



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Dialogisches Lesen als Mittel zur Sprachförderung
Entwicklung einer Informationsbroschüre für Eltern von Kindern mit DaZ im
Vorschulalter

verfasst von / submitted by

Christina Savel, BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022/ Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Verena Blaschitz

Danksagung

Der Entstehungsprozess einer Masterarbeit ist lange und nicht allein zu meistern. Deshalb möchte ich an dieser Stelle allen danken, die mich auf dem Weg der Masterarbeit, aber auch während des gesamten Masters begleitet haben.

Ein großer Dank gilt den Probandinnen, die sich nicht nur für die Interviews zur Verfügung gestellt haben, sondern auch sehr offen und interessiert an den Gesprächen teilgenommen haben. Ohne sie wäre die Arbeit nicht möglich gewesen.

Bedanken möchte ich mich auch bei meiner Betreuerin, Mag. Dr. Verena Blaschitz, die mich jederzeit unterstützt hat, egal ob es um die Themenfindung, um die Literaturrecherche oder um detaillierte Fragen ging. Vielen Dank für Ihr hilfreiches Feedback und Ihr offenes Ohr.

Besonderer Dank gilt auch meinem Freund, Michael Bayrhammer, der mich nicht nur während schwieriger Phasen im Schreibprozess begleitet und unterstützt hat und mit Rat zur Seite gestanden ist. Ihm und meiner Mutter, Mag. Susanne Savel-Damm, danke ich insbesondere für das Korrekturlesen meiner Arbeit.

Zuletzt richtet sich mein Dank an meine Familie und meine Freunde, die geduldig für mich da waren und mich mit ihren Worten aufgebaut haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1. Aufbau der Arbeit.....	3
2. Theoretische Grundlagen.....	4
2.1. Begrifflichkeiten Mehrsprachigkeit	5
2.2. Erstspracherwerb	7
2.2.1. Phonologie und Phonetik.....	8
2.2.2. Wortschatz	8
2.2.3. Grammatik	9
2.2.4. Schriftsprache	10
2.2.5. Pragmatik.....	11
2.2.6. Diskursive Fähigkeiten	12
2.3. Frühkindlicher Zweitspracherwerb	13
2.3.1. Erwerbsstrategien	14
2.3.2. Sprachmischungen.....	17
2.4. Sprachförderung bei Kindern im Vorschulalter	19
2.4.1. Umsetzung von Sprachförderung im elementarpädagogischen Bereich	20
2.4.2. Sprachförderung durch Eltern.....	22
2.5. Dialogisches Lesen.....	24
2.5.1. Wirksamkeit des gemeinsamen Lesens	26
2.5.2. Umsetzung des dialogischen Lesens	28
2.5.3. Auswahl des Bilderbuches.....	31
2.6. Vermittlung von Informationen zur Sprachförderung.....	33
2.6.1. Inhaltliche Gestaltung	33
2.6.2. Formale Gestaltung.....	34
3. Methodik.....	35
3.1. Forschungsdesign	36
3.1.1. Gütekriterien	37
3.1.2. Forschungsethische Überlegungen	38
3.1.3. Erstellung der Informationsbroschüre	39
3.2. Datenerhebung.....	46
3.2.1. Sampling	46
3.2.2. Forschungskontext.....	47
3.2.3. Halbstrukturiertes Leitfadeninterview	47
3.2.4. Proband*innen	52

3.2.5.	Korpus.....	53
3.3.	Datenaufbereitung	54
3.4.	Datenanalyse	56
3.4.1.	Umsetzung der Datenanalyse.....	56
3.4.2.	Prototypisches Auswertungsbeispiel	59
3.5.	Methodenkritik	60
4.	Darstellung der Ergebnisse	61
4.1.	Kategorie 1: Umgebungssituation des Kindes	62
4.2.	Kategorie 2: Auffälligkeiten des Kindes	64
4.3.	Kategorie 3: Eigenes Leseverhalten	66
4.3.1.	Eigene Leseerfahrungen	66
4.3.2.	Leseverhalten mit dem Kind vor der Maßnahme	66
4.3.3.	Leseverhalten mit dem Kind nach der Maßnahme	68
4.4.	Kategorie 4: Leseverhalten des Kindes	72
4.4.1.	Leseverhalten des Kindes vor der Maßnahme	72
4.4.2.	Leseverhalten des Kindes nach der Maßnahme.....	73
4.5.	Kategorie 5: Ausgangssituation beim Lesen	75
4.5.1.	Ausgangssituation P1	75
4.5.2.	Ausgangssituation P2.....	75
4.5.3.	Ausgangssituation P3.....	76
4.5.4.	Ausgangssituation P4.....	76
4.6.	Kategorie 6: Wissen und Erfahrungen zum gemeinsamen Lesen	77
4.6.1.	Vorwissen	77
4.6.2.	Erfahrungen	77
4.7.	Kategorie 7: Definition dialogisches Lesen	79
4.8.	Kategorie 8: Hilfreich für die Umsetzung von dialogischem Lesen	81
4.9.	Kategorie 9: Überlegungen für ein besseres gemeinsames Lesen.....	82
5.	Anpassung der Informationsbroschüre	83
6.	Fazit	86
	Abbildungsverzeichnis	88
	Tabellenverzeichnis.....	88
	Literaturverzeichnis.....	89
	Anhang	94
	Abstract	155

1. Einleitung

„Was macht denn die braune Katze auf dem Bild?“ - „Baum gehen.“

Dieses Beispiel ist beim gemeinsamen Bilderbuchansehen entstanden. Die erwachsene Person stellt einem Kind eine Frage, das Kind antwortet mit den sprachlichen Mitteln, das es zur Verfügung hat. Eine Situation, die vielen bekannt vorkommt. Das Bilderbuchansehen hat eine lange Tradition und eignet sich besonders gut zur Sprachförderung. Das Thema Sprachförderung ist in den letzten Jahren in den Mittelpunkt gerückt. Vor allem in Deutschland, aber auch in Österreich fand durch die Ergebnisse der PISA-Studie 2001 ein Umdenken statt und Bildungsprobleme wurden von der Öffentlichkeit wahrgenommen (vgl. Messner/Baumert/Tillmann 2016, S. 24). Auf der Homepage des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung ist zu lesen, dass Kinder beim Besuch einer elementarpädagogischen Einrichtung im Erwerb der Bildungssprache Deutsch gefördert werden sollen (vgl. Bundesministerium_Sprachförderung). 2010 wurde in der Vorlesestudie mittels telefonischer Interviews herausgefunden, dass vor allem „bildungsbenachteiligte Familien als auch solche mit Migrationshintergrund“ Unterstützung und Aufklärung bezüglich des Vorlesens bräuchten (vgl. Vorlesestudie 2010).

Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie wichtig es ist, das Umfeld miteinzubeziehen. Als Logopädin arbeite ich mit mehrsprachigen Kindern zwischen drei und sechs Jahren, die eine verzögerte Sprachentwicklung aufweisen und stelle immer wieder fest, dass neben der logopädischen Therapie auch Sprachförderung notwendig wäre. Sie muss genau auf die Kinder angepasst werden und dafür bieten sich Bilderbücher in dieser Altersgruppe an. Sie fördern die Motivation und können die Interessen der Kinder berücksichtigen.

Es wird immer wieder empfohlen, den Kindern mehr vorzulesen, da es die Sprachentwicklung unterstützen soll (vgl. Zehetmayer/Ehgartner 2020, S. 26f). Kinder im Vorschulalter befinden sich, auch wenn es auf den ersten Blick nicht immer so scheint, noch mitten im Spracherwerbsprozess. Durch den Eintritt in den Kindergarten und später in die Schule, erleben sie viele neue Einflüsse und somit Entwicklungsschritte. Sie lernen sich in Gesprächssituationen zu positionieren und Handlungen zu planen und durchzuführen. Die Eltern begleiten sie durchgehend auf ihrem Weg. Aus diesem Grund wäre es wichtig, dass die Eltern ausreichend über die Sprachentwicklung Bescheid wissen und ihre Kinder darin unterstützen können (vgl. Rösch 2005, S. 9). Eine Methode zur Sprachförderung ist das *dialogische Lesen*. Es ist eine Art des Bilderbuchansehens, die

Kinder besonders miteinbindet und sie zu einer aktiven Teilnahme anregt. Sie ist mit vergleichsweise wenig Aufwand umzusetzen und es braucht kein umfangreiches Vorwissen. Trotzdem sollten grundlegende Aspekte bekannt sein, um das dialogische Lesen umsetzen zu können (vgl. Ennemoser/Hartung 2017, S. 200). Aus diesen Überlegungen hat sich folgende Forschungsfrage herauskristallisiert:

Welche Unterstützung brauchen Eltern von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter, um dialogisches Lesen zuhause umsetzen zu können?

Mittels Literaturrecherche und einer qualitativen Erhebung wurde die Forschungsfrage beantwortet. Es wurden halbstrukturierte Interviews mit vier Probandinnen durchgeführt, die mit einer Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet wurden. Die Probandinnen konnten, das dialogische Lesen anhand einer Informationsbroschüre mit ihren Kindern auszuprobieren. Die Broschüre wurde im Rahmen dieser Arbeit erstellt. Danach fand eine Befragung der Eltern statt und mithilfe des Feedbacks der Eltern konnten Verbesserungen vorgenommen werden.

1.1. Aufbau der Arbeit

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wird die Arbeit eine Literaturrecherche und einen empirischen Teil enthalten. Beide Teile werden durch eine Informationsbroschüre verbunden, die im Laufe des Forschungsprozesses erstellt wurde. Im ersten Abschnitt werden relevante Begrifflichkeiten definiert und diskutiert (Kapitel 2.1). Es gibt oft Abgrenzungsschwierigkeiten oder Begriffe, die je nach Interpretation etwas anderes bedeuten können. Um Missverständnisse zu vermeiden, werden Begriffe, die in dieser Arbeit verwendet werden, thematisiert. Danach wird der monolinguale Spracherwerb detailliert beschrieben (Kapitel 2.2). Dieser wird unter anderem in die Ebenen Grammatik, Pragmatik oder Wortschatz gegliedert. Viele Jahre wurde in der Forschung der mehrsprachige Spracherwerb vernachlässigt, weshalb es dazu noch weniger Erkenntnisse gibt. Die wichtigsten Erkenntnisse zum mehrsprachigen Spracherwerb werden Kapitel 2.3 zusammengefasst. Das nächste Thema ist Sprachförderung bei Kindern im Vorschulalter (Kapitel 2.4). Darauf aufbauend wird die Förderung durch Eltern diskutiert. Dann wird das dialogische Lesen als Maßnahme zur Sprachförderung gesondert betrachtet und seine Durchführung detailliert beschrieben (Kapitel 2.5). In diesem Zusammenhang wird auch die Wirksamkeit des dialogischen Lesens durch Studien belegt. Abschließend werden Überlegungen angestellt, wie Eltern Informationen am besten vermittelt werden können (Kapitel 2.6).

Der empirische Teil der Arbeit wird durch den Methodikteil eingeleitet (Kapitel 3). Hier wird das Forschungsdesign präsentiert (Kapitel 3.1), die Datenerhebung (Kapitel 3.2), die Datenaufbereitung (Kapitel 3.3) und die Datenanalyse (Kapitel 3.4) beschrieben und eine Methodenkritik (Kapitel 3.5) durchgeführt.

Anschließend erfolgt die Auswertung der Ergebnisse (Kapitel 4). Die Ergebnisse werden nach Kategorien gegliedert, gegenübergestellt und interpretiert. So wird auch die Forschungsfrage beantwortet werden.

In Kapitel 5 wird die mithilfe von Literaturrecherche erstellte Informationsbroschüre nach der Überarbeitung auf Basis der Interviewergebnisse präsentiert.

Die wichtigsten Ergebnisse der Arbeit, die Grenzen des Forschungsprojektes und ein weitere Forschungsmöglichkeiten werden in Kapitel 6 beschrieben.

2. Theoretische Grundlagen

Der Theorieteil dieser Arbeit soll den Forschungsstand übersichtlich darstellen und die Kategorien des empirischen Teiles dieser Arbeit unterstützen. Zuerst werden die wichtigsten Begrifflichkeiten geklärt, um Missverständnisse zu vermeiden und mögliche Diskussionsfelder zu reflektieren. Obwohl es in dieser Arbeit nicht vorwiegend um den Spracherwerb gehen soll, wird dieser hier ausführlich untersucht. Viele Fragen dazu, wie Sprache erworben wird, sind noch ungeklärt und umso wichtiger ist es, sich damit zu beschäftigen. Tracy schreibt, dass für die Sprachförderung theoretisches Grundwissen unumgänglich ist, weshalb diesem Bereich in dieser Arbeit viel Platz eingeräumt wird (vgl. Tracy 2008, S. 5). Nach dem Forschungsstand zum Erstspracherwerb, soll diesem der frühkindliche Zweitspracherwerb gegenübergestellt werden, der erst in den letzten Jahren in das Blickfeld der Forschung gebracht wurde. Daraus wird ein Überblick über Sprachförderung abgeleitet und es wird konkret auf die Möglichkeiten eingegangen, die Eltern zur Förderung der Sprache zur Verfügung stehen. Anschließend wird das „Dialogische Lesen“ als Methode zur Sprachförderung genauer betrachtet und die Auswahl von dafür passenden Bilderbüchern kurz besprochen. Zum Schluss wird thematisiert, wie eine Informationsbroschüre für Eltern gestaltet werden kann, damit es verständlich, ansprechend und gut umzusetzen ist.

