e-books und Tablet-PCs und deren Einfluss auf die Entwicklung von z.B. Fähigkeiten der „Literacy“. Studien zum Einfluss dieser digitalen Medien auf die Eltern-Kind-Interaktion sind für den deutschen Sprachraum dringend erforderlich.

1 Literacy

Für den angelsächsischen Begriff „Literacy“ findet sich im Deutschen keine direkte Übersetzung. Verwendung finden hier häufig die Begriffe Literalität (Fähigkeiten, die im Zusammenhang mit graphischen Zeichen stehen) und Literarität (ästhetische Dimension der geschriebenen Sprache) (vgl. Nickel, 2007a). Beide stehen für den Kontakt und die Auseinandersetzung mit schriftsprachlichen Medien und mit Schriftkultur. Sie sind sowohl die Voraussetzung als auch die Folge von Bildungsprozessen. Dieser Bildungsweg beginnt lange vor dem Schuleintritt in der Familie und ist ein lebenslanger Prozess (vgl. Nickel, 2007b). Mit dem Begriff der „Emergent Literacy“ werden in der Regel jene Fähigkeiten bezeichnet, die sich das Kind in der Zeit zwischen seiner Geburt und den ersten schulischen-konventionellen Lernerfahrungen zum Schreiben und Lesen aneignet. Er beinhaltet nicht nur die Fähigkeit, Buchstaben zu benennen und phonologische Bewusstheit zu entwickeln, sondern auch u.a. erste Kritzeleien anzufertigen, Lieblingsbücher zu haben und generell ein Interesse an schriftsprachlichen Medien zu haben (vgl. Kassow, 2006). In einer modernen Industrie- und Mediengesellschaft kann das nicht oder nur partielle Verfügen über schriftsprachliche Kompetenzen zu einer erheblichen Einschränkung von Bildungschancen führen. Besonders Kinder aus Familien die von sozioökonomischen Unsicherheiten und einer relativen Bildungsferne betroffen sind, die also unter marginalisierten Bedingungen leben, haben seltener die literalen Vorerfahrungen, die Grundschule heute häufig erwartet (vgl. Korat & Shamir, 2007; Nickel, 2007b). Umso bedeutsamer wird die Frage von Qualität und Quantität der vorschulischen Literacy-Erfahrungen die ein Kind macht (vgl. Kassow, 2006). Es muss davon ausgegangen werden, dass sowohl die Quantität der Literacy-Erfahrungen von Bedeutung ist, als auch die Qualität dieser Erfahrungen. Literacy-Erfahrungen sollten zu einem Teil des kindlichen Alltags werden und dies so

früh wie möglich in der kindlichen Entwicklung. Die Qualität dieser Erfahrungen ist dabei eine Notwendigkeit. Eine Möglichkeit hierfür bietet das Dialogische Bilderbuchlesen.

1.1 Dialogisches Bilderbuchlesen (DBL)

Bilderbücher können es Erwachsenen und Kindern ermöglichen, in eine andere Welt einzutreten und gemeinsam zu fantasieren. Sie bieten die Möglichkeit zum Aufbau eines gemeinsamen sprachlichen Rituals. Bruner (1987) spricht hier vom Format, das zur Entstehung und Pflege einer positiven Bindung zwischen Eltern / Pädagogin und Kind beitragen kann. Gleichzeitig kann eine intensive Auseinandersetzung mit dem Medium Schrift und mit einem schriftsprachlichen Register stattfinden, welches sich in z.B. Abstraktheit und grammatischer Struktur deutlich von der Alltagssprache unterscheidet. Bereits Cummins hat mit der Aufteilung sprachlicher Fähigkeiten in BICS („basic interpersonal communicative skills“) und CALPS („cognitive academic language proficiency“), auf diese Unterschiede hingewiesen (vgl. Cummins, 2004), wenn gleich recht allgemein und unbestimmt (vgl. Tracy, 2008). Die Auseinandersetzung mit Bilderbüchern kann die Aneignung von CALPS unterstützen.

Methodisch betrachtet lässt sich das DBL als eine Mischung aus freiem Erzählen und Vorlesen bestimmen. Insbesondere beim freien Erzählen findet sich eine besonders hohe Zuhörerorientierung. Der Verlauf, die Protagonisten und das zu lösende Problem der erzählten Geschichte können genau auf die emotionalen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten der Zuhörer abgestimmt werden. Der Erzähler kann je nach Reaktionen der Zuhörer Spannung etc. erzeugen oder sie lösen. Durch diese Verflechtung von Erzähler und Zuhörer können geübte Erzähler eine enge emotionale Beziehung zu ihren Zuhörern aufbauen (vgl. Claussen, 2005). Aber gerade diese Freiheit des Erzählers verlangt zuhörenden Kindern eine hohe Abstraktionsfähigkeit, Aufmerksamkeit und Beherrschung der deutschen Sprache ab, da als außersprachlicher Orientierungspunkt nur der Erzähler (z.B. Gestik, Mimik, Prosodie) zur Verfügung steht.

Beim direkten Vorlesen von Bilderbüchern tritt die Alltagssprache dagegen vermehrt zu Gunsten eines schriftsprachlichen Registers zurück. Redewendungen und Formulierung, die der Schriftkultur entnommen sind werden präsentiert, und Schrift wird als Medium zur Speicherung von Wissen erkennbar. Die Kinder erfahren, dass der Text eines Bilderbuches sich nicht verändert, unabhängig davon, wer ihnen dieses Buch vorliest (vgl. Sassenroth, 2003). Dies ist eine wichtige Erkenntnis auf dem Weg zur Schrift. Darüber hinaus belegen Untersuchungen, dass während des Vorlesens eines Bilderbuches schichtspezifische sprachliche und kommunikative Unterschiede ausgeglichen werden (vgl. Grimm, 1999). Eine Beobachtung, die sie besonders für die Sprachförderung und die Einbindung der Eltern bzw. Bezugspersonen in die Förderung interessant macht. Die Bilder erleichtern das Herstellen eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und können das Sprachverstehen sichern helfen.

1.2. e-books, Smart-Phones und Tablet-PCs

De Jonge und Bus (2002) unterscheiden zwischen „talking books“, „living books“ und „interactive books“. In neueren Veröffentlichungen wird häufig zwischen „basic e-books“ und „enhanced e-books“ unterschieden (vgl. Chiong, Ree, Takeuchi & Erickson, 2012). In die Kategorie „talking books“ oder „basic e-books“ gehören Adaptionen von gedruckten Bilderbüchern, die über die Möglichkeit hinaus, sich den Text vorlesen zu lassen, kaum weitere Anwendungen bieten. „Interactive books“ oder „enhanced e-books“ dagegen bieten dem Leser darüber hinaus verschiedene multimediale Möglichkeiten wie z.B. Hotspots im Text oder den Bildern, diese beinhalten häufig akustische und musikalische Elemente sowie Spiele. Für Tablet PC und Smartphone können eigene Anwendungen (apps) für Kinder heruntergeladen werden, die ebenfalls in die Kategorie „enhanced e-book“ fallen können. Hier treten zunehmend mehr auch die etablierten Kinderbuchverlage in Erscheinung. Und z.T. lassen sich digital aufbereitete Versionen bekannter Bilderbücher finden z.B. „Kleiner Eisbär wohin fährst du?“ oder „7 grummelige Grömmels und ein kleines Schwein“. Bereits De Jonge und Bus (2002) wiesen darauf hin, dass die Qualität der verfügbaren multimedialen Bücher erheblich schwankt. Die medialen Möglichkeiten haben sich in den darauf folgenden Jahren um ein vielfaches erweitert und mit ihnen die Zugriffsmöglichkeiten von Kindern auf Medien wie tablet, iphone und co. Die deutlichen qualitativen Unterschiede in den zum Zugriff (shareware; Kauf) bereitstehenden e-books schwankt weiterhin erheblich. Auch die Jüngsten sind als Zielgruppe in den Focus der Medien gerutscht, was breit in den Medien diskutiert wird (Baumann 2013). In wieweit dies als sinnvolle Erweiterung der kindlichen „Lesewelt“ gesehen werden kann, ist sicherlich besonders unter Pädagoginnen der Kindheit umstritten, ist gerade aber deshalb ein Thema, dem sich die Forschung vermehrt zuwenden sollte. Nach einer genauen Recherche kann festgestellt werden, dass es international bereits eine ganze Reihe interessanter Studien zu diesem Thema gibt, wobei die Ergebnisse sehr unterschiedlich sind.

2 Multimodales Motherese – die Abstimmung beim dialogischen Bilderbuchlesen

Der Spracherwerb ist ein Geschehen, das sich nicht unabhängig von den daran beteiligten Personen und deren Motiven, Bedürfnissen und Wünschen ereignet. Sprache dient der Kommunikation und Vermittlung zwischen verschiedenen Personen (vgl. Dunbar, 2000) und ist damit ein zutiefst soziales, im Wesentlichen dialogisches Geschehen. Sprache wird im interpersonellen Rahmen erworben und erst in einem zweiten Schritt wird sie zu einem intrapersonellen kognitiven Werkzeug (vgl. Wygotski, 1987). Diese interpersonelle Vermittlung wird durch feinfühlig reagierende Bezugspersonen ermöglicht. Die Abstimmung auf die Themen und Fähigkeiten des Kindes findet auf unterschiedlichen Ebenen statt. Zum einen finden emotionale Abstimmungen, zum anderen Abstimmungen auf sprachlicher und prosodischer Ebene statt.

Diese konnten in vielfältigen Studien bestätigt werden und werden unter dem Begriff „Motherese“ diskutiert (vgl. u.a. Grimm, 1999, Klann-Delius, 1999). Aber auch auf den Ebenen der Bewegung bzw. Handlungen („Motionese“), der Mimik („Facial expression“) und der Gestik („Gestural Motherese“) konnten solche Abstimmungsprozesse beobachtet werden. Wobei die Redundanz, der auf den unterschiedlichen Ebenen vermittelten Information, gerade für junge Kinder eine wichtige Voraussetzung ist. Es kann also davon ausgegangen werden, dass feinfühligere Bezugspersonen einen Sprachlernrahmen, oder auch Format (vgl. Bruner, 1986), für ihre Kinder schaffen, der es ihnen ermöglicht, unter Zuhilfenahme vielfältiger Modalitäten, Sprache zu erwerben. In diesem Sinne kann von einem „Multimodalen Motherese“ gesprochen werden (vgl. Jungmann, Miosga, Fuchs & Rohlfing, 2009). Als übergeordnete Kategorie kann das „Emotionese“, also die emotionale Abstimmung, angenommen werden (ebd.). Sie schafft die motivationale Grundlage für den jeweiligen Lehr-Lern-Prozess (vgl. 1.2). In einer Pilotstudie konnten erste Hinweise darauf gefunden werden, dass Eltern-Kind-Dyaden mit SSES-Risikokindern abweichende Abstimmungsprozesse zeigen (vgl. Jungmann et al., 2009). Für die frühe Sprachförderung und Elternberatung muss also davon ausgegangen werden, dass eine Reflexion der genannten Prozesse von wesentlicher Bedeutung ist. Gerade Kinder unter drei Jahren unterscheiden häufig noch nicht zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt in der Kommunikation (vgl. Fuchs & Bindel, 2012). Daher ist die Kongruenz bei kommunikativen Prozessen für sie besonders bedeutsam.

3 Best Practice

Multimodale Abstimmungsprozesse und im Besonderen das „Emotionese“ spielen für das kindliche Lernen eine wesentliche Rolle. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass eine Analyse dieser Abstimmungsprozesse Erwachsene, also Eltern und auch pädagogischen Fachkräften, darin unterstützen kann eine für das jeweilige Kind, die jeweiligen Kinder hilfreiche Kommunikationsstrategie zu etablieren und Sprache motivational positiv zu inszenieren.

E-books können hierbei unterstützend wirken. Zum einen weisen sie als digitales Medium ohne hin auf Kinder einen hohen Aufforderungscharakter auf. Gerade für Kinder, die nur geringe literale Vorerfahrungen haben und denen sprachliche Kommunikation Schwierigkeiten bereitet, erleichtert dies eine Annäherung. Zum anderen können sie durch besondere Features z.B. eine farbige Hinterlegung des gelesenen Textes die Entwicklung von Fähigkeiten der „emergent Literacy“ unterstützen (vgl. Korat & Shamir, 2007).

„Enhanced e-books“ bieten andere Möglichkeiten für gemeinsame Leseaktivitäten als gedruckte Bücher und „basic e-books“ (vgl. Chiong et al., 2012). Bei der Auswahl dieser Bücher ist darauf zu achten, dass die zusätzlichen Aktivitäten entweder nicht zu sehr von der eigentlichen Geschichte ablenken oder dass es die Möglichkeit gibt, diese nach Wunsch auch zu deaktivieren. Denn besonders bei jüngeren Kindern führen

diese Ablenkungen dazu, dass die Geschichte in den Hintergrund tritt und damit der positive Effekt auf den Wortschatzerwerb, das Verständnis des Ablaufs der Geschichte und der phonologischen Bewusstheit verloren geht (vgl. Korat & Shamir, 2007). Darüber hinaus bieten sie aber eine gute Möglichkeit, auch solche Kinder an gemeinsame Lesesequenzen heranzuführen, die bisher erst wenig literale Erfahrungen gemacht haben, da sie für sie einen deutlich höheren Aufforderungscharakter haben als gedruckte Bücher (vgl. Chiong et al., 2012). In den USA wurden in einem „Sesameworkshop“ (2011) bereits Richtlinien für die Entwickler von e-books erstellt. Diese reichen von Hinweisen zur Gestaltung des interaktiven Designs bis hin zur Sprach- und Tongestaltung. Auf einen eigenen Unterpunkt der notwendigen Tipps für die Eltern zur Handhabung des multimedialen Mediums enthält wird besonderer Wert gelegt.

Genauere Untersuchungen wie sich das elterliche bzw. professionelle Kommunikationsverhalten bei der Verwendung von e-books verändert, sind nach dem jetzigen Forschungsstand zwingend notwendig.

Zusammenfassung / Fazit für die Praxis

Der Einfluss digitaler Medien auf die kindliche Lebenswelt wird zunehmend stärker. Mit der Nutzung von e-books auf tablet PCs und smart phones können Kinder Erfahrungen sammeln, die sich von denen mit herkömmlichen Bilderbüchern unterscheiden. Bei der Analyse von e-books muss zwischen einfachen e-books (Text und Bilder in digitaler Version mit und ohne Sprecher) und enhanced e-books (zusätzlich hotspots: Spiele, Animation von Bildern, Musik etc.) unterschieden werden. Wie sich diese unterschiedlichen Nutzungsbedingungen auf die frühen Eltern-Kind-Interaktionen und den Erwerb von Fähigkeiten der Literacy auswirken, ist weitgehend ungeklärt. Über eine Analyse des multimodalen Motherese ist es möglich, Veränderungen in den Kommunikationsbedingungen aufzuzeigen und auf ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu hinterfragen. Besonders die emotionale Abstimmung zwischen Eltern und ihren Kindern ist hier eine zentrale Kategorie, da sie für frühkindliche Lern- und Entwicklungsprozesse eine herausragende Bedeutung hat. Aus den gewonnenen Erkenntnissen können für die frühpädagogische Praxis Richtlinien im Sinne einer „Best Practice“ für den Umgang mit digitalen Medien und die Elternberatung entwickelt werden. Dabei sollte eine Aufklärung der (sprach-)pädagogischen Fachkräfte und auch der Eltern über mögliche Veränderungen, im positiven (z.B. Verbesserung der phonologischen Bewusstheit) wie im negativen Sinne (z.B. Ablenkungen vom Geschehenverlauf, der Kommunikationssituation) erfolgen.

Literatur

- Baumann, M. (2013). Widerstand ist zwecklos. *Süddeutsche Zeitung Magazin*. Abgerufen von <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/40319/Widerstand-zwecklos>.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.

- Chiong, C., Ree, J., Takeuchi, L. & Erickson, I. (2012). *Comparing parent-child co-reading on print, basic and enhanced e-books platforms*. Abgerufen von www.joanganzcooneycenter.org/wp-content/uploads/2012/07/jgcc_ebooks-quickreport.pdf
- De Jonge, M. & Bus, A.G. (2002). How well suited are electronic books to supporting literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3 (2), 147-164.
- Clausen, C. (2005). Lauter gute Gründe, Kinder Geschichten zu erzählen. *Grundschule Deutsch*, 8, 36-39.
- Cummins, J. (2004). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dunbar, R. (2000). *Klatsch und Tratsch: Warum Frauen die Sprache erfanden*. München: Goldmann.
- Fuchs, A. & Bindel, R. (2012). Sprache und Sprachverstehen – eine sprachganzheitliche Konzeption. In H. Günther & R. Bindel (Hrsg.), *Deutsche Sprache in Kindergarten und Schule, Bd.1 Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grimm, H. (1999). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Jungmann, T., Miosga, C., Fuchs, A. & Rohlfing, K. (2009). Konzeption eines Elterntrainings auf der Grundlage der Befunde aus der Multimodalen Motherese-Forschung. In U. de Langen-Müller, M. Hielscher-Fastabend & B. Kleissdorf (Hrsg.), *Sprachtherapie lohnt sich?! Zum aktuellen Stand der Evaluations- und Effektivitätsforschung in der Sprachtherapie. Tagungsbericht zum 10. Wissenschaftlichen Symposium des dbs e.V. in Hannover*. Köln: ProLog.
- Kassow, D.Z. (2006). Parent-child shared book reading: Quality versus quantity of reading between parents and young children. In *Talaris Research Institute*, 1 (1), 1-9.
- Klann-Delius, G. (1999). *Spracherwerb*. Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Korat, O. & Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 248-259.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012). *miniKIM 2012. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Abgerufen von www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2012/PDF/miniKIM12.pdf
- Nickel, S. (2007a). Beobachtungen kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In U. Graf & E. Moseropitz (Hrsg.), *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*. (S.87-104). Baltmanweiler. Schneider Hohengehren.
- Nickel, S.. (2007b). Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In A. Gortlütch & A. Linde (Hrsg.), *Literalität. Grundbildung und Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. (S. 182-192). Waxmann.
- Sassenroth, M. (2003). *Schriftspracherwerb* (5. Aufl.). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Sesameworkshop (2011). *Best Practice: Designing Touch Tablet Experiences for Preschoolers*. Abgerufen von [http://www.seameworkshop.org/assets/1191/src/Best % 20 Practices %20Document%2011-26-12.pdf](http://www.seameworkshop.org/assets/1191/src/Best%20Practices%20Document%2011-26-12.pdf)
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen* (2. Aufl.). Tübingen: Francke.
- Wygotski, L.S. (1986). *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main: Fischer.

Weiterführende Literatur zum Thema

- Korat, O. & Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 248-259.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: *miniKIM 2012. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland*. Abgerufen von www.mpfs.de/fileadmin/miniKIM/2012/PDF/miniKIM12.pdf
- Sesameworkshop (2011): *Best Practice: Designing Touch Tablet Experiences for Preschoolers*. Abgerufen von [http://www.seameworkshop.org/assets/1191/src/Best %20 Practices%20Document%2011-26-12.pdf](http://www.seameworkshop.org/assets/1191/src/Best%20Practices%20Document%2011-26-12.pdf)