

Grammatischer Sprachinput in Kinderliteratur – eine Analyse von Genus-Kasus-Hinweisen in input- und nicht inputoptimierten Bilderbüchern*

Grammatical input in children's literature – An analysis of cues for gender and case in input-optimized and not input-optimized picture-books

Friederike von Lehmden, Lisa Porps & Claudia Müller-Brauers

Zusammenfassung

Bilderbücher haben sich als wirksames Mittel in der Sprachförderung bewährt (z. B. Gressnich et al. 2014). Oft wird jedoch übersehen, dass die Texte an sich sprachliches Material präsentieren, das einen spezifischen Einfluss auf den Spracherwerb nehmen kann (Fletcher & Reese 2005; Müller & Stark 2015). So ist anzunehmen, dass der sprachliche Input Möglichkeiten bieten kann, grammatische Regularitäten des Deutschen gezielt zu erwerben, wenn dieser z. B. mit einer hohen Frequenz, Gruppierungen, Variationen und Kontrasten von Strukturen spracherwerbsförderlich (z. B. Bebout & Belke 2017; Taraban 2004; Tomasello 2003; Siegmüller & Kauschke 2006) oder mit einer bestimmten Text-Bild-Interaktion ausgestattet ist. Solch ein spezifischer Input kann, so ist zu vermuten, auch beim Vorlesen die Möglichkeit bieten, grammatische Strukturen zu erwerben. Um diese Annahme zu überprüfen, wurden in dem an der Ruhr-Universität Bochum angesiedelten Projekt „Litkey“ („*Literacy as a key to social participation*“) drei Bilderbücher (von Lehmden et al. 2017) zum Zweck einer systematischen Darbietung des deutschen Genus-Kasus-Systems (GKS) gestaltet, die im Rahmen einer Interventionsstudie im Kindergarten auf ihre Wirksamkeit hin evaluiert werden. In dem vorliegenden Beitrag wollen wir die linguistische Besonderheit dieser Bücher auf der Basis einer deskriptiven Analyse herausstellen und zeigen, wie sich diese bei der Darbietung des GKSs von anderen im Buchhandel erhältlichen Bilderbüchern unterscheiden. Aus unseren Analysen lassen sich Schlüsse für die Auswahl von herkömmlichen und inputoptimierten Bilderbüchern in der Sprachförderung ziehen.

Schlüsselwörter

Genus-Kasus-System, Bilderbücher, Sprachförderung

Abstract

Reading picture-books to children has proven to be an effective method in language promotion (z. B. Gressnich et al. 2014). However, frequently, the language input of the text itself has not been seen to affect language promotion (Fletcher & Reese 2005; Müller & Stark 2015). We assume that a specific language input can help to acquire linguistic structures by presenting these in a highly frequent and grouped manner, using variations and contrasts (z. B. Taraban 2004; Tomasello 2003; Siegmüller & Kauschke 2006) but also by presenting specific text-picture interactions. This specific input can provide the opportunity to acquire grammatical aspects while being read to.

To test this assumption, von Lehmden et al. (2017) developed three picture-books within the project “Litkey” (“*Literacy as a key to social participation*”), conducted at the Ruhr-University Bochum. These books, which aim to present the German gender and case system systematically, are currently utilized in kindergartens.

* Dieser Beitrag hat das Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

In this paper, we present the linguistic features of these books and show how these differ to commercial picture-books. Based on our analysis, we draw conclusions for choosing picture-books for language promotion.

Keywords

German gender and case system, picture-books, language promotion

1 Einleitung

Bilderbücher sind ein in der (frühen) Kindheitsforschung vielseitig erforschtes Feld. Ihre interaktive Aufbereitung durch den Vorleser gilt als eine der zentralen Antriebsfedern der kindlichen Sprachentwicklung (Whitehurst et al. 1988; Wasik & Bond 2001; Reese et al. 2003; Becker & Müller 2015). Müller und Stark (2015) weisen allerdings darauf hin, dass sich die Vorleseforschung erst allmählich mit der Frage nach dem durch das Buch generierten Sprachinput linguistisch auseinandersetzt. So liegen nur vereinzelt Studien vor, die die durch die Textgrundlage allein bedingte linguistische Beschaffenheit des Sprachinputs beim Vorlesen empirisch und theoretisch näher beleuchten (z. B. Stark 2016 für Präteritumgebrauch, Kümmerling-Meibauer & Meibauer 2015 für Redewiedergabe). Andere Ansätze nutzen z.T. modifizierte, an bestimmte sprachliche Förderziele angepasste Textgrundlagen (z. B. Klenk & Berg 2013; Berg, 2011; Telkmann, 2013; Lehmden et al. 2013). Angesichts der limitierten Forschungslage ist es nicht überraschend, dass die Tatsache, dass Bilderbuchtexte an sich sprachlichen Input darstellen, der auf unterschiedliche Art und Weise gestaltet ist und damit, so ist zu vermuten, auch unterschiedlichen Einfluss auf das sprachliche Lernen nehmen kann, häufig unbeachtet bleibt (Fletcher & Reese 2005). Bezüglich der Sprachförderung und -therapie ist die Frage der sprachlichen Qualität von Bilderbuchtexten aber zentral, denn Lerner können sprachliche Strukturen dann besonders gut erwerben, wenn diese z. B. hochfrequent, in gruppierter Anordnung oder durch Kontrastierungen im Input dargeboten werden (z. B. Ambridge et al. 2015; Taraban 2004; Bebout & Belke 2017; Tomasello 2008). Daraus ergibt sich das Desiderat, die Rolle der Textgrundlage für spracherwerbsbezogene Prozesse beim Vorlesen näher zu betrachten.

In der vorliegenden Analyse konzentrieren wir uns daher auf die Frage, auf welche Weise das Genus-Kasus-System (GKS) durch inputoptimierte Bilderbücher wie den Litkey-Büchern (von Lehmden et al. 2017), die an der Ruhr-Universität Bochum im Forschungsprojekt „Litkey“ („*Literacy as a key to social participation*“) entwickelt wurden, dargeboten wird und inwiefern sich davon andere, im Buchhandel erhältliche, nicht-inputoptimierte Bilderbücher, die ebenfalls das GKS thematisieren, unterscheiden. Wir diskutieren außerdem, ob eine systematische Förderung des GKSs und damit verbundene Wissenszuwächse lediglich mittels inputoptimierten Bilderbüchern wie den Litkey-Büchern wahrscheinlich scheint oder ob auch nicht inputoptimierte Bilderbücher dafür geeignet sein können. Mit der Fokussierung auf das GKSs berücksichtigen wir zum einen, dass sprachentwicklungsbezogene Vorlestudien vor allem den Wortschatzerwerb in den Blick nehmen und die Bedeutung des Vorlesens für den Grammatikerwerb weitgehend ausklammern (Müller 2012). Zum anderen beziehen wir in unsere Argumentation ein, dass das deutsche GKS gemeinhin als ein spezifischer Stolperstein in der kindlichen Sprachentwicklung im Bereich des Deutschen gesehen wird (z. B. Rösch 2003; Baten 2010; Ulrich et al. 2016), sodass hier ein erhöhter Bedarf an Inputsteuerung in der Sprachförderung ausgemacht werden kann.

2 Zum Erwerb des Genus-Kasus-Systems

Die Beherrschung des GKSs in der Verwendung komplexer Nominalphrasen wird in der linguistischen Fachliteratur häufig als zentrale Grundlage für die literate Entwicklung von Kindern betrachtet (Maas 2008; Siekmeyer 2013). So erfüllt das GKS wichtige kohäsionsstiftende Funktionen. Intertextuelle Bezüge werden oftmals nur durch anaphorische oder kataphorische Personaldeixis, z. B. durch Pronominalgebrauch, hergestellt. Pronomen erlauben Referenzherstellung, ohne dass sich die sprachlichen Äußerungen in Texten oder Gesprächen permanent lexikalisch wiederholen.

Der Erwerb der deutschen Nominalflexion stellt jedoch für viele Kinder, die das Deutsche als zweite Sprache erlernen oder in einem sprachlich „schwachen“ Umfeld aufwachsen, eine große Herausforderung dar. Noch bis in die Grundschulzeit kann das GKS des Deutschen ein- und

mehrsprachigen Kindern Schwierigkeiten bereiten (z. B. Rösch 2003; Baten 2010; Ulrich et al. 2016; Baumeister 2016). Die Erwerbsschwierigkeiten können zunächst in Zusammenhang mit der Spezifik des deutschen Genussystems gesehen werden (Rösch 2003; Ruberg & Rothweiler 2012; Szagun 2006), das mit Blick auf die Zuweisung von Substantiven zu einem der drei Genera intransparent erscheint (z. B. *Pullover* (m) – *Feder* (f)). Denn ob ein Substantiv der Gruppe der Maskulina, Feminina oder Neutra angehört, lässt sich im Deutschen nur schwer am Substantiv selbst ablesen. In der Vergangenheit sind zwar viele Versuche unternommen worden, hierfür phonologische, morphologische und semantische Regeln herauszuarbeiten (u. a. Köpcke 1982; Köpcke & Zubin 1983, 1984). Diese sind jedoch vor allem aufgrund der vielen Ausnahmen, die sie zulassen, vielfach kritisiert worden und daher eher als Tendenzen zu verstehen (vgl. u. a. Wegener 1995a). Vielmehr scheint die Frequenz der Nomen bei der Genuszuweisung eine Rolle zu spielen (Baumeister 2016). Hinweise auf das zugrundeliegende Genus liefern zudem die Begleitwörter des Substantivs, z. B. Artikel oder pronominale Adjektive (z. B. *der Pullover*, *die Feder*) oder Pronomen, die auf das entsprechende Substantiv referieren (z. B. *Er ist schön*, *Sie ist leicht*). Possessivartikel weisen sowohl auf das Genus des Possessors (hier *Pullover* (m) und *Feder* (f)) als auch auf das des Possessums (*seine Farbe ist rot*, *ihr-Ø Gewicht ist gering*). Das Paradigma dieser Funktoren enthält jedoch kasusübergreifend eine Reihe von Formsynkretismen (z. B. *der Mann* (Nom.m.) vs. *der Frau* (Dat.f.)), die es den Lernern erschweren, die im Sprachinput dargebotenen Flexive als Markierung für bestimmter Genera bzw. Kasus wahrzunehmen. So ist es nicht erstaunlich, „dass Deutschlerner [neben dem Erwerb der Kategorie Genus] große Schwierigkeiten beim Erwerb des deutschen Kasussystems haben.“ (Baten 2010, 63). Besonders der Dativ erweist sich nicht nur für DaZ-Lerner, sondern auch für monolingual deutschsprachige Kinder über einen längeren Zeitraum als schwierig. So konnten in einer Studie von Ulrich et al. (2016) 30 % der untersuchten Kinder, die fast 10 Jahre alt waren, nicht zu 90 % korrekt die Dativmarkierungen am Artikel bilden. Besonders die Unterscheidung der definiten und indefiniten Artikel („einen“-„ein“, „den“-„dem“) ist bei Akkusativen und Dativen schwierig, da hier phonetische Ähnlichkeiten auf Formebene vorliegen (Kauschke 2012).