2.1. Begrifflichkeiten Mehrsprachigkeit

Um über den Erwerb von einer oder mehreren Sprachen sprechen zu können, werden zuerst die Begrifflichkeiten geklärt, die in dieser Arbeit benutzt werden. *Mehrsprachigkeit* wird im Duden als „Fähigkeit, mehrere Sprachen zu sprechen“, definiert (vgl. Duden-Online). Es klingt auf den ersten Blick logisch und einfach, doch versteckt sich hinter diesem Begriff eine Trennung von einzelnen Sprachen, die in der heutigen Forschung teilweise kritisiert wird. Ausgehend vom englischen Sprachraum ist Monolingualität in Österreich lange Zeit als Normalfall angesehen worden. Daher ist bis heute das Schulsystem eher monolingual ausgerichtet (vgl. Busch 2013, S. 9). Wenn man sich die Zahlen ansieht, scheint dies eher ungerechtfertigt. Rund 27% aller Schüler*innen in Österreich haben im Schuljahr 2020/21 eine andere Umgangssprache als Deutsch (vgl. Statistik Austria). Aktuellere wissenschaftliche Ansichten gehen davon aus, dass Sprachen nicht getrennt betrachtet werden sollten, sondern im Zusammenspiel wirken. Sie können daher nicht in einzelne Teile zerlegt werden (vgl. Busch 2013, S. 10). Dieses Zusammenspiel kann *Sprachrepertoire* genannt werden. Es steht einem Individuum zur Verfügung und setzt sich aus Sprachen, Dialekten, Stilen etc. zusammen (vgl. Busch 2013, S. 10).

Spracherwerb ist nicht gleich Spracherwerb - es gibt verschiedene Klassifizierungen. In dieser Arbeit soll die chronologische Einteilung nach Ahrenholz (2017) als Richtlinie gelten (ebd. S. 3). Der Begriff *Muttersprache* ist umgangssprachlich bekannt; dagegen wird er in Forschungskreisen nicht gern gesehen, da er eine Spracherwerbssituation voraussetzt, die vielleicht nicht zutrifft. Die wichtigste Sprache muss nicht zwingend die Sprache der Mutter sein und am Spracherwerb sind auch andere Menschen beteiligt, nicht nur die Mutter (vgl. Liedke/Riehl 2018, S. 7). Außerdem können Menschen, die eine Sprache nicht in der Kindheit gelernt haben, diese trotzdem als ihre Muttersprache wahrnehmen (vgl. Ahrenholz 2017, S. 3). Deshalb wurde der Begriff *Erstsprache* oder *L1* eingeführt, der niemanden aus- bzw. eingrenzt. Abgestimmt auf die Erwerbsreihenfolge gibt es dann die Zweitsprache, Drittsprache etc. und die Fremdsprache. Sie unterscheidet sich in den Erwerbsumständen von der Zweitsprache. Die Fremdsprache wird aktiv erlernt, ohne mit der Sprache im Umfeld in Kontakt zu sein. Meistens werden hierfür Unterrichtsmaßnahmen benötigt. Die Zweitsprache wird in der jeweiligen Lebenssituation erworben, der Erwerb ist also ungesteuert (vgl. Liedke/Riehl 2018, S. 8). So kommt es, dass eine Person auch mehrere Erstsprachen spricht, wenn sie von Geburt an zwei oder mehreren Sprachen ausgesetzt war. Dies wird dann als

bilingualer Erstspracherwerb bezeichnet (vgl. Liedke/Riehl 2018, S. 10). Immer wieder taucht auch der Begriff *Herkunftssprache* auf. Dieser Begriff wird meist synonym zur *Familiensprache* verwendet. Allerdings ist auch eine Trennung dieser beiden Termini möglich und nach Kniffka/Siebert-Ott (2007) notwendig (Kniffka/Siebert-Ott 2007, zitiert nach Lüttenberg 2010, S. 8). Die Herkunftssprache kann als „Standardsprachen in den Herkunftsländern“ (Lüttenberg 2010, S. 8) gesehen werden, während die Familiensprache sich durch Varietäten bzw. Sprachmischungen auszeichnet. Da die Begriffe aber in der Literatur bedeutungsgleich verwendet werden, wird auch in dieser Arbeit von Herkunftssprache die Rede sein, obwohl laut der oben genannten Unterscheidung, eher die Familiensprache gemeint ist (vgl. Lüttenberg 2010, S. 9).

Der Begriff *Zweitsprache* oder *L2* wird verwendet, wenn der Erwerb mit ca. drei Lebensjahren beginnt, da hier veränderte neuronale Erwerbsprozesse im Vergleich zum Erstspracherwerb auftreten können. Bis zwölf Jahre ist es ein *kindlicher Zweitspracherwerb*, danach spricht man von einem Zweitspracherwerb von Erwachsenen. Der kindliche Spracherwerb teilt sich noch einmal bei sechs Jahren in einen *frühkindlichen* und einen *späten* Spracherwerb (vgl. Ahrenholz 2017, S. 3f). Es wird überlegt, den späten Erwerb auch noch einmal bei ca. acht Jahren zu teilen, da dann die Umweltfaktoren eine immer größere Rolle spielen (vgl. Ahrenholz 2017, S. 4). Der kindliche Zweitspracherwerb kann auch als *sukzessiv* bezeichnet werden, was bedeutet, dass die Sprachen zu unterschiedlichen Zeitpunkten erworben wurden, also nicht *simultan* (vgl. Müller et al. 2011, S. 15).

In dieser Arbeit wird öfter der Begriff *Erwerb* fallen. Dieser steht dem *Erlernen* gegenüber und meint einen *ungesteuerten* Erwerb von Sprache, der durch den Input des Umfelds erfolgt. Erlernen ist *gesteuert* und setzt eine metasprachliche Auseinandersetzung voraus. Die Begriffe können in der Praxis verschwimmen und werden von Aguado (2012) als nicht klar abgrenzbar bezeichnet, da ein Individuum Sprache ungesteuert lernen kann, aber vielleicht Hilfsmittel zur Verfügung hat, die eine bewusste Beschäftigung mit sich bringen (ebd. S. 9). Wenn sich eine „Beeinträchtigung der normgerecht verlaufenden kindlichen Sprachentwicklung“ zeigt, wird dies als spezifische Sprachentwicklungsstörung bezeichnet (vgl. Franke 2016, S. 202). Die Ursachen hierfür können sehr unterschiedlich ausfallen, es liegen allerdings keine neurologischen, sensorischen oder pervasiven Störungen zu Grunde. Weiters liegt dabei die Intelligenz im Normbereich, während die sprachlichen Fähigkeiten beeinträchtigt sind (vgl. Franke 2016, S. 199).

2.2. Erstspracherwerb

Alle Einzelheiten des Spracherwerbs sind noch immer nicht ganz geklärt. Je nachdem in welche Forschungsrichtung geblickt wird, lassen sich unterschiedliche Ansätze finden. Dem *nativistischen Ansatz* und somit der genetischen Veranlagung wurde durch Chomskys Forschung eine große Bedeutung zugemessen (vgl. Kauschke 2012, S. 140f). Da es bei Zwillingsstudien bzw. Adoptionsstudien zu familiären Häufungen kommt und auch bei Sprachentwicklungsstörungen oft mehrere Familienmitglieder betroffen sind, kann davon ausgegangen werden, dass genetische Faktoren einen Einfluss haben (vgl. Kauschke 2012, S. 134). Dass dies nicht allein über den erfolgreichen Erwerb entscheidend sein kann, steht mittlerweile fest. Ein weiterer Einflussfaktor ist die Umwelt und der Input, der durch sie gegeben wird. Eine hohe Qualität im sprachlichen Input wirkt sich positiv auf den Erwerb der Sprache aus. Sprachliche Äußerungen können indirekt von Eltern so eingesetzt werden, dass die Sprache der Kinder implizit gefördert werden kann. Ein Beispiel ist das *corrective feedback*, bei dem fehlerhafte Aussagen des Kindes richtig wiederholt werden, aber nicht explizit auf die Fehlerhaftigkeit hingewiesen wird. Das Herstellen von gemeinsamen Bezugspunkten und das Stellen von offenen Fragen sind auch Strategien, die eingesetzt werden können, um den Erwerb zu unterstützen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 17).

Der Bildungshintergrund der Eltern hat vor allem auf den Wortschatz der Kinder einen Einfluss. Hier lässt sich beobachten, dass der Wortschatz bei Kindern von Eltern mit höherem Bildungsstatus größer ist (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 20). Die Fähigkeit zur Selbstorganisation und der kommunikativen Voraussetzung, sich in andere hineinversetzen zu können, ist für den Spracherwerb von Bedeutung (vgl. Tracy 2020, S. 197).

Um Sprache zu lernen, ist ein Weltwissen vonnöten, mit dessen Hilfe das mentale Lexikon aufgebaut werden kann. Neue Wörter müssen phonetisch-phonologisch, grammatisch, pragmatisch und semantisch erkannt und zugeordnet werden. Es kann dabei zu erfahrungs- und auch kulturabhängigen Unterschieden kommen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 9).

2.2.1. Phonologie und Phonetik

Bevor Wörter wirklich ausgesprochen werden können, müssen Laute und ihre Regeln erlernt werden. Hier sollen besonders die ersten drei Lebensjahre prägend sein. Von Beginn an werden Laute rezeptiv entwickelt, indem sie auditiv wahrgenommen werden (vgl. Rotweiler/Ruberg 2011, S. 9). Schon Säuglinge zwischen zwei und vier Monaten können zwischen stimmhaften und stimmlosen Lauten unterscheiden (vgl. Kauschke 2012, S. 24). Außerdem werden die phonologischen Fähigkeiten auch expressiv erweitert, wie es in so genannten Lallphasen hörbar ist (vgl. Fox-Boyer/Glück/Elsing/Siegmüller 2014, S. 9).

Neben der Lautwahrnehmung ist das Segmentieren, bei dem der Sprachstrom in einzelne Teile zerlegt wird, von Bedeutung. Auch das passiert im ersten Lebensjahr und ist wichtig, um Wortgrenzen zu erkennen (vgl. Kauschke 2012, S. 24). Mit ca. vier Jahren sollten alle Laute erworben sein und korrekt angewandt werden können. Dabei gibt es genaue Tabellen, bis wann welcher Laut erworben sein sollte (vgl. Kauschke 2012, 34). Der späteste Laut ist das [ʃ] bzw. <sch>, das mit 4;6-4;11 Jahren beherrscht werden sollte (vgl. Fox 2011, S. 53).

2.2.2. Wortschatz

Nachdem Laute und Wortgrenzen erworben wurden, müssen Wörter im Gehirn eingeteilt werden, was auf zwei verschiedene Weisen passiert. Einerseits werden semantische Konzepte entworfen, was kognitive Fähigkeiten voraussetzt (vgl. Fox-Boyer et al., 2014, S.6). Das heißt, dass jedes Wort eine Bedeutung bekommt, also einem Objekt zugeordnet wird. Ein Begriff ist als kognitive Struktur zu sehen, die durch die Erfahrungen eines Individuums entwickelt wird und sich vom Wort unterscheidet, das allein die sprachliche Einheit meint. Wörter sind stabil und verändern sich nicht mit den Erfahrungen, die jemand macht. Wenn Wort und Begriff verbunden werden, dann kann die Bedeutung eines Wortes gespeichert werden (vgl. Albers 2009, S, 31).

Die Wortbedeutungsentwicklung kann demzufolge als ein Prozess beschrieben werden, in dem sich das Begriffssystem des Kindes in der Interaktion mit seiner Umwelt der zielsprachlichen Äußerung annähert.

(Albers 2009, S. 31)

Andererseits werden die Wortformen zugeteilt, also in Wortarten kategorisiert (vgl. Kauschke 2012, S. 27). Der Begriff *fast mapping* steht für die Schnelligkeit, in der neue Wörter erlernt werden. Er beschreibt einen wichtigen Prozess, bei dem neue Wörter

sogleich nach Wortform oder -bedeutung dem mentalen Lexikon zugeordnet werden. Dafür reicht es aus, dass das Wort nur wenige Male gehört wird (vgl. Rothweiler/Kauschke 2007, S. 47). Nach welchen Kriterien die Wörter den Referenten zugeordnet werden, ist bis heute noch unklar (vgl. Fox-Boyer et al. 2014, S. 9).

