

Claudia Müller-Brauers, Friederike von Lehmden, Alena Töpke,
Rebecca Stein, Christiane Miosga

Grammatische und kognitive Anregungsprozesse beim Dialogischen Lesen mit inputoptimierten Bilderbüchern – Potentiale für die Sprachbildung in der Grundschule

Abstract

Dialogisches Lesen (DL) fördert die Sprachentwicklung vielgestaltig. Die Potentiale des DL für den Grammatikerwerb in der L2 sind jedoch kaum untersucht. Der Beitrag untersucht explorativ, wie Studierende vor und nach einer Schulung das DL zur Grammatikförderung von mehrsprachigen Grundschulkindern auf Basis eines inputoptimierten Bilderbuchs interaktiv umsetzen, dabei kognitive Anregungsprozesse vollziehen, ihre DL-Kompetenzen erweitern und wieweit die Kinder dabei sprachliche Zuwächse zeigen.

Dialogic reading (DR) promotes literacy, but its impact on L2 learners' grammar acquisition is under-researched. The article explores how special education students conduct DR with an input-optimised picture book interactively to promote the grammar acquisition of multilingual primary school children before and after a training. The analysis also highlights cognitive learning in DR and children's language learning processes.

Schlagwörter

Dialogisches Lesen, inputoptimierte Bilderbücher, Grammatikerwerb, Inputqualität

Dialogic reading, input-optimised picture books, grammar acquisition, input quality

1. Einleitung

Der Erwerb grammatisch komplexer Sätze gilt als zentrale Basis für den Schriftspracherwerb (vgl. Bryant, 2015; Maas, 2008). Neuere Studien zeigen jedoch, dass auch monolingual aufwachsende Kinder bis in die Grundschulzeit hinein noch Schwierigkeiten mit grammatischen Domänen wie dem Erwerb des Genus-Kasus-Systems oder dem Erwerb komplexer Sätze (z. B. Relativsätze wie: *Der Mann, den du mir gestern vorgestellt hast, steht vor der Tür.*) aufweisen, für mehrsprachige Kinder ist dieser Erwerbsweg noch länger (vgl. Bryant, 2015; Grimm & Schulz, 2014; Scherger, 2018; Ulrich, Thater & Mennicken, 2021). Eine gezielte Grammatikförderung auch in der Grundschulzeit ist daher grundlegend. Ein besonderes Potential bietet das Konzept der *Generativen Textproduktion* (vgl. Belke & Belke, 2006), einer *impliziten Sprachvermittlung* (ebd.), die an Studien zum impliziten Lernen ansetzt und auf der Annahme basiert, dass ein linguistisch strukturierter Input zu einer Festigung sprachlicher Strukturen führt und damit den

Spracherwerb und besonders auch grammatische Bereiche fördert. Inwieweit das Vorlesen linguistisch strukturierter Bilderbücher den Grammatikerwerb positiv beeinflusst, ist allerdings noch nicht hinlänglich empirisch untersucht. Die Ergebnisse der Litkey-Studie liefern erste Evidenz, dass das Vorlesen und Singen linguistisch strukturierter Bilderbücher und Lieder einen positiven Einfluss auf das grammatische Lernen ein- und mehrsprachiger Kinder im Kita-Alter ($M = 4;3$ Jahre) haben kann (vgl. Belke, von Lehmden, Müller-Brauers, 2020; von Lehmden, Müller-Brauers & Belke, i.V.). Unbeantwortet bleibt allerdings die Frage, welches Potential im Dialogischen Lesen (DL) inputoptimierter Bilderbücher für die Grammatikförderung von Grundschulkindern liegt und wie dabei auch weitere, für das (schrift-)sprachliche Lernen der Kinder relevante kognitive Lernanreize unter Einbezug responsiver Abstimmungsprozesse (Miosga, 2019) beim DL gesetzt werden können. Der vorliegende Beitrag setzt an diesem Desiderat an und stellt erste Ergebnisse aus dem Drittmittelprojekt ADIL vor. ADIL basiert auf dem *Design-Based Research*-Ansatz (vgl. Design-Based Research Collective, 2003) und untersucht, wie Studierende der Sonderpädagogik¹ vor und nach einer Schulung Formen der grammatischen Anregung, kognitiven Aktivierung und emotionalen Abstimmung auf der Basis verschiedener Bilderbücher (textbasiert, textlos, inputoptimiert) beim DL mit mehrsprachigen Kindern an unterschiedlichen Lernorten (Kita, Hort, Grundschule) in der Trias erwachsene Interaktionsperson (eIp), Kind(er) und Buch (Fletcher & Reese, 2005; Müller & Stark, 2015) realisieren und welche grammatischen Lernzuwächse sich bei den Kindern nach der DL-Förderung zeigen (vgl. Beckerle et al., 2024). Im vorliegenden Beitrag werden zwei Fallbeispiele von Studierenden aus den ersten Kohorten berichtet, die das DL am Lernort Grundschule durchführten. Dabei wird qualitativ untersucht, wie die Studierenden vor und nach der Schulung beim DL eines inputoptimierten Bilderbuchs eine Sprachlernsituation mit „hoher Inputqualität“ (Rowe & Snow, 2020, S. 2) herstellen.

2. Zum Erwerb morphosyntaktischen Wissens in der Zweitsprache Deutsch

Mit Beginn des schulisch vermittelten Schriftspracherwerbs müssen Kinder zunehmend literate Sprachanforderungen erfüllen, was den Gebrauch von grammatisch komplexen Strukturen wie Hypotaxen oder komplexen Nominalgruppen in verschiedenen Medialitäten (mündlich, schriftlich) umfasst (vgl. Maas, 2008). Gerade in Schulbuchtexten sind Relativsätze, die sich im Erwerb sowohl bei ein- als auch bei mehrsprachigen Schulkindern als schwierig herausstellen, im hohen Maße emergent

¹ Das Projekt ADIL ist am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover angesiedelt, daraus ergibt sich die entsprechende Zielgruppe und gleichzeitig die Möglichkeit, das ADIL Projekt in die universitäre Ausbildung von Sonderpädagog*innen zu implementieren.

(vgl. Bryant, 2015). Herausforderungen bestehen dabei einerseits in der Verbendstellung im Nebensatz, andererseits in Bezug auf Relativpronomen (vgl. ebd.). Diese beziehen sich z. B. bei attributiven Relativsätzen auf das jeweilige direkt davorstehende Nomen im Hauptsatz (z. B. Das ist **der Hund**, **der** so laut bellt). So muss zudem das Genus sicher beherrscht werden und gleichzeitig eine Sicherheit in der Kasusverwendung vorliegen, um die syntaktische Funktion im Nebensatz korrekt anzuzeigen. Dies erschwert das Verständnis von Relativsätzen, genauso wie eine korrekte Produktion ebendieser (vgl. ebd.). Relativsätze können zudem an unterschiedlichen Stellen im Satz mit verschiedenen syntaktischen Funktionen realisiert werden. Hierfür bedarf es eines umfangreichen syntaktischen Wissens. So erscheint es nicht ungewöhnlich, dass Kinder dazu tendieren, wenige Relativsätze zu produzieren, und diese durch explizite Förderung erst systematisch aufgebaut werden müssen (vgl. ebd.). Der Erwerb des Genus-Kasus-Systems, der dabei eine wichtige Basis bereitstellt, dauert noch länger und stellt einen Prozess dar, der sich auch bei monolingualen Kindern im frühen Grundschulalter noch in der Entwicklung befindet (vgl. Ulrich, 2017). Dabei ist besonders der Dativ- und Akkusativerwerb mit größeren Schwierigkeiten verbunden (vgl. ebd.), vor allem für mehrsprachige Kinder (vgl. Scherger, 2018; Ulrich et al., 2021). Dies spiegelt sich in etwa in der Interpretation von verschiedenen W-Fragen-Typen wider. Hier ist zunächst der Nominativ (z. B. *Wer sitzt auf dem Stuhl?*) bei monolingualen Kindern mit 3;8 Jahren bzw. bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit 4;8 Jahren, dann bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern ca. ein Jahr später der Akkusativ und Dativ (z. B. *Wen sieht Mila?* oder *Wem hilft Tom?*) erworben (Schulz, 2013). Auch monolinguale Kinder interpretieren Sätze erst ab dem Alter von fünf bis sieben Jahren mit Hilfe der Kasusmarkierung (Akkusativ vs. Nominativ). Obwohl sie bereits sehr viel früher dazu in der Lage sind, Unterschiede zwischen den Artikeln *der* und *den* zu erkennen, orientieren sie sich noch an anderen Hinweisen (wie z. B. der Belebtheit von Subjekt und Objekt), vermutlich, weil die Interpretation mit Hilfe der Kasusmarkierung zu viel kognitive Ressourcen bindet (vgl. Strotseva-Feinschmidt, 2016). Für Kinder, die als Erstsprache eine Sprache erwerben, die Kasus nicht zur Markierung semantischer Rollen im Satz nutzt, könnte dieses Phänomen noch länger zu finden sein, da die Differenzierung der Kasusmarker womöglich nicht als relevant interpretiert wird, so dass eine frühe Förderung dieser grammatischen Domänen für die literate Entwicklung in der Zweitsprache grundlegend ist. Eine Möglichkeit, um hier alltagsintegriert an unterschiedlichen Lernorten (Kita, Familie, Hort, Schule) in der Sprachförderung unter Einbezug der motivationalen Dispositionen und Interessen der Kinder anzusetzen und grammatikförderliche Lernsituationen zu schaffen, ist das DL.

3. Inputqualität beim Dialogischen Lesen

Wie Studien seit Jahrzehnten zeigen, spielt das DL in der kindlichen Sprach- und Literalitätsentwicklung auf verschiedenen sprachlichen Ebenen eine wichtige Rolle (vgl.

Whitehurst et al., 1988; Wieler, 1997); etwa im Bereich des narrativen Lernens (vgl. Grøver, Rydland, Gustafsson & Snow, 2020) oder der Wortschatzentwicklung (vgl. Dickinson et al., 2019), erst- und zweitsprachliche Lernprozesse gleichermaßen betreffend (vgl. Ennemoser et al., 2013; Mol et al., 2008; Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Als eine Erklärungsgrundlage für das sprachliche Lernpotential, das in Vorlesesituationen zum Tragen kommt, bietet sich das auf der Basis eines literature review formulierte Konzept der *Inputqualität* von Rowe und Snow (2020) an. Demzufolge ist eine Sprachlernsituation dann besonders spracherwerbsförderlich, d. h. von „high quality input“ (Rowe & Snow, 2020, S. 2), wenn in der Interaktion mit dem Kind Sprachhandlungen und Interaktionsmerkmale in Orientierung auf drei miteinander verknüpften, sich gegenseitig bedingenden Dimensionen realisiert werden und sich jede Dimension in der Interaktion maximal entfalten kann (vgl. ebd.): In der *interaktiven Dimension* verorten Rowe und Snow (2020) sprachlernunterstützende Interaktionsmerkmale wie *gemeinsame Aufmerksamkeit* („shared attention“, Tomasello, 1995) oder *interaktive Responsivität* (vgl. auch Miosga, 2019), die über das sprachliche Handeln erwachsener Bezugspersonen hergestellt werden und bereits im Säuglingsalter in der Eltern-Kind-Kommunikation zu finden sind. Das responsive sprachliche Handeln der Erwachsenen ist dabei abgestimmt auf das Kind (vgl. Stern, 1993) und bezieht dieses als aktive*n Gesprächspartner*in (vgl. auch Wieler, 1997) ein, was u. a. zentrale Anregungen für die Entwicklung von Diskursfähigkeiten liefert (vgl. Miosga & Müller-Brauers, 2022) und zugleich einen Sprachinput bereithält, der „informativ“ (Rowe & Snow, 2020, S. 3) und an den Sprachentwicklungsstand des Kindes angepasst ist. Die *linguistische Dimension* beziehen Rowe und Snow (2020) auf die Strukturiertheit des sprachlichen Inputs, der dem Kind innerhalb der Erwachsenen-Kind-Interaktion im Abgleich mit seinem individuellen Entwicklungsstand dargeboten wird: „...[I]nput that is challenging, but not too challenging for a child of a given age/ability, is the most useful [...]. Therefore, input features that are helpful at one point in development might not be helpful at another.“ (Rowe & Snow, 2020, S. 13 f.). Zugleich kommen hier im Wechselspiel mit der interaktiven Dimension Merkmale von multimodaler „motherese/parentese“ zum Tragen (vgl. auch Miosga, 2019, S. 152). Mit zunehmendem Alter sind komplexere Diskursformen, eine größere Varianz im Wortschatz wie auch komplexere grammatische Strukturen von Bedeutung, die auf den Erwerb literater Sprachstrukturen (vgl. Maas, 2008) hinsteuern. In der *konzeptionellen Dimension* liegen Sprachanregungen Erwachsener, die Erkläransätze bieten, mit zunehmendem Alter des Kindes abstraktere Themen aufnehmen, Referenzbezüge für Vergangenes leisten, das Kind dazu anregen, sich aus der Gegenwart und aktuellen Handlungssituation zu lösen und über Gesprächsdialoge eine Grundlage schaffen, sich ins *gemeinsame Denken* (vgl. Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári Heller & Dreier, 2016; Siraj-Blatchford, Sylva, Mattock, Gilden & Bell, 2002) zu begeben. Dabei gewinnt der Sprachgebrauch an Komplexität, so dass Anreize für die sprachlich-kognitive Entwicklung des Kindes geschaffen werden. Dabei wirke nach Rowe und Snow (2020) die *interaktive Dimension* in besonderer Weise ein, da das

responsive Verhalten erwachsener Interaktionspartner*innen, etwa in Reaktion auf eine Frage des Kindes, nicht nur bedinge, wie linguistisch komplex die darauffolgende Erklärung sich erweise, damit den linguistischen Input definiere, sondern auch welche Lernmöglichkeiten für das Kind bestünden, sich im gemeinsamen Gespräch abstrakte Lerngegenstände und Themen zu erschließen (vgl. Rowe & Snow, 2020, S. 9).

Nach Rowe & Snow (2020) hat vor allem das DL eine große sprachentwicklungsförderliche Kraft, was vielfach durch Studien bestätigt wird: So gibt die erwachsene Interaktionsperson beim DL dem Kind im Idealfall interaktive Hilfestellungen, um den Sprachinput des Buches zu verarbeiten, etwa durch Fragen, die die kindlichen Äußerungen erweitern (vgl. Wasik, Bond & Hindman, 2006) oder in der Verwendung von sogenannten Recasts (vgl. Cleave, Becker, Curran, van Horne & Fey, 2015), die dazu dienen, in Form korrektiven Feedbacks dem Kind zielsprachliche Strukturen anzubieten, so dass der linguistische Input in Berücksichtigung des kindlichen Sprachstands „feinabgestimmt“ (Gressnich & Stark, 2015, S. 57) wird. Darüber hinaus können sich beim DL zwischen Kind und Erwachsenen im wechselseitigen interaktiven Austausch gemeinsame inhaltliche Gespräche und Denkprozesse etwa in Form des *Sustained Shared Thinkings* (SST, Hildebrandt et al., 2016; Siraj-Blatchford et al., 2002) vollziehen (vgl. Andresen, 2005; Becker & Müller, 2015; Titz, 2017; Wieler, 1997). Zugleich können Kommunikationsmuster wie jenes der „Affektbestimmung“ im Sinne einer emotionalen, unbewussten und multimodalen Synchronisation (vgl. Stern, 1993) realisiert werden, die dem Kind Verstehen über das multimodale Widerspiegeln von Emotionen anzeigen (vgl. ebd., S. 198 ff.) und als Grundvoraussetzung und Gelingensbedingung für sprachliche Lernprozesse zu sehen sind (vgl. Miosga et al., im Druck).

4. Inputoptimierte Bilderbücher

Neben der Inputqualität, die sich aus dem gemeinsamen sprachlichen Handeln zwischen erwachsener Interaktionsperson und Kind beim Vorlesen ergibt, lässt sich annehmen, dass auch von Bilderbüchern ein spezifischer sprachentwicklungsförderlicher Input ausgeht (vgl. Meibauer, 2011; Montag, 2019; Müller & Stark, 2015; Müller-Brauers & von Lehmden, 2021; Müller-Brauers, Stark & von Lehmden, 2017; Noble, Cameron-Faulkner & Lieven, 2018). Dabei kann die linguistische Ebene des Textes wie auch die Häufigkeit der Darbietung des buchbasierten Sprachinputs als bedeutsam betrachtet werden: Eine Studie von von Lehmden et al. (2013) zeigt etwa, dass wenn vorschulische Kinder eine Förderung mit Bilderbüchern erhalten, die einen hohen Anteil von Passivstrukturen aufweisen, sie diese nicht nur in stärkerem Maße verwenden, sondern inkorrekte Formen abbauen. Ein besonderes Potential sehen in diesem Zusammenhang Belke und Belke (2006) im Konzept der *impliziten Sprachvermittlung*, die auf der Annahme basiert, dass durch die Darbietung eines linguistisch strukturierten Sprachinputs im Rahmen altersgerechter Sprachlernsituationen das grammatische Lernen von Kindern implizit gefördert werden kann. Demnach kann das grammatische

Lernen besonders dann angeregt werden, wenn die zu erwerbenden sprachlichen Strukturen im Input in spezifischer Weise mit hoher Frequenz, Wiederholungen und im besten Fall mit Gruppierung sprachlicher Strukturen auftreten (z. B. Bebout & Belke, 2017; Belke, Kuba & Braun, 2022). Belke und Belke (2006) machen diese Forschungsbefunde didaktisch nutzbar und verweisen darauf, sprachspielerische Sprachhandlungen wie Reime, Fingerspiele und Lieder zu nutzen, um so die kindlichen Spracherwerbsprozesse zu fördern. Das Sprachspiel sehen sie hierfür insofern als geeignet an, als dass dieses linguistisch stark strukturiert ist, oftmals von einer Reimform unterstützt wird und an der kindlichen Freude beim Experimentieren und Spielen mit Sprache anschließt (vgl. Belke, 2012; Bebout & Belke, 2017; Belke & Dresler, 2021). Zugleich generieren Kinder beim Sprachspiel eigene Textvarianten als Rekonstruktion des Inputs. Sie übernehmen somit ganzheitliche Sprachstrukturen, die wiederholt präsentiert werden, in eigenen kreativen Äußerungen, wodurch sie fachsprachliche und syntaktisch komplexere Sprache produzieren können (vgl. Belke & von Lehmden, 2025). Von Lehmden, Müller-Brauers und Belke (2022) argumentieren, dass auch Bilderbücher in hohem Grad sprachspielerische Anteile anbieten, da Textteile wiederholt und z. T. nur in kleinem Ausmaß abgewandelt, immer wieder präsentiert werden und die Bilder dazu einladen, sich selbst kreativ dazu passend zu äußern und zudem sprachförderlich begleitet werden können. Erste empirische Belege für das Potential impliziter Sprachvermittlung in der Sprachförderpraxis zeigt die Litkey-Studie (vgl. Belke et al., 2020). In der Litkey-Studie wurden sechs inputoptimierte Bilderbücher zu den Grammatikförderbereichen Nominal-(GKS) und Verbalphrase (Verbstellung, SV-Kongruenz) entwickelt und in Kombination mit inputoptimierten Liedern in der Kita zusammen mit 116 ein- und mehrsprachigen Kindern im Alter von durchschnittlich 4;3 Jahren positiv evaluiert. Die Litkey-Bilderbücher fokussieren jeweils die unterschiedlichen grammatischen Zielstrukturen und stellen diese in spezifischer linguistischer Strukturierung gemäß der Prinzipien Kontrastierung, gruppierte Darbietung und Wiederholung grammatischer Zielstrukturen (Bebout & Belke, 2017) dar. Darüber hinaus sehen die Bilderbücher und Lieder eine ästhetische und sinnvolle Verwendung der Strukturen sowie Gelegenheiten zur Interaktion und Weiterentwicklung der Inhalte vor (vgl. von Lehmden et al., 2022). Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine Grammatikförderung mit diesen inputoptimierten Büchern und Liedern effektiver war als ein Training mit Büchern und Liedern ohne grammatischen Fokus oder gar kein Training (vgl. von Lehmden et al., i.V.).

5. Fragestellung

Den obigen Darstellungen folgend, ist ein besonderes Potential für die Grammatikförderung beim DL mit inputoptimierten Bilderbüchern zu sehen, da hier die grammatische Strukturierung des buchbasierten Inputs mit Aspekten von Inputqualität (s. Kapitel 3) in der Erwachsenen-Kind-Interaktion verbunden werden kann. Darüber hinaus ist DL lernortsübergreifend verankert und wirksam, in der Familie (z. B. Müller, 2013;

Stiftung Lesen, 2021; 2022), aber auch in Bildungsorten wie Kita (vgl. Kühn, 2015; Stiftung Lesen, 2021; Titz, 2017) und Schule (vgl. Gutiérrez, 2016; Pulles et al., 2021). Bislang liegen allerdings kaum Studien zur Untersuchung der Wirksamkeit des DL mit inputoptimierten Bilderbüchern in der Erst- und Zweitsprache vor. Die oben genannte Litkey-Studie liefert hierzu erste Befunde, lässt aber keine Aussagen dazu zu, welche Effekte das Vorlesen inputoptimierter Bilderbücher allein auf den Grammatikerwerb ein- und mehrsprachiger Kinder hat, da hier Lieder und Bücher kombiniert wurden. Außerdem fokussiert die Studie ausschließlich Kinder im Vorschulalter. Offen ist zudem die Frage, wie das grammatische Lernpotential inputoptimierter Bilderbücher in realen Vorlesesituationen in der Praxis durch erwachsene Interaktionspartner*innen genutzt wird, wie sich dabei sprachliche Lernprozesse innerhalb der Trias Kind, eIp und Buch (vgl. Fletcher & Reese, 2005; Müller & Stark, 2015) vollziehen und welche Potentiale in einer Schulung der Vorleser*innen für eine grammatisch und kognitiv anregende DL-Gestaltung liegen (vgl. Beckerle et al., 2024). In diesem Beitrag wollen wir daher im Rahmen der qualitativen Analysen des ADIL-Projekts erste Beobachtungen anstellen, wie Studierende, die zukünftig in inklusiven Lern- und Lehrkontexten tätig sind, vor und nach der Teilnahme an einer Schulung beim DL eines inputoptimierten Bilderbuches einen grammatikförderlichen Sprachlernkontext in der Interaktion mit in diesem Fall mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter entfalten und inwieweit sie dabei die verschiedenen Dimensionen von Inputqualität nach Rowe und Snow (2020) realisieren (Fragestellung a). Wir betrachten hierfür zwei exemplarisch ausgewählte Vorlesesituationen von zwei Studierenden im Prä- und Post-Vergleich. Die beiden Fallbeispiele wurden aufgrund ihrer Vergleichbarkeit in Bezug auf Vorerfahrung, Alter und Sprachstand der Kinder sowie Nutzung der gleichen Buchvorlage ausgewählt. Ein weiterer Blick wird auf den sich dabei entwickelnden Sprachstand der Kinder zwischen den beiden DL-Zeitpunkten Prä und Post gelegt (Fragestellung b).

6. Methodik

Im Projekt ADIL wird untersucht, wie Studierende der Sonderpädagogik das DL mit inputoptimierten, nicht inputoptimierten textbasiertem und textlosen Bilderbüchern zur grammatischen Anregung, kognitiven Aktivierung und emotionalen Abstimmung von mehrsprachigen Vor- und Grundschulkindern im Alter von vier Jahren bis Ende der zweiten Klasse umsetzen, bevor und nachdem sie hierzu speziell geschult und supervidiert wurden (Beckerle et al., 2024). Die Maßnahme wird einerseits formativ evaluiert, andererseits werden DL-Kompetenzen der Studierenden wie auch die grammatischen Lernzuwächse der Kinder (rezeptiv/produktiv) summativ evaluiert. Im Rahmen der Maßnahme führten die Studierenden elf DL-Interaktionen mit mehrsprachigen Kindern an einem Lernort (u. a. Kita, Schule, Hort) durch: eine DL-Einheit vor Erhalt der Schulung zur Erfassung der DL-Kompetenz der Studierenden (Prätest), neun DL-Einheiten zur Erprobung der erlernten Schulungsinhalte sowie eine abschließende DL-Einheit

als Posttest. Bislang haben 39 Studierende an der Schulung teilgenommen. Der rezeptive Sprachstand der Kinder wurde in einem Prä- und Posttest mit dem TROG-D (Fox-Boyer, 2023) erhoben, zusätzlich fand eine qualitative Sprachstandsbeobachtung, eine Nacherzählsituation und eine testbasierte Erfassung der sprachproduktiven Fähigkeiten der Kinder statt.² Die DL-Interaktionen wurden videographiert.

6.1 Material

Die hier analysierten DL-Interaktionen basieren auf dem inputoptimierten Bilderbuch *Zu Besuch in der Roboterwelt* (Müller-Brauers et al., 2022), das in der ersten DL-Einheit und in der letzten (nachdem in neun dazwischen liegenden Einheiten andere Bilderbücher gelesen wurden) gemeinsam gelesen wurde. In der Geschichte geht es um zwei Kinder und ihre Echse Spencer, die beim Spiel auf dem Tablet in eine Welt voller Robotertiere hineingezogen werden. Dabei weisen die Kinder wiederholt in syntaktisch ähnlichen Sätzen auf unterschiedliche Tiere hin. Entsprechend fokussiert der sprachliche Input die Verwendung von attributiven Relativsätzen, bei denen systematisch die Verbklammer im Nebensatz erweitert wird. Als alternative, vereinfachte und kontrastierende Textversion werden Hauptsätze mit gleichem Inhalt präsentiert, um eine Verständnissicherung zu gewährleisten. Ein weiterer grammatischer Fokus liegt auf Komposita. Diese stellen das jeweilige Nomen zu den Relativsätzen dar und werden sortiert nach Genus im Text präsentiert, um eine Systematik erkennbar zu machen. Das Buch hat insgesamt zwölf Doppelseiten, unter denen eine Wimmelbildseite (vgl. Abb. 1) dazu anregen soll, die im Text präsentierte Relativsatzstruktur wiederholt anzuwenden und das Kind in ein Sprachspiel mit der Satzstruktur „*Siehst du XYZ (Nomen), der/die/das XYZ-t (Verb)?*“ einzubeziehen, um diese Struktur weiter zu üben. Dazu sind auf der Seite zwei mögliche abbrechende Sätze vorgegeben. Die Seite befindet sich am Anfang des letzten Drittels des Buches.

² Aus Platzgründen kann hier nicht auf die einzelnen Sprachproduktionstests näher eingegangen werden, im Folgenden wird zudem ausschließlich auf die qualitativen Sprachbeobachtungen und rezeptiven Sprachfähigkeiten der Kinder Bezug genommen.



Abb. 1: Wimmelbildseite aus dem Buch *Zu Besuch in der Roboterwelt* (Müller-Brauers et al., 2022)

6.2 Methodische Vorgehensweise

Um eine bildbezogene Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurden einzelne Sequenzen aus DL-Interaktionen beider Studierender vor (DL-Prä) und nach der Schulung (DL-Post) zu der oben dargestellten Wimmelbildseite (vgl. Abb. 1) herangezogen, die ausschließlich im Prä- und Posttest betrachtet wurde. Die Wimmelbildseite wurde für die Analyse außerdem ausgewählt, da Wimmelbilder Suchspiele anregen und Suchspiele in hohem Maße zur Anregung grammatischer Strukturen geeignet sind (vgl. Bryant, 2015), so dass in besonderer Weise grammatikförderliche Sprachhandlungen zu erwarten waren. Für die qualitativen Analysen wurden Verbaltranskripte dieser Sequenzen angefertigt. In Bezugnahme auf Rowe und Snow (2020) wurden die interaktive, linguistische und die konzeptionelle Dimension fokussiert. Dazu wurden die untenstehenden Bereiche betrachtet, die ineinandergreifen und sich untereinander bedingen, sodass auch sprachliche Aktivitäten und Reaktionen des Kindes berücksichtigt werden konnten. Hierbei haben wir uns für die Analyse in der interaktiven und linguistischen Dimension an folgenden Aspekten orientiert: Aufmerksamkeitslenkung (z. B. „Guck mal!“), Benennungen („Hier ist n Hase.“), Fragen³, korrekatives Feedback (Verbesserung von fehlerhaften Äußerungen des Kindes, z. B. Kind: „Die Pinguin geht gleich runter.“ eIp: „Guck mal, **der** Pinguin, **der** hat Messer und Gabel in der Hand.“), semantische Erweiterung/Infos zum Bild/Expansion („Der hat so einen ganz großen Schnabel.“), formelhafte

³ Wortschatzfrage: „Was ist das?“; Suchfrage: „Wo ist X?“; Konkretisierungsfrage: „Warum hat die Magneten?“; „Was muss die Pinguin eigentlich essen?“

Äußerungen (Ausdrücke, die darauf hindeuten, dass sie als Ganzes abgespeichert werden und sich sprachlich selten verändern, z. B. „*Ich glaube*“, „*Stimmt*“, „*Das weiß ich nicht*.“), Verbformen (einfache Sätze mit V2-Stellung, zweiteilige Verben, Nebensätze mit VE-Stellung, komplexe Sätze mit Passiv, Futur, Konjunktiv oder Präteritum), Relativsätze („*Siehst du den Elch, der einen Besen in der Hand hält?*“), Äußerung fehlender Ausdrücke („*Wie heißt die?*“, „*Ich weiß es nicht*.“), Bezüge auf vorherige Äußerungen⁴, aber auch die Initiative des Kindes in der Interaktion⁵. In Referenz auf die konzeptionelle Dimension wurde analysiert, wie sich Ansätze des SST (z. B. Wortbedeutung klären, Gespräch über Mögliches) in der Interaktion zeigten. Dabei wurde unterschieden zwischen der Ausweitung eines Themas, der Behandlung eines abstrakten Themas, dem Anbringen von Erklärungen, der Klärung von Wortbedeutungen sowie Gesprächen über das ‚Hier und Jetzt‘ und Gesprächen über Zukünftiges, Vergangenes, Mögliches oder Vorhersagen in der gemeinsamen Interaktion (vgl. Rowe & Snow, 2020, S. 3).

7. Ergebnisse

7.1 Fallbeispiel 1

In Fallbeispiel 1 ist die eIp eine Studentin der Sonderpädagogik im 5. Semester Bachelor mit Zweitfach Mathematik. Der Junge ist zum Zeitpunkt der Erhebung 7;11 Jahre alt und geht in die zweite Klasse. Er ist in Deutschland geboren, spricht als L1 Indonesisch sowie Englisch und hat seit dem Besuch des Kindergartens Kontakt zum Deutschen. Im TROG-D (Fox-Boyer, 2023) vor der DL-Förderung erreichte der Junge einen Punktwert von vier. Eine qualitative Sprachbeobachtung zeigt, dass er Präsens- und Perfektformen und die 1. und 3. Person Singular in Aktivformen mit vielen Fragmenten nutzt, aber mit V2-Stellung im Hauptsatz. Der Junge verwendet darüber hinaus Wortneuschöpfungen, um Wortschatzlücken zu überbrücken.

Auffällig ist für DL-Prä, dass der Redeanateil der eIp deutlich über dem des Kindes liegt und Kind und eIp hauptsächlich einfache Verbformen verwenden. Nur vereinzelt lassen sich komplexere Verbformen (z. B. Konjunktive bei der eIp oder Perfektformen beim Kind) dokumentieren. Auf der interaktiven Ebene fällt auf, dass die eIp häufig formelhafte Aufmerksamkeitslenkungen gebraucht („*guck mal*“, Abb. 3, Z. 153, „*und das?*“, Abb. 2, Z. 107), um das Kind zu aktivieren, wobei das Kind selbst ebenfalls oft im Gespräch von sich aus die Initiative ergreift und damit zeigt, dass es Interesse an dem Geschehen auf der Buchseite hat. Die gestellten Fragen der eIp zielen zum Großteil auf den Wortschatz hin („*was ist das für ein tier?*“, Abb. 2, Z. 105) und weiterhin können bezüglich des interaktiven Verhaltens der eIp Benennungen und semantische Erweiterungen be-

⁴ Hier wurde bewertet, ob ein semantischer Zusammenhang zur vorherigen Äußerung zu finden war.

⁵ Das Kind beginnt ein neues Thema bzw. benennt etwas auf dem Bild, ohne vorher dazu animiert worden zu sein.

obachtet werden. Dies scheint feinabgestimmt auf das sprachliche Bedürfnis des Kindes zu sein, denn auf Seiten des Kindes kommt es zu Satzabbrüchen, Nachfragen, Umschreibungen und ‚sprachlichen Jokern‘, um unbekannte Begriffe zu umgehen. Zudem artikuliert das Kind Nicht-Wissen. Mit Blick auf die konzeptionelle Dimension, regt die Wimmelbildseite in dieser ersten DL-Interaktion die eIp und das Kind dazu an, Neues zu entdecken, sodass Kind und eIp ähnlich oft ein neues Thema beginnen. In der Mehrheit beziehen sich beide jedoch auf das bereits in der vorherigen Äußerung spezifizierte Thema.

In DL-Post zeigt sich ein etwas anders gelagertes Bild. Die Interaktion umfasst insgesamt weniger Äußerungen. Die genutzten Verbformen sind qualitativ vergleichbar mit denen des DL-Prä, sodass hier keine entscheidenden Unterschiede in der Komplexität der Sätze von Kind und eIp festzustellen sind. Die drei von der eIp gestellten Fragen dienen der Konkretisierung vorheriger kindlicher Äußerungen („*warum hat die magneten?*“, „*ein echtes tier?*“, „*was ist komisch?*“, Abb. 3) und regen weitere an. Eine spezifische Fokussierung auf grammatische Förderbereiche (wie z. B. die im Buch präsentierten Relativsatzkonstruktionen) findet sich nicht. Dafür kommt es etwas mehr zu semantischen Erweiterungen, korrektivem Feedback und im Zuge dessen zu inhaltlichen Expansionen kindlicher Äußerungen. Auch in dieser DL-Interaktion zeigt sich das Kind interessiert an dem Buch und ergreift vermehrt die Initiative zu neuen Themen und regt damit das Gespräch selbst an. Es äußert sich dabei mit semantischen Umschreibungen, um zu verdeutlichen, dass eine Gegebenheit seiner Meinung nach verwunderlich ist (z. B. „*boa das ist komisch*“, Abb. 3, Z. 154), kann aber nicht gezielt äußern, was das Seltsame ist, da vermutlich weiterhin Wortschatzlücken bestehen. Die eIp geht auf die Äußerungen des Kindes ein, indem sie konkreter nachfragt und später semantische Be- und Umschreibungen anbietet (z. B. „*was ist komisch?*“, Abb. 3, Z. 155).

Wie das Transkript (Tab. 1) zeigt, regt die eIp das Kind auf konzeptioneller Ebene zum eigenen Überlegen an, als sie eine eigene Überlegung zur Identifikation eines Tiers im Bild äußert und dem Kind die Frage stellt „*was könnte das für ein tier sein? was denkst du?*“ (Z. 101). Hier findet ein Abruf von (Welt)Wissen statt sowie ein Abgleich des gesehenen Bilddetails mit dem eigenen Weltwissen. Des Weiteren lässt sich ein Gespräch über Vergangenes beobachten, als das Kind ausgehend von der Bildbetrachtung äußert „*das habe ich schon mal in den zoo gesehen.*“ (Z. 108). In den darauffolgenden Äußerungen des Kindes zum betrachteten Tier („*und er war raus und dann. der hab mich nicht gegessen.*“ (Z. 110)) besteht eine zusätzliche Möglichkeit zum SST, das durch Nachfragen der eIp weiter entfaltet hätte werden können, allerdings bleibt diese Gelegenheit ungenutzt.

- 101 elp: mhmm. ein pferd. und was ist das? das erkenne ich gar nicht. was könnte das für ein tier sein? was denkst du?
- 102 K: ich hab noch nie das tier gesehen.
- 103 elp: vielleicht ist das wieder die eidechse, die roboterechse.
- 104 K: mhmm.
- 105 elp: das könnte sein. und was ist das für ein tier?
- 106 K: ein. wie heißt die? ein weiß es nich.
- 107 elp: reh. ein reh oder ein elch. genau. und das? mit den ganz vielen werkzeugen.
- 108 K: das habe ich schon mal in den zoo gesehen.
- 109 elp: mhmm.
- 110 K: und er war raus und dann. der hab mich nicht gegessen.

Abb. 2: Transkriptausschnitt Fallbeispiel 1 DL-Prä

In der folgenden Sequenz in Abbildung 3, die die Interaktion zum Wimmelbild aus der DL-Post-Interaktion wiedergibt, lassen sich hingegen gleich mehrere Ansätze zum SST rekonstruieren.

- 152 K: was muss die pinguin eigentlich essen?
- 153 elp: das ist eine gute frage, ich sehe gar nichts zu essen hier. (lacht) guck mal das schwein ist an der steckdose, muss laden.
- 154 K: man kann das mh. (unverständlich) andersherum, dann sieht das so aus. boa das ist komisch
- 155 elp: was ist komisch?
- 156 K: der ist doch ein tier.
- 157 elp: ein echtes tier?
- 158 K: ja aber, der kann doch nicht so sein.
- 159 elp: achso, der kann gar nicht über kopf laufen. in der roboterwelt da geht alles, die ist ganzschön komisch. alles durcheinander. guck mal hier, die stehe ja auch schräg.
- 160 K: und diese hat magneten.
- 161 elp: warum hat die magneten?
- 162 K: weil, die soll doch das halten.
- 163 elp: weil, die so kopfüber gehalten wird. stimmt, magneten können an metall halten.

Abb. 3: Transkriptausschnitt Fallbeispiel 1 DL-Post

So wird in Abbildung 3 ein Ansatz für ein Gespräch über Mögliches deutlich, ausgehend von der kindlichen Äußerung „*was muss die pinguin eigentlich essen?*“ (Z. 152), die von der eIp mit der eigenen Äußerung „*ich sehe gar nichts zu essen*“ (Z. 153) aufgegriffen wird. Es wird jedoch nicht weiter in einen Prozess des gemeinsamen Überlegens eingestiegen. Ein weiterer Ansatz zum SST wird in Zeile 153 von der eIp initiiert, die mit der Äußerung „*guck mal das schwein ist an der steckdose, muss laden*“ das abstrakte Thema Energie anschnidet. Die Äußerung bleibt vom Kind unkommentiert. Als dritter Ansatz zum SST kann ein Austausch von Kind und eIp zu den kopfüber abgebildeten Tieren identifiziert werden (Z. 154-159). Hier findet ein Abgleich der realen Welt mit der im Buch präsentierten Roboterwelt statt. Es schließt sich ein Austausch zu Magneten an, der einen Ansatz der eIp enthält, die Funktion von Magneten zu erklären (Z. 160-163).

Nach der DL-Förderung erreicht das Kind einen Punktwert von acht im TROG-D. Beobachtungen nach dem Vorlesezeitraum zeigen zudem qualitativ einen Zuwachs der

Tempusformen, sodass jetzt auch das Präteritum verwendet wird. Es fällt weiterhin die Verwendung der 2. Person Singular sowie der 1. und 3. Person Plural auf. Das Kind verwendet neben Aktivformen nun auch Zustands- und Vorgangspassive und bildet Verbklammern im Hauptsatz. Es fällt zudem auf, dass das Frageverhalten des Kindes bei fehlenden Wörtern zugenommen hat und sich das Kind selbst korrigiert. Weiterhin fragt das Kind jetzt vermehrt nach sachlichen Zusammenhängen.

7.2 Fallbeispiel 2

In Fallbeispiel 2 ist die eIp eine Studentin der Sonderpädagogik im 4. Semester Master mit dem Fach Sachunterricht und den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache. Der Junge ist 7;2 Jahre alt und besucht die 2. Klasse. Er ist in Deutschland geboren und spricht als L1 Kurdisch. Im TROG-D (Fox-Boyer, 2023) vor der DL-Förderung erreichte er einen Punktwert von fünf. Eine qualitative Sprachbeobachtung zeigt, dass er Präsens- und Perfektformen und vereinzelt Präteritumformen nutzt, die 1. und 3. Person Singular in Aktivformen sowie die V2-Stellung verwendet.

Auf linguistischer Ebene ist in Fallbeispiel 2 auffällig, dass in DL-Prä der Redeannteil des Kindes über dem der eIp liegt, die eIp jedoch längere Äußerungen produziert. Die verwendeten Verbformen sind bei beiden primär einfache V2-Strukturen, vereinzelt kommt es zu komplexeren Verbformen. So verwendet das Kind wenige Perfektformen, die eIp produziert mehrere zweiteilige Verbalphrasen und wenige Nebensätze mit Verbendstellung. Der im Buch vorgegebene angefangene Relativsatz wird von der eIp vervollständigt, weitere Relativsätze sind im Transkript nicht vorhanden. Die Interaktion DL-Post enthält mehr Äußerungen von Kind und eIp insgesamt. Es fällt zudem auf, dass der Großteil der Äußerungen des Kindes weiterhin aus einfachen Sätzen besteht. Wie bei der eIp zeigt sich jedoch auch beim Kind eine Zunahme an komplexeren Sätzen, da es die Relativsätze aus dem Input z. T. aufgreift und eigeninitiativ im Spiel versucht, diese selbst zu produzieren. Dabei finden sich einige Ansätze, das Suchspiel weiterzuführen, die noch nicht vollständig sind, wie z. B. „*siehst du de stern bei diese seite?*“ oder „*das t-shirt, das rot ist.*“, aber Anteile der Relativsatz-Konstruktion aufgreifen. Parallel kann in DL-Prä auf der interaktiven Ebene die Nutzung formelhafter Äußerungen wie „*ich weiß nicht*“, „*kann das sein?*“, „*das kann sein*“, „*ja, stimmt*“ oder „*du hast recht*“, die im Verlauf der gesamten Sequenz auftreten, als interaktive Strategie der eIp gesehen werden, das Gespräch beidseitig am Laufen zu halten. Hinsichtlich ihrer Reaktion auf die kindlichen Äußerungen zeigt sich, dass die eIp diese korrektiv aufgreift und expandiert. Diese Korrekturen zielen vornehmlich auf den Wortschatz und das Genus ab. Außerdem ist zu beobachten, dass das Kind in seinen Äußerungen teils abbricht, da vermutlich Wörter fehlen, es sich verbessert und es seine Äußerungen mehrmals in nachfolgenden Äußerungen spezifiziert. Es zeigt sich außerdem, dass in dieser ersten DL-Interaktion die Initiative immer wieder vom Kind ausgeht, das ein neues Thema anschnidet oder etwas kommentiert.

In DL-Post fällt vor allem auf, dass die Wimmelbildseite zunächst überblättert wird, das Kind aber am Schluss noch mal zu dieser Seite zurückblättert und sich am Ende des Vorleseprozesses noch ein längeres Gespräch über diese Seite entspinnt. Dabei werden die im Buch thematisierten Relativsätze im Sprachspiel in den Fokus gestellt und diese vom Kind aufgegriffen. Durch dieses Sprachspiel, das über die Buchseite angeregt wird (z. B. „*siehst du auch den elch, der einen besen in der hand hat?*“), steigt die Satzkomplexität stark an, weil dadurch vermehrt Relativsätze auftreten. Durch das Sprachspiel kommt es außerdem zu einer längeren Betrachtung dieser Seite sowie auf interaktiver Ebene insgesamt zu mehr zustimmenden Äußerungen und Kommentaren zum Bild mit vielen Bezügen zu neuen Inhalten.

Auf der konzeptionellen Ebene entfaltet sich, wie nachfolgendes Transkript (Abb. 4) zeigt, zunächst ein beidseitiges Gespräch über die Frage, was auf dem Bild komisch erscheint und über Mögliches, z. B. ob die Tiere herunterfallen könnten, wenn sie auf dem Bild kopfüber dargestellt sind.

- | | | |
|-----|------|---|
| 457 | K: | oh mein gott, das sieht komisch an. |
| 458 | elp: | sieht immer noch komisch aus? |
| 459 | K: | ja |
| 460 | elp: | das ist falschrum nh? |
| 461 | K: | falschrum |
| 462 | elp: | komplett falschrum. |
| 463 | K: | ich weiß nicht. |
| 464 | elp: | die fallen doch fast runter. |
| 465 | K: | ja. die kann nicht fallen fast runter. das sieht doch falschrum aus. nein, das ist nicht falschrum, nur unnormal da. ab da ne bei na. schlecke. |

Abb. 4: Transkriptausschnitt A Fallbeispiel 2 DL-Prä

Ein weiterer Ansatz zu einem Gespräch über Mögliches stellt in Abbildung 5 die Überlegung zwischen Kind und eIp zur potentiellen Handlung eines abgebildeten Tieres dar (Z. 489-494). Des Weiteren regt die eIp zum gemeinsamen Überlegen an, als sie ein entdecktes Tier als unbekannt benennt (Z. 498). Es folgt jedoch kein Einstieg in eine Identifikation des Tieres. Zuletzt enthält die Sequenz eine kindliche Äußerung zum Thema Licht (Z. 507), die als Ansatz zum SST und als Bezug zu Vorherigem kategorisiert werden kann. Das Kind ruft hier das Wissen von vorherigen Buchseiten ab, es erkennt auf der aktuellen Wimmelbildseite ein Licht und stellt die Überlegung an, ob dies das zu einem früheren Zeitpunkt im Buch angesprochene „Licht am Ende des Tunnels“ sein könnte.

489 K: ja, nein, nein. dass hier nur das genemmt und so gemacht.
 490 elp: das ganze werkzeug.
 491 K: die waren neu machen.
 492 elp: meinst du das huhn will ein neuen roboter bauen? mit dem werkzeug?
 493 K: ja, ich glaube die huhn will noch eine hase bauen.
 494 elp: mhh, das huhn möchte noch ein hasen bauen. das kann natürlich sein.
 495 K: oder eine das hier.
 496 elp: ein schwein?
 497 K: ich habe schon das hier gesehen.
 498 elp: oh, was ist denn das für ein tier? das kenne ich ja gar nicht.

(...)

507 K: okay. ey, das ist die licht.
 508 elp: das ist das licht, ja.
 509 K: die licht sieht aus komisch.

Abb. 5: Transkriptausschnitt B Fallbeispiel 2 DL-Prä

In DL-Post kann ebenfalls ein Ansatz zum SST identifiziert werden (Abb. 6), angeregt durch die Äußerung der eIp in Zeile 588 („*das schwein hat den stecker in der steckdose*“), um das abstrakte Thema Energie zu bearbeiten. Interessant ist, dass eine ähnliche Äußerung in Fallbeispiel 1 ebenfalls identifiziert wurde. Wie in Fallbeispiel 1, geht das Kind hier allerdings auch nicht auf die Äußerung ein und die eIp regt nicht über weitere Fragen zu einem SST-Prozess an. Allerdings findet ein Ansatz zum SST in Form eines Gesprächs über Mögliches statt, in dem Kind und eIp die auf der Wimmelbildseite abgebildete Schlange betrachten und auf die kindliche Äußerung „*nicht das ist normal*“ (Z. 595) hin sich austauschen, warum oder was an der Schlange besonders sein könnte.

588 elp: und die das schwein hat den stecker in der steckdose damit es wieder energie bekommt.
 589 K: ja und noch die, da äh wie geht das bitte?
 590 elp: was?
 591 K: eigentlich die schaf geht anders herum.
 592 eIP: stimmt steht auf dem kopf ne (beide lachen)
 593 K: wie komme ich? aber eigentlich hm, das hier muss so sein eine ganze komische sache.
 594 elp: hm:
 595 K: nicht das ist normal
 596 elp: so ne Schlange, ne?
 597 K: ja normale Schlange.
 598 elp: eine fast normale Schlange.
 599 K: aber sein kopf ist nicht eine Schlange.
 600 elp: er hat so einen kleinen helm auf so sieht das aus für mich
 601 K: ja

Abb. 6: Transkriptausschnitt A Fallbeispiel 2 DL-Post

Im Gesprächsausschnitt in Abbildung 7 findet ein Abgleich des Bildes mit eigenem Weltwissen statt. Dieser äußert sich in einem Ansatz zum SST der Kategorie Klärung von Wortbedeutung, als die eIp auf die kindliche Frage nach der Bedeutung des Kompositums *Strohhalm* eine Erklärung anfügt.

648	elp:	uh, siehst du den strohhalm, der rot ist?
649	K:	was ist strohhalm?
650	elp:	ein strohhalm da kann so (schlürfendes geräusch) das wasser die cola durchziehen
651	K:	ah meinst du das ja? (zeigt auf Buch)
652	elp:	ja genau

Abb. 7: Transkriptausschnitt B Fallbeispiel 2 DL-Post

Nach der DL-Förderung erreicht das Kind einen Punktwert von 8 im TROG-D. In den Sprachbeobachtungen vor und nach dem Förderzeitraum fällt keine Entwicklung im Bereich produktive Grammatik auf, jedoch verwendet das Kind nach dem Vorlesezeitraum Strategien, um fehlende Wörter zu erfragen oder zu umschreiben.

8. Zusammenfassung der Ergebnisse und Interpretation

Zusammenfassend lässt sich feststellen: In Fallbeispiel 1 im DL-Prä liegt der Redeteil der eIp deutlich über dem des Kindes, gleichzeitig zeigen sich vereinzelt komplexe Satzstrukturen bei sonst hauptsächlich in V2-Stellung formulierten Äußerungen. Diese Beobachtung lässt sich möglicherweise so interpretieren, als dass die Inputqualität auf linguistischer Ebene noch nicht optimal gestaltet ist: Die hohe Anzahl an Äußerungen zur Aufmerksamkeitsförderung kann einerseits als Hinweis gedeutet werden, dass das ‚Team‘ noch nicht ganz aufeinander eingespielt, d. h. die eIp noch unsicher in der interaktiven Gestaltung des DL ist und auf feststehende Formeln zurückgreift, um das Gespräch aufrecht zu erhalten, oder andererseits, dass das Kind tatsächlich diese Unterstützung noch benötigt, um beim Thema zu bleiben. In der DL-Prä-Interaktion beziehen sich Kind und eIp in ihren Äußerungen zudem häufiger auf ein bereits angesprochenes Thema, statt ein neues zu beginnen. Dies kann als günstige Möglichkeit, den fehlenden kindlichen Wortschatz aufzufüllen, interpretiert werden. Im DL-Post scheinen die Strategien der eIp, das Kind mit Fragen zu weiteren Äußerungen anzuregen und die Antworten des Kindes semantisch zu erweitern, in der Komplexität zugenommen zu haben und sorgen für linguistisch und kognitiv komplexere Gesprächsthemen, die über das Benennen zur Wortschatzerweiterung hinausgehen. Einfluss könnten hier möglicherweise die Inhalte der Schulung haben, außerdem könnte sich die eIp während der Zeit des gemeinsamen Vorlesens an die sich erweiterten linguistischen Fähigkeiten des Kindes angepasst haben und nun zu den entwicklungspassenderen Fördermöglichkeiten übergegangen sein. Trotz der beobachteten Komplexitätssteigerung finden sich aber auch Themen, die während des DL nur durch die eIp angeschnitten wurden, so dass

noch weiteres Potential besteht, beidseitig tiefer ins Thema einzusteigen und in der konzeptionellen Dimension eine höhere Inputqualität zu erwirken.

In der DL-Sequenz nach Erhalt der Schulung konnte in Fallbeispiel 2 beobachtet werden, dass eIp und Kind in ein Sprachspiel zur Suche bestimmter Tiere auf der betrachteten Wimmelbildseite einsteigen, bei dem viele Konstruktionen mit Relativsätzen verwendet werden (z. B. eIp: „*siehst du auch den elch, der einen besen in der hand hat?*“). Das Kind reagiert darauf mit Wiederholungen der Relativsätze und versucht ebenfalls, diese im Ansatz zu bilden (z. B. „*siehst du eine blumen aber die ist kein gelb nur rot?*“). Dies ist in der DL-Prä-Sequenz nicht zu finden. Parallel ist die Betrachtungslänge der Wimmelbildseite im Vergleich zur ersten DL-Interaktion gestiegen. Es ist zu vermuten, dass das Sprachspiel das Kind dazu angeregt hat, sich länger mit der Seite und den Inhalten zu beschäftigen und auf Einzelheiten zu fokussieren, was wiederum für einen reichhaltigeren linguistischen Input der eIp sorgt. Es ist außerdem anzunehmen, dass das Sprachspiel, das Relativsätze beinhaltet, dem Kind dabei geholfen hat, diese Satzstrukturen zu übernehmen und auf eigene Bedürfnisse im Suchspiel anzuwenden. Dabei zeigt sich, dass nicht immer die vollständige Konstruktion verwendet wird, sondern auch nur Teile, so dass vermutet werden kann, dass der Gebrauch von Relativsätzen als hochkomplexe Satzstruktur, durch das Sprachspiel bei der Betrachtung von Wimmelbildseiten beim DL gefördert werden kann. Zugleich steigt mit der erhöhten linguistischen Komplexität auch der interaktive Prozess beim DL, sodass Kind und eIp aufeinander abgestimmt mehr Äußerungen tätigen, in denen mehr Benennungen und mehr Möglichkeiten zum Erlernen bestimmter Satzmuster gegeben werden.

Betrachtet man die DL-Sequenzen beider Studierenden im Vergleich, fällt ins Auge, dass bei beiden eine deutliche Veränderung nach der Schulung beobachtbar ist, die sich jedoch pro Fallbeispiel unterscheidet. Während in Fallbeispiel 2 durch das Sprachspiel die Aufmerksamkeitslenkung stark gesteigert wird und im Mittelpunkt steht, liegt in Fallbeispiel 1 der Fokus im DL-Post anders. Es wird weniger der Wortschatz fokussiert, dafür stärker die semantische Erweiterung und die Diskussion über die Themen, die Aufmerksamkeitslenkung auf das Bild nimmt ab. Durch das Sprachspiel nimmt die Interaktion in Fallbeispiel 2 mehr Raum ein für diese einzelne Seite. Während in Fallbeispiel 1 die Länge der Interaktion abnimmt, weil Bild und Thema bekannt sind, nimmt in Fallbeispiel 2 die Interaktionslänge zu. Hierdurch kommt es zu mehr sprachlichem Input.

Auf Seite der Kinder lässt sich ebenfalls bezogen auf den Sprachstand eine Entwicklung beobachten. Beide Kinder erreichen nach den 11 DL-Interaktionen im TROGD einen Punktwert von acht und haben sich somit um mehrere Punktwerte gesteigert. Sprachproduktiv gesehen zeigt sich nach dem DL-Förderzeitraum bei Fallbeispiel 1 ein Zuwachs der Grammatik (bezogen auf das Präteritum, Passiv und Verbklammern) sowie die Verwendung der 2. Person Singular und der 1. und 3. Person Plural. Bei Fallbei-

spiel 2 kommt es zu keiner auffallenden Entwicklung der Grammatik in der Sprachproduktion. Beide Kinder veränderten jedoch ihr kommunikatives Verhalten in Bezug auf Wortschatzlücken, z. B. in Form von Nachfragen oder Umschreibungen.

9. Diskussion

Der vorliegende Beitrag hatte das Ziel, explorativ anhand zweier Fallbeispiele zu untersuchen, inwiefern Studierende, die in der späteren Berufspraxis in inklusiven Settings tätig sind, vor und nach einer Schulung zum DL die von Rowe und Snow (2020) genannten Dimensionen von Inputqualität beim DL eines inputoptimierten Bilderbuchs gemeinsam mit mehrsprachigen Grundschulkindern realisierten. Dabei sollte rekonstruiert werden, inwiefern sowohl die Studierenden bei der Umsetzung des DLs (Fragestellung a) als auch die teilnehmenden Kinder bezogen auf den Grammatikerwerb nach dem Schulungs- und Förderzeitraum Veränderungen (Fragestellung b) zeigten. Wie in den obigen, wenn auch als rein explorativ einzustufenden qualitativen Analyseergebnisse dargestellt, zeigten die Studierenden insofern Zuwächse im DL, als dass sie sich mehr mit dem Kind in der Interaktion einspielten und die Inputqualität in der konzeptionellen und linguistischen Dimension steigerten (Rowe & Snow, 2020). Sie nutzten darüber die vom Buch ausgehenden Sprachlernpotentiale der Wimmelbildseite stärker, einerseits für die Umsetzung eines Sprachspiels, in dem komplexe Satzstrukturen dem Kind verdichtet dargeboten wurden (Fallbeispiel 2), andererseits zur Gestaltung einer Situation des *gemeinsamen Denkens* (Hildebrandt et al., 2016; Siraj-Blatchford et al., 2002) im Zusammenhang mit den auf der Seite abgebildeten Robotertieren (Fallbeispiel 1). Es lässt sich daher annehmen, dass es den Studierenden in der DL-Post-Interaktion gelang, nicht nur eine höhere Inputqualität in der Interaktion in Abgleich mit den sprachlichen Bedarfen des Kindes herzustellen, sondern auch die grammatischen und kognitiven Lerngelegenheiten in Text und Bild für die Gestaltung eines grammatikförderlichen Interaktionskontextes zu nutzen, um damit das DL in der gesamten Trias eIp, Kind und Buch adaptiv zu gestalten. Wir sprechen hier von *adaptivem DL*. Inwieweit ihnen dies auch in der responsiven multimodalen Abstimmung gelang, ist Gegenstand weiterer geplanter Analysen. Nicht klar zu beantworten ist allerdings die Frage, wie sich die Veränderungen in der sprachlichen Qualität der DL-Interaktionen erklären lassen. Als mögliche Faktoren können Wissenszuwächse der Studierende zur Nutzung der Anreize in Text und Bild des Buches zur grammatikförderlichen Gestaltung und kognitiven Aktivierung der Kinder beim DL sein, wozu konkrete Schulungsinhalte erfolgten. Aber auch das wiederholte Lesen und der Beziehungsaufbau zum Kind über die Förderung hinweg kann dazu beigetragen haben, dass es den Studierenden besser gelang, die Bedarfe des Kindes einzuschätzen und eine eingespielte, adaptive DL-Interaktion zu realisieren. Zudem bleibt die Frage offen, inwieweit die hier vorgestellten Ergebnisse nur Einzelfälle darstellen oder sich auch auf die Gesamtdatenlage abbilden lassen. Dies lässt sich erst durch weitere Analysen beantworten. Interessant ist dabei, inwieweit

sich Unterschiede beim adaptiven DL vor und nach der Schulung in Abhängigkeit der unterschiedlichen Buchvorlagen zeigen, inwieweit es hier Differenzen bei der Ausgestaltung der einzelnen Dimensionen nach Rowe und Snow (2020) zu identifizieren gibt und welche Rolle dabei das Vorwissen der Studierenden spielt. Es ist zu vermuten, dass gerade inputoptimierte Bilderbücher für die Entfaltung der linguistischen Dimension unter grammatikförderlichen Aspekten einem Mehrwert haben. So halten diese nicht nur einen grammatisch strukturierten, lernförderlichen Input bereit. Sie begünstigen durch Anreize in Bild und Text auch die Anregung grammatischer Strukturen in der Interaktion über spracherwerbsförderliche Sprachhandlungen wie dem Sprachspiel und integrieren Differenzierungsmöglichkeiten, wie im Falle des Buches *Zu Besuch in der Roboterwelt*, bei dem der Text in Anpassung an den Sprachstand des Kindes auch in parataktischer statt in hypotaktischer Form gelesen werden kann.

Mit Blick auf die Entwicklungsprozesse der Kinder konnte in den Fallbeispielen darüber hinaus gezeigt werden, dass nach der DL-Förderung (9 DL-Interaktionen abzüglich Prä- und Post-DL mit unterschiedlichen Bilderbüchern) Lernzuwächse im grammatischen Bereich zu verzeichnen waren. Beide Kinder nahmen zudem aktiver am Vorgespräch des Post-DL teil, indem sie Fragen stellten oder teils grammatisch komplexere Strukturen produzierten oder sich darin ausprobierten. Als möglicher Einfluss kann hier das sprachliche Verhalten der eIp gesehen werden, durch welches dem Kind grammatische Zielstrukturen angeboten, kindliche Formulierungen modelliert sowie über korrekatives Feedback gespiegelt wurden. Beispielhaft dafür ist das Sprachspiel in Fallbeispiel 2 im DL-Post, in welchem dem Kind durch die eIp vermehrt die Relativsatzstruktur angeboten wird und kindliche Ansätze, diese eigenständig zu produzieren, aufgegriffen werden.

Damit weisen die, wenn hier auch als explorativ einzustufenden Ergebnisse zugleich auf eine noch bestehende Forschungslücke hin, die in Zukunft weiterbearbeitet werden kann. So fokussieren bisherige Studien zum sprachförderlichen Potential des DL in institutionellen Kontexten vor allem Kinder im Vorschulalter (Schütz & Alt, 2024), nehmen häufig das Interaktionsverhalten pädagogischer Fachkräfte in den Blick und zeigen einen Forschungsbedarf hinsichtlich deren Professionalisierung auf (vgl. Beckerle, 2017; Kammermeyer et al., 2014; Kucharz et al., 2010; Simon & Sachse, 2013). Für die grammatikförderlichen Effekte des DL im Grundschulalter steht ein ausreichender Wirksamkeitsnachweis noch aus (vgl. Systematic Review von Pillinger & Vardy 2022) und auch zur Wirksamkeit impliziter Sprachvermittlungsansätze, die inputoptimierte Bilderbücher zur Grammatikförderung im Grundschulunterricht (vgl. von Lehmden et al., 2022) nutzen, liegen bislang keine Befunde vor (s. Kapitel 4).

Methodisch gesehen hat sich das Konzept der Inputqualität nach Rowe und Snow (2020) für die hier fokussierten Fragestellungen zunächst als hilfreicher Ansatzpunkt erwiesen, da daraus nicht nur ein Analyserahmen für sprachförderliches DL, sondern auch Kompetenzen erwachsener Interaktionspersonen für ein adaptives DL in der Trias eIp, Kind und Buch sowie entsprechende Ausbildungs- und Schulungsinhalte abgeleitet

werden können. Allerdings sind theoretische Ausdifferenzierungen erforderlich, da das Konzept von Rowe und Snow (2020) auf einer Zusammenfassung von Studien zu englischsprachig monolingual aufwachsenden Kindern basiert und nicht uneingeschränkt auf die Untersuchungsgruppe dieser Studie bezogen werden kann. Unterschiede betreffen vor allem die Mehrsprachigkeit der Kinder, aber auch das Alter, die damit einhergehenden wachsenden Arbeitsgedächtniskapazitäten, das sprachliche Vorwissen, die metasprachliche Bewusstheit sowie weitere kognitive Fähigkeiten der Kinder. Unsere Analysen lassen vermuten, dass es bei mehrsprachigen Kindern vielmehr zu einer zeitlichen Verschiebung des benötigten sprachlichen Inputs kommt, die bis in das Grundschulalter hineinreicht. Auch muss berücksichtigt werden, dass mehrsprachig aufwachsende Schulkinder ausgehend vom Alter und ihren kognitiven Fähigkeiten (auch in ihrer Erstsprache) bereits dazu in der Lage sind, abstraktere Themen zu reflektieren, woraus sich aufgrund des möglicherweise noch nicht hinreichend ausgebildeten Wissens in der Zweitsprache eine Diskrepanz zu dem ihnen präsentierten sprachlichen Input ergeben kann. Dies kann wiederum auch verhindern, dass die konzeptionelle Dimension der Inputqualität hinreichend ausgeschöpft wird. Der linguistische und interaktive Input, der dem Kind beim DL angeboten wird, muss sich folglich an den Fähigkeiten des Kindes in der Zweitsprache Deutsch orientieren. Das DL muss dem Kind aber zugleich Gelegenheiten bieten, sich in der Interaktion mit dem*r erwachsenen Kommunikationspartner*in in ein *gemeinsames Denken* (vgl. Hildebrandt et al., 2016; Siraj-Blatchford et al., 2002) zu begeben, damit auch kognitive Anregungen für die kindliche Entwicklung möglich sind. Gegenstand weiterer Forschungsarbeiten im ADIL-Projekt wird es daher sein, den von Rowe und Snow (2020) genutzten Begriff der Inputqualität basierend auf empirischer Evidenz um die Entwicklungsverläufe mehrsprachiger Kinder im Vor- und Grundschulalter zu erweitern.

Literatur

- Andresen, Helga (2005). Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Klett-Cotta.
- Bebout, Johanna & Belke, Eva (2017). Language play facilitates language learning: Optimizing the input for rapid gender-like category induction. *Cognitive Research: Principles and Implications* 2, S. 11.
- Becker, Tabea & Müller, Claudia (2015). Vorlesen und Erzählen kontrastiv. In Eva Gressnich, Claudia Müller, & Linda Stark (Hg.), *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Narr Francke Attempto, S. 77-93.
- Beckerle, Christine; Mackowiak, Katja; Miosga, Christiane; Müller-Brauers, Claudia; Lampe, Fenja; Stein, Rebecca & Töpke, Alena M. L. (2024). Adaptives dialogisches Lesen mit mehrsprachigen Kindern (ADIL). *Die deutsche Schule* 116(2), S. 190-193. <https://doi.org/10.31244/ddS.2024.02.07>

- Beckerle, Christine (2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Beltz Juventa. (Dissertation).
- Belke, Eva & Dresler, Tabea (2021). Die Generative Textproduktion: Sprachspiele, Kinderreime, Lieder und Bilderbücher als Grundlage der impliziten Vermittlung grammatischer Fähigkeiten. *Sprachtherapie aktuell: Forschung - Wissen - Transfer* 2, e2021-39.
- Belke, Eva; Kuba, Sarah & Braun, Pia Marie (2022). Optimizing the presentation of the input facilitates the acquisition of gender-like subclasses in preschool children. AMLaP 2022. <https://virtual.oxfordabstracts.com/#/event/3067/submission/172>
- Belke, Eva; von Lehmden, Friederike & Müller-Brauers, Claudia (2020). *Specially designed children's books and songs for training the acquisition of German gender and case*. Extended abstract and poster presentation held at AMLaP 2020, Potsdam. <https://am-lap2020.github.io/a/94.pdf>
- Belke, Eva & von Lehmden, Friederike (2025). Zur Rolle der Kreativität im produktiven Umgang mit Sprachspielen: Lern- und Abstraktionsprozesse in Spracherwerb und Sprachvermittlung aus gebrauchsbasierter Perspektive. In Alexandra L. Zepter & Kirsten Schindler (Hg.). *Sprachliche Kreativität in Bildungs- und Fachsprache - Textprozeduren und Diskurspraktiken*. Narr Francke Attempto.
- Belke, Gerlind & Belke, Eva (2006). Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung: Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In Tabea Becker & Corinna Peschel (Hg.), *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 174-200.
- Belke, Gerlind (2012). *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft*. Schneider Verlag Hohengehren. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-2-307>
- Bryant, Doreen (2015). Deutsche Relativsatzstrukturen als Lern- und Lehrgegenstand. In Angelika Wöllstein (Hg.), *Das Topologische Modell für die Schule*. Schneider Verlag Hohengehren, S. 77-99.
- Cleave, Patricia L.; Becker, Stephanie D.; Curran, Maura K.; Owen Van Horne, Amanda J. & Fey, Marc E. (2015). The efficacy of recasts in language intervention: A systematic review and meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology* 2(4), S. 237-255. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0105
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher* 32(1), S. 5-8.
- Dickinson, David K.; Nesbitt, Kimberly T.; Collins, Molly F.; Hadley, Elizabeth B.; Newman, Katherine; Rivera, Bretta L.; Ilgez, Hande; Nicolopoulou, Ageliki; Golinkoff, Roberta Michnick & Hirsh-Pasek, Kathy (2019). Teaching for breadth and depth of vocabulary knowledge: Learning from explicit and implicit instruction and the storybook texts. *Early Childhood Research Quarterly* 2(47), S. 341-356. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.07.012>

- Ennemoser, Marco; Kuhl, Jan & Pepouna, Soulemanou (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 27(4), S. 229-239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Fletcher, Kathryn L. & Reese, Elaine (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental Review* 25(1), S. 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Fox-Boyer, Annette V. (Hg.) (2023). *TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses*. Schulz-Kirchner Verlag.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2014). Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In Barbara Lütke & Inger Petersen (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (1. Auflage). Fillibach, S. 35-50.
- Gressnich, Eva & Stark, Linda (2015). Erklärende Gesprächseinlagen beim Vorlesen mit Bilderbüchern. In Eva Gressnich, Claudia Müller & Linda Stark (Hg.), *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Narr Francke Attempto, S. 57-74.
- Grøver, Vibeke; Rydland, Veslemøy; Gustafsson, Jan-Eric & Snow, Catherine E. (2020). Shared Book Reading in Preschool Supports Bilingual Children's Second-Language Learning: A Cluster-Randomized Trial. *Child development* 91(6), S. 2192-2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- Gutiérrez, Raúl (2016). Effects of Dialogic Reading in the Improvement of Reading Comprehension in Students of Primary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), S. 303-320.
- Hildebrandt, Frauke; Scheidt, Alexander; Hildebrandt, Andrea; Hédervári-Heller, Éva & Dreier, Annette (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung* 5(2), S. 1-9. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000256>
- Kammermeyer, Gisela; Roux, Susanna; King, Sarah & Metz, Astrid (2014). *Mit Kindern im Gespräch*. Auer Verlag.
- Kucharz, Diemut; Mackowiak, Katja & Beckerle, Christine (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Weiterqualifizierungskonzept für Kita und Grundschule. Beltz.
- Kühn, Corinna (2015). Literacy in der Kita. Dialogische Bilderbuchbetrachtungen und deren Bedeutsamkeit für den Schriftspracherwerb. disserta Verlag.
- Maas, Utz (2008). Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft: Die schriftkulturelle Dimension. V&R unipress.
- Miosga, Christiane (2019). "Come together": Multimodale Responsivität und Abstimmung im Spracherwerb und in der Sprachförderung. In Ines Bose, Kati Hannken-Illjes & Stephanie Kurtenbach (Hg.), *Kinder im Gespräch - mit Kindern im Gespräch*. (Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik; Band 16). Frank & Timme Verlag

- für wissenschaftliche Literatur, S. 149-174.
<https://doi.org/10.26530/20.500.12657/42800>
- Miosga, Christiane & Müller-Brauers, Claudia (2022). Förderung kindlicher Erzählfähigkeiten mit digitalen Bilderbuch-Apps in der Kita. In Markus Spreer, Michael Wahl, & Helmut Beek (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog: Digitalität - Kommunikation - Partizipation* (S. 31-38). Schulz-Kirchner.
- Miosga, Christiane; Müller-Brauers, Claudia; Herz, Cornelius; Töpke, Alena & Stein, Rebecca (im Druck). Dialogisches Lesen adaptiv und digital. Narrative Lerngelegenheiten in Medium und Interaktion. *Sprachlich-Literarisches Lernen und Deutschdidaktik*.
- Mol, Suzanne E.; Bus, Adriana G.; Sikkema - de Jong, Maria T. & Smeets, Daisy J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: a meta-analysis. *Early Education and Development* 19(1), S. 7-26.
<https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Montag, Jessica L. (2019). Differences in sentence complexity in the text of children's picture books and child-directed speech. *First Language* 39(5), S. 527-546.
<https://doi.org/10.1177/0142723719849996>
- Meibauer, Jörg (2011). Spracherwerb und Kinderliteratur. *Zf. Literaturwiss. Linguistik* 41, S. 9-26. <https://doi.org/10.1007/BF03379852>
- Müller, Claudia & Stark, Linda (2015). Sprachdidaktische Anreize in der Kinderliteratur – Ein Typologisierungsversuch. In Ulrike Eder (Hg.), *Sprache lernen mit Kinder- und Jugendliteratur: Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch- als Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. Praesens Verlag, S. 95-118.
- Müller-Brauers, Claudia; von Lehmden, Friederike & Lehmann, Bernd (2022). *Zu Besuch in der Roboterwelt*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Müller-Brauers, Claudia & von Lehmden, Friederike (2021). GA::NZ geMÜTlich – Bilderbuchinput und kindliche Geschichtenwiedergaben. In Kristin Börjesson, & Jörg Meibauer (Hg.), *Studien zur Pragmatik: Pragmatikerwerb und Kinderliteratur*. Narr Francke Attempto, S. 207-232.
- Müller-Brauers, Claudia; Stark, Linda & von Lehmden, Friederike (2017). Einpassung literarer Strukturen: Wie Kinder den Input aus Vorlesesituationen produktiv nutzen. *Frühe Bildung* 4, 6(4), S. 199-206. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000346>
- Noble, Claire; Cameron-Faulkner, Thea & Lieven, Elena (2018). Keeping it simple: The grammatical properties of shared book reading. *Journal of Child Language* (45), S. 753-766.
- Pentimonti, Jill M. & Justice, Laura M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal* 37(4), S. 241-248. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>
- Pillinger, Claire & Vardy, Emma J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading* 45(4), S. 533-548.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12407>

- Pulles, Maaïke; Berenst, Jan; Koole, Tom & de Glopper, Kees (2021). How primary school children address reading problems in dialogic reading. *Research on Children and Social Interaction* 4(2), S. 217-242. <https://doi.org/10.1558/rcsi.12411>
- Rowe, Meredith L., & Snow, Catherine E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions: interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of child language* 47(1), S. 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Scherger, Anna-Lena (2018). German dative case marking in monolingual and simultaneous bilingual children with and without SLI. *Journal of Communication Disorders* (75), S. 87-101. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2018.06.004>
- Schulz, Petra (2013). Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Zweitspracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In Arnulf Deppermann (Hg.), *Das Deutsch der Migranten*. De Gruyter, S. 313-337. <https://doi.org/10.1515/9783110307894.313>
- Schütz, Detta Sophie & Alt, Katrin (2024). Aktuelle Forschungsprojekte: Ergebnisse der Studie „Dialogisches Lesen zur Unterstützung des Erwerbs grammatischer Fähigkeiten in der Kindertagesstätte (DiaGramm)“. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 93(1), S. 70-72. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2024.art06d>
- Simon, Stephanie & Sachse, Steffi (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 4(8), S. 379-397.
- Siraj-Blatchford, Iram; Sylva, Kathy; Muttock, Stella; Gilden, Rose & Bell, Danny (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Research Report 365. Department for Education and Skills.
- Stern, Daniel N. (1993). *Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. Piper Verlag.
- Stiftung Lesen (2021). *Kitas als Schlüsselakteure in der Leseförderung. Vorlesestudie 2021*. https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/20211021_VLS_final.pdf
- Stiftung Lesen (2022). *Frühe Impulse für das Lesen – Realitäten in den Familien. Vorlesemonitor 2022*. https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/Vorlesemonitor_2022.pdf
- Strotseva-Feinschmidt, Anna (2016). *The processing of complex syntax in early childhood*. Dissertation am Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences, Leipzig.
- Titz, Cora (2017). *Komm, wir erzählen uns eine Geschichte! Dialogisches Lesen in Kindertagesstätten*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Tomasello, Michael (1995). Joint attention as social cognition. In Chris Moore & Philip J. Dunham (Hg.), *Joint attention: Its origins and role in development*. Lawrence Erlbaum Associates, S. 103-130.

- Ulrich, Tanja (2017). Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden. Habilitation, Universität zu Köln. <https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/>
- Ulrich, Tanja; Thater, Sarah & Mennicken, Sandra (2021). Kasusfähigkeiten mehrsprachiger Achtjähriger. Eine explorative Pilotuntersuchung in Regelgrundschulen. *Logos* 29 (2), S. 84-95.
- von Lehmden, Friederike, Müller-Brauers, Claudia & Belke, Eva (2022). *Grammatikförderung mit den Litkey-Bilderbüchern: Das Handbuch für Kita und Grundschule*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- von Lehmden, Friederike; Kauffeldt, Johanna; Belke, Eva & Rohlfing, Katharina (2013). Das Vorlesen von Kinderbüchern als implizites Mittel zur Sprachförderung im Bereich Grammatik. *Praxis Sprache* 1(2), S. 18-27.
- von Lehmden, Friederike; Müller-Brauers, Claudia & Belke, Eva (i.V.). Training the acquisition of German gender and case in pre-literate children with specially designed picture books and songs.
- Wasik, Barbara A.; Bond, Mary A. & Hindman, Annemarie (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology* 98(1), S. 63-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Whitehurst, Grover J.; Falco, F. L.; Lonigan, C. J.; Fischel, Janet E.; Debaryshe, Barbara D.; Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, Marie (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), S. 552-558.
- Wieler, Petra (1997). Vorlesen in der Familie: Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen. Juventa.
- Zevenbergen, Andrea A. & Whitehurst, Grover J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In Anne van Kleeck, Steven A. Stahl & Eurydice B. Bauer (Hg.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, S. 177-200.

Über die Autorinnen

Prof. Dr. Claudia Müller-Brauers ist Professorin am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover und leitet dort die Abteilung Inklusive Deutschdidaktik. Forschungsschwerpunkte liegen u. a. im Bereich der impliziten Grammatikvermittlung (Litkey-Projekt, VolkswagenStiftung) und Bilderbuch- und Early-Literacy-Forschung. Aktuelle Forschungsprojekte untersuchen die Potentiale des adaptiven dialogischen Lesens für die Grammatikentwicklung mehrsprachiger Kinder (ADIL-Projekt, BMBF) sowie das narrative Lernen von Kindern im Kontext digitaler Kinderliteratur.

Korrespondenzadresse: claudia.mueller-brauers@ifs.uni-hannover.de

Dr. Friederike von Lehmden, M.Sc. Klinische Linguistik, arbeitete als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Inklusive Deutschdidaktik des Instituts für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Zuvor koordinierte sie das Teilprojekt „Implizite

Grammatikförderung mit Kinderbüchern und Liedern“ im Verbundprojekt „Litkey – Literacy as the key to social participation“ (VolkswagenStiftung) an der Ruhr-Universität Bochum.

Korrespondenzadresse: vonlehmden@dbs-ev.de

Alena Töpke, M.A. Mehrsprachigkeit und Bildung, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im ADIL-Projekt und in der Abteilung Inklusive Deutschdidaktik am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Korrespondenzadresse: alena.toepke@ifs.uni-hannover.de

Rebecca Stein, M.A. Sprechwissenschaft, arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin im ADIL-Projekt und in der Abteilung Inklusive Deutschdidaktik am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Korrespondenzadresse: rebecca.stein@ifs.uni-hannover.de

Prof. Dr. Christiane Miosga ist Leiterin des SpeechLabs *Arbeitsbereich Sprache – Interaktion – Partizipation* am Institut für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Gesprächsanalyse habitualisierter Bildungspraktiken, inklusive Sprachdidaktik der multimodalen Interaktion in Kita/Schule/Sprachtherapie und Professionalisierung von Fach-/Lehrkräften. Aktuelle Forschungsprojekte untersuchen die Potentiale des adaptiven dialogischen Lesens für die Grammatikentwicklung mehrsprachiger Kinder (ADIL-Projekt, BMBF) sowie das narrative Lernen von Kindern in Vorlesesinteraktionen mit digitaler Kinderliteratur.

Korrespondenzadresse: christiane.miosga@ifs.uni-hannover.de