Angesichts der Komplexität des GKS stellt sich die Frage, wie dessen Erwerb bereits vorschulisch durch sog. „proto-literare“ Erfahrungen (Maas 2008), d. h. Erfahrungen mit grammatisch kontrollierter, literarer Sprache im Medium der Mündlichkeit, angeregt werden kann. Eine besondere Möglichkeit bietet hierfür das Vorlesen von Kinderliteratur (Müller 2012).

3 Spracherwerb durch Vorlesen

Das Vorlesen von Kinderliteratur zählt zu einer der Lieblingsaktivitäten von Kindern und vielen Eltern (Stiftung Lesen 2014; 2016). Neben sozialen Funktionen gehen vom Vorlesen von Kinderliteratur Impulse für die kindliche Entwicklung im emotionalen, sozialen, kognitiven, aber vor allem auch sprachlichen Bereich aus (Gressnich et al. 2014; Stiftung Lesen 2014). Für den Wortschatzerwerb ist die Effektivität des Vorlesens vielfach belegt (z. B. Sénéchal & Cornell 1993; Horst et al. 2011). Auch für einen positiven Einfluss auf die grammatischen und morphologischen Fähigkeiten gibt es Hinweise auf die Effizienz des Vorlesens (Vasilyeva et al. 2006; von Lehmden et al. 2013; Stark 2016; Sénéchal et al. 2008).

Das Sprachlernpotenzial des Vorlesens von Bilderbüchern kann theoretisch im Erwerb der pragmatischen Funktion einer grammatischen Struktur gesehen werden. Grammatische Strukturen werden in der Sprache nicht willkürlich gewählt, sie entwickeln sich durch den Sprachgebrauch (Langacker 1987; 2000). Nach Annahmen der Konstruktionsgrammatik (z. B. Goldberg 2003) weisen neben Wörtern, Morphemen und Idiomen auch abstrakte grammatische Strukturen eine bestimmte kommunikative Funktion auf.

Beim Spracherwerb im Rahmen der natürlichen Eltern-Kind-Kommunikation, zu der auch das Lesen von Bilderbüchern gehört, können Kinder den sinnvollen pragmatischen Einsatz sprachlicher Strukturen erleben. Schon im frühen Spracherwerb versuchen Kinder die Intention der Erwachsenen zu verstehen und zu interpretieren (Tomasello 2003). Sie nutzen diese Fähigkeit der Intentionzuschreibung, um später auch selbst diese sprachlichen Äußerungen zu verwenden (Tomasello 2003).

Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass die kommunikative Funktion einer sprachlichen Struktur dem Kind in der Interaktion (z. B. durch Zeigegesten, die Beobachtung der Situation oder eine Bildunterstützung im Buch) ersichtlich wird. Aufgrund der Zuordnung von Bild und Text sowie der Wiederholung sprachlicher Strukturen infolge mehrfacher Lektüre eines Bilderbuches

ist anzunehmen, dass beim Vorlesen grundlegend günstige Bedingungen auch für den Erwerb grammatischer Strukturen bestehen. Wir vermuten daher, dass bestimmte, spezifische Bedingungen im sprachlichen Input Sprachlerner unterstützen, grammatische Strukturen zu erkennen und zu erwerben (z. B. Madlener & Behrens 2015). Zum einen betrifft dies eine hohe Frequenz der Zielstruktur, zum anderen eine besondere Strukturierung des Inputs durch Kontrastierungen, Gruppierungen und Variationen.

A. Hohe Frequenz der Zielstruktur und Kontrastierungen

Kinder erwerben hochfrequente Wörter, Flexionsmorpheme aber auch einfache oder komplexere syntaktische Strukturen besonders früh (zu statistischen Eigenschaften: Saffran 2003; Gomez & Gerken 1999; Saffran et al. 1996). Tauchen bestimmte Formen häufig in gleicher Form (sogenannte „token frequency“) auf, werden sie allein durch die *Wiederholung* gelernt (Bybee & Hopper 2001), weil sie schneller aktiviert werden. Besteht eine hohe Frequenz unterschiedlicher Types im Input, kann dies Lernern helfen, Kategorien und Abstraktionen herauszubilden (z. B. Bybee & Hopper 2001). In der an das Kind gerichteten Sprache (Szagun 2006) wird dies über Wiederholungen erreicht, die Wörter, Phrasen oder ganze Sätze betreffen und häufig leichte lexikalische oder syntaktische Änderungen aufweisen. So zeigen Studien (z. B. Vasilyeva et al. 2006; von Lehmden et al. 2013), dass Wiederholungen im Input, die Kinder über Bilderbuchtexte erfahren, Primingeffekte hervorrufen und den Erwerb grammatischer Strukturen (z. B. beim Erwerb des Passivs) unterstützen können. Lexikalische Kontraste bieten Kindern zudem die Möglichkeit, Wörter zu erwerben (Clark 1993) und im Verlauf des Spracherwerbs die Bedeutung von Wörtern genauer auszudifferenzieren (Tomasello 2003). *Kontrastierungen* im Input innerhalb einer Kategorie können insofern effektiv wirken, da sie den Rezipienten dazu motivieren, beide Formen und ihren Gebrauch in den entsprechenden Kontexten miteinander zu vergleichen und zu differenzieren (Tomasello 2008, 31f.). „Der unmittelbare Vergleich der beiden kontrastierten Strukturen macht dem Kind die funktionale Notwendigkeit der Struktur bewusst und es wird motiviert, sein sprachliches System um die zu erwerbende Struktur zu erweitern.“ (Siegmüller & Kauschke 2006, 42). Durch dargebotene Kontraste weist die Zielstruktur also auf syntagmatischer Ebene Variationen auf, die dafür nötig sind, Platzhalter im Sinne der Analogie- und Schematabildung entwickeln zu können (Tomasello 2003).

B. Gruppierungen und Variationen

Als weitere sprachlernförderliche Bedingungen des Inputs sind Gruppierungen und Variationen zu nennen. Taraban (2004) und Bebout & Belke (2017) beispielsweise zeigen in ihren Studien mit künstlichen Sprachen, dass eine nach Nomen gruppierte Darbietung der Sätze zu besseren Leistungen der Probanden im Genuserwerb führt. Bei der zufälligen Präsentation der Sätze ohne Gruppierungen gelang es den Probanden bei diesen Studien im geringeren Maße, das Genus des Nomens abzuleiten.

Gruppierungen und Variationen tragen außerdem zu Generalisierungsleistungen bei: Eine Darbietung von gruppierten sich wiederholenden Strukturen, die darüber hinaus, z. B. durch den Austausch von Lexemen, Variationen aufweist, kann dem Lerner dabei helfen, sich auf den syntaktischen Kontext zu konzentrieren, die darunterliegende Struktur zu erkennen und somit Regelwissen zu erwerben (Aslin & Newport 2012, 172f.). So bieten Gruppierungen des grammatischen Kontexts, z. B. durch die Verwendung der definiten sowie indefiniten Artikel zusammen mit pränominalen Adjektiven und den entsprechenden Pronomen für jeweils ein Genus, relevante und redundante morphologische Hinweise, um auf das ganze System schließen zu können (auch Ritterfeld 2000). Variationen helfen zudem, die funktionalen Beziehungen auf syntagmatischer Ebene zu erkennen.

4 Inputoptimierte und nicht-inputoptimierte Präsentation des Genus-Kasus-Systems in Bilderbüchern

Wie oben gezeigt, sind die Bedingungen hohe Frequenz, Kontrastierungen, gruppierte Darstellung sowie Variation der Zielstruktur (vgl. Kap. 3) im Input als besonders lernförderlich einzuschätzen. Denn Kinder nutzen die oben genannten Bedingungen im Spracherwerb unbewusst und implizit (zum impliziten Lernen: Bredenkamp 1998). Entsprechend kann angenommen werden, dass der Beitrag des Vorlesens von Kinderliteratur für den Grammatikerwerb dann besonders groß ist, wenn die Textgrundlage die oben genannten spezifischen Eigenschaften aufweist.

Auf der Basis einer quantitativen und qualitativen Analyse untersuchen wir im Folgenden, wie diese Bedingungen in den Bilderbuchtexten der inputoptimierten Litkey-Bilderbücher umgesetzt worden sind. Für die quantitative Analyse ziehen wir folgende Kriterien heran:

- Wie verteilen sich Nominativ, Akkusativ und Dativ auf die Texte?
- Wie viele und welche Genus-Hinweise haben die Substantive im Nominativ, Akkusativ und Dativ?
- Gibt es im Buch eindeutige Genus-Hinweise durch definite Artikel im Nominativ und Akkusativ, indefinite Artikel mit pränominalem Adjektiv im Nominativ und Akkusativ, Pronomen oder Relativpronomen?
- Stehen Akkusative und Dative im Text in Kontrast?
- Wie werden Possessivartikel eingesetzt?