Bei einem monolingual aufwachsenden Kind ist der Spracherwerb von der 50-Wort-Grenze geprägt. Sie sollte ungefähr mit zweieinhalb Lebensjahren erreicht werden und stützt sich darauf, dass ab dem Zeitpunkt, ab dem 50 Wörter beherrscht werden, eine *Wortschatzexplosion* einsetzt. Das bedeutet, dass pro Tag mehrere neue Wörter gelernt werden können, die Anzahl unterscheidet sich dabei individuell (vgl. Fox-Boyer et al. 2014, S. 4). Bezüglich der Wortgruppen wird davon ausgegangen, dass sich Phasen unterscheiden lassen, in denen mehr Nomen erlernt werden oder in einer anderen Phase eher Verben dazugelernt werden. (vgl. Fox-Boyer et al. 2014, S. 5). Ab ca. einem Jahr werden Wörter produziert, die einen „geringen Symbolgehalt“ aufweisen (vgl. Kauschke 2012, S. 61). Dazu gehören Lautmalereien, konkrete Eigennamen und interaktive Wörter, wie zum Beispiel ‚Hallo‘. Mit ca. 1;6 Jahren wird das Lexikon durch andere Wortarten, meistens Nomen und Verben, erweitert. Ab 2;6 bis 3 Jahren werden dann die Funktionswörter häufiger, wie etwa Hilfsverben oder Konjunktionen (vgl. Kauschke 2012, S. 64). Als Schnittstelle vom Lexikon zur Grammatik könnten die Verben bezeichnet werden (vgl. Kauschke 2012, S. 63).

2.2.3. Grammatik

Die Entwicklung auf der Ebene der Grammatik lässt sich in zwei Bereiche teilen: Syntax und Morphologie. Die beiden Bereiche laufen parallel zueinander und ermöglichen ein hohes Tempo im Grammatikerwerb (vgl. Kauschke 2012, S. 16). Die Verbzweitstellung ist im Deutschen ein zentrales Phänomen, dessen Erwerb bei monolingual aufwachsenden Kindern mit 2;6 bis 3;0 Jahren abgeschlossen sein sollte (vgl. Clahsen 1988, S. 74ff). Auch bei bilinguaem Erstspracherwerb lassen sich ähnliche Schritte, wie im monolinguaem Erwerb feststellen. Unterschiede sind in der Erwerbsgeschwindigkeit zu finden, die nicht bei allen Sprachen eines Individuums gleich sein muss. So kann es sein, dass simultan bilingual aufwachsende Kinder später zu sprechen beginnen oder eine Sprache weniger gesprochen wird (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 10). Im Alter von zwei bis drei Jahren können Kinder ihre Sprachen situations- oder partnergemäß einsetzen und somit die Sprachen unterscheiden. Auch Sprachmischungen lassen sich feststellen, die aber reduziert werden, wenn die in der Entwicklung ‚langsamere‘ Sprache aufgeholt hat (vgl. Tracy 2020, S. 196).

2.2.4. Schriftsprache

Die verbalsprachlichen Fähigkeiten, die erworben werden, sind auch für den Schriftspracherwerb von Bedeutung. Es wurde in der Erforschung von Lese- und Rechtschreibstörungen festgestellt, dass bei Problemen im schriftsprachlichen Bereich oft schon in vorangehenden, mündlichen Bereichen Schwierigkeiten bestehen (vgl. Marx 2007, S. 124). Deshalb werden für den eigentlichen Schriftspracherwerb, der meistens in der Schule erfolgt, einige Vorkenntnisse benötigt. Analytische und synthetische Fähigkeiten werden benötigt, die in die Bereiche *visuell*, *sprachlich* und *auditiv* aufgeteilt werden können. In ersterem sollen Bilddarstellungen von Schriftzügen unterschieden, Buchstaben fast fehlerfrei abgezeichnet und teilweise benannt werden und visuelle Teilangebote fortgesetzt werden können (vgl. Marx 2007, S. 125f). Im sprachlichen Bereich sollen Kinder, die am Übergang in die Schule stehen, gesprochene Sprache und ihre Bedeutung dekodieren können bzw. sich selbst verständlich ausdrücken können. Dabei müssen nicht alle grammatischen Phänomene beherrscht werden und die Sprache kann weniger komplex als bei Erwachsenen ausgepägt sein (vgl. Marx 2007, S. 126). Auditiv-artikulatorisch ist die *phonologische Bewusstheit* von Bedeutung (vgl. Marx 2007, S. 127). Sie kann im weiteren Sinn gesehen werden, wo zum Beispiel das Reimen dazugehört und im engeren Sinn, wo die Fähigkeit zur Segmentierung von Silben dazugezählt wird (vgl. Skowronek/Marx 1989, S. 42).

Was für den Schriftspracherwerb vorausgesetzt wird, kann auch im Begriff *Frühe Literacy* zusammengefasst werden. *Literacy* ist ein Bereich, der in der deutschsprachigen Forschung erst in den letzten Jahren Einzug genommen hat. Er meint die „Lese- und Schreibkompetenz, im weiteren Sinne [...], was Text- und Sinnverstehen, sprachliche Abstraktionsfähigkeit, Lesefreude, Vertrautheit mit Büchern bis hin zum kompetenten Umgang mit Medien“ umfasst (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik). *Frühe Literacy* sind Fähigkeiten, die dem späteren Erwerb des Lesens und des Schreibens vorausgehen (vgl. Nickel 2020, S. 737). Neben den metasprachlichen Fähigkeiten, die beschrieben wurden, gehören auch literarische Grundlagen dazu. Auch Ehlich (2013) hat den literarischen Fähigkeiten in seinen Basisqualifikationen Platz eingeräumt (ebd. S. 202). Er definiert Teile, die wichtig für die Sprachaneignung sind. Neben den literarischen Fähigkeiten sind auch phonische, semantische und morphologisch-syntaktische Qualifikationen enthalten, die bereits mit den Kapiteln 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3 und 2.2.4 erläutert wurden (vgl. Ehlich 2013, S. 202). Im Folgenden wird noch der Erwerb der

verbliebenen zwei Fähigkeiten, der *pragmatischen* und der *diskursiven* Qualifikation, beschrieben.

2.2.5. Pragmatik

Die Entwicklung im pragmatischen Bereich beginnt in der Familie. Schon mit den ersten Schreien, die noch unspezifisch und biologisch gesteuert sind, drücken Kinder ihre Bedürfnisse aus. Mit dem Erwerb von anderen Fähigkeiten, wie Lautieren, Pausensetzung, Lächeln, Fixieren etc. haben Kinder zwar noch immer deutlich weniger Möglichkeiten zur Verfügung, allerdings sind diese schon als erste Versuche, ihre kommunikativen Ziele zu erreichen, zu sehen (vgl. Trautmann/Reich 2008, S. 41). Mit ca. 0;9 Monaten fangen sie an zu triangulieren, also ihre Aufmerksamkeit gleichzeitig auf ein Objekt und eine Person zu richten. Außerdem können unter anderem erste Frage- und Antwort-Muster von den Kindern wahrgenommen werden, bevor sie dann mit den ersten Einwortäußerungen selbst an der Kommunikation teilnehmen können (vgl. Trautmann/Reich 2008 S. 45). Mit zwei Jahren findet eine Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern statt, indem die Bezugsperson das Kind verbal oder non-verbal zu einer Handlung auffordert, die dem Entwicklungsstand des Kindes entspricht (vgl. Trautmann 2010, S. 35). Es werden grundlegende Handlungsmuster erworben, wie beispielsweise ‚um etwas bitten‘. Auf die Bitte des Kindes folgt dann die Handlung des Gegenübers. Damit ist die Handlung für das Kind in diesem Alter abgeschlossen, weshalb einem *Danke* noch keine Bedeutung zugemessen wird (vgl. Trautmann 2010, S. 36). Die Zweiwortäußerungen, die mit ca. drei Jahren produziert werden können, befähigen Kinder komplexere Äußerungen zu benutzen, wie einfache Mitteilungen oder Aufforderungen. Weiters können die Anfänge eines gemeinsamen Spieles beobachtet werden, wobei dies eher „monologisch kommentiert“ wird (vgl. Trautmann 2010, S. 36). Mit Ende des dritten Lebensjahres erweitern sich die Handlungsmöglichkeiten der Kinder, da sie neue rezeptive und produktive Fähigkeiten entwickeln. Sie können berichten und bemerken, dass andere Menschen Emotionen haben, die nicht mit den eigenen übereinstimmen müssen (vgl. Trautmann 2010, S. 36f). Mit fünf Jahren wird gemeinsames Planen und Ausführen von Handlungen möglich, das gemeinsame Spielen ist routiniert und die Interaktion mit anderen Menschen, zum Beispiel Pädagog*innen wird ausgebaut (vgl. Trautmann/Reich 2008, S. 47). Die weitere Entwicklung ist für die vorliegende Arbeit nicht relevant, trotzdem ist zu betonen, dass danach die pragmatischen Fähigkeiten immer noch weiterentwickelt werden.

2.2.6. Diskursive Fähigkeiten

Der Aufbau von diskursiven Fähigkeiten bei Kindern beginnt schon im vorsprachlichen Bereich und wird dann mit sprachlicher Kooperation oder dem Ausbau von „Spiel- und Fantasiewelten“ (Guckelsberger/Reich 2008, S. 83) erweitert. Dies erfolgt durch den Kontakt zu den Eltern, Geschwistern bzw. anderen Kindern und Erwachsenen (vgl. Guckelsberger/Reich 2008, S. 83). Bei der Kommunikation mit Erwachsenen übernehmen diese die „Verantwortung für das Gelingen der Kommunikation“ (Guckelsberger/Reich 2008, S. 83). Wenn Kinder miteinander interagieren, was mit ca. drei Jahren beginnt, müssen sie selbst das Gespräch organisieren und auf ihr Gegenüber mehr eingehen. Dies geschieht, indem Sprechhandlungen eingeübt werden, wie beispielsweise bei Rollenspielen (vgl. Trautmann 2010, S. 37). Mit Eintritt in den Kindergarten werden dann auch Sprecher*innenwechsel immer häufiger, zum Beispiel bei Morgenkreisen oder bei der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung (vgl. Guckelsberger/Reich 2008, S. 83). Zwischen drei und sieben Jahren kann bei Kindern beobachtet werden, dass sie länger Zeit einen Monolog führen und so Gehörtes bzw. grammatische Strukturen ausprobieren. Auch das Erzählen, welches vor allem mit Kindertageintritt häufiger wird, ist ein wichtiger Teil der diskursiven Fähigkeiten (vgl. Trautmann 2010, S. 37f).

2.3. Frühkindlicher Zweitspracherwerb

Laut Tracy setzt der frühe Zweitspracherwerb zwischen drei und vier Jahren ein (vgl. Tracy 2020, S. 188). Der Erstspracherwerb ist robust, was bedeutet, dass er mehr oder weniger unabhängig von den Erwerbsbedingungen nicht aufgehoben werden kann (vgl. Tracy 2020, S. 189). Bedeutend ist das *age of onset*, also das Alter, mit welchem mit der neuen Sprache in Kontakt getreten wird (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S.10). In der Forschung wurde in den letzten Jahren der Frage nachgegangen, warum der Erfolg des Spracherwerbs vom Alter abhängig ist (vgl. Tracy 2020, S. 196). Es wird davon ausgegangen, dass bei erwachsenen Lerner*innen der Erwerb *fossiliert*. Damit ist gemeint, dass der Aneignungsprozess stagniert und nie ein erstsprachliches Niveau erreicht werden kann (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 10). Dafür spricht auch die Theorie der *kritischen Periode*. Bis zu diesem Zeitpunkt sollte eine Sprache erlernt werden, ansonsten kann das erstsprachliche Niveau nicht erreicht werden und es muss mehr Aufwand betrieben werden bzw. dauert es länger, eine Sprache zu erlernen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 7). Wobei in einer Studie von Abrahamsson und Hyltenstam von 2009 sogar bei jüngeren Kindern, die sich vor der kritischen Periode befanden, Unterschiede zu den Erstsprachler*innen festgestellt wurden (vgl. Abrahamsson/Hyltenstam 2009, S. 249). Trotzdem können je nach Eigenmotivation bzw. individuellen Umständen auch bei älteren Lernenden die Fähigkeiten so weit entwickelt sein, dass sie im Alltag kaum oder gar nicht von erstsprachlichen Sprecher*innen unterschieden werden können (vgl. Gass 2013, S. 436).

Gerade die *Aussprache* ist hier ein Bereich, der schwer auf erstsprachliches Niveau gebracht werden kann. Dies könnte von der Abnahme der Fähigkeiten, Laute verschiedener Sprachen differenziert wahr zu nehmen, abhängig sein (vgl. Riehl 2014, S. 80). Warum Sprache später anders erworben wird, kann auf die Plastizität des Gehirns zurückgeführt werden, die mit dem Alter abnimmt. Dabei kann sich die Geschwindigkeit der Alterung im Gehirn in verschiedenen Bereichen unterscheiden, was begründen würde, warum das Lexikon auch später noch vergleichsweise gut aufgebaut werden kann, die Grammatik hingegen mit zunehmendem Alter schwerer zu erlernen ist (vgl. Liedke/Riehl 2018, S. 13). Bei zweisprachig aufwachsenden Kindern, die im Kindergarten Kontakt zum Deutschen bekommen, sollten zwei Jahre ausreichend sein, um die altersgemäße Aussprache zu erreichen. Wenn die Zweitsprache Ähnlichkeiten in der Aussprache zur Herkunftssprache aufweist, dann kann dies zu einem schnelleren Erlernen beitragen (vgl. Falk/Bredel/Reich 2008, S. 37).

Im Bereich der *Morphosyntax* ist eine besondere Abhängigkeit zum Erwerbsalter festzustellen. Bei kindlichen Zweitsprachlernenden hängt die Verbzweitstellung mit der Finitmarkierung zusammen, bei späten Lerner*innen hängt der Erwerb stark von der Erstsprache ab (vgl. Haberzettl 2014, S. 6).

Die *pragmatischen* Fähigkeiten sind nicht auf einzelne Sprachen fixiert, sondern können in eine andere Sprache übertragen werden. Falls jemand einen sukzessiven Zweitspracherwerb durchläuft, dann werden oft die Fähigkeiten in der Sprache der engsten Bezugspersonen erworben und dann in die anderen Sprachen übertragen. Institutionelle Sprachhandlungen werden eher im Kindergarten oder in der Schule erlernt und dann transferiert (vgl. Trautmann/Reich 2008, S. 44). Die Umsetzung der pragmatischen Fähigkeiten ist vom Sprachstand abhängig und es gibt die Überlegung, ob auch der natio-ethno-kulturellen Hintergrund zur Entwicklung unterschiedlicher pragmatischer Fähigkeiten führt (vgl. Trautmann/Reich 2008, S. 44).

Auch die *diskursiven* Fähigkeiten sind nicht an eine Sprache gebunden und werden in andere Sprachen transferiert, wenn ausreichend sprachliche Mittel zur Verfügung stehen. Die Entwicklung ist stark abhängig vom Umfeld und so kommt es zu unterschiedlichen Erzähltraditionen. Je nach natio-ethno-kulturellem Hintergrund kann beispielsweise das Rederecht anders verteilt werden (vgl. Guckelsberger/Reich 2008, S. 84). Ab dem Kindergartenalter kann es bei mehrsprachigen Kindern zum Einsatz ihrer diskursiven Fähigkeiten kommen, indem sie zwischen den Sprachen wechseln, um beispielsweise jemanden gezielt anzusprechen (vgl. Guckelsberger/Reich 2008, S. 85).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Erwerbsalter, die Dauer, mit der man mit der Zweitsprache in Kontakt ist und deren Intensität sich auf den Erwerb auswirken (vgl. Kauschke 2012, S. 122).

2.3.1. Erwerbsstrategien

Es gibt verschiedene Strategien, wie Kinder mehrsprachig aufwachsen können. Die bekannteste und weitverbreitetste ist das *eine Person – eine Sprache* – Prinzip: Je ein Elternteil spricht eine Sprache, wobei häufig ein Elternteil die Umgebungssprache spricht, was aber nicht zwingend notwendig ist. Wenn dies nicht der Fall ist, wächst ein Kind nicht zwei-, sondern dreisprachig auf. Der Vorteil hier soll sein, dass Kinder die Sprachen den Personen zuordnen und ihnen so der Erwerb leichter fällt (vgl. Riehl 2018, S. 37). Diese Aufteilung klingt in der Theorie gut aufgeschlüsselt. Allerdings darf nicht vergessen werden, dass es in der Praxis oft anders aussehen kann. Es zeigt sich, dass die

zwei erwachsenen Personen meist auch in einer gemeinsamen Sprache kommunizieren und so das Kind von Anfang an das Phänomen der *Sprachenmischung* miterlebt (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S 20).

Eine weitere Strategie ist es, zuhause eine *Familiensprache* zu haben, die beide Eltern sprechen. Ihr gegenüber steht dann die Umgebungssprache. Möglich ist es auch zuhause eine Sprache zu sprechen, die keiner der beiden Elternteile als Erstsprache hat, die aber gut beherrscht wird. Die Umgebungssprache ist in diesem Fall meistens die Erstsprache der Eltern (vgl. Riehl 2018, S. 38).

Es gibt noch viele weitere Strategien, die sich je nach Umfeld und Erwerbssituation unterschiedlich gestalten können. Sie können sich auch verändern und müssen von den Eltern immer wieder angepasst werden, wenn sich vielleicht die Umstände ändern (vgl. Riehl 2018, S. 39).

Bei mehrsprachigen Personen sind nicht immer beide Sprachen gleich ausgereift und es lässt sich eine als dominante Sprache beschreiben. Wenn zuhause die Herkunftssprache von beiden Eltern gesprochen wird, kann diese die ersten Jahre als dominant gelten. Mit dem Kindergarten- bzw. Schuleintritt ändert sich das meistens und die Umgebungssprache wird dann zur dominanten, da in den Institutionen diese Sprache bevorzugt wird und auch die schriftsprachlichen Fähigkeiten mit ihr erworben werden (vgl. Riehl 2018, S. 38). Dominanz meint, dass eine Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt stärker ist. Das kann sich beispielsweise durch einen größeren Wortschatz äußern. Ihr gegenüber steht die Präferenz, die beschreibt, welche Sprache bevorzugt wird, was sich je nach Situation unterscheiden kann (vgl. Kauschke 2012, S. 124).

Wie genau der Spracherwerb nun wirklich stattfindet, kann nicht eindeutig beschrieben werden (vgl. Tracy 2020, S. 196). Sicher ist, dass der frühe und der späte kindliche Erwerb erfolgsversprechend sind und vor allem ersterer schnell und robust erfolgen kann (vgl. Tracy 2008, S. 100). Es steht fest, dass Kinder, die im Alter von bis zu vier Jahren mit ihrer Zweitsprache in Kontakt kommen, die Grammatik und somit Phänomene wie die Verbflexion schnell erlernen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 11). Je höher das *age of onset* ist, desto mehr ähnelt der Erwerb dem von Erwachsenen und umgekehrt. Die lexikalische Verarbeitung soll trotz unterschiedlichem Erwerbalters ähnlich sein, die neuronale Verarbeitung der grammatischen Aspekte soll sich stärker unterscheiden. Bei einem Erwerb nach dem siebten Lebensjahr lassen sich Schwierigkeiten im Erwerb der Syntax feststellen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 11).

Neben dem *age of onset* ist die Kontaktdauer ein wesentlicher Faktor, der besonders beim zweisprachigen Erwerb ausschlaggebend ist. Die Strukturbaupläne von Sätzen werden zwischen acht und 18 Monaten beherrscht. Bei einsprachigen Kindern, bei denen neben explizit sprachlichen Prozessen auch noch eine kognitive und anatomische Entwicklung erfolgt, dauert es 30 bis 40 Monate, bis sie die Satzstrukturen beherrschen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, vgl. S. 11). Bei mehrsprachigen Kindern geht dies schneller, da sie auf ihr bestehendes Vorwissen zurückgreifen können. Dies könnte als Vorteil eines späteren *age of onset* betrachtet werden (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 10). Lexemspezifische Phänomene, wie zum Beispiel Genus, können durchaus länger brauchen, da es weniger Gelegenheiten gab, sich die einzelnen Strukturen anzueignen (vgl. Tracy 2020, S. 196).

Wenn Kinder also zuhause eine Sprache sprechen und mit der Zweitsprache (es wird in dieser Arbeit vom Deutschen ausgegangen) erst im Kindergarten in Berührung kommen, müssen sie die neuen Situationen meistern und verstehen. Gleichzeitig bekommen sie die Aufgabe, so schnell wie möglich die Bildungssprache zu erlernen, um in späterer Folge in der Schule erfolgreich zu sein (vgl. Haberzettl 2014, S. 9). Es gibt auch die Vermutung, dass das Lernen der L2 durch sogenannte *Trigger* im Input stattfindet. Durch diese Trigger werden dann Wörter zugeteilt und nach markanten Merkmalen in der jeweiligen Sprache eingeteilt. Dann wäre der Prozess des Lernens weniger von bestimmten Kommunikationsaufgaben bestimmt (vgl. Haberzettl 2014, S. 9). Der L2 Erwerb scheint sehr individuell zu sein, da er wahrscheinlich noch stärker als der L1 Erwerb von verschiedenen Einflussfaktoren abhängt. Trotzdem lassen sich übergeordnete Schritte und auch Schwierigkeiten feststellen, die zum Beispiel bei den *Lernersprachen* auftauchen (Selinker/Swain/Dumas 1975, zitiert nach Haberzettl 2014, S. 9). Diese Sprache ist bei Zweitsprachenlerner*innen zu beobachten und ist durch ein eigenes sprachliches System gekennzeichnet, das oft Elemente aus der Erst- und Zweitsprache enthält (Selinker/Swain/Dumas 1975, zitiert nach Haberzettl 2014, S. 9). Eine solche Struktur, die im Deutschen oft als Übergangsform beim Lernen gebildet wird, ist das Hilfsverb *sein* kombiniert mit dem Infinitiv, zum Beispiel „*das Kind ist Auto spielen*“ (vgl. Haberzettl 2014, S. 10). Interessant ist auch, dass ältere kindliche L2-Lerner*innen bei bestimmten Phänomenen mehr Schwierigkeiten haben als jüngere. Es dauert länger, bis sie Sätze bilden, bei denen das Subjekt nach dem Verb kommt, wenn das Vorfeld eines Satzes schon besetzt ist. Der Erwerb der unregelmäßigen Verbformen verläuft langsamer, dabei findet eine Übergeneralisierung der regelmäßigen Verbformen statt

(vgl. Haberzettl 2014, S. 11). Generell, auch beim L1- Erwerb, stellt die Nominalflexion eine große Herausforderung dar. Es müssen dabei-viele verschiedene Aspekte beachtet werden, wie Genus, Numerus, Wortart etc. Wie lange es dauert, bis dieser Prozess beherrscht wird, ist nicht eindeutig zu bestimmen. Die Zeitspanne, die von verschiedenen Studien aufgezeigt wurde, beginnt bei einem knappen Jahr und ist bis oben offen, da Lerner*innen teilweise nach mehreren Jahren noch Probleme bei komplexen Phrasen haben (vgl. Haberzettl 2014, S. 12).

Auch die Salienz eines Wortes bestimmt, wie schnell etwas angeeignet wird und meint die „Auffälligkeit eines sprachlichen Merkmals“ (Ehrmann 2016, S.19). So ist beispielsweise die Betonung eines Wortes ein Faktor, der das schnellere oder langsamere Erlernen beeinflusst (vgl. Ehrmann 2016, S. 19).

2.3.2. Sprachmischungen

Je nach Erstsprache können beim kindlichen Zweitspracherwerb unterschiedliche Phänomene entstehen, wie zum Beispiel ein *Transfer* (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 13). Aus der Erstsprache werden hier Elemente in die Zweitsprache übertragen. Es können Regeln oder Merkmale sein, die meistens grammatischer Natur sind (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 14). Es gibt aber auch andere Arten, wie den *lexikalischen Transfer*, bei dem einzelne Wörter übertragen werden (vgl. Riehl 2014, S. 97). Wenn die beiden Sprachen ähnlich sind und die Übertragung auch in der Zweitsprache korrekt ist, ist der Transfer positiv, ansonsten spricht man von einem *negativen Transfer*. Ein negativer Transfer wäre, wenn im Deutschen keine Artikel verwendet werden, weil von der Erstsprache Türkisch, in der es keine Artikel gibt, transferiert wurde (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 14). Dieses Phänomen kann bei kindlichen und bei erwachsenen Lerner*innen beobachtet werden. Bei den Kindern werden in gewissen Phasen Strukturen übernommen, die dann durch die zweitsprachlichen Strukturen ersetzt werden, wenn die Lücken geschlossen wurden (vgl. Kauschke 2012, S. 123). Eine andere Art und Weise, wie sich das Mischen von Sprachen zeigen kann, ist das *code switching*. Es ist auch bei kindlichen Lerner*innen und mehrsprachigen Erwachsenen zu finden. Das *code switching* ist keine Störung und zeugt nicht von zu wenigen Sprachkenntnissen (vgl. Müller 2017, S. 247). Es ist ein Prozess, bei dem zwischen den Sprachen, die ein Individuum beherrscht, gewechselt wird. Es ist nicht in jeder Gesprächssituation gleich, sondern hängt von Gesprächspartner*innen, Thema der Unterhaltung und anderen äußeren Umständen ab (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 15). Es sind Wörter, Phrasen oder ganze Sätze vom Wechsel betroffen (vgl. Riehl 2018, S. 47). Bereits junge Kinder

können die Sprachen unterscheiden und wechseln nur dann in eine Sprache, wenn das Gegenüber diese auch versteht (vgl. Baker/Jones 1998, S. 37). *Code switching* kann auch als kommunikative Strategie genutzt werden, wenn gewisse Teile, seien sie lexikalisch oder grammatisch, einer Sprache noch nicht erlernt wurden. Dann werden Wörter oder Phrasen der anderen Sprache *ausgeliehen* (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 16). An manchen Stellen wird dieses Ausleihen auch als *Borrowing*, bezeichnet (vgl. Kauschke 2012, S. 123). Kurz zu erwähnen ist das *code mixing*, das große Ähnlichkeiten zum *switching* zeigt und sich darin unterscheidet, dass es zu einem sehr häufigen Wechsel kommt (vgl. Rösch 2005, S. 27).

Grundsätzlich ist es möglich auch bei wenig Kontakt zur Zweitsprache (einige Stunden pro Woche) diese erfolgreich zu erwerben. Allerdings kann es dann länger dauern, bis das passende Sprachniveau erreicht wird (vgl. Rösch 2005, S. 16). Wenn Kinder zu wenig mit der Zweitsprache in Kontakt sind und zu wenige Kommunikationssituationen zur Übung entstehen, kann es zu pathologischen Sprachmischungen – hier ist nicht das *code switching* gemeint – oder einem geringen Wortschatz kommen. Das legt die Vermutung nahe, dass eine Sprachentwicklungsstörung vorliegt. Dies muss jedoch kritisch hinterfragt werden, denn die Symptomatik könnte auch von mangelndem Sprachkontakt ausgelöst werden. Zur Abgrenzung sollte überprüft werden, ob das Sprechen beider Sprachen betroffen ist. Erst dann kann man von einer Sprachentwicklungsstörung sprechen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 12).

2.4. Sprachförderung bei Kindern im Vorschulalter

Sprachförderung soll Kindern, deren sprachliche Fähigkeiten noch weniger entwickelt sind, helfen. Durch gezielte Maßnahmen wird die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen unterstützt. Diese Maßnahmen können ganz unterschiedlich aussehen und sind meist in Konzepten oder Programmen zusammengetragen (vgl. Nickel 2020, S. 736).

Es gibt zwei grobe Richtungen, wie Sprachförderung stattfinden kann; diese werden in der Literatur unterschiedlich bezeichnet und teilweise verschieden abgegrenzt. Dabei handelt es sich um die gezielte/additive Sprachförderung und die alltagsintegrierte Sprachförderung (vgl. Dubowy/Gold 2014). Letztere gestaltet sich je nach Situation anders und versucht, die Förderung in den Alltag der Kinder zu integrieren, zum Beispiel durch gemeinsames Betrachten eines Bilderbuches im Kindergarten (vgl. Dubowy/Gold 2014). Additive oder gezielte Maßnahmen werden zusätzlich angeboten; das bedeutet sie wirken kompensatorisch und es werden gesonderte Situationen geschaffen, um einen Förderschwerpunkt setzen zu können (vgl. Beckerle 2017, S. 20). Das dialogische Lesen ist bei den alltagsintegrierten Maßnahmen zu verorten, da

- es für alle Kinder einsetzbar ist,
- es sich nicht auf einen Aspekt in der Sprachentwicklung beschränkt,
- es nicht nur von einzelnen Fachkräften durchgeführt werden kann (vgl. Beckerle 2017, S. 20).

Für den Bildungserfolg ist es von großer Bedeutung, die Umgebungssprache gut zu beherrschen. Es macht einen großen Unterschied, ob ein Kind bereits vor Eintritt in die Schule die Unterrichtssprache kennt. Merkmale für mangelnde Sprachkompetenz in der Zweitsprache sind beispielsweise wenn *Passpartout-Wörter*, wie *tun* oder *Ding*, benutzt werden, die sehr unspezifisch sind, da der Wortschatz noch nicht ausreicht, um sich spezifischer auszudrücken. Ein weiteres Merkmal ist, dass grammatische Fehler, beispielsweise in der Verbflexion oder Verbzweitstellung, auftauchen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 17).

Die Motivation der Kinder eine Sprache zu erlernen ist hoch, wenn es zum Kontakt mit anderen kommt, die ausschließlich diese Sprache beherrschen. In Kommunikationssituationen kann es anfangs zu Missverständnissen kommen, was zu Frustration führen kann (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 18). Auch für die Konfliktlösungsstrategien sind die sprachlichen Fähigkeiten von großer Bedeutung. Bei Kindern, die ihre Konflikte nur zum Teil sprachlich lösen, können auch körperliche

Reaktionen beobachtet werden. Dies ist vor allem dann auffällig, wenn andere Kinder sprachlich schon weiter sind und sich verbal im Streit behaupten können (vgl. Arendt 2012, S. 116). Da ist es umso wichtiger, den Kindern genügend Handlungsfähigkeiten zu geben, indem man zum Beispiel mit Bildern unterstützt, solange die verbalen Fähigkeiten noch nicht ausreichen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 18). Wenn der Zweitspracherwerb durch den Eintritt in eine Kindergarteneinrichtung erfolgt, ist es meist Aufgabe der Pädagog*innen, die Kinder zu fördern (vgl. Ehrmann 2016, S. 18).

2.4.1. Umsetzung von Sprachförderung im elementarpädagogischen Bereich

Um die Qualität des elementaren Bildungswesens zu sichern und so die Bildungschancen aller Kinder zu verbessern, wurde zwischen dem Bund und den einzelnen Ländern in Österreich die Vereinbarung gemäß Artikel 15a B-VG beschlossen (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung b). Dort wird festgelegt, dass im Kindergarten sprachförderliche Maßnahmen umgesetzt werden müssen, wie zum Beispiel eine Sprachstandserhebung oder eine intensive Sprachförderung bei Vierjährigen (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung a). So sind Kindergarteneinrichtungen dazu verpflichtet, sich mit der Sprachförderung auseinanderzusetzen und diese umzusetzen. Beim Spracherwerb ist es wichtig, genügend Kommunikationsmöglichkeiten zu schaffen, bzw. auch umfangreichen sprachlichen Input zur Verfügung zu stellen. Im Folgenden werden zwei Studien exemplarisch vorgestellt, die sich mit Sprachförderung im elementarpädagogischen Bereich beschäftigen.

In der Studie von Jahreiß et al. (2017) wurde in 19 Kindergarteneinrichtungen in Süddeutschland untersucht, wie die Sprachenvielfalt umgesetzt bzw. eingebunden wurde. 93% der Kinder sind mit ihrer Herkunftssprache aufgewachsen, wobei es sich um viele unterschiedliche Sprachen handelt. Laut eigenen Einschätzungen der Einrichtungen zeigt sich, dass materielle oder räumliche Bedingungen kaum auf diese Vielfalt eingehen. So gibt es zum Beispiel kaum Informationen in anderen Sprachen (vgl. Jahreiß et al. 2017, S. 448). Bei den sprachfördernden Materialien werden die Herkunftssprachen der Kinder in sehr geringem Umfang thematisiert. Es gibt beispielsweise vereinzelt Bücher, die allerdings nicht alle frei zugänglich sind bzw. nur wenige Sprachen abdecken (vgl. Jahreiß et al. 2017, S. 449). Dies kann dazu führen, dass die Sprachen der Kinder sehr unterschiedlich gefördert werden und es schwerfällt, allen die passende Förderung zur Verfügung zu stellen. Ein Lösungsansatz ist, die Eltern mehr in die Förderung einzubinden, da sie die Herkunftssprachen der Kinder, im Gegensatz zu den

Pädagog*innen, beherrschen (vgl. Jahreiß et al. 2017, 451). Pädagog*innen agieren als sprachliche Vorbilder, aufgrund derer die Kinder ihr sprachliches Repertoire aufbauen. Deshalb ist es wichtig, dass der Input auf die Bedürfnisse der Kinder angepasst ist und somit sollten die Pädagog*innen über die Sprachaneignung, vor allem bei Mehrsprachigkeit, gut Bescheid wissen (vgl. Ehrmann 2016, S. 16f).

Im Zuge des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ wurden ab 2009 vier Einzelfallstudien in einem Wiener Kindergarten durchgeführt, mit dem Ziel, die Zusammenhänge von Sprache und Emotionen bzw. Beziehungsgefügen genauer zu erforschen. Vier Kinder mit Türkisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache wurden ein Jahr lang begleitet, durch Beobachtungen und mithilfe von Aufnahmen. Die Pädagog*innen haben in diesem Jahr Weiterbildungsmaßnahmen bezüglich der Sprachförderung erhalten (vgl. Datler/Studener-Kuras/Bruns 2013, S. 130). Als Ergebnis wurde festgehalten, dass die Pädagog*innen die Sprachförderung bemüht durchführten, allerdings nicht genügend Rücksicht auf die Emotionen der Kinder nahmen und auf die Initiativen der Kinder nicht immer eingegangen wurde. Beispielsweise wird beschrieben, dass ein Kind gefragt wurde, wie verschiedene Farben heißen. Als das Kind die Initiative ergreift und die Farbe des Oberteils der Pädagogin benennt, wird es korrigiert. Weiters wird auch festgestellt, dass sich der sprachliche Input der Pädagog*innen nur wenig veränderte (vgl. Datler/Studener-Kuras/Bruns 2013, S. 137f). Dabei sollte der Input, wenn er als Fördermaßnahme eingesetzt wird, immer eine Entwicklungsstufe über dem Sprachstand der Kinder gewählt werden. Bei wiederholtem Angebot findet diese Anpassung an die Adressaten automatisch statt. Das zeigt sich beispielsweise beim *babytalk*, der bei Babys bis ins Kleinkindalter durch hohe Stimmlage, langsames Tempo, vereinfachte Satzstruktur gekennzeichnet ist. Kinder können so Wortgrenzen und Laute wahrnehmen und fühlen sich dadurch angesprochen. Wenn die Kinder älter werden, sollte sich auch der Input verändern, indem zum Beispiel komplexere Satzstrukturen gebildet werden (vgl. Nickel 2020, S. 734).

Diese beiden Studien zeigen, dass Pädagog*innen zwar bemüht sind Sprachförderung in der Gruppe umzusetzen, allerdings nicht alle Aspekte erfüllen können. Sie haben oft heterogene Gruppen vor sich mit vielen Kindern und können durch fehlende Ressourcen ihren sprachlichen Input nicht individuell für jedes Kind anpassen. Umso wichtiger ist es, dass Eltern in die Sprachförderung eingebunden werden, um ihre Kinder unterstützen zu können.

2.4.2. Sprachförderung durch Eltern

Wenn Kinder mit Deutsch als Zweitsprache aufwachsen, müssen sich Eltern durch den Eintritt in eine Institution, wie zum Beispiel den Kindergarten, automatisch mit der Umgebungssprache beschäftigen. Im Vorschulalter ist es wichtig, die Kinder darauf vorzubereiten, im Alltag mit anderen kommunizieren zu können (vgl. Knapp/Oomen-Welke 2017, S. 181). Da die Anzahl der Erwerbsgelegenheiten einen Einfluss auf den Spracherwerb hat, ist es auch ratsam, die Eltern einzubinden. Außerdem ist es empfehlenswert, Eltern anzuregen oder mögliche Zweifel zu nehmen, indem die Methoden der Sprachförderung, die bei den jeweiligen Kindern passend sind, transparent gemacht werden (vgl. Rösch 2005, S. 9).

Lange Zeit wurde von verschiedenen Seiten empfohlen, dass Eltern mit ihren Kindern in der Umgebungssprache sprechen sollen. Gegen diese Empfehlung gibt es aus Sicht der Spracherwerbsforschung mittlerweile sehr klare Argumente. Erstens ist für einen erfolgreichen Spracherwerb der Input von Bedeutung. Wenn dieser fehlerhaft ist, da beispielsweise die Eltern mit ihren Kindern eine Sprache sprechen, die sie nicht gut beherrschen, dann kann es zu Schwierigkeiten im Spracherwerb führen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 19). Die Erstsprache läuft Gefahr, verdrängt zu werden und die Mehrsprachigkeit könnte so verloren gehen (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 19). Dass zuhause die Erstsprache gesprochen werden soll, wird auch von der *Interdependenz-Hypothese* gestützt, nach der die Zweitsprache nur dann gut erworben werden kann, wenn zumindest ein Sprachsystem erfolgreich erworben wurde (Cummins 1979, zitiert nach Riehl 2018, S. 37). Dafür spricht auch, dass in den ersten Lebensjahren bereits wichtige Voraussetzungen für den Spracherwerb geschaffen werden, wie die Differenzierung und Segmentierung von Lauten und Wörtern (siehe Kapitel 2.2.). Dies ist aber kritisch zu sehen, da so der Eindruck entsteht, dass *nur* die Herkunftssprache erworben werden muss und dann keine weiteren Probleme mehr entstehen können. Außerdem gibt es für die Interdependenz-Hypothese bis heute keinen Nachweis (vgl. Springsits 2015, S. 97).

Eltern sind Expert*innen für ihre eigenen Kinder und so darf die *Elternarbeit* bei der Sprachförderung nicht vergessen werden. Hier ist die Kooperation zwischen Pädagog*innen und Eltern gemeint, die der Unterstützung der Kinder dienen soll (vgl. Ehmann 2021, S. 32). Um Kinder zu fördern, können Sprachlehrstrategien eingesetzt werden, wie das *corrective feedback* (siehe Kapitel 2.2.). Diese sollen in Kommunikationssituationen einfließen; eine sehr gute Gelegenheit bietet das gemeinsame Betrachten eines Bilderbuches. Dabei können bestenfalls die Interessen der

Kinder berücksichtigt werden (vgl. Rothweiler/Ruberg 2011, S. 23). Auch kindgerechte Sprache wirkt fördernd. Wichtig für eine Situation, von der die Kinder profitieren können, ist, dass die Sprache deutlich, langsam und den Kindern angepasst ist. Das bedeutet, dass die Sprache nicht zu komplex sein darf, aber auch nicht zu vereinfacht, damit die Kinder genügend Input haben, sich zu verbessern (vgl. Gasteiger/Paleczek S. 52).

Vor allem familiäre Umstände, wie das Engagement der Eltern, sind wichtig für die späteren Leseleistungen. Deshalb ist es sinnvoll, diesen Bereich vor allem Eltern näher zu bringen, die damit wenig Erfahrung haben (vgl. Aikens/Barbarin 2008, S. 235). So ist zu beobachten, dass in Familien, in denen viele Bücher vorhanden sind und aus denen schon im Vorschulalter vorgelesen wird, bis zum Ende der ersten Klasse bessere Leseleistungen erbracht werden (Schneider 1997, zitiert nach Schneider 2017, S. 136).

Schneider und Niklas (2015) kommen in ihrer Studie zu dem Schluss, dass die sprachliche Entwicklung der Kinder durch Fördermaßnahmen der Eltern profitiert. Eine Maßnahme dabei kann beispielsweise das dialogische Lesen sein.

Neben den sprachförderlichen Maßnahmen, die Eltern durchführen können, sind sie auch immer ein Vorbild für ihre Kinder. Diese imitieren im Spiel, was ihre Eltern oder Geschwister machen und werden so auch an das Lesen herangeführt oder eben nicht (vgl. Niklas 2017, S. 9).

2.5. Dialogisches Lesen

Der Begriff des *dialogischen Lesens* geht auf Whitehurst et al. (1988) zurück, die das Vorlesen von Kinderbüchern optimieren wollten, indem durch Fragen und Erweiterungen expressive Äußerungen der Kinder angeregt werden sollen (ebd.). Eine Voraussetzung für das dialogische Lesen ist, dass Dialogkompetenzen vorhanden sind. Ein Dialog zeichnet sich durch wechselseitige Bezogenheit aus, das bedeutet, dass zwischen den Rollen der*s Sprecher*in und der*des Hörer*in gewechselt werden kann. Bereits in den vorsprachlichen Stadien wird diese Wechselwirkung trainiert (vgl. Kauschke 2012, S. 101f). Schon von Beginn an sollte Äußerungen von Kindern Beachtung beigemessen werden. So lernen Kinder, Sprechpausen wahrzunehmen und in höherem Alter erkennen sie, dass auf sie reagiert wird, was sich auf die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung auswirkt. Durch Versteckspiele werden dann das erste Mal bestimmte Rollen eingenommen, die nicht für immer feststehen, sondern flexibel gewechselt werden können (vgl. Kauschke 2012, S. 103). In der Dialogentwicklung ist die Arbeit mit Bilderbüchern ein wesentlicher Teil. Es werden strukturierte Situationen geschaffen, in denen von den Erwachsenen oft ähnliche Phrasen benutzt werden, während die Kinder mit den sprachlichen Mitteln, die sie zur Verfügung haben, reagieren (vgl. Kauschke 2012, S. 103). Diese Mittel verändern sich durch Übung und die Kinder können so ihre Fähigkeiten im Diskurs und der Kommunikation allgemein ausbauen. Wenn Kinder mit 20 Monaten durch eine Dialogsituation zu einer Konversation aufgefordert werden, dann reagiert ein Drittel von ihnen. Bei der Kommunikation mit Gleichaltrigen kann es zu längeren Pausen vor dem Antworten oder zu Missverständnissen kommen (vgl. Pan/Snow 1999, zitiert nach Kauschke 2012, S. 105f).

Eine methodische Herangehensweise, um die frühe Literacy zu fördern und somit eine gute Basis für den Schriftspracherwerb zu schaffen, ist der Einsatz von Bilderbüchern. Durch das Vorlesen von Büchern werden Imagination, Empathie, Identifikation und Antizipation angeregt. Wenn zwischen dem Kind, der vorlesenden Person und dem Buch eine geteilte Aufmerksamkeit herrscht und in einer Art Gespräch gelesen wird, handelt es sich um das dialogische Lesen. Die Sprachproduktion soll angeregt werden und sprachliche Äußerungen der Kinder können beeinflusst werden (vgl. Nickel 2020, S. 740). Es geht nicht um das Vermitteln einer Geschichte, sondern um das, was sich im Dialog ergibt. Der Spaß bzw. positive Erfahrungen dabei sollen die Weiterentwicklung der Sprach- und Sprechfähigkeiten unterstützen (vgl. Mempel 2021, S. 79). Beim dialogischen Lesen gibt es keine vorgefertigten Arbeitsmaterialien oder bestimmte

Aufgaben wie bei anderen Fördermaßnahmen (vgl. Ennemoser/Hartung 2017, S. 200). Folgende Tabelle soll den Unterschied zwischen Vorlesen und dialogischem Lesen verdeutlichen:

Klassisches Vorlesen		Dialogisches Lesen	
Situation	Merkmale	Merkmale	Situation
Die vorlesende Person erzählt die im (Bilder)Buch dargestellte Geschichte oder liest vor. Die Kinder lauschen der Geschichte und sprechen nur ausnahmsweise. Die Vorleserunde ist meistens dann beendet, wenn die Geschichte zu Ende ist.	<ul style="list-style-type: none"> - Die vorlesende Person spricht viel. - Die Kinder sind passiv. Sie sprechen wenig. - Es finden wenige Interaktionen zwischen den Kindern und der erwachsenen Person statt. - Allfällige Beiträge der Kinder «stören». - Die Beiträge der Kinder werden nicht oder nur kurz kommentiert. 	<ul style="list-style-type: none"> - Die erwachsene Person spricht eher wenig. - Die Kinder sind aktiv. Sie sprechen viel. - Es finden viele Interaktionen zwischen den Kindern und der erwachsenen Person statt. - Beiträge der Kinder sind ausdrücklich erwünscht. - Die Beiträge der Kinder werden aufgegriffen, integriert und erweitert. 	Die erwachsene Person beginnt damit, die Geschichte eines (Bilder)Buches zu erzählen oder gibt erste Impulse zur Geschichte. Durch ihr Verhalten ermuntert sie die Kinder, sich sprachlich zu äussern und eine aktive Rolle einzunehmen. Die erwachsene Person unterstützt die Kinder dabei und wendet verschiedene Sprachförderstrategien an.
<p>■ Besonderer Nutzen des klassischen Vorlesens: Kinder tasten sich an Schriftlichkeit heran, was ihnen in der Schule und beim Schreibenlernen von grossem Nutzen ist.</p>		<p>■ Besonderer Nutzen des Dialogischen Lesens: Das Dialogische Lesen hat ein grosses sprachförderliches Potenzial. Kinder werden intensiv in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt.</p>	

Tabelle 1: Unterscheidung Vorlesen und dialogisches Lesen (Kappeler Suter, Planegger, Jakob 2017, S. 3)

Klar wird, dass beim klassischen Vorlesen das Kind eher eine passive Position einnimmt, die erwachsene Person spricht viel. Beim dialogischen Lesen wird von der*dem Vorleser*in eher zurückhaltend gesprochen, was zu Beginn als Einstieg etwas ausführlicher sein kann. Eine Unterbrechung wird beim klassischen Vorlesen eher als Störung empfunden und führt zu negativen Reaktionen von Seiten der Erwachsenen bzw. wird versucht, schnell wieder zum Vorlesen zurückzufinden (vgl. Kraus 2005, S. 111). Das Zuhören der Kinder, sowie die ungeteilte Aufmerksamkeit auf das Gehörte steht im Zentrum. Beim dialogischen Lesen stehen die Kinder und ihre Kommentare im Mittelpunkt. Zwischen Erwachsenem und Kind ist eine ständige Interaktion erwünscht, die sich durch Nachfragen und Impulse auszeichnet (vgl. Kraus 2005, S. 112). Zu betonen ist, dass das klassische Vorlesen nicht generell durch das dialogische Lesen ersetzt werden soll. Es handelt sich um zwei verschiedene Herangehensweisen, die unterschiedliche Zielsetzungen bearbeiten (vgl. Kraus 2005, S. 128).

2.5.1. Wirksamkeit des gemeinsamen Lesens

Der Kontakt mit Kinderliteratur kann Kindern einen Einblick in die Varietäten einer Sprache geben. Wenn zuhause früh eine Beschäftigung damit stattfindet, dann wird die sprachliche und literarische Sozialisation unterstützt und es dient als gute Basis für den Schriftspracherwerb. Gerade bei Mehrsprachigkeit kann so ein breiter Varietätenraum entdeckt werden, der sich nicht nur aus Dialekten zusammensetzt, sondern auch aus mehreren Sprachen bestehen kann (vgl. Schindler/Siebert-Ott 2014, S. 49). Konkret hat das Vorlesen einen positiven Einfluss auf den Wortschatz, vor allem rezeptiv (vgl. Schneider 2017, S. 135). Aber auch die expressiven Fähigkeiten können durch das dialogische Lesen gefördert werden. Es soll Kinder zur Kommunikation anregen, die Vorlesenden sollen viele Fragen stellen, sich aber sonst eher zurückhalten (vgl. Schneider 2017, S. 138). Bei einer Überblicksstudie wurden 16 Publikationen untersucht, die sich mit den häuslichen Leseaktivitäten auseinandersetzen. Dabei ließ sich feststellen, dass signifikante Lesefortschritte dann gegeben waren, wenn Eltern nicht nur vorlesen, sondern ihre Kinder zu Leseaktivitäten anregen (vgl. Sénéchal/Young 2008, S. 880). Bei einer Längsschnittstudie wurden 133 Kinder von drei bis vier Jahren begleitet, um die Lesebedingungen zuhause zu untersuchen (vgl. Niklas et al. 2020, S. 1). Gerade dieser Bereich ist ein großer Teil der „familiären Lernumwelt“, wenn es um den Schriftspracherwerb geht (vgl. Niklas 2017, S. 5). Dazu wurden die Kinder dreimal zu verschiedenen Zeitpunkten getestet und die Eltern befragt. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder bessere sprachliche Leistungen erbrachten, wenn die Eltern dem Lesen gegenüber positiv eingestellt waren und somit die Lese- und Schreibbedingungen besser waren. Außerdem korreliert in dieser Studie die Einstellung zum Lesen mit dem sozioökonomischen Status. Bei höherem Status sind die Einstellungen positiver (vgl. Niklas et al. 2020, S. 1). Vor allem frühes und häufiges Vorlesen, aber auch qualitativ hochwertiges, stärkt den Wortschatz und bringt verbesserte Leistungen beim Lese- und Rechtschreiberwerb mit sich. Dabei muss beachtet werden, dass das dialogische Lesen meistens bis zu den ersten Grundschuljahren interessant ist (vgl. Niklas 2017, S. 8f). Mol et al. 2008 beschreibt sogar, dass ab dem Alter von vier bis fünf Jahren schon eine Abnahme des Effekts festzustellen ist (vgl. Mol et al. 2008, S. 7). Das könnte daraus resultieren, dass ältere Kinder weniger angewiesen sind auf ihre Eltern, um eine Geschichte interessant zu finden. Außerdem wird vermutet, dass die Eltern die Fragen und ihre Sprache während der Maßnahme nicht ausreichend komplex gestalten und sich dem Alter und somit den sprachlichen Bedürfnissen der Kinder nicht ausreichend anpassen (vgl. Mol et al. 2008, S. 21). Weiters wurde in dieser Studie festgestellt, dass

Kinder mit einem Risiko für eine Lese-Rechtschreibschwäche weniger vom dialogischen Lesen profitiert haben als Kinder ohne Risiko. Dazu stellen die Autor*innen die Hypothese auf, dass jüngere Kinder mit Lese-Rechtschreibschwäche eher überfordert damit sind, die Anforderungen zu erfüllen und ältere Kinder mit derselben Schwäche eventuell besser auf die Fördermaßnahme anspringen würden (vgl. Mol et al. 2008, S. 22).

2013 wurde eine Studie mit älteren Kindern, im Alter von fünf bis sechseinhalb Jahren, die alle mit Deutsch als Zweitsprache aufgewachsen waren, durchgeführt. Allen 45 Kindern wurde wegen zu geringer Deutschkenntnisse ein Förderbedarf zugesprochen (vgl. Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013, S. 233). Mit der Hälfte der Kinder wurde mit herkömmlichen Sprachförderungsmaßnahmen gearbeitet, während die anderen mit dem dialogischen Lesen unterstützt wurden. Dabei waren die Prinzipien nach Whitehurst et al. (1988) ausschlaggebend (vgl. Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013, S. 234) und auch in dieser Altersgruppe wurden im Vergleich zur Kontrollgruppe signifikante Veränderungen im expressiven Bereich festgestellt. Beim Sprachverständnis konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen beobachtet werden (vgl. Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013, S. 235). Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Bereich zeigen auf der Ebene des Sprachverständnisses Verbesserungen durch das dialogische Lesen (vgl. Schneider/Lenhard 2017, S. 319). Auch 2017 führten Ennemoser und Hartung eine Studie mit ca. 600 Kindern durch. Dabei wurden drei Fördermaßnahmen an verschiedenen Gruppen erprobt und verglichen. Es wurde herausgefunden, dass das dialogische Lesen im Vergleich zu Grammatikförderung und zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, auf kurzfristige Sicht signifikante Verbesserungen im Sprachverständnis mit sich bringt (vgl. Ennemoser/Hartung 2017, S. 212). Auch auf der grammatischen Ebene konnten signifikante Förderungseffekte bei der Gruppe, die mit dem dialogischen Lesen gefördert wurde, festgestellt werden (vgl. Ennemoser/Hartung 2017, S. 213). Für mehrsprachige Kinder kann das dialogische Lesen außerdem eine positive und wertschätzende Beschäftigung mit ihrem ethno-natio-kulturellen Hintergrund bedeuten (vgl. Mempel 2021, S. 79). Durch das gemeinsame Lesen kommt es zur Auseinandersetzung mit der jeweiligen Sprache und es entstehen Gespräche, die über alltägliche Themen hinausgehen. Außerdem kann durch die Auswahl bestimmter Bilderbücher ein Bewusstsein für verschiedene Sprachen, aber auch für gewisse Gepflogenheiten, Bräuche etc. geschaffen werden. Vor allem im institutionellen Bereich, also zum Beispiel in Kindergärten, sollte darauf geachtet werden, dass das

Bilderbuchangebot eine Vielfalt widerspiegelt und nicht nur Klischees präsentiert (vgl. Amirpur 2010, S. 64).

Bei der Durchführung des dialogischen Lesens wird nicht viel Zusatzmaterial benötigt und es muss auch nicht unbedingt eine bestimmte Sprachkompetenz gefördert werden. So ist es schnell anwendbar, auch wenn keine oder nur wenige sprachwissenschaftliche Kenntnisse vorhanden sind. Weiters fanden die Kinder die Fördermaßnahme interessant (vgl. Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013, S. 231). Trotzdem ist nicht nur die Häufigkeit, wie oft dialogisch gelesen wird, von Bedeutung, sondern vor allem die Qualität (vgl. Mol et al. 2008, S. 20). Eltern sollten darüber Bescheid wissen, wie sie das dialogische Lesen mit ihren Kindern möglichst effektiv umsetzen können. Genau an diesem Punkt setzt die vorliegende Arbeit an, indem sie versucht, eine Unterstützungsmaßnahme für Eltern zu finden, die diesen den Einsatz von dialogischem Lesen zuhause erleichtert (siehe Kapitel 3.1.3 und Kapitel 5).

2.5.2. Umsetzung des dialogischen Lesens

Nachdem nun die positive Wirkung dialogischen Lesens ausführlich erläutert wurde, soll genauer darauf eingegangen werden, was und wie es umgesetzt werden kann. Ennemoser und Hartung (2017) fanden in ihrer Kindergarten-Studie neben den verschiedenen Wirkungen der Fördermaßnahmen auch heraus, dass beim dialogischen Lesen vor allem die Durchführungsqualität einen Einfluss auf den Effekt hat (vgl. Ennemoser/Hartung 2017, S. 212f). Umso wichtiger ist es, eine Umsetzung unter Anwendung der Sprachlehrstrategien zu gewährleisten (vgl. Ennemoser/Hartung 2017, S. 200), die bereits in Kapitel 2.4.2. kurz beschrieben wurden. Kleine Gruppen oder eine eins-zu-eins-Konstellation stellen ein optimales Lesesetting dar. Im Kindergarten kann so beispielsweise ein gemeinsamer Lesekreis entstehen. Wenn Pädagog*innen das dialogische Lesen als Sprachförderungsinstrument einsetzen, kann eine genaue Planung im Vorhinein erfolgen, sowie eine Evaluierung danach, sodass bestimmte Bereiche gezielt gefördert werden (vgl. Mempel 2021, S. 82). Es bietet sich aber auch eine Durchführung durch die Eltern an (vgl. Schneider/Lenhard 2017, S. 17). Die Gestaltung des Settings sollte für einladende Atmosphäre, geeignete akustische Bedingungen und ausreichendes Licht sorgen, wie Kappeler Suter, Plangger und Jakob (2017) in ihrem Leitfaden festhalten. Die akustischen Bedingungen können zum Beispiel durch Nebengeräusche negativ beeinflusst werden (ebd. S. 7). Zusätzlich hilft beim Zuhören noch Blickkontakt mit den Kindern, um die Aufmerksamkeit der Kinder zu gewährleisten. Nicht alle Bilder gleichzeitig und sofort zeigen und wenn nötig,

Verhaltensregeln aufstellen, wie zum Beispiel, dass nur eine*r spricht, erhöhen die Effektivität (vgl. Mempel 2021, S. 79). Rituale unterstützen Kinder dabei, sich auf die Geschichten und Gesprächssituationen einzulassen und so können Lieder oder Geräusche, die beispielsweise mit einer Klangschale erzeugt werden, das dialogische Lesen einleiten bzw. das Ende markieren (vgl. Mempel 2021, S. 79). Kinder sollen zur Sprachproduktion angeregt werden, was am besten durch Fragenstellen erfolgt. Diese können offen, zum Beispiel ‚Was passiert hier?‘ oder ‚Warum macht die Katze das?‘, oder als W-Fragen, wie ‚Wer?, Wo?, Was?‘ und ‚Wie?‘, gestellt werden. Sie können mit den Bildern im Buch abgestimmt sein oder passend zum Text gestellt werden. Eine weitere Möglichkeit ist es, Antworten der Kinder aufzugreifen und zu erweitern oder in einen anderen Kontext, wie in den Alltag der Kinder, zu setzen (vgl. Niklas 2017, S. 8). Wenn ein Kind beispielsweise sagt, dass das Pferd traurig sei, kann gefragt werden, ob das Kind das Gefühl kenne.

Mempel (2021) schreibt, dass Kinder das Zuhören zuerst in der Erstsprache lernen müssen, bevor sie es in der Zweitsprache umsetzen können (vgl. ebd. S. 79). Zur konkreten Umsetzung gibt es verschiedene Einteilungen und Ideen, die nur geringe inhaltliche Abweichungen bzw. Strukturierungsunterschiede aufweisen. Die meisten orientieren sich an Whitehurst et al. (1988). Eine Möglichkeit ist es, die Funktionen des dialogischen Lesens in drei Teile zu gliedern: Anregung der Sprachproduktion, Modellierung und Verstärkung/Motivation (vgl. Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013, S. 231). Die folgende Tabelle veranschaulicht die verschiedenen Maßnahmen, die eingesetzt werden können.

Funktion	Maßnahme/Technik
Anregung der Sprachproduktion	<ul style="list-style-type: none"> • W-Fragen • offene Fragen • Nachfragen zu Äußerungen des Kindes • Sätze vervollständigen lassen
Modellierung	<ul style="list-style-type: none"> • korrektive Wiederholung der Äußerungen des Kindes/Wiederholung eigener Äußerungen • Erweiterung und Umformulierung • Unterstützung
Verstärkung/Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Lob und Verstärkung • Orientierung an Interessen und Erfahrungen des Kindes • Spaß haben

Tabelle 2: Sprachförderliche Interaktionsmerkmale im Sinne des Dialogischen Lesens (Ennemoser, Kuhl, Pepouna 2013, S. 231)

Sehr kompakt können hier die Strategien des dialogischen Lesens abgelesen werden. Die verschiedenen Möglichkeiten zur Fragestellung sind als *Anregung der Sprachproduktion* zu sehen. Auch das Vervollständigen von Sätzen fällt unter diesen Punkt. *Modelliert* wird durch *corrective feedback*, Unterstützung, wenn das Kind zum Beispiel ein Wort nicht weiß und Erweiterung bzw. Umformulierung. Mit letzterem kann beispielsweise die Verbzweitstellung verdeutlicht werden, indem der Satz anders geordnet wird. Die *Motivation* lässt sich zum einen durch Lob fördern und zum anderen durch Spaß und die Berücksichtigung der Interessen der Kinder (vgl. Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013, S. 231).

Je nach Alter der Kinder sollte sich der Input unterscheiden. Bei jüngeren Kindern sollten eher W-Fragen gestellt werden, wohingegen bei Älteren auch ‚Weshalb?‘ und ‚Warum?‘ passende Fragestellungen einleiten. Auch Fragen zu eigenen Erfahrungen oder die Aufforderung, eine Geschichte zu Ende zu erzählen, ist bei älteren Kindern mit ca. vier bis fünf Jahren möglich (vgl. Schneider/Lenhard 2017, S. 315).

Abhängig vom Ziel können aber nicht nur weiterführende Fragen oder Fragen, die Bezüge zur Lebenswelt der Kinder herstellen, gestellt werden, sondern auch solche, die direkt auf Elemente der Geschichte abzielen. Grolig et al. tat dies, um sicherzustellen, dass die Kinder die Geschichte in ihren Grundzügen verstanden haben (vgl. Grolig et al. 2020, S. 194f). So sollen Kinder zu anspruchsvollen Äußerungen hingeführt werden. Hier ist es besonders wichtig, sie mit Lob und *corrective feedback* zu stärken (vgl. Mempel 2021, S. 79). Um Geschichten interessanter zu machen, kann mit der Stimme, der Gestik und der Mimik unterstützend gearbeitet werden. Zum Beispiel kann schneller oder langsamer gesprochen werden, um etwas hervorzuheben oder die Stimme tiefer bzw. höher sein, wenn unterschiedliche Personen sprechen. Auch Gefühle können mit der Stimme oder dem Gesicht ausgedrückt werden (vgl. Kappeler Suter/Plangger/Jakob 2017, S. 7). Grundsätzlich sollte im Hinterkopf behalten werden, dass bei Kindern, die selbst weniger äußern, von den Erwachsenen mehr eingegriffen werden muss. Je mehr sich ein Kind schon selbst artikulieren kann, desto mehr wird von ihm die Bilderbuchbetrachtung gelenkt. Den Kindern sollte auch genügend Zeit gegeben werden, ihre eigenen Gedanken zu fassen und zu formulieren (vgl. Mempel 2021, S. 82).

2.5.3. Auswahl des Bilderbuches

Grundsätzlich sollte sich die Auswahl des Buches an den Interessen der Kinder orientieren bzw. Alltagsthemen der Kinder aufgreifen. Es gibt keine Einschränkungen, es sind natürlich Kinderbücher geeignet, aber auch Atlanten oder Bildbände (vgl. Schneider/Lenhard 2017, S. 315). Auch Postkarten oder Memorykartenbilder können sich eignen, um das dialogische Lesen anzuregen (vgl. Mempel 2021, S. 79).

Trotzdem gibt es einige Punkte, auf die bei der Auswahl geachtet werden kann. Die *Buchausstattung*, also ob es aus dickem Karton oder dünnen Seiten besteht, ob es besondere Elemente zum Anfassen hat oder Teile, die ‚aufpoppen‘, wenn man sie öffnet, kann auf Kinder unterschiedlich wirken und sie mehr oder weniger ansprechen (vgl. Mempel 2021, S. 81). Ob Bilder genügend Gesprächsstoff geben und die Kinder neugierig machen, kann unter dem Punkt *Bildgestaltung* zusammengefasst werden. *Textgestaltung/Sprache* sollten dem Sprachniveau der Kinder entsprechen. Unter diesem Punkt könnten in der Sprachförderung auch konkrete Aspekte gefördert werden, wie der Aufbau von Wortschatz oder grammatische Phänomene (vgl. Mempel 2021, S. 81). Der *Aufbau* der Geschichte sollte einem verständlichen Handlungsverlauf folgen und beispielsweise wenige Nebenhandlungen enthalten. Falls das Bilderbuch Text beinhaltet, sollte dieser in Zusammenhang mit den Bildern stehen, was unter *Bild-Text-Zusammenhang* zusammengefasst werden kann. *Menschen- und Weltbild* gilt es auch genauer zu hinterfragen und diskriminierende Elemente sind dabei zu vermeiden. Besonders wichtig ist es, das Bilderbuch passend zur *Zielgruppe* auszuwählen (vgl. Mempel 2021, S. 81). Interessant ist dabei, ob sich die Kinder mit Personen im Buch identifizieren können und ob sie einen Bezug zu den Geschehnissen durch eigene Interessen oder Erfahrungen haben. Zusätzlich kann noch abgeklärt werden, ob das *didaktische Ziel*, also die Sprachförderung, unterstützt wird und ob die *didaktische Umsetzung* gut möglich ist. Es können einzelne Teile besprochen werden, solange es noch Sinn ergibt oder es kann beispielsweise musikalisch durch den Einsatz von Liedern am Thema angeknüpft werden (vgl. Mempel 2021, S. 81).

Die Bilderbücher können auch anhand der Basisqualifikationen nach Ehlich (2013) analysiert werden (ebd. 202). Diese Idee kommt von Kalkavan (2012) und wird im Folgenden kurz mit der Weiterentwicklung von Sauerborn (2017) beschrieben (vgl. Sauerborn 2017, S. 2). In der Ebene *phonische Basisqualifikation* wird hinterfragt, ob ein Bilderbuch Gelegenheiten zur Lautdifferenzierung und Bildung von Lauten bietet, beispielsweise durch Reime. Um die *pragmatischen Basisqualifikationen* zu fördern,

können weitere Handlungsziele erfragt werden oder weiterführende Aufgaben gestellt werden (vgl. Sauerborn 2017, S. 3). Eine solche Aufgabe könnte zum Beispiel darin bestehen, eigene Erfahrungen zu teilen, die mit dem Bilderbuch zu tun haben. Der Wortschatz und die Wortformen, die im Bilderbuch thematisiert werden, können unter den *semantischen Basisqualifikationen* zusammengefasst werden (vgl. Sauerborn 2017, S. 3). *Morphologisch-syntaktische Basisqualifikationen* beschäftigen sich mit den syntaktischen Strukturen, Tempusformen und Flexionen, die in einem Bilderbuch vorkommen. In den *diskursiven Basisqualifikationen* können zum einen diskursive Elemente im Buch betrachtet werden, zum anderen die Möglichkeiten, die das Buch zur Weiterverarbeitung bieten. Zum Schluss sind die schon einmal angesprochenen *literalen Basisqualifikationen* genauer zu betrachten. Hier kann überlegt werden, welche Lese- und Schreibübungen abgeleitet werden können, welche mündlichen und schriftlichen Erzählformen vorkommen oder welche Möglichkeiten zur Identifikation es gibt (vgl. Sauerborn 2017, S. 4).

2.6. Vermittlung von Informationen zur Sprachförderung

Damit Angebote von Eltern angenommen werden, sollte die Gestaltung der Information genau durchdacht sein. Wie intensiv die Zusammenarbeit mit den Eltern ausfällt, ist individuell und hängt unter anderem von deren zeitlichen und finanziellen Ressourcen ab (vgl. Zumwald/Itel/Vogt 2017, S. 15). Im vorliegenden Forschungsprojekt soll das dialogische Lesen als gezielte Maßnahme an die Eltern herangeführt werden und es wird davon ausgegangen, dass für die Vermittlung schriftliches Material ausreichend ist. Eine andere Möglichkeit wäre durch teilnehmende Beobachtungen den Eltern die Maßnahme näher zu bringen (vgl. Zumwald/Itel/Vogt 2017, S. 16). Dies ist aber für alle Beteiligten ein größerer zeitlicher Aufwand, weshalb sich diese Art der Vermittlung hier nicht einsetzen lässt. Die Einführung über das schriftliche Material kann als *indirekte Zusammenarbeit mit Eltern* bezeichnet werden und unterscheidet sich von der *direkten Zusammenarbeit*, bei der durch Elterngespräche oder Austausch zwischen Eltern unterstützt wird (vgl. Zumwald/Itel/Vogt 2017, S. 17). Aufgrund der Erkenntnisse, welche in diesem Kapitel dargestellt sind, wurde für die vorliegende Arbeit eine vierseitige Broschüre erstellt, die in Kapitel 3.1.3 zu finden ist. Dort werden die Erstellung und die Begründungen, warum bestimmte Aspekte enthalten sind und andere weggelassen wurden, beschrieben.

2.6.1. Inhaltliche Gestaltung

Um den Eltern die Durchführung zu ermöglichen, sollte die Maßnahme so erklärt sein, dass sie zuhause umgesetzt werden kann. Außerdem muss sichergestellt werden, dass notwendige Materialien, in diesem Fall Bilderbücher, zur Verfügung stehen. Dann müssen auch entsprechend viele Informationen vorhanden sein, sodass die Maßnahme umgesetzt werden kann. Für einen sprachförderlichen Umgang zuhause sollten auch relevante Erkenntnisse aus der Wissenschaft enthalten sein (vgl. Zumwald/Itel/Vogt 2017, S. 16). Um Eltern erfolgreich einbinden zu können, ist es wichtig, dass das Material für alle verständlich ist. Deshalb sollte ein *niederschwelliger Zugang* geboten werden, der mögliche Barrieren vermindert. Diese können sprachlicher oder finanzieller Natur sein, aber auch durch eine individuell gesehene weite Distanz zur Maßnahme des dialogischen Lesens oder durch „kulturelle“ Barrieren entstehen (vgl. Ehmann 2021, S. 49). Um einen niederschweligen Zugang zu bieten, sollten Materialien zur Verfügung gestellt werden, die auf die Interessen und die Sprache der Kinder, aber auch der Eltern angepasst sind (vgl. Zumwald/Itel/Vogt 2017, S. 15). Für Familien, die weniger Bezug zu Bilderbüchern haben, kann eine Liste mit geeigneten Bilderbüchern, Bilderbücher-Apps oder E-Books

erstellt werden (vgl. Zumwald/Itel/Vogt 2017, S. 47). So kann sichergestellt werden, dass für jede*n etwas Passendes dabei ist. Außerdem kann ein Bibliothekskonzept des Kindergartens helfen, günstig an Bilderbücher zu gelangen. Am niederschwelligsten ist es für die Eltern, wenn Bücher im Kindergarten ausgeliehen werden können (vgl. Amirpur 2010, S. 66).

2.6.2. Formale Gestaltung

Informationsmaterial sollte ansprechend und schön gestaltet sein, um die Neugierde der Familien zu wecken und die Motivation zur Umsetzung zu erhöhen (vgl. Zumwald/Itel/Vogt 2017, S. 28). Einprägsamer wäre es natürlich, die Eltern einmal direkt an einer Durchführung des dialogischen Lesens teilhaben zu lassen. Dies kann aber zeitlich einen Mehraufwand erfordern (vgl. Zumwald/Itel/Vogt 2017, S. 34). Diese Barriere soll vermieden werden, indem die Maßnahme indirekt, also durch schriftliche Informationen, vermittelt wird. Um die Durchführung trotzdem zu erleichtern, sollten Beispiele angeführt werden. Visualisierungen helfen dabei, Informationen hervorzuheben, aber auch zu verstehen. Durch Bilder, Fotos oder Illustrationen kann ein eigener Fokus gesetzt werden (vgl. Kühn 2010, S. 14). Die Übersetzung in verschiedene Sprachen könnte den Eltern die Umsetzung erleichtern und wäre ein wichtiger Schritt, um die Verständlichkeit zu sichern (vgl. Kühn 2010, S. 14).

Nachdem durch die Literaturrecherche herausgefunden wurde, wie Informationen zur Sprachförderung für Eltern gestaltet werden können, wird nun mit dem Methodikteil die empirische Forschung eingeleitet.

3. Methodik

Im Theorieteil wurde herausgearbeitet, welchen Einfluss Eltern auf die Sprachentwicklung der Kinder haben und wie wichtig es ist, dass sie in die Sprachförderung miteingebunden werden (siehe Kapitel 2.4.2). Als Maßnahme wurde das dialogische Lesen genauer beschrieben, da wenig Materialien und Vorwissen benötigt werden und die Umsetzung vergleichsweise wenig Aufwand bedarf (siehe Kapitel 2.5). Dass die Maßnahme für alle Eltern durchführbar ist, unabhängig davon, welche Ressourcen sie mitbringen, soll durch folgende Forschungsfrage geprüft werden:

Welche Unterstützung brauchen Eltern von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter, um dialogisches Lesen zuhause umsetzen zu können?

Dieses Kapitel widmet sich nun dem methodischen Vorgehen zur Beantwortung der Forschungsfrage. Zuerst wird das Forschungsdesign (Kapitel 3.1) vorgestellt, dann folgen Informationen zur Datenerhebung (Kapitel 3.2). Anschließend wird das Vorgehen in der Datenaufbereitung (Kapitel 3.3) und -analyse (Kapitel 3.4) beschrieben und zum Schluss wird eine Methodenkritik (Kapitel 3.5) durchgeführt, um Probleme und Grenzen der Forschung aufzuzeigen.

3.1. Forschungsdesign

Für eine empirische Forschung gibt es zwei Möglichkeiten: quantitative oder qualitative Erhebungen. Da der Fokus auf die Ansicht weniger einzelner Personen gelegt wurde, bot sich für diese Arbeit der qualitative Weg an. Alles, was für das Forschungsvorhaben wichtig ist, kann eingefangen werden, indem die alltägliche Welt der Teilnehmer*innen berücksichtigt wird. Das kann durch das Erfassen der Perspektive von Handelnden geschehen (vgl. Rosenthal 2015, S. 15). Dies wurde in diesem Fall berücksichtigt, indem die Teilnehmenden mithilfe von halbstrukturierten Leitfadeninterviews befragt wurden und so von den individuellen Erfahrungen berichten konnten, die sie in ihrem Alltag mit dem Vorlesen bzw. mit dem dialogischen Lesen gemacht haben. Weiters war die qualitative Forschung passend, da hier noch keine Hypothesen geprüft werden, die bereits bestehen, sondern sich solche erst während des Forschungsprozesses bilden (vgl. Schmelter 2014, S. 42). Der Forschungsprozess setzt sich aus mehreren Teilen zusammen, die zur Beantwortung der Forschungsfrage führen sollen. Dazu gehören: die Vorbereitungsphase, die Datenerhebung, die Datenaufbereitung und zuletzt die Analyse der Daten (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 27).

- Als *Vorbereitung* für das Forschungsprojekt gilt die Literaturrecherche und somit der Theorieteil, die Entwicklung der Forschungsfrage und Überlegungen zum Forschungsdesigns (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 27). Zum letzten Punkt zählen unter anderem die Entscheidung für halbstrukturierte Interviews, das Erstellen einer Einverständniserklärung für die Proband*innen und die Berücksichtigung der Gütekriterien (siehe Kapitel 3.1.1) bzw. das Einbeziehen ethischer Überlegungen (siehe Kapitel 3.1.2). Zur Vorbereitungsphase gehört auch die Erstellung der Informationsbroschüre für die Eltern (siehe Kapitel 3.1.3), basierend auf der zuvor gesammelten Literatur (siehe Kapitel 2.6).
- Für die *Erhebung* der *Daten* wurde als Methode die Durchführung von Leitfadeninterviews gewählt. Sie ermöglicht eine eher strukturierte Gesprächssituation (siehe Kapitel 3.2). In diesem Kapitel wurden unter anderem das Verfahren (siehe Kapitel 3.2.3) und die Auswahl der Proband*innen (siehe Kapitel 3.2.4) genauer beschrieben.
- Im Zuge der *Datenaufbereitung* wurden alle geführten Interviews transkribiert, wobei dabei ein starker Fokus auf den Inhalt gelegt wurde. Mithilfe des Programms *MAXQDA* wurden die Daten für die Auswertung vorbereitet (siehe Kapitel 3.3).

- Nach der Aufbereitung der Daten fand die *Analyse* statt, die sich an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) orientiert (siehe Kapitel 3.4).

3.1.1. Gütekriterien

Die Erhebung soll die Testgütekriterien erfüllen, damit sie wirklich aussagekräftig ist (vgl. Heesen 2014, S. 15). Vor allem bei einer qualitativen Untersuchung wie dieser ist es wichtig, die gute wissenschaftliche Praxis einzuhalten und sie während des gesamten Forschungsprozesses zu berücksichtigen. Dies kann durch das Bestimmen von Maßstäben erfolgen, die die Qualität der Forschung messen sollen. Auch die Ergebnisse sollen in weiterer Folge mit diesen Gütekriterien überprüft werden. Die häufig angewandten Kriterien sind Reliabilität, Validität und Objektivität (vgl. Heesen 2014, S. 17f). Nun wird aber kritisiert, dass diese nur in der quantitativen Forschung wirklich greifen. Im Gