

MARLENE OBERMAYR, LINDA WÖHRER

Dialogische (Vor-)Lesesituationen mit Bilderbüchern professionell begleiten

Abstract

Picture books offer opportunities for interaction in primary classrooms where literary experiences are decoded, children's utterances are evoked and adults contribute to the language education through their professional actions in classroom conversations. In dyadic reading situations, the person who is reading aloud is responsible for the success of the interaction, whereas in primary school lessons, it is part of the teacher's professional competence to initiate conversations based on shared picture book reading situations. Furthermore, it is necessary to accompany students in such a way that the literary experience is the starting point for speech stimuli. The aim of this theoretical article is to outline the current state of research on dialogic reading situations and also to highlight on the language actions of teachers when they initiate language learning processes.

Key words

Dialogisches (Vor-)Lesen, Bilderbücher, Lehrendenkompetenzen

1 Einleitung

Bilderbücher ermöglichen Interaktionsanlässe im Primarstufenunterricht, in denen literarische Erlebnisse decodiert sowie Äußerungen von Kindern evoziert werden, und Erwachsene, durch die Art und Weise, wie sie das Gespräch führen, zur sprachlichen Bildung der Schülerinnen und Schüler beitragen. In dyadischen (Vor-)Lesesituationen im familiären Lebensumfeld ist die/der Vorlesende für das Gelingen der Interaktion verantwortlich, im Primarstufenunterricht hingegen zählt es zum Handwerkszeug von Lehrpersonen, Gespräche, basierend auf der gemeinsamen Bilderbuchlektüre, zu eröffnen und diese so zu begleiten, dass die literarische Erfahrung der Ausgangspunkt für Sprechansätze ist. Ziel dieses konzeptiven Beitrags ist es daher, zunächst Bilderbücher im Allgemeinen zu charakterisieren, Analysemöglichkeiten aufzuzeigen und anschließend den Forschungsstand zu dialogischen (Vor-)Lesesituationen und ihren Beitrag zur Sprachlichen Bildung zu skizzieren. Darüber hinaus wird das (Sprach-)Handeln in dialogischen Vorlesesituationen von Pädagoginnen und Pädagogen mit dem theoretischen Modell von Baldaeus, Ruberg, Rothweiler und Nickel (2021)

beleuchtet, die darauf fokussieren, Sprachbildungsprozesse zu initiieren und diese zu begleiten.

2. Theoretischer Hintergrund zum dialogischen (Vor-)Lesen

Das dialogische (Vor-)Lesen unterscheidet sich vom klassischen Vorlesen darin, dass der Dialog im Fokus des (Vor-)Leseprozesses steht und dadurch Sprachliche Bildung ermöglicht werden kann (Baldaeus et al., 2021, S. 28). Im Kontext von Sprachbildungsprozessen, die durch Interaktionen über Bilderbücher angeregt werden, spricht man von „Interactive Shared Book Reading“ (Baldaeus et al., 2021, S. 28), wenn das Kind als „als aktiver Partner in das Vorlesen“ (Baldaeus et al., 2021, S. 28) einbezogen wird. Dieses dialogische (Vor-)Lesen stellt die Interaktion zwischen vorlesender Person und Kind in den Vordergrund (Whitehurst et al., 1988, S. 552–559), wodurch auch das Medium Bilderbuch eine tragende Rolle einnimmt, da es einen sinnhaften inhaltlichen Rahmen für den Dialog bietet. Basierend auf diesen theoretischen Grundlagen richtet sich der Fokus in weiterer Folge auf das Bilderbuch und dessen Analyse.

2.1 Grundlagen zum Bilderbuch

Das Bilderbuch nimmt eine zentrale Stellung in der frühkindlichen Entwicklung ein und kann darüber hinaus einen positiven Einfluss auf Sprachbildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler haben (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013; Mol, Bus, de Jong & Smeets, 2008). Aufgrund seiner mannigfaltigen Erscheinungsformen argumentiert Staiger (2022, S. 3–4), dass das Bilderbuch weder einer literarischen Großgattung noch einem Genre zugeordnet werden kann und so der Begriff Medium am ehesten das Bilderbuch als literarisches Kunstwerk beschreibt. Darüber hinaus verbindet es als erstes literarisches Format, dem Kinder begegnen, Bild und Text auf eine einzigartige Weise und ist durch multimodale Elemente (Zeichenelemente, Bild und Sprache) gekennzeichnet (Staiger, 2022). Dabei ist die spezielle Verknüpfung zwischen Bild und Text ein weiteres besonderes Merkmal von Bilderbüchern (Nikolajeva & Scott, 2006, S. 6–28). Liefern Bild und Schrifttext ähnliche Informationen, spricht man von einem symmetrischen Verhältnis (symmetry), wohingegen das Füllen von Leerstellen durch Bild oder Text als komplementäres Verhältnis (complementary) beschrieben wird. Bei Anreicherungen (expansion or enhancement) tragen sowohl Bild als auch Text eigene semantische Informationen und erschaffen damit eine neue Bedeutungsebene in der Rezeption. Von einem kontrapunktischen Bild-Text-Verhältnis (counterpoint) spricht man dann, wenn die bildlichen Erzählstränge gegenteilige Informationen als der Schrifttext liefern. In diesem Fall laufen zwei Geschichten parallel ab. Schließlich spricht man von einem Widerspruch (contradiction or syllepsis) dann, wenn die Informationen aus Bild- und Schrifttext einander ausschließen, was jedoch selten vorkommt. Jedenfalls finden durch die Kombination von visuellen und schriftsprachlichen Codes Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse nicht nur auf visueller Ebene (Visual

Literacy, dazu z.B. Dehn, 2007), sondern vor allem auch auf sprachlicher Ebene (dazu z.B. Becker, 2019) statt.

Abgesehen von diesen Überlegungen zu Bilderbüchern ist ihr wohl markantestes Merkmal das Bild (Weinkauff & von Glasenapp, 2018, S. 162–164), das je nach verwendeten Materialien der Herstellung, gewählter Darstellungsformen, filmischen Perspektiven oder Anlehnungen an das Theater einzigartig ist und so auch auf sinnlich-ästhetischer Ebene wirkt. Ein weiteres zentrales Merkmal von Bilderbüchern ist ihr Umfang, der sich auf etwa 30 Bilderbuchseiten (Thiele, 2003, S. 71) bemisst und insbesondere junge Adressatinnen und Adressaten ansprechen soll. Daher wird das Bilderbuch auch oftmals als einfache Lektüre bezeichnet (Staiger, 2022, S. 5), in dieser Überlegung aber werden Bilderbücher, die zur All-Age- oder Crossover-Literatur (Kurwinkel, 2017, S. 14) zählen, völlig vernachlässigt. Denn abgesehen von jungen Leserinnen und Lesern kann das Lesen von Bilderbüchern auch für Jugendliche oder Erwachsene eine inspirierende und genussvolle Lektüre sein.

Darüber hinaus wird durch die Kombination von visuellen und textuellen Elementen nicht nur die visuelle Verarbeitung gefördert, sondern auch die Aufmerksamkeit geschult und es werden sprachliche Strukturen vermittelt, die weit über den alltagssprachlichen Gebrauch hinausgehen. Somit ist das (Vor-)Lesen von Bilderbüchern nicht nur eine allgemeine sprachliche Lernsituation, sondern fördert auch das Verstehen und Verarbeiten von literaler Sprache (Becker, 2019, S. 155). Neben der literalen Ebene, die den grafischen Bereich, die Buchstabenfunktion, (schrift-)sprachbezogene kognitive Leistungen und literale Praktiken umfasst (Becker, 2019, S. 159–161), können Bilderbücher auch auf sprachlicher Ebene, die Phonologie und Prosodie, die Morphologie, die Syntax, die Lexik und diskursive Praktiken (Becker, 2019, S. 156–159) betreffend, sprachförderlich wirken. Darüber hinaus können auch die textuelle oder psychosoziale Ebene (Becker, 2019, S. 161–163) im Unterricht in den Vordergrund gerückt werden. Um die von der Lehrperson geplanten Lehrziele zu erreichen, ist es daher notwendig, im Rahmen der Unterrichtsplanung das gewählte Bilderbuch auf seine Passung für den unterrichtlichen Einsatz und das Unterrichtsziel hin zu analysieren.

2.2 Analysemodell zum Bilderbuch nach Staiger

Um ein Bilderbuch sprachbildend im Unterricht einzusetzen sowie bestmöglich auf die unterschiedlichen Ebenen des Bilderbuchs beim (Vor-)Lesen einzugehen, können Analysekritierien helfen, (Vor-)Lesegespräche bewusst zu gestalten. In diesem Kapitel wird nun auf das Modell von Staiger (2022) Bezug genommen, welches im Vorfeld bei einer Planung für ein (Vor-)Lesegespräch Beachtung finden kann. Zudem sei an dieser Stelle angemerkt, dass weitere Bilderbuchanalysemodelle (siehe Analysen zu Staiger, 2022; Kurwinkel, 2017 etc.) in der Literatur vorliegen. Für den vorliegenden Beitrag wird das Modell von Staiger (2022) herangezogen, welches für erzählende Bilderbücher konzipiert wurde.

Im Modell von Michael Staiger (2022) werden sechs große Dimensionen für eine Analyse aufgelistet, welche wiederum Unterkategorien aufweisen. Diese Hauptdimensionen stehen im engen Zusammenhang mit dem Ziel:

Ihr Ziel ist es, ein Bilderbuch in seiner Gesamtheit oder eine ausgewählte Szene bzw. einen Ausschnitt eines Bilderbuchs im Hinblick auf die genannten sechs Dimensionen – getrennt und im gegenseitigen Zusammenspiel – möglichst genau zu erschließen und zu beschreiben² sowie die Wirkungen der Darstellung auf die Rezipient/innen zu reflektieren. (Staiger, 2022, S. 8)

Die erste Dimension mit dem Titel „Paratextuelle & materielle Dimension“ (Staiger, 2022, S. 8) beschreibt die Rahmenaspekte des Bilderbuches wie Größe, Format, Umschlag, Bindung, Cover, Funktionen des Bilderbuchs, d.h. an dieser Stelle soll der Blick auf die äußerlichen Bereiche des Buches geworfen werden (Staiger, 2022, S. 8). Hier kann auch schon eine erste Einschätzung bezüglich Passung und Format getroffen werden. Die zweite Dimension beschreibt die verbale Ebene, welche für die Sprachbildung von hoher Relevanz ist, da hier beispielsweise auf Wortwahl, Syntax, Stilistik, Verwendung von Tempori oder Mehrsprachigkeit der Fokus gelegt wird (Staiger, 2022, S. 9). Insbesondere die Wort- und Satzebene sind für sprachbildende (Vor-)Leseprozesse relevant, denn die Pädagoginnen und Pädagogen sollten auf das Wortmaterial beim (Vor-)Lesen passend eingehen können. Die dritte Ebene widmet sich den Bildern im Bilderbuch und beleuchtet beispielsweise die Linien, Farben, verwendete Technik und Stil, Textur (Staiger, 2022, S. 9). An dieser Stelle ist anzumerken, dass auch das Bild von wichtiger Bedeutung für die Geschichte sein kann, da die Bildebene als Unterstützung zur narrativen Ebene beitragen kann. In der vierten Dimension mit dem Titel „Intermodale Dimension“ (Staiger, 2022, S. 9) sind mehrere große Unterdimensionen genannt, denn dazu zählen das Verhältnis von Bild und Text, Verteilung der Bild- und Textanteile, Layout von Bild und Text sowie die Analyse der Typografie. Die angesprochene Bild-Text-Verknüpfung (siehe Kapitel 2.1) kann bei sprachbildenden (Vor-)Leseprozessen ein relevanter Aspekt für das Textverständnis sein. Die fünfte Dimension zur Narration teilt sich in zwei Kategorien, erstens in die „Geschichte (histoire) Was wird erzählt?“ (Staiger, 2022, S. 10), welche beispielsweise die Analyse des Themas, der Motive, der Handlung, der Figuren, der Räume oder Zeit inkludiert. Als zweite Ebene wird der „Diskurs (discours): Wie wird erzählt“ (Staiger, 2022, S. 10) genannt, welche die Aspekte Perspektive, Modus und Ort des Erzählens sowie die Bildnarration und Adressierung (Zielgruppe) in die Analyse einbaut (Staiger, 2022, S. 10). Abschließend wird auf die „Kontextuelle Dimension“ (Staiger, 2022, S. 11) verwiesen, welche insbesondere die Geschichte bezüglich der Intertextualität, Intermedialität und weiterführenden Bezüge zur Geschichte wie theoretische Hintergründe, Biografie etc. beleuchtet.

Für Sprachbildungsprozesse ist wichtig, dass die Lehrperson vorab eine Bilderbuchanalyse durchführt, um vom Bilderbuch ausgehende Sprachbildungsmöglichkeiten zu ergründen und diese Prozesse sinnvoll anzuleiten. Näher wird dazu nochmals in Kapitel 4 eingegangen.

3. Forschungsstand zu dialogischen (Vor-)Lesesituationen

Eine der bekanntesten Studien zu Vorlesesituationen mit Bilderbüchern stammt von Whitehurst et al. (1988) und wurde als longitudinale Evaluationsstudie konzipiert. Ausgangspunkt der Untersuchung war die Annahme, dass Vorlesesituationen im familiären Kontext eine förderliche Umgebung für den kindlichen Spracherwerb darstellen (Whitehurst et al., 1988, S. 552). Im Rahmen der Studie wurden Audioaufnahmen von Vorlesesituationen in den Haushalten von 29 Kleinkindern im Alter von 21 bis 35 Monaten und deren Eltern (zumeist Mütter) analysiert. Die teilnehmenden Familien wurden randomisiert entweder einer Interventions- oder einer Kontrollgruppe zugewiesen. Die Eltern in der Interventionsgruppe nahmen an einem umfassenden Förderprogramm teil, das u.a. Trainingssitzungen, die Beobachtung professionell gestalteter Vorlesesituationen, spezifische Techniken zur Optimierung des Vorleseverhaltens sowie Rollenspielübungen umfasste. Im Gegensatz dazu lasen die Eltern der Kontrollgruppe die Bilderbücher wie gewohnt ohne zusätzliche Anleitung vor. Die Ergebnisse belegen positive Effekte der Intervention auf die sprachliche Entwicklung der Kinder, insbesondere hinsichtlich der Verwendung kindlicher Phrasen sowie der mittleren Satzlänge. Zudem zeigte sich bei den Eltern der Interventionsgruppe eine häufigere Anwendung von Lob, sprachlichen Erweiterungen und offenen Fragen, während die Kontrollgruppe tendenziell häufiger geschlossene Ja-/Nein-Fragen einsetzte.

Darüber hinaus bestätigten zwei groß angelegte Meta-Studien (Bus, van IJzendoorn & Pellegrini, 1995; Mol et al., 2008) positive Effekte des dialogischen (Vor-)Lesens auf die allgemeine Sprach- und Lesekompetenz bzw. im Bereich des Wortschatzzuwachses.

Bus et al. (1995) konnten durch die Analyse von 29 Studien zeigen, dass regelmäßiges dyadisches (Vor-)Lesen bei Vorschulkindern signifikant positive Auswirkungen auf verschiedene Dimensionen der Sprach- und Lesekompetenz hat. Die Gesamteffektgröße wurde mit $d = 0.59$ gemessen, wobei spezifische Effektstärken für die Sprachentwicklung ($d = 0.67$), emergente Literalität ($d = 0.58$) sowie Leseleistungen ($d = 0.55$) festgestellt wurden. Bemerkenswert ist, dass sich diese positiven Effekte unabhängig vom sozioökonomischen Status der Familien zeigten, was auf eine universelle Wirksamkeit gemeinsamer (Vor-)Leseerfahrungen hinweist.

Eine weitere Metastudie von Mol et al. (2008), die auch den Einfluss des dialogischen (Vor-)Lesens anhand von 16 Studien untersuchte, zeigte, dass ein positiver Effekt auf den expressiven Wortschatz nachgewiesen werden konnte, allerdings sich die Effektstärke mit zunehmendem Alter der Kinder (Vier- bis Fünfjährige) verringerte.

Wasik und Bond (2001) fokussierten in ihrer Interventionsstudie den Sprach- und Wortschatzerwerb von 127 Vorschülerinnen und Vorschülern aus einkommensschwachen Familien in Baltimore (Maryland), indem gezielte Wortschatzerweiterungsaktivitäten in die interaktiven (Vor-)Lesesituationen mit

Bilderbüchern von Lehrpersonen der Interventionsgruppe eingebracht wurden. Vier Lehrpersonen und ihre Schülerinnen und Schüler wurden zufällig in Interventions- und Kontrollgruppen aufgeteilt. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler der Interventionsgruppe deutliche Verbesserungen im rezeptiven und expressiven Wortschatz erreichten. Darüber hinaus verwendeten die Lehrpersonen der Interventionsgruppe das Zielvokabular deutlich häufiger während des (Vor-)Lesens sowie in anschließenden Aktivitäten. Die Studie belegt somit, dass gezieltes, interaktives (Vor-)Lesen mit begleitenden Aktivitäten die Wortschatzentwicklung von Vorschulkindern effektiv fördern kann.

Eine auf spezielle sprachliche Lehrhandlungen ausgerichtete Studie ist jene von Pentimonti und Justice (2010). Sie untersuchten die Verwendung von sechs Scaffolding-Strategien (drei low support und drei high support scaffolds) von Vorschulpädagoginnen und -pädagogen während dialogischer (Vor-)Lesesituationen. Durch die Transkription der betreffenden videografierten Unterrichtseinheiten konnte festgestellt werden, dass die fünf Lehrpersonen überwiegend low support scaffolds (generalizing, reasoning, predicting) verwendeten, während high support scaffolds (co-participating, reducing choices, eliciting) nur selten zum Einsatz kamen. Die anschließend eingesetzten Fragebögen zeigten darüber hinaus eine deutliche Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung der Pädagoginnen und Pädagogen und der tatsächlichen Anwendung der genannten Scaffolding-Strategien. Die Mehrheit der Lehrpersonen glaubte, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen low und high support scaffolds zu nutzen, während die analysierten Videosequenzen zeigten, dass sie fast ausschließlich auf wenig unterstützende Strategien zurückgriffen. Dies wiederum bedeutet, dass Kinder, die zusätzliche sprachliche Unterstützung benötigten, während der dialogischen Vorlesesituationen nicht ausreichend gefördert wurden. Basierend auf diesen Ergebnissen wird betont, dass eine Professionalisierung von Lehrpersonen in diesem Bereich notwendig wäre, um ein Bewusstsein für effektive Scaffolding-Strategien in Vorlesesituationen zu entwickeln.

Das dialogische (Vor-)Lesen als wirksamer Ansatz in der Sprachförderung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wird auch in der Studie von Ennemoser et al. (2013) zentral gesetzt. Insgesamt nahmen 45 Kinder im Alter von fünf bis sechs Jahren aus sogenannten Sprachvorlaufkursen an der Untersuchung teil, die in zwei Gruppen im Zuge einer Matching-Prozedur, basierend auf ähnlichen Ergebnissen aus zuvor durchgeführten Sprachtests, aufgeteilt wurden: In der Experimentalgruppe wurden die Kinder nach den Prinzipien des dialogischen (Vor-)Lesens gefördert, in der Kontrollgruppe erhielten sie die reguläre Sprachförderung des Sprachvorlaufkurses.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kinder in der Experimentalgruppe eindeutige Leistungszuwächse in der expressiven Sprachkompetenz erzielten, insbesondere bei der Enkodierung semantischer Relationen und morphologischer Regelbildung. Im Gegensatz dazu konnten im Bereich des Sprachverständnisses keine derartigen Effekte festgestellt werden. Wenngleich die geringe Stichprobengröße und eine

fehlende Follow-up-Erhebung die Ergebnisse der Studie einschränken und eine breitere Folgerhebung wünschenswert wäre, so konnte durch diese Trainingsstudie gezeigt werden, dass Sprachförderung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache durch dialogisches (Vor-)Lesen im Vergleich zu regulären Fördermethoden potenziell wirksam ist.

Anknüpfend daran fokussiert die Studie von Eisenwort, Aslan, Yesilyurt, Till und Klier (2018) ebenfalls auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache im Alter von fünf bis sechs Jahren (türkisch-österreichische Kinder) und deren Sprachkompetenz in Deutsch. Die Ergebnisse aus der Studie zeigen, dass das (Vor-)Lesen von Bilderbüchern auf Türkisch auch positive Effekte auf das Gesprächsverhalten und die Aufgabenbewältigung hat. Darüber hinaus zeigen sich Hinweise zu Transferphänomenen in Türkisch-Deutsch, die auch den verbalen Wortschatz sowie Satzverbindungen auf Deutsch inkludieren. Das bedeutet, dass das (Vor-)Lesen in der Erstsprache auch auf die Zweitsprache positive Auswirkungen hat. Dabei ist jedoch auch die Quantität der Vorlesesituationen ein entscheidender Faktor.

Im Kontrast dazu befasst sich die Studie von Riad et al. (2024) an schwedischen Vorschulen mit qualitativen Aspekten des dialogischen (Vor-)Lesens. Auch in dieser Interventionsstudie wurden Lehrpersonen der Experimentalgruppe durch Coaching und Follow-up-Gespräche gezielt auf dialogische (Vor-)Lesesituationen vorbereitet. Im Anschluss fanden zwei Interventionsphasen zu je fünf Wochen statt, in denen in der Interventionsgruppe tägliche dialogische (Vor-)Lesesituationen stattfanden, während in der Kontrollgruppe reguläre Klassenaktivitäten durchgeführt wurden. Nach fünf Wochen wurden die Gruppen gewechselt und die Kontrollgruppe wurde zur Experimentalgruppe und umgekehrt.

Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass eine signifikante Steigerung des Wortschatzes sowie eine Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz der Vorschülerinnen und Vorschüler bereits nach 18,57 Vorleseeinheiten feststellbar waren. Darüber hinaus zeigte sich, dass eine verstärkte Verwendung sogenannter target words eine bessere Abspeicherung im Gedächtnis ebendieser Wörter durch den Carry-over-Effekt zur Folge hat. Zudem konnten positive Trends in narrativen Fähigkeiten, der Kognition und dem Textverständnis der Vorschülerinnen und Vorschüler nachgewiesen werden. Schließlich konnte auch gezeigt werden, dass das subjektive Wohlbefinden der Kinder über den gesamten Studienzeitraum stabil gehalten wurde, was darauf hindeutet, dass die Intervention keine negativen Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Kinder hatte.

Zur Weiterbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in (Vor-)Lesesituationen ist das schweizer Projekt 2DiaLes von Kappeler Suter, Plangger und Jakob Mensch (2017) zu nennen. In diesem Projekt erfolgte eine gezielte Weiterbildung der Fachkräfte im Kontext des (Vor-)Lesens im elementarpädagogischen Bildungsbereich. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten Schulungen und Materialien zur Umsetzung des Dialogischen (Vor-)Lesens mit Bilderbüchern. Exemplarisch kann genannt werden, dass die Ergebnisse aus dem Schweizer

Projekt positive Rückmeldungen von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu den Schulungen sowie eine Verbesserung der Handlungskompetenzen (durch Nennung der Pädagoginnen und Pädagogen) im dialogischen (Vor-)Lesen zeigen. Diese Studie betont nochmals die Relevanz einer professionellen Handlungskompetenz in dialogischen (Vor-)Lesesituationen.

Abschließend sind im Kontext des (Vor-)Lesens auch die Beiträge von Petra Wieler (1997, 2013, 2020, 2021) zu nennen. Sie stellt beispielsweise in ihrem Beitrag „Vorlesegespräche und andere Rezeptionsweisen in der Begegnung mit fiktionalen Geschichten (auch) als Erwerb schriftsprachlicher Textualität“ einige Fallbeispiele zum Themenfeld (Vor-)Lesegespräche aus ihrer und anderen Studien vor und argumentiert, dass in diesen Gesprächen eine „enge Verflechtung von literatursprachlichen und alltagssprachlichen Ausdrucksformen“ (Wieler, 2021, S. 90) entsteht. Sie betont, wie der „Gebrauch der Alltagssprache als Rückhalt für ein gemeinsames ‚Sich-Einlassen‘“ (Wieler, 2021, S. 90) im Fokus steht und betont, dass „musterhafte Sprachangebote“ (Wieler, 2021, S. 91) und Gesprächsmöglichkeiten wichtig auch für die Textproduktionen der Kinder seien. Demzufolge spielt auch die Verwendung von sprachlichen Ausdrucksformen bzw. unterschiedlicher Sprachregister eine essenzielle Rolle in (Vor-)Leseprozessen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Schülerinnen und Schüler von dialogischen (Vor-)Lesesituationen auf vielfältige Arten profitieren. Nicht nur auf emotionaler Ebene zeigen die Schülerinnen und Schüler ein durchgehendes Wohlbefinden während der (Vor-)Lesesituationen (Riad et al., 2024), sondern vor allem die sprachlichen Kenntnisse der Kinder werden erweitert. Die zuvor genannten Studien zeigen, dass die verschiedensten Sprachkompetenzbereiche durch dialogische Vorlesesituationen gefördert werden können. Das betrifft nicht nur die allgemeine Sprachentwicklung, sondern auch den Wortschatzerwerb, die Satzlänge, aber auch narrative Fähigkeiten, die Kognition sowie die Lesekompetenz. Von dialogischen (Vor-)Lesesituationen als Ansatz der Sprachförderung profitieren jedoch nicht nur Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sondern alle Kinder. Zentral sind dabei einerseits das Bewusstsein der Lehrperson über Möglichkeiten der Sprachförderung während dieser (Vor-)Lesesituationen sowie die Häufigkeit, mit der Bilderbücher im Unterricht vorgelesen werden. Daher sind Fort- und Weiterbildungsangebote von Lehrpersonen zu dialogischem (Vor-)Lesen sowie eine fundierte Wissensvermittlung von möglichen Aktivitäten während dialogischer (Vor-)Lesesituationen auch in der Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern zentral. Denn nur so kann sich durch literarische Erfahrungen eine sprachbildende Wirkung entfalten.

4. Das Modell der „Planung und Umsetzung von Sprachbildung“

Im vorliegenden Beitrag wird nun konkret auf das Modell von Baldaeus et al. (2021) zur „Planung und Umsetzung von Sprachbildung“ (Baldaeus et al., 2021, S. 26) Bezug genommen, welches die drei wesentlichen Dimensionen „Fachkraft, Kind und Buch“ (Baldaeus et al., 2021, S. 26) bei (Vor-)Leseprozessen fokussiert. Das

genannte Modell (Abbildung 1) zeigt einen Blick auf die drei unterschiedlichen Kontexte, die beim (Vor-)Lesen eine bedeutsame Rolle spielen. Nachfolgend werden nun die drei Dimensionen im Kontext von (Vor-)Leseprozessen näher erläutert.

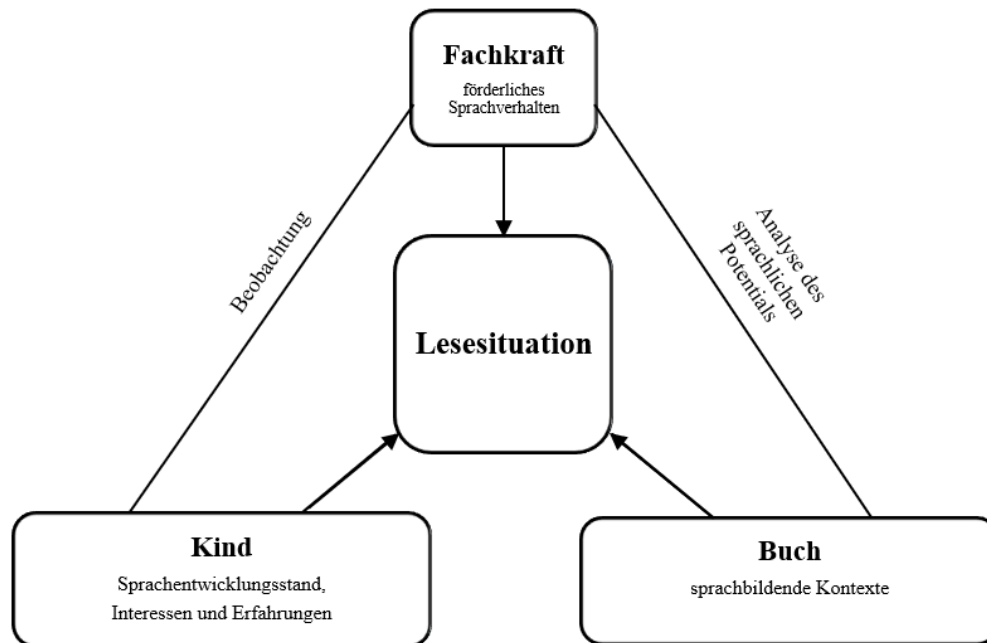


Abbildung 1: Modell der Planung und Durchführung von Sprachbildung (eigene Darstellung zitiert nach Baldaeus et al., 2021, S. 26)

4.1 Dimension Buch

In der ersten Dimension des Modells von Baldaeus et al. (2021) wird auf die Ebene des Buches verwiesen, welches im Mittelpunkt bei (Vor-)Lesegesprächen steht. Allgemein ist festzuhalten, dass Bilderbücher einen ersten Zugang zum sprachlichen und literarischen Lernen bieten (Becker, 2019, S. 155). Bilderbücher, welche in verschiedenen Formen und Arten (wie Wimmelbücher, Bilderbücher ohne Text etc.) angeboten werden, können als Medium für das sprachliche Lernen eingesetzt werden (Becker, 2019). Speziell für das sprachliche Lernen sollte für die Vorbereitung auf die (Vor-)Lesesituation das Bilderbuch von der vorlesenden Person u.a. auf unterschiedlichen Ebenen analysiert werden. Hierfür würde sich das Analysemodell für Bilderbücher nach Staiger (2022) eignen, welches in Kapitel 2.2 näher erläutert wurde. So könnten die Potenziale der textuellen und bildlichen Inhalte adäquat für die sprachbildende Situation genutzt werden.

4.2 Dimension Lehrperson

Die zweite Dimension fokussiert die Lehrperson in dialogischen (Vor-)Lesesituationen (Baldaeus et al., 2021, S. 26), weil sie es ist, die (in den meisten Fällen) die Bilderbuchauswahl trifft, die Interaktion über das Bilderbuch initiiert und ggf. sprachliche Unterstützungen anbietet. Die dafür notwendige Classroom Interactional Competence (CIC) von Lehrpersonen ist zwar in einem hohen Maß kontextspezifisch, abhängig von der jeweiligen Unterrichtssituation (Thema, Diskurs

über ebendieses), dennoch gibt es eine Reihe von Merkmalen der Interaktionskompetenz im Unterricht, die in allen Kontexten gleich ist (Walsh, 2013, S. 52). Nach Walsh (2011, S. 165–181) ist CIC durch drei zentrale Merkmale gekennzeichnet: (1) Abstimmung von pädagogischen und sprachlichen Zielen („alignment“), (2) einen Interaktionsraum für Lernen eröffnen („interactional space for learning“) und (3) Redebeiträge der Kinder zu formen („shaping“) (Rotter & Boeckmann, o.J.). Auf verbalsprachlicher Ebene bedeutet das für die didaktische Operationalisierung, dass Lehrpersonen in Unterrichtsinteraktionen die Schülerinnen und Schüler zu Sprachproduktionen anregen, diese ggf. verstärken oder evaluieren, im Bedarfsfall Äußerungen von Schülerinnen und Schülern modellieren, das Verständnis absichern und metakommunikativ handeln, indem sie z.B. die Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigen und diese aktiv in den Unterricht einbeziehen (Baldaeus et al. 2021, S. 36–39; Rotter, Solstreif & Naphegyi, 2022, S. 10–16). Möchte man nun in dialogischen (Vor-)Lesesituationen die Lernenden dazu ermächtigen, Sprache als Handlungsinstrument im Klassenzimmer einzusetzen, um ihre Mitteilungsziele zu erreichen bzw. ihre sprachlichen Fähigkeiten zu erweitern, so müssen Lehrpersonen ein Repertoire an sprachlich-interaktionalen Strategien zur Verfügung haben und dieses je nach Erfordernis der jeweiligen Interaktionssituation einsetzen (Rotter et al., 2022).

4.3 Dimension Kind

Im Modell nach Baldaeus et al. (2021, S. 26) ist das Kind in den dialogischen (Vor-)Lesesituationen mit seinem „Sprachentwicklungsstand, Interessen und Erfahrungen“ zu berücksichtigen. Dies bedeutet für die Unterrichtsvorbereitung, die im Vorfeld getätigten sprachlichen Beobachtungen zu beachten (Sprachstandsdiagnostik) und mit diesem Wissen die (Vor-)Lesesituationen zu planen, damit das Kind bezogen auf seine sprachlichen Kompetenzen unterstützt werden kann (Baldaeus et al., 2021, S. 26–27). Sprachstandsdiagnostik und Beobachtungen sind hier Grundlage für das gezielte Angebot neuer Wörter und sprachlicher Strukturen, welche das Ziel verfolgen, die sprachlichen Kenntnisse der Kinder zu erweitern, und sie zu Sprachhandlungen in den dialogischen (Vor-)Lesesituationen anregen sollen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass in dialogischen (Vor-)Leseprozessen drei wichtige Akteurinnen und Akteure beachtet werden müssen und eine tragende Rolle spielen. Diese sind: das Medium Bilderbuch, welches inhaltlich im Zentrum des Dialogs steht, die vorlesende Person, welche sprachbildende Prozesse initiiert, und das Kind, dessen sprachliche Fähigkeiten für sprachbildende Interaktionen berücksichtigt werden müssen.

5. Schlussbetrachtung

Resümierend soll mit dem folgenden Beitrag hervorgehoben werden, dass in dialogischen (Vor-)Lesesituationen, in deren Zentrum das Gespräch über das Bilderbuch bzw. literarische Werk steht, es an der Lehrperson liegt, durch ihre

Interaktionskompetenz, Sprachbildungsprozesse bei den Schülerinnen und Schülern anzuregen. Zudem zeigen die genannten Studien, dass dialogisches (Vor-)Lesen sprachbildend wirken kann, Voraussetzung dafür sind Kenntnisse in den Bereichen von Bilderbuchanalysen, Sprachstandsdiagnostik sowie Sprachbildungsangeboten wie sie im Modell von Baldaeus et al. (2021) angesprochen werden. Damit einhergehend wurden im Beitrag eine genaue Analyse des Materials (Bilderbuch) und ein bewusster Einsatz von sprachbildenden Strategien betont. Zudem ist das Bilderbuch der Ausgangspunkt der dialogischen (Vor-)Lesesituation und bedarf einer genauen Analyse wie der Narration, des Bildes, des Bild-Text-Zusammenhangs, der Sprachmuster, der Verknüpfungen zu anderen Medien oder äußerlichen Gestaltung des Bilderbuches (Staiger, 2022, S. 8–11), um es sprachbildend einsetzen zu können. Ergänzend benötigen Pädagoginnen und Pädagogen Strategien, um sprachbildende Impulse im Gespräch geben zu können. Diese sollten bereits im Lehramtsstudium kennengelernt und im Zuge von Praktika gezielt erprobt und im Sinne einer sich entwickelnden professionellen Interaktionskompetenz trainiert und weiterentwickelt werden, damit Sprachliche Bildung – auch in alltäglichen (Vor-)Lesesituationen – ermöglicht wird.

Literatur

- Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M., & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern. Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen*. Waxmann.
- Becker, T. (2019). Sprachliches und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher. Band 1 Theorie* (S. 155–165). Schneider Verlag Hohengehren.
- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1–21.
- Dehn, M. (2007). Visual literacy und Sprachbildung. *Kinder-/Jugendliteratur und Medien in Forschung, Schule und Bibliothek*, 59(07.3), 11–20.
- Eisenwort, B., Aslan, H., Yesilyurt, S. N., Till, B., & Klier, C. M. (2018). Sprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund und elterliches Vorlesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46(2), 99–106. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000500>
- Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Kappeler Suter, S., Plangger, N., & Jakob Mensch, B. (2017). Dialogisches Lesen in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Erprobung einer Weiterbildung für pädagogische Fachkräfte. *Online-Plattform für Literalität*, 3, 1–6. <https://doi.org/10.58098/lffl/2017/3/611>

- Kurwinkel, T. (2017). *Bilderbuchanalyse. Narrativik – Ästhetik – Didaktik*. Narr Francke Attempto.
- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picture books work*. Routledge.
- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal* 37(4), 241–248. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0348-6>
- Riad, R., Allodi, M.W., Siljehag, E. & Bölte, S. (2024). Dialogic reading in preschool: a pragmatic randomized trial enrolling additional language learners. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69 (1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2348473>
- Rotter, D., & Boeckmann, K.-B. (o.J.). *Hochschuldidaktisches Konzept für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Primarbereich. Spracherwerbsunterstützende Interaktion mit mehrsprachigen Kindern gestalten*. Abgerufen am 25.02.2026 von https://moodle.phst.at/pluginfile.php/907603/mod_resource/content/5/Hochschuldidaktisches%20Konzept.pdf
- Rotter, D., Solstreif, B., & Naphegyi, S. (2022). *Strategien für eine sprach(en)sensible Gesprächsführung in der Primarstufe*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ).
- Staiger, M. (2022). Kategorien der Bilderbuchanalyse – ein sechsdimensionales Modell. In B. Dammers, A. Krichel & M. Staiger (Hrsg.), *Das Bilderbuch. Theoretische Grundlagen und analytische Zugänge* (S. 3–27). Springer Verlag.
- Thiele, J. (2003). Das Bilderbuch. In J. Thiele & J. Steitz-Kallenbach (Hrsg.), *Handbuch Kinderliteratur. Grundwissen für Ausbildung und Praxis* (S. 70–98). Herder.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in interaction*. Routledge.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh University Press.
- 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.
- Weinkauff, G. & Von Glasenapp, G. (2018). *Kinder- und Jugendliteratur*. UTB.
- 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(4), 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Wieler, P. (1997). *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Situation von Vierjährigen in der Familie*. Juventa.
- Wieler, P. (2013). Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In T. Becker & P. Wieler

- (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (S. 255–278). Stauffenberg.
- Wieler, P. (2015). Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In U. Eder (Hrsg.), *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht* (S. 119–142). Praesens.
- Wieler, P. (2020). Vorlesegespräche und andere Literaturbegegnungen von Kindern im Kontext von Familie und Grundschule. In K. Kloppert, S. Neumann & V. Ronge (Hrsg.), *Textzugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven* (S. 41–56). Baltmannsweiler.
- Wieler, P. (2021). Vorlesegespräche und andere Rezeptionsweisen in der Begegnung mit fiktionalen Geschichten (auch) als Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In U. Preußner & B. Lingnau (Hrsg.), *Anschluss- und Begleitkommunikationen zu literarischen Texten. SLLD (Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik)* (S. 79–93). <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell der Planung und Durchführung von Sprachbildung (eigene Darstellung zitiert nach Baldaeus et al., 2021, S. 26)

MARLENE OBERMAYR BEd MEd ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin am Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter im Arbeitsbereich Grundschulpädagogik/Sprache an der Pädagogischen Hochschule Wien mit den Schwerpunkten Kinderliteratur, Literacy und Schriftspracherwerb.

LINDA WÖHRER Mag.^a BEd MA ist Hochschullehrperson für die Bereiche Bildungssprache Deutsch, Sprachsensibler Unterricht und Lesen in der Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Wien mit den Schwerpunkten Sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache und Literaturvermittlung.