Bei der qualitativen Analyse orientieren wir uns an folgenden Kriterien:

- Finden sich eine besondere Strukturhäufung, gruppierte Darstellungen und Oppositionen von sprachlichen Strukturen im Text?
- Inwiefern wird das Text-Bild-Verhältnis genutzt, um die Rezeption und Produktion sprachlicher Strukturen gezielt anzuregen?

Um Unterschiede zu bestehender Kinderliteratur zu zeigen, kontrastieren wir die Litkey-Bücher unter Einbezug der oben angeführten Kriterien mit vier Bilderbüchern, die im Buchhandel erhältlich sind, ebenfalls das GKS fokussieren, aber nicht zum Zwecke einer Inputoptimierung konzipiert worden sind. Auch hier liegt der Fokus der Analysen auf der Frequenz, der gruppierten Darstellung und Kontrastierungen in der Verwendung des direkten Artikels und des indirekten Artikels mit pränominalem, flektiertem Adjektiv im Nominativ, der Possessivartikel sowie des Einsatzes von Akkusativ und Dativ.

4.1 Zur Analyse der Bilderbücher

4.1.1 Auswahl der Bilderbücher

Für unsere Analyse haben wir fünf, nicht-inputoptimierte Bücher aus unterschiedlichen Verlagen ausgewählt, die im Zeitraum von 2003 bis 2015 veröffentlicht wurden und im Buchhandel zu diesem Zeitpunkt erhältlich waren: „Wie man **Gespenster** verjagt“ (Gemmel & Haas 2015), „**Elmar** und der rosarote Geburtstag“ (McKee 2012), „**Arthur** der Held“ (König & Hardt 2003), „**Oma Henni** erzählt vom Zebra, das nicht bis drei zählen konnte“ (Beigel & Le Goff 2015), „Es war einmal ein **Hund**“ (Carvalho & Vaz de Carvalho 2014). Diesen Büchern stellen wir die drei Bilderbücher der Litkey-Reihe „**Immer anders**“, „**Unruhe im Zoo**“ und „Prinz **Bärtram** brummt wieder“ (von Lehmden et al. 2017) gegenüber. Sie unterscheiden sich von den anderen fünf Büchern hinsichtlich ihrer Inputoptimierung und ihrer Zielsetzung, den Erwerb des GKS implizit, aber dennoch systematisch zu fördern. Narration und grammatische Struktur greifen hierbei eng ineinander.

Das Buch „Immer anders“ stellt Nominalphrasen mit indefiniten Artikeln und definiten Artikeln, jeweils erweitert durch ein pränominales Adjektiv, einander im Nominativ nach Genus geblockt gegenüber (für Neutrum z. B. *ein kleines Gespenst - das kleine Gespenst. Es ...*).

Die Geschichte „Prinz Bärtram brummt wieder“ erweitert das Kasussystem auf Akkusativ- und Dativkontexte, indem es den Fokus auf Wechselprepositionen legt, um die Verwendung der beiden Kasus durch Kontrastierungen zu verdeutlichen. Auch hier werden alle Genera in den Präpositionalphrasen genutzt.

Das Buch „Unruhe im Zoo“ erweitert die Genus-Kasus-Verwendung auf die Possessivartikel der dritten Person Singular im Nominativ, Akkusativ und Dativ und bietet diese geblockt und kontrastierend an.

4.1.2 Zur analytischen Vorgehensweise

Die Texte aller Bücher wurden zunächst abgetippt und in Excel-Tabellen Satz für Satz gespeichert. Als Satz wurde nach Kauschke & Siegmüller (2012) eine Struktur gewertet, die ein flektiertes Verb enthält. Komplexe Sätze mit Nebensätzen wurden entsprechend der Anzahl an flektierten Verben gezählt. So wurde z. B. das Satzgefüge „Als Arthur mit der Schule fertig war, fragte sein Papa: ‚Was *willst* du nun werden, Arthur?‘“ nach dieser Definition als drei Sätze gezählt. „Er musste oft sehr tapfer sein.“ wurde als ein Satz gezählt und „Manchmal sogar kühn.“ nicht als Satz (Beispiele aus dem Buch „Arthur der Held“). Im Anschluss wurden die Wörter des gesamten Textes gezählt und

der Anzahl der Sätze gegenübergestellt, um die durchschnittliche Anzahl der Wörter pro Satz zu berechnen. Pro untersuchter Kategorie wurde eine Spalte erstellt, in der für jeden Satz markiert werden konnte, ob und wie häufig das untersuchte Phänomen vorkam. Mit diesen Auszählungen berechneten wir die Häufigkeiten und Inputstärken pro Kategorie. Die Inputstärke ergibt sich aus der Anzahl eines sprachlichen Phänomens bezogen auf die Gesamtzahl der Sätze. Ein Wert von 0,1 bis 0,39 entspricht einer schwachen Inputstärke, Werte zwischen 0,4 und 0,69 einer mittleren und Werte zwischen 0,7 und 1 einer starken Inputstärke (Kauschke & Siegmüller 2012, 15). In Orientierung an Siegmüller et al. (2009) ist zu vermuten, dass eine hohe Inputstärke bedingt durch eine hohe Aktivierung mit einem größeren Potenzial des Textes für den Grammatikerwerb gleichzusetzen ist. So konnten Siegmüller et al. (2009) **für den Worterwerb** bei einer Stichprobe von fünf Kindern (Alter im Durchschnitt 2;9 Jahre) zeigen, dass eine hohe und mittlere Inputstärke zum schnelleren bzw. besseren Erwerb der Wörter führte.

Wir analysierten folgende Kategorien, die als Hinweise auf das GKS gesehen werden können:

Definite und indefinite Artikel mit pränominalen Adjektiv als Marker für Genus und Kasus

Wir interessierten uns dafür, welche und wie viele Genus-Hinweise direkt am Substantiv für den Nominativ in den Büchern gegeben werden, da dieser Kasus im Zweitspracherwerb als erster als erworben gilt (z. B. Jeuk, 2008; Wegener 1995b). Bei der Anzahl der Substantive blieben Eigennamen und Stoffnamen unberücksichtigt, da diese ohne Artikel verwendet werden (Eisenberg 2013, 140f).

Wir konzentrierten uns zunächst auf die Anzahl der definiten Artikel sowie der indefiniten Artikel mit pränominalen Adjektiv. Pluralformen wurden nicht gezählt, da diese keine Informationen auf das Genus zulassen. Verschleifungen wie in „zum“, „beim“ und „im“ wurden als definiten Artikel gezählt, Indefinitpronomen wie „jeder“, „dieser“, „jener“ wurden nicht in die Zählung aufgenommen.

Berücksichtigt man, dass eindeutige Genus-Hinweise nur durch den Nominativ und den Akkusativ gegeben werden, bezogen wir lediglich diese für die Inputstärke der Genus-Hinweise ein.

Genus- und Kasusinformationen bei den Substantiven

In diese Berechnungen gehen alle zählbaren Substantive im Nominativ, Akkusativ und Dativ Singular ein, hier wurden Gattungsnamen gezählt, jedoch keine Eigennamen oder Stoffnamen. Da Genus und Kasus unter anderem am definiten und indefiniten Artikel und an pränominalen Adjektiven markiert werden, verglichen wir die Häufigkeiten, mit denen diese GK-Hinweise auftreten.

Die Kasus-Hinweise betrachteten wir zudem über die Akkusative und Dative. Uns interessierte dabei die Kontrastierung, die zur besseren Wahrnehmung dieser Kasus **führt**. Daher stellten wir die Substantive im Akkusativ und Dativ Singular pro Buch so gegenüber, dass nur die gleichen Substantive, die einmal im Akkusativ und einmal im Dativ im Text vorkamen, gezählt wurden und berechneten dann die Inputstärke durch die Anzahl der sich gegenüberstehenden Substantive durch die Anzahl der Sätze.

Präpositionen als Marker für Kasus

Die Kasus-Hinweise betrachteten wir über die Kontraste zwischen Akkusativen und Dativen, die zur besseren Wahrnehmung dieser Kasus **führt**. Daher stellten wir die Substantive im Akkusativ und Dativ Singular pro Buch so gegenüber, dass nur die gleichen Substantive, die einmal im Akkusativ und einmal im Dativ im Text vorkamen, gezählt wurden und berechneten dann die Inputstärke durch die Anzahl der sich gegenüberstehenden Substantive durch die Anzahl der Sätze.

Präpositionen ziehen einen bestimmten Kasus nach sich und können folglich als Marker für bestimmte Kasus dienen. Eine Kontrastierung zwischen Akkusativ und Dativ wird u.a. durch den Gebrauch von Wechselpräpositionen angestoßen. Daher betrachteten wir die Anzahl der Präpositionen sowie Wechselpräpositionen in den Büchern bezogen auf den Akkusativ und Dativ. Wir zählten zudem die Präpositionen, die Akkusative und Dative fordern und dazu ausreichende Genus-Kasus-Hinweise (GK-Hinweise) gaben (z. B. die Präpositionalphrase „in Gogis Planschbecken“ wurde nicht gezählt), und Präpositionen, die als Wechselpräpositionen einsetzbar waren (die Präpositionen in, auf, an, über, unter, hinter, vor, neben und zwischen).

Possessivartikel als Marker für Genus

Informationen über das Genus des Possessors und des Possessums werden in den Possessivartikeln vereint. Auf der einen Seite interessierte uns daher, wie häufig Possessivartikel insgesamt verwendet werden, da die Endungen der Artikel Informationen zum Possessum beinhalten. Zum anderen interessierte uns, wie häufig die Formen der dritten Person Singular genutzt werden, die den Possessor **näher klassifizieren**. Entsprechend quantifizierten wir die Anzahl der Possessivartikel insgesamt, aber auch bezogen auf die drei Genera des Possessors sowie des Possessums.

Die quantitativen Analysen wurden in einer Tabelle von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen durchgeführt, die sich gegenseitig kontrollierten, Zweifelsfälle besprachen und direkt ausbesserten. Wir führten außerdem eine qualitative Analyse durch, denn Bilderbücher definieren sich über die Bilder, die die Geschichten begleiten. Die Text-Bild-Interaktion kann dabei je nach Adressatenalter sehr unterschiedlich ausfallen. Auch die Art der Darstellungen kann sehr verschieden sein. Grundsätzlich können Bilder den Text unterstützen oder zusätzliche, im Text möglicherweise fehlende Informationen zur Geschichte liefern. Es gibt allerdings auch Bilderbücher, in denen mehr Informationen im Text als im Bild zu finden sind. Bei der qualitativen Analyse konzentrierten wir uns daher auf die Bild-Text-Interaktion. Wir bezogen außerdem in die Analyse mit ein, inwieweit das Kriterium *besondere Strukturierung des Textes* im Sinne von Strukturhäufungen (Wiederholungen von Sätzen, Satzteilen oder grammatischen Strukturen in gleicher oder ähnlicher Form), *gruppierte Darstellungen* (Zusammenspiel inhaltlicher und grammatischer Aspekte, z. B. die Vorstellung oder Handlungen mehrerer Akteure nacheinander) und *Oppositionen* (im Gegensatz stehende Satzstrukturen), die als sprachlernförderliche Bedingungen des Inputs gelten (siehe Kapitel 3), in den Bilderbuchtexten realisiert wurden.

4.2 Ergebnisse der quantitativen Analyse

4.2.1 Anzahl der Sätze und Wörter pro Satz

Die Anzahl der Sätze der Vergleichsbücher pro Buch variiert von 93 („Oma Henni“) bis 56 („Arthur“), die Anzahl der Wörter pro Satz liegt jedoch bei allen fünf Büchern bei 6,3 bis 7,4 Wörtern. Die drei Litkey-Bücher weisen mit 85 bis 122 Sätzen pro Buch tendenziell längere Texte auf, die Anzahl der Wörter pro Satz liegt dahingehend mit 5,9 bis 6,7 Wörtern etwas unter der Anzahl der Wörter der Vergleichsbücher.

4.2.2 Verteilung der Substantive im Singular auf die drei Kasus Nominativ, Akkusativ und Dativ

Insgesamt gibt es in den Vergleichsbüchern 31 („Arthur“) bis 93 („Hund“) Substantive im Singular im Nominativ, Akkusativ oder Dativ. Die Verteilung auf die Kasus fällt dabei sehr unterschiedlich aus. Während es bei den Büchern „Elmar“, „Arthur“ und „Gespenster“ eine recht ähnliche Verteilung zwischen den Kasus gibt (siehe Abb. 1), fällt bei dem Buch „Hund“ der geringe Prozentsatz der Akkusative (4%) und bei dem Buch „Oma Henni“ der eher geringere Prozentsatz der Dative (15%) auf.

In den Litkey-Büchern treten 74 („Immer anders“) bis 142 („Unruhe im Zoo“) Substantive im Nominativ, Akkusativ oder Dativ Singular auf. Die Verteilung auf die drei Kasus liegt bei dem Buch „Immer anders“ mit 55% am höchsten beim Nominativ, der Akkusativ fällt (mit 18%) deutlich geringer als der Dativ (mit 27%) aus. Auch in dem Buch „Unruhe im Zoo“ gibt es mehr Substantive im Nominativ (50%), das Buch „Prinz Bärtram“ bietet dahingegen gleich viele Substantive im Nominativ und Akkusativ an (je 38%).

Insgesamt zeigt sich in Abbildung 1, dass die drei Kasus sehr unterschiedlich zum Einsatz kommen und am ehesten in dem Buch „Gespenster“ ausgeglichen auftreten (wobei hier die Gesamtanzahl der Substantive mit 42 am zweitniedrigsten liegt).

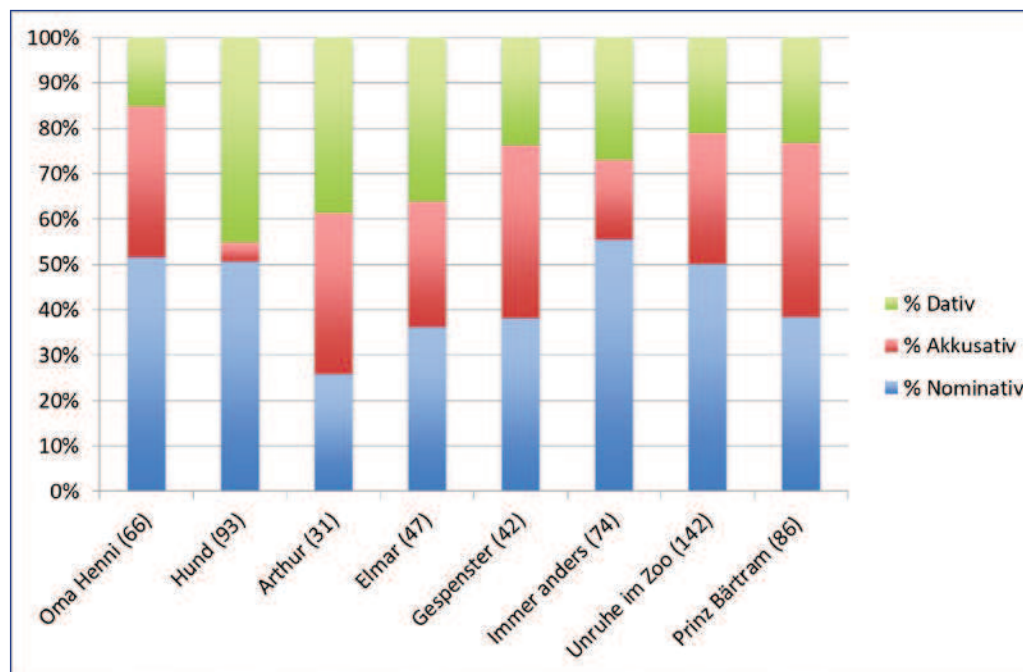


Abb 1: Verteilung Nominativ, Akkusativ, Dativ

4.2.3 Genus-Hinweise im Nominativ, Akkusativ und Dativ

Im Nominativ variiert die Anzahl der Substantive insgesamt pro Vergleichsbuch von acht („Arthur“) bis 47 („Hund“).

Die Genus-Hinweise der Substantive im Nominativ Singular in den Vergleichsbüchern liegen bei den Substantiven mit definiten Artikeln bei null („Arthur“) bis 76 % („Oma Henni“ und „Elmar“), bei den Substantiven mit indefiniten Artikeln und pränominalem Adjektiv bei null („Arthur“ und „Gespenster“) bis 18 % („Elmar“). Der Rest der Substantive im Nominativ Singular, die keine definiten Artikel oder indefiniten Artikel mit pränominalem Adjektiv haben, werden durch Namen, Possessivartikel oder nur durch pränominale Adjektive begleitet. Diese werteten wir als „andere Hinweise“ (Tab. 1).

In Bezug auf die Anzahl der Substantive im Nominativ pro Buch liegen in den Litkey-Büchern mit 41 („Immer anders“), 71 („Unruhe im Zoo“) und 33 („Prinz Bärtram“) Substantiven im Nominativ mehr Substantive als in den anderen analysierten Büchern vor.

Die Litkey-Bücher zeigen insgesamt einen hohen Prozentsatz von Substantiven mit definitivem Artikel im Nominativ. Das Buch „Immer anders“ sticht zudem mit 39 % indefiniten Artikeln im Nominativ mit pränominalem Adjektiv hervor.

Im Akkusativ finden sich bei den Vergleichsbüchern vier („Hund“) bis 22 („Oma Henni“) Substantive. Davon haben 19 % („Gespenster“) bis 55 % („Arthur“) einen definiten Artikel und null („Hund“ und „Elmar“) bis 18 % („Oma Henni“) einen indefiniten Artikel mit pränominalem Adjektiv.

Im Akkusativ findet sich bei den Litkey-Büchern mit 13 („Immer anders“) bis 41 („Unruhe im Zoo“) eine höhere Anzahl im Vergleich zu den Vergleichsbüchern. Die direkten GK-Hinweise durch definite Artikel und indefinite Artikel mit pränominalem Adjektiv liegen im Akkusativ (bis auf das Buch „Prinz Bärtram“) prozentual niedriger als im Nominativ (Tab. 1).

Im Dativ liegen in den Vergleichsbüchern zehn („Oma Henni“ und „Gespenster“) bis 42 („Hund“) Substantive im Singular vor. Davon haben 30 („Gespenster“) bis 83 % („Hund“) definite Artikel und null („Oma Henni“, „Hund“ und „Elmar“) bis 30 % („Gespenster“) indefinite Artikel mit pränominalem Adjektiv (Tab. 1).

Die Litkey-Bücher weisen 20 („Immer anders“ und „Prinz Bärtram“) bis 30 („Unruhe im Zoo“) Substantive im Dativ auf. Davon sind 30 % („Unruhe im Zoo“) bis 85 % („Prinz Bärtram“) von definiten Artikeln begleitet. Nur im Buch „Immer anders“ finden sich auch indefinite Artikel mit pränominalem Adjektiv im Dativ (15 %) (Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht über die prozentuale Verteilung der GK-Hinweise im Nominativ, Akkusativ und Dativ

Kurztitel	Kasus (Anzahl Substantive Sg.)	def.Art. (%)	indef.Art. +prän. Adj. (%)	andere Hinweise (%)
Oma Henni	Nom (34)	76	6	18
	Akk (22)	36	18	45
	Dat (10)	70	0	30
Hund	Nom (47)	66	13	21
	Akk (4)	50	0	50
	Dat (42)	83	0	17
Arthur	Nom (8)	0	0	100
	Akk (11)	55	9	36
	Dat (12)	75	8	17
Elmar	Nom (17)	76	18	6
	Akk (13)	54	0	46
	Dat (17)	71	0	29
Gespenster	Nom (16)	25	0	75
	Akk (16)	19	6	75
	Dat (10)	30	30	40
Immer anders	Nom (41)	49	39	12
	Akk (13)	23	23	54
	Dat (20)	80	15	5
Unruhe im Zoo	Nom (71)	70	0	30
	Akk (41)	29	0	71
	Dat (30)	30	0	70
Prinz Bärtram	Nom (34)	82	6	12
	Akk (33)	79	0	21
	Dat (20)	85	0	15

Die Anzahl der Pronomen im Nominativ liegt für die Vergleichsbücher bei zwei („Elmar“) bis 13 („Oma Henni“). Bei den Litkey-Büchern finden sich zehn („Prinz Bärtram“) bis 30 („Immer anders“) Pronomen im Nominativ pro Buch.

Im Akkusativ und Dativ fällt die Anzahl der Pronomen insgesamt bei allen acht Büchern sehr niedrig aus. In den Büchern „Arthur“, „Unruhe im Zoo“ und „Prinz Bärtram“ tritt jeweils ein Pronomen auf. In „Elmar“ gibt es zwei Pronomen im Dativ, in „Gespenster“ und „Prinz Bärtram“ keines und bei den anderen Büchern jeweils eins.

Die Pronomen im Nominativ fallen somit am stärksten als Hinweise auf das Genus des Substantivs ins Gewicht.

In Bezug auf die Relativpronomen sticht das Buch „Hund“ mit insgesamt 16 Relativpronomen auf alle drei Genera aufgeteilt (dreimal Maskulinum, achtmal Neutrum, fünfmal Femininum) hervor. In den anderen Büchern treten keine oder kaum Relativpronomen auf (in „Oma Henni“ tritt neben dem Titel des Buches ein weiteres Relativpronomen auf, in „Arthur“ gibt es drei Relativpronomen, die sich auf Pluralformen beziehen und somit keine Genusinformationen bereithalten). Die Litkey-Bücher enthalten keine Relativpronomen, die weitere Genusinformationen liefern könnten.

Die Inputstärke für alle Genus-Hinweise (durch definite Artikel, indefinite Artikel mit pränomialem Adjektiv, Pronomen und Relativpronomen) im Nominativ und Akkusativ liegt für die fünf Vergleichsbücher bei 0,27 („Gespenster“) bis 0,69 („Hund“). Die Inputstärke der Genus-

Hinweise bei den Litkey-Büchern liegt mit 0,60 („Immer anders“), 0,71 („Unruhe im Zoo“) und 0,78 („Prinz Bärtram“) im mittleren bzw. starken Bereich (Tab. 3).

4.2.4 Präpositionen

Die Vergleichsbücher bieten 11 („Gespenster“) bis 42 („Hund“) Präpositionen mit einem eindeutigen GK-Hinweis an. Die Mehrheit der Präpositionen fordert den Dativ (Tab. 2). Die Inputstärken fallen insgesamt sehr niedrig aus, nur bei dem Buch „Es war einmal ein Hund“ liegt die Inputstärke für alle Präpositionen mit 0,48 im mittleren Bereich (Tab. 3). In dem Buch „Hund“, das mit den 42 Präpositionen stark hervorsteht, ist die dominierende Präposition „von“, die 34mal auftritt, knapp die Hälfte davon stammen aus der Formulierung „vom Hund“. Diese Präpositionalphrase wird jeweils mit einem anderen Tier gegenübergestellt, sodass der Dativ im Maskulinum mit dem Femininum und Neutrum in der Präpositionalphrase kontrastiert.

Die Litkey-Bücher enthalten 29 („Immer anders“) bis 49 („Unruhe im Zoo“) Präpositionen mit GK-Hinweis. Auch bei diesen Büchern tritt der Dativ häufiger als der Akkusativ auf. Auf alle Präpositionen berechnet weist das Buch „Unruhe im Zoo“ mit 0,4 eine mittlere Inputstärke, „Immer anders“ und „Prinz Bärtram“ eine niedrige Inputstärke auf. Bezogen auf die Wechselpräpositionen zeigen sich für alle drei Bücher eine niedrige Inputstärke (Tab. 2). Im Vergleich zu den sieben anderen analysierten Büchern, liegt die Inputstärke der Wechselpräpositionen im Buch „Prinz Bärtram“ jedoch mit 0,32 am höchsten.

Tab. 2: Anzahl der Akkusative und Dative fordernden (Wechsel-)Präpositionen.

Kurztitel	Anzahl Präpositionen (Akkusativ/Dativ)	Anzahl Wechselpräpositionen (Akkusativ/Dativ)
Oma Henni	13 (4/9)	9 (4/5)
Hund	42 (3/39)	0
Arthur	13 (3/10)	7 (2/5)
Elmar	21 (3/18)	11 (3/8)
Gespenster	11 (1/10)	3 (0/3)
Immer anders	29 (4/25)	11 (3/8)
Unruhe im Zoo	49 (21/28)	31 (17/14)
Prinz Bärtram	32 (14/18)	27 (13/14)

4.2.5 Akkusativ-Dativ-Kontraste

Alle acht Bücher haben eine schwache Inputstärke bezogen auf die Akkusativ-Dativ-Kontraste, bei denen jedoch die beiden Litkey-Bücher „Unruhe im Zoo“ und „Prinz Bärtram“ mit jeweils 0,26 am höchsten liegen (Tab. 3).

Tab. 3: Übersicht Inputstärken: 0,1 bis 0,39 = schwache Inputstärke, 0,4 bis 0,69 mittlerer Inputstärke, 0,7 bis 1 starke Inputstärke (nach Kauschke & Siegmüller 2012)

Kurztitel	Inputstärke auf Anzahl der Sätze bezogen						
	Anzahl Sätze	Anzahl Wörter/Satz	Genushinweise	Präpositionen	Wechselpräpositionen	Akkusativ-Dativ-Kontraste	Possessivartikel
Oma Henni	93	6,7	0,58	0,14	0,1	0,02	0,09
Hund	88	7,2	0,69	0,48	0,0	0	0,03
Arthur	56	6,3	0,3	0,23	0,13	0,07	0,21
Elmar	72	7,4	0,35	0,29	0,15	0,06	0,11
Gespenster	64	7,2	0,27	0,17	0,05	0,03	0,13
Immer anders	121	5,9	0,60	0,24	0,09	0	0,07
Unruhe im Zoo	122	6,0	0,71	0,40	0,25	0,26	0,56
Bärtram	85	6,7	0,78	0,38	0,32	0,26	0,05

4.2.6 Possessivartikel

In den Vergleichsbüchern zeigt sich (Tab. 4), dass tendenziell wenige Possessivartikel verwendet werden. Die Inputstärke der Possessivartikel bezogen auf die Anzahl der Sätze liegt daher mit 0,03 („Hund“) bis 0,21 („Arthur“) bei allen Büchern im schwachen Bereich (Tab. 3).

Von den insgesamt 39 in den Vergleichsbüchern verwendeten Possessivartikeln sind 22 Possessivartikel der dritten Person Singular (13 % in „Elmar“ und „Gespenster“ bis 100 % in „Arthur“ und „Hund“). Der Großteil dieser Possessivartikel bezieht sich auf einen maskulinen Possessor (15 von insgesamt 22 Possessivartikeln in der dritten Person Singular) (Tab. 4).

Das Possessum aller Possessivartikel verteilt sich eher unregelmäßig auf die drei Genera und den Plural (Tab. 4).

Tab. 4: Anzahl des Genus der Possessivartikel bezogen auf den Possessor und das Possessum

Kurztitel (Anzahl Possessiva 3. Pers. Sg./ Anzahl alle Possessiva)	Anzahl Possessor M/N/F bezogen auf 3. Pers. Sg.	Anzahl Possessum M/N/F/P bezogen auf alle Possessiva
Oma Henni (5/8)	2/3/0	1/3/1/3
Hund (3/3)	1/1/1	1/0/1/1
Arthur (12/12)	10/0/2	3/0/9/0
Elmar (1/8)	1/0/0	5/0/1/2
Gespenster (1/8)	1/0/0	5/2/0/1
Immer anders (7/8)	1/4/2	3/2/0/3
Unruhe im Zoo (45/68)	15/11/19	27/16/19/6
Prinz Bärtram (4/4)	4/0/0	1/2/1/0

Ein anderes Bild zeigt sich bei dem Litkey-Buch „Unruhe im Zoo“. Bei den Possessivartikeln liegt die Inputstärke dieses Buches mit 0,56 im mittleren Bereich, die beiden anderen Litkey-Büchern weisen wie die anderen analysierten Bücher eine schwache Inputstärke auf (Tab. 3). Von 68 Possessivartikeln in dem Buch „Unruhe im Zoo“ sind 45 (66 %) in der dritten Person Singular. Diese teilen sich auf in 15 Possessivartikel mit maskulinem Genus (33 %), 19 mit femininem Genus (42 %) und 11, die sich auf einen Possessor im Neutrum beziehen (24 %). Die hohe Anzahl des femininen Genus ist durch die Hauptperson der Geschichte, die Beutelratte, bedingt.

Das Possessum bei allen Possessivartikeln des Buches war zu 40 % ein Maskulinum, zu 28 % ein Femininum, zu 24 % ein Neutrum und zu 9 % eine Pluralform. Die maskuline Form referiert häufig auf den Beutel der Beutelratte, sodass sich acht von 27 Besitzümern auf dasselbe Substantiv beziehen. Rechnet man diese sich häufig wiederholende Form heraus, verteilen sich die Formen mit 28 % für Maskulina und Feminina und 24 % für Neutra fast gleichmäßig.

4.3 Ergebnisse der qualitativen Analyse

4.3.1 Besondere Strukturierungen des Textes

Tabelle 5 zeigt, inwieweit in den analysierten Büchern Seiten mit besonderer Strukturhäufung, mit gruppierten Darstellungen oder Oppositionen im Text zu verzeichnen sind. Während Wiederholungen von Strukturen oder ganzen Sätzen in mehreren Büchern zu finden sind – allerdings nicht so häufig, dass sie ins Gewicht fallen würden –, werden gruppierte Darstellungen und Oppositionen eher selten genutzt. Bei den analysierten Büchern weist nur das Buch „Hund“ alle drei Merkmale einer besonderen Textstrukturierung auf, die oben als sprachförderlich dargestellt wurden.

Tab. 5: Übersicht Besonderheiten in der Textstrukturierung

Kurztitel des Buches	Strukturhäufungen	Gruppierte Darstellungen	Oppositionen
Oma Henni	–	–	–
Hund	Beginn jedes Abschnitts gleich; sich oft wiederholende Satzstrukturen	pro Seite ein Tier, Einführung mit indefinitem Artikel (z.T. mit pränominalen Adjektiv), dann häufig Relativpronomen	durch gleiche Satzstrukturen von Artikel und pränominalen Adjektiv; indefinite und definite Artikel zum Schluss; Präpositionalphrase mit „von“ mit unterschiedlichen Genera
Arthur	Strukturelle Ähnlichkeit auf den ersten drei Seiten	–	–
Elmar	–	–	–
Gespenster	Viermal sich wiederholender Satz: „Denn dann fürcht` ich mich nicht mehr.“	–	–
Immer anders	Personenvorstellungen im ähnlichen Muster; sich wiederholende temporale bzw. kausale Nebensätze zur Genusverdeutlichung	Genus durch den definiten, indefiniten Artikel mit pränominalen Adjektiv und Pronomen	definiten und indefiniten Artikel mit pränominalen Adjektiv und Pronomen für jedes Genus
Unruhe im Zoo	sich wiederholende Strukturen bei Fragen und Aussagesätzen	Possessor mit definitem Artikel, Possessivartikel und Pronomen direkt aufeinander folgend	Genus des Possessors und Possessums
Prinz Bärtram brummt wieder	Topikalisierung von Präpositionalphrasen; Fragen mit gleicher Struktur	Zunächst gehäuft Dative, dann gehäuft Akkusative im gleichen Kontext	Kontrastierung von Akkusativ und Dativ in Wechselpräpositionen

In den Litkey-Büchern finden sich jeweils besondere Strukturhäufungen, gruppierte Darstellungen und Oppositionen. Tabelle 5 verdeutlicht, wie in den Büchern diese Merkmale im Text realisiert wurden.

Zudem befinden sich in den drei Litkey-Büchern jeweils Wimmelseiten und spezielle Förderseiten, auf denen eine Weiterführung der Geschichte mit der Strukturverwendung möglich ist. Dies wird durch die Text-Bild-Interaktionen realisiert, die wir im nächsten Abschnitt genauer betrachten.

4.3.2 Bild-Text-Interaktion

Die Bild-Text-Interaktion ist den untersuchten Büchern unterschiedlich umgesetzt.

Das Buch „Elmar“ bietet die komplette Geschichte mit Bildunterstützung an, während die Bücher „Arthur“ oder „Oma Henni“ z.T. mehr Informationen im Text als in den Bildern bereithalten, bei dem Buch „Arthur“ gibt es sogar z.T. zum Text gegensätzliche Informationen im Bild. Das Buch „Wie man Gespenster verjagt“ bietet zur Textunterstützung zusätzliche Informationen im Bild an, die möglicherweise sogar verwirren könnten, da die zeitliche Komponente dargestellt wird, indem dieselbe Person mehrfach im selben Bild dargestellt wird. Das Buch „Hund“ sticht bei der Betrachtung der nicht inputoptimierten Bücher als einziges Buch dadurch hervor, dass es durch die Text-Bild-Interaktion den Kindern die Möglichkeit bietet, das Gehörte einerseits durch die Bilder zu verstehen und andererseits auf eine neue Ebene zu übertragen. So wird zu jedem vorgestellten Tier auch ein Hund gezeigt, der eben genau die Handlung vollführt wie das andere Tier.

Die Litkey-Bilderbücher unterscheiden sich von den anderen Büchern bezüglich der Bild-Text-Interaktion in mehreren Punkten: Sie bieten mehr Informationen auf den Wimmelbildern als im Text an, sodass anhand der Bilder weitere Gesprächsanlässe geschaffen werden können. Z. B. gibt es in „Unruhe im Zoo“ zu den Tieren noch weitere Gegenstände, die den Tieren zugeordnet werden können (z. B. die Schlange besitzt noch eine Lupe, eine Brille, einen Tischtennisschläger). In „Immer anders“ wird zu jedem Genus eine Wimmelseite mit unterschiedlichen Figuren angebo-

ten, sodass weitere der zu fördernden Strukturen verwendet werden können. Auf den Förderseiten werden Satzstrukturen vorgegeben. Diese können von den Kindern aufgegriffen werden, die Bilder unterstützen dabei. Im Buch „Prinz Bärtram“ gibt es in den Bildern Zusatzinformationen zum Text, die z.T. den Text ergänzen (Informationen dazu geben, warum Bärtram nicht mehr laut spricht) oder erklären. Weiterhin findet sich über zwei weitere Protagonisten (eine Maus und eine Ratte) eine Parallelhandlung zum Text, in der bei der Besprechung des Buches weitere Wechselpräpositionen genutzt werden können. Auf einer Zuordnungsseite („Wohin gehörten die Sachen nur?“) können verschiedene, falsche Zuordnungen spielerisch aufgelöst werden.

Die Bilder der Litkey-Bücher unterstützen folglich das Verständnis des Textes, indem dort das Geschehen dargestellt wird. Zum Teil gibt es allerdings auch dort zusätzliche Informationen im Text, die nicht auf den Bildern zu finden sind.

5 Zusammenfassung

Die vorgestellten Analysen sind ein Versuch, am Beispiel der Litkey-Bücher und fünf, im Buchhandel erhältlichen nicht-inputoptimierten Bilderbüchern linguistische Unterschiede zwischen input- und nicht inputoptimierten Bilderbüchern zu erfassen und dabei die jeweilige grammatische Inputqualität der Bücher zu bestimmen.

Wir wählten das GKS, da dieses besonders für den Aufbau literarer Strukturen von Bedeutung ist. Da das GKS an sich sehr komplex ist, haben wir uns auf die unter Punkt 4.1.2 genannten Kategorien beschränkt, die unserer Ansicht nach besondere Hinweise auf das Genus und den Kasus bieten.

Unterschiede in Bezug auf Genus-Hinweise

In unserer Analyse zeigt sich, dass nicht nur die zu diesem Zweck erstellten Litkey-Bücher prominente Genus-Hinweise aufweisen, sondern dass diese auch z.T. in den Vergleichsbüchern nachweisbar sind. Während der Text der Bücher „Gespenster“, „Elmar“ und „Arthur“ mit durchgängig niedrigen Inputstärken, wenigen direkten Genus-Hinweisen durch definite Artikel und indefinite Artikel mit pränominalen Adjektiven sowie Pronomen und Relativpronomen und keinen bis wenigen Strukturierungen des Textes nicht den genannten Kriterien standhalten kann, bieten die Bücher „Oma Henni“ und „Hund“ z. B. mittlere Inputstärken für Genus-Hinweise an. Der Grund liegt vermutlich im Aufbau der Geschichten, der bestimmte grammatische Formen durch den Narrationsverlauf fordert oder nicht fordert.

Die Litkey-Bücher bieten Genus-Hinweise mit einer mittleren („Immer anders“) bzw. hohen Inputstärke („Bärtram“, „Unruhe im Zoo“) an. Die inputoptimierten Litkey-Bücher weisen folglich nicht unbedingt höhere Inputstärken auf, es sind jedoch qualitative Unterschiede zu finden, in denen weitere Kriterien wie Kontrastierungen, Variationen und die Textgestaltung passend zur fördernden Struktur umgesetzt wurden.

Im Buch „Immer anders“ finden sich als einziges der acht analysierten Bücher zudem eine hohe Anzahl indirekter Artikel mit pränominalen Adjektiven, um das Genusssystem in erweiterter Form kennenzulernen.

Unterschiede in Bezug auf Kasus-Hinweise

Generell zeigt sich in Bezug auf den Kasus, dass die Verteilung der Kasusverwendung (im Nominativ, Akkusativ und Dativ) in den Büchern nicht gleichmäßig ist. Auch hier erweist sich der Aufbau und die Struktur der Geschichte von Bedeutung für die Verwendung grammatischer Strukturen. Das Buch „Hund“ bietet sich etwa durch seine Erzählstruktur z. B. für die Förderung des Dativs im Kontrast mit dem Nominativ (allerdings nicht im Kontrast zum Akkusativ) an.

Bei den Kasushinweisen durch Präpositionen, Wechselpräpositionen und Akkusativ-Dativ-Kontrasten weisen die drei Litkey-Bücher jeweils schwache Inputstärken auf, wobei die zwei Bücher „Unruhe im Zoo“ und „Prinz Bärtram“ bei den Wechselpräpositionen und Kontrasten um einiges höher liegen als die anderen untersuchten Bücher.

Bei den Possessivartikeln sticht allein das Buch „Unruhe im Zoo“ aus den in dieser Buchauswahl analysierten Büchern mit einer mittleren Inputstärke und einer relativ gleichmäßigen Verteilung der Genera hervor, sodass alle Formen wahrgenommen werden können.

Qualitative Unterschiede

Im Spracherwerb spielen, wie in Kapitel 3 dargestellt, neben einer hohen Inputfrequenz auch Gruppierungen, Kontrastierungen und Varianzen im Input eine Rolle. Vergleicht man diese Aspekte in den acht Büchern, stechen die Litkey-Bücher sowie das Buch „Hund“ dadurch hervor, dass sie diese integrieren. Beim Vorlesen sind zudem verständnisunterstützende Bilder zum Text und die Möglichkeit sich bei Bildern mit zusätzlichen Informationen sprachlich selbst einzubringen und aktiv den Vorleseprozess mitzugestalten wichtig. Auch hier zeichnen sich die Litkey-Bücher und das Buch „Hund“ dadurch aus, dass sie diese beiden Möglichkeiten anbieten.

Die Analyseergebnisse machen also deutlich: Beachtet man allein die Frequenz der Strukturen, werden der Aufbau und die Art des Textes außer Acht gelassen. Eine mittlere oder niedrige statt einer hohen Inputstärke ergibt sich in den analysierten Büchern z.T. dadurch, dass es Textstücke in den Geschichten gibt, auf deren Basis sich die Narration entfalten kann und die somit dem Erzählprozess und weniger der spezifischen grammatischen Sprachförderung dienen. Besonders bei den Litkey-Büchern wurde hierauf geachtet und dadurch eine niedrigere Inputfrequenz bewusst in Kauf genommen.

6 Diskussion

Angesichts der oben zusammengefassten Analyseergebnisse stellt sich zunächst die Frage, ob speziell zur Grammatikförderung erstellte inputoptimierte Bilderbücher notwendig sind oder ob mit gängiger Kinderliteratur bereits viele grammatische Förderziele erreicht werden können. So zeigt etwas das Beispiel „Hund“, dass auch bestehende Bilderbuchtexte eine mittlere Inputstärke bei bestimmten grammatischen Strukturen enthalten, die eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für implizite Sprachlernprozesse mit sich führen können. Zudem lassen sich sicherlich zu (fast) jedem grammatischen Förder- bzw. Therapieschwerpunkt Bücher finden, in denen die gewünschte Struktur auftritt. Es ist jedoch fraglich, ob die Struktur so auffällig im Originaltext verwendet wird, dass sie erworben werden kann bzw. ob diese nachträglich in den bestehenden Text integriert werden könnte. So ist zu vermuten, dass eine Modifikation des Textes zum einen eine unnatürliche Sprachverwendung mit sich bringen und eine ausschließliche Steigerung der Inputfrequenz der Strukturen zu Lasten qualitativer Aspekte (wie in Kapitel 3 genannt) gehen würde. Zum anderen ist davon auszugehen, dass angesichts der zeitlich beschränkten Vorbereitungszeiten von Sprachförderkräften, Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und Therapeuten es eher als unwahrscheinlich einzuschätzen ist, dass eine solche Modifikation häufig und auch ästhetisch realisiert werden kann.

Bei Analysen und Textmodifikationen, die allein die Texte mit ihrer Inputfrequenz in den Fokus nehmen, bleibt die Wechselbeziehung zwischen dem Text und den Bildern zudem häufig außen vor. Dabei können die Kinder durch einen bestimmten Aufbau der Geschichte zur eigenen Produktion des Gehörten angeregt werden, um eine weitere produktive Aktivierung des zuvor Wahrgenommenen stattfinden zu lassen – ein Punkt, der auch bei bereits bestehenden Materialien, etwa zur Sprachtherapie nach dem patholinguistischen Ansatz nach Siegmüller und Kauschke (2006), eher kritisch zu sehen ist. Die Materialien bestehen zwar aus speziell zu unterschiedlichen grammatischen Bereichen geschriebenen Inputgeschichten und wurden auf ihre Effektivität hin z.T. positiv evaluiert (z. B. Inputstudie mit Hörgeschichten von Müller et al. 2014). Allerdings schätzen wir diese Geschichten als wenig ansprechend für Kinder ein: Die Frequenz der Strukturen entspricht nicht ihrer natürlichen Verwendung, die Oppositionen wirken sehr unnatürlich, es gibt wenige Bilder zu den Texten, die Geschichten entsprechen nicht durchgängig der Geschichtengrammatik und es handelt sich eher um beschreibende Texte oder Briefe. Die Litkey-Bücher unterscheiden sich von diesen Texten, indem sie versuchen, dem Anspruch gerecht zu werden, ästhetisch ansprechend zu sein und dennoch grammatische Strukturen hervorzuheben (siehe Ansatz der Generativen Textproduktion nach Belke 2008).

Des Weiteren ist anzumerken, dass unsere Analysen nur einen kleinen Teil der großen Auswahl an Kinderliteratur abdecken kann. Um das Sprachförderpotenzial weiterer bestehender Kinderliteratur in Hinblick auf den vor- und schulischen Grammatikerwerb in der Zweitsprache zu evaluieren, sind insbesondere im deutschsprachigen Forschungsraum nicht nur weitere Studien erforderlich, sondern auch eine Systematisierung der Bilderbuchtexte, die eine erste Selektion und Typologisierung nach sprachdidaktischen Anreizen in der Kinderliteratur (Müller & Stark 2015) und grammatischen Schwerpunkten (von Lehmden & Müller-Brauers i.V.) ermöglicht. So bieten Bücher wie „Greta Gans“ (Horáček 2007) und „Du träumst wohl“ (Opel-Götz

2014) vermehrt Strukturen im Konjunktiv an, die Bücher „Steinsuppe“ (Vaugelade 2016), „Der Prinz mit der Trompete“ (Janisch 2011) rücken das Artikelsystem in den Vordergrund, pränominale Adjektive fallen bei den Büchern „Fritz Ferkel“ (Scheffler & Osborne 2016) und „Der Hase mit der roten Nase“ (Heine 2016) auf und der Klassiker „Grüffelo“ (Scheffler 2002) bietet z. B. den Akkusativ und Dativ im Gegensatz an. Eine solche Systematisierung kann vor allem für Fachkräfte eine wichtige Orientierung bieten, um Bilderbuchtexte passgenau zum Sprachstand eines Kindes oder einer Lernergruppe auszuwählen.

Zuletzt stellt sich die Frage nach dem empirisch belegbaren Mehrwert inputoptimierter Kinderliteratur. Um die Rolle der Textgrundlage in Hinblick auf den vor- und schulischen Grammatikerwerb des Deutschen in der Erst- und Zweitsprache erfassen zu können, sind Evaluationsstudien insbesondere mit Blick auf das frühe grammatische Lernen erforderlich. Das Forschungsprojekt „Litkey“, das die oben dargestellten inputoptimierten Bilderbücher zusammen mit Liedern im Rahmen einer Interventionsstudie mit insgesamt 120 3;6- bis 5;11-jährigen ein- und mehrsprachigen Kindern im Kindergarten testet, setzt an diesem Desiderat an. Die Ergebnisse werden zeigen, inwiefern die Form der impliziten Sprachvermittlung, die bei der Erstellung der drei Litkey-Bücher gewählt wurde (Belke 2008; Belke & Belke 2006), sich als Sprachfördermethode für Kinder im Kindergarten eignet.

Literatur

- Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2008): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Ambridge, B., Kidd, E., Rowland, C. F. & Theakston, A. L. (2015): The ubiquity of frequency effects in first language acquisition. *Journal of Child Language*, 42, 239-273.
- Aslin, R. N. & Newport, E. L. (2012): Statistical learning: From acquiring specific items to forming general rules. *Current Directions in Psychological Science*, 21(3), S. 170-176.
- Bannard, C. & Lieven, E. V. M. (2009): Repetition and reuse in child language learning. In: Corrigan, R., Moravcsik, E.A., Ouali, H. & Wheatley, K.M. (Hrsg.): *Formulaic Language, Volume 2. Acquisition, Loss, Psychological Reality, and Functional Explanations*. (299-321): Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Barlow, M. & Kemmerer, S. (2000): *Usage-based models of language*. Stanford: SLI Publications.
- Baten, K. (2010): Die Erwerbssequenzhypothese: Theorie und Praxis des Kasuserwerbs. In: *Deutsche Sprache*, 38, 43-69.
- Baumeister, I. (2016). Genuserwerb und Prinzipien der Genuszuweisung im Deutschen. *Sprache, Stimme, Gehör*, 40, 193-195.
- Bebout, J. & Belke, E. (in Vorbereitung): *Language play facilitates language learning: Optimizing the input for gender-like category induction*.
- Becker, T. & Müller, C. (2015): Vorlesen und Erzählen kontrastiv. In: Gressnich, E., Müller, C. & Stark, L. (Hrsg.): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. (77-93). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Becker, T. & Peschel, C. (Hrsg.) (2006): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, E. & Belke, G. (2006): Das Sprachspiel als Grundlage institutioneller Sprachvermittlung. Ein psycholinguistisch fundiertes Konzept für den Zweitspracherwerb. In: Becker, T. & Peschel, C. (Hrsg.): *Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb*. (174-200). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, G. (2008): *Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berg, M. (2011). *Kontextoptimierung im Unterricht*. München: Reinhardt.
- Bredenkamp, J. (1998): *Lernen, Erinnern, Vergessen*. München: Beck.
- Bybee, J. & Hopper, P. (2001): *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Clark, E.V. (1993): *The Lexicon in Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corrigan, R., Moravcsik, E.A., Ouali, H. & Wheatley, K.M. (Hrsg.) (2009): *Formulaic Language, Volume 2. Acquisition, Loss, Psychological Reality, and Functional Explanations*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Eder, U. (Hrsg.) (2015): *Sprache lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch- als Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. Wien: Praesens-Verlag.
- Eichinger, L. & Eroms, H. W. (Hrsg.) (1995): *Dependenz und Valenz*. Hamburg: Buske.
- Eisenberg, P. (2013): *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.
- Fischer, K. & Stefanowitsch, A. (Hrsg.) (2008): *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie*. Tübingen: Stauffenburg.
- Fletcher, K. L. & Reese, E. (2005): Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review*, 25(1), 64-103.

- Fox, A. V. (Hrsg.) (2013): *TROG-D, Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses. Handbuch*, 6. Auflage, Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Goldberg, A. (2003): Constructions: a new theoretical approach to language. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 7(5), 219-224.
- Gomez, R. L. & Gerken, L. (1999): Artificial grammar learning by one-year-olds leads to specific and abstract knowledge. *Cognition*, 70, 109-135.
- Gressnich, E., Müller, C. & Stark, L. (Hrsg.) (2015): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Horst, J. S., Parsons, K. L. & Bryan, N. M. (2011): Get the story straight: Contextual repetition promotes word learning from storybooks. *Frontiers in Psychology*, Vol. 2, Artikel 17, 1-11.
- Jeuk, S. (2008): „Die Katze sieht den Vogel.“ Aspekte des Genuserwerbs im Grundschulalter. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kauffeldt, L., Kirschke, C., Bebout, J., Frieg, H., Belke, E., Hoffmann, R. & Belke, G. (2014): *Dschungeltanz und Monsterboogie. Singen und Spielen mit Sprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kauschke, C. (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin: de Gruyter.
- Kauschke, C. & Siegmüller, J. (Hrsg.) (2012): *Materialien zur Therapie nach dem Patholinguistischen Ansatz*. München: Urban & Fischer.
- Klenk, R. & Berg, M. (2013). Förderung von Kausalsätzen anhand des Bilderbuchs „mutig, mutig“ – eine kontextoptimierte Unterrichtseinheit. *Praxis Sprache*, 33-35.
- Köpcke, K.-M. (1982): *Untersuchungen zum Genusssystem der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Köpcke, K.-M. & Zubin, D.A. (1983): Die kognitive Organisation der Genuszuweisung zu den einsilbigen Nomen der deutschen Gegenwartssprache. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik (ZGL)*, 11, 166-182.
- Köpcke, K.-M. & Zubin, D.A. (1984): Sechs Prinzipien für die Genuszuweisung im Deutschen: Ein Beitrag zur natürlichen Klassifikation. In: *Linguistische Berichte*, 93, 11, 26-50.
- Kümmerling-Meibauer, B. & Meibauer, J. (2015): Vorlesen und Redewiedergabe. In: Gressnich, E., Müller, C., Stark, L. (Hrsg.): *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. (15-33). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Langacker, R. (1987): *Foundations of cognitive grammar, Vol. 1*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (2000): A dynamic usage-based model. In: Barlow, M. & Kemmerer, S. (Hrsg.): *Usage-based models of language*. (1-63). Stanford: SLI Publications.
- Lieven, E. V. M., Behrens, H., Speares, J. & Tomasello, M. (2003): Early syntactic creativity: a usage-based approach. *Journal of child Language*, 30(2), 333-370.
- Maas, U. (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R Unipress.
- Madlener, K. & Behrens, H. (2015): *Konstruktion(en) sprachlichen Wissens: Lernprozesse im Erst- und Zweitspracherwerb*. Arbeitspapier Universität Basel.
- Müller, C. (2012): *Kindliche Erzählfähigkeiten und (schrift-) sprachsozialisatorische Einflüsse in der Familie. Eine longitudinale Einzelfallstudie mit ein- und mehrsprachigen (Vor-) Schulkindern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Müller, C. & Stark, L. (2015): *Sprachdidaktische Anreize in der Kinderliteratur*. In: Eder, U. (Hrsg.): *Sprache lernen mit Kinder- und Jugendliteratur. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch- als Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. (95-117). Wien: Praesens-Verlag.
- Müller, J., Rysop, A. & Kauschke, C. (2014): Inputspezifizierung in der Sprachförderung – eine effektive Methode zur Verbesserung der Pluralbildung bei bilingualen Kindern? In: S. Sallat, M. Spreer, C.W. Glück (Hrsg.): *Sprache professionell fördern. kompetent-vernetzt-innovativ*. (356-360). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Ritterfeld, U. (2000): Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In: Grimm, H. (Hrsg.): *Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Reese, E., Cox, A., Harte, D. & McAnally, H. (2003): Diversity in adults' styles of reading books to children. On reading books to children: *Parents and teachers*, 37-57.
- Rösch, H. (2003): *Deutsch als Zweitsprache: Sprachförderung: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Unterrichtspraxis Grundschule Deutsch*. Braunschweig: Schroedel.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Saffran, J. R. (2003): Statistical language learning: Mechanisms and constraints. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 110-114.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N. & Newport, E. L. (1996): Statistical learning by 8-month-old infants. *Science* 274, 1926-1928.
- Sallat, S., Spreer, M. & Glück, C. W. (Hrsg.): *Sprache professionell fördern. kompetent-vernetzt-innovativ*. Idstein: Schulz-Kirchner.
- Sénéchal, M., & Cornell, E. H. (1993): Vocabulary acquisition through shared reading experiences. *Read. Res. Q.* 28, 361-374.

- Sénéchal, M., Pagan, S. Lever, R. & Ouellette, G. P. (2008): Relations Among the Frequency of Shared Reading and 4-Year-Old Children's Vocabulary, Morphological and Syntax Comprehension, and Narrative Skills. *Early Education and development*, 19(1), 27-44.
- Siegmüller, J., Otto, M., Herzog-Meinecke, C., Schröders, C. & Sandhop, U. (2009). *Variationen der Inputstärke zur Optimierung des Wortlernens über einen Therapieverlauf von 20 Sitzungen*. Poster präsentiert auf dem 38. dbl-Kongress, Mainz, 11.-13. Juni 2009.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006): *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier.
- Siekmeyer, A. (2013): *Sprachlicher Ausbau in gesprochenen und geschriebenen Texten. Zum Gebrauch komplexer Nominalphrasen als Merkmale literater Strukturen bei Jugendlichen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in verschiedenen Schulformen*. Online veröffentlichte Dissertation, URL: <http://scidok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2013/5586/>. [Aufruf: 28.2.2017]
- Stark, L. (2016): *Vorlesen und Präteritum*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stiftung Lesen (2014): *Vorlesen macht Familien stark*. URL: https://www.stiftunglesen.de/institut-fuer-lese-und-medienforschung/Vortr%C3%A4ge_und_Ver%C3%B6ffentlichungen/studienberichte [Aufruf: 28.2.2017].
- Stiftung Lesen (2016): *Was wünschen sich Kinder?* URL: https://www.stiftunglesen.de/institut-fuer-lese-und-medienforschung/Vortr%C3%A4ge_und_Ver%C3%B6ffentlichungen/studienberichte [Aufruf: 28.2.2017].
- Szagan, G. (2006): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Telkmann, S. (2013). Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte – Das Bilderbuch als Möglichkeit der gezielten Sprachförderung im sprachheilpädagogischen Unterricht. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 1. S. 19-26.
- Tomasello, M. (2003): *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008): Konstruktionsgrammatik und früher Erstspracherwerb. In: Fischer, K. & Stafanowitsch, A. (Hrsg.), *Konstruktionsgrammatik I. Von der Anwendung zur Theorie* (19-37). Tübingen: Stauffenburg, 2008.
- Ulrich, T., Penke, M., Berg, M., Lüdtke, U.M., Motsch, H.-J. (2016). Der Dativerwerb – Forschungsergebnisse und ihre therapeutischen Konsequenzen. *Logos*, 24, 3, 176-190.
- Wegener, H. (1995a): *Die Nominalflexion im Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Wegener, H. (1995b): Kasus und Valenz im natürlichen DaZ-Erwerb. In: Eichinger, L. & Eroms, H. W. (Hrsg.): *Dependenz und Valenz*. (337-356). Hamburg: Buske.
- Vasilyeva, M., Huttenlocher, J. & Waterfall, H. (2006). Effects of language intervention on syntactic skill levels in preschoolers. *Developmental Psychology*, 42,1, 164-174.
- von Lehmden, F., Bebout, J. & Belke, E. (2015): Effizienter Einsatz von Inputoptimierung beim Vorlesen in der Sprachförderung. In: Gressnich, E., Müller, C. & Stark, L. (Hrsg.). *Lernen durch Vorlesen – Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule* (42-56). Narr Francke Attempto Verlag.
- von Lehmden, F. & Müller-Brauers, C. (in Vorbereitung): *Grammatikförderung mit Bilderbüchern*.
- von Lehmden, F., Kauffeldt, J., Belke, E. & Rohlfing, K. (2013): Das Vorlesen von Kinderbüchern als implizites Mittel zur Sprachförderung im Bereich Grammatik. *Praxis Sprache*, 1, 18-27.
- Wasik, B. A. & Bond, M. A. (2001): Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93 (2), 243-250.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988): Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552-559.

Bilderbücher

- Beigel, C. & Le Goff, H. (2015): *Oma Henni erzählt vom Zebra, das nicht bis drei zählen konnte*. Bamberg: Magellan.
- Carvalho, A. & Vaz de Carvalho (2014): *Es war einmal ein Hund*. Zürich: NordSüd.
- Gemmel, S. & Haas, C. (2015): *Wie man Gespenster verjagt*. Hamburg: Carlsen.
- Heine, H. (2016): *Der Hase mit der roten Nase*. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg.
- Horáček, P. (2007): *Greta Gans*. Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer.
- Janisch, H. (2011): *Der Prinz mit der Trompete*. Wien: Betz.
- König, B. & Hardt, I. (2003): *Arthur der Held*, Hamburg: Carlsen Pixi.
- McKee, D. (2012): *Elmar und der rosarote Geburtstag*. Stuttgart: Thienemann.
- Opel-Götz, S. (2014): *Du träumst wohl*. Hamburg: Oetinger.
- Scheffer, A. (2002). *Grüffelo*. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg.
- Scheffler, A. & Osborne, M. (2016): *Fritz Ferkel*. Weinheim Basel: Beltz & Gelberg.
- Vaugelade, A. (2016): *Steinsuppe*. Frankfurt am Main: Moritz.
- von Lehmden, F., Müller-Brauers, C., Belke, E. & Belke, G. (2017). *Immer anders*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

von Lehmden, F., Müller-Brauers, C., Belke, E. & Belke, G. (2017). Prinz Bärtram brummt wieder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

von Lehmden, F., Müller-Brauers, C., Belke, E. & Belke, G. (2017). Unruhe im Zoo. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zu den Autorinnen

Dr. Friederike von Lehmden ist Klinische Linguistin (M.Sc.). Momentan koordiniert sie das von der Volkswagenstiftung geförderte germanistische Teilprojekt „Litkey: Literacy as the key to social participation“ zur impliziten Grammatikförderung mit Kinderliteratur und Liedern an der Ruhr-Universität Bochum. (Friederike.vonlehmden@rub.de)

Lisa Porps hat die Fächer Deutsch und Spanisch (M.Ed.) studiert, ist Promotionsstudentin und zurzeit an der Westfälischen Wilhelms-Universität als wissenschaftliche Mitarbeiterin beschäftigt. Zuvor arbeitete sie im Litkey-Projekt. (porps@uni-muenster.de)

Jun. Prof. Dr. Claudia Müller-Brauers leitet das von der Volkswagenstiftung geförderte Litkey-Teilprojekt zur impliziten Grammatikförderung mit Kinderliteratur und Liedern. Sie ist Juniorprofessorin für germanistische Schreib- und Sprechdidaktik am Germanistischen Institut der Ruhr-Universität Bochum. (c.mueller@rub.de)

Korrespondenzadresse

Ruhr-Universität Bochum
Germanistisches Institut
Büro: GB3-133
44780 Bochum
LitKey-Kinderliteratur@rub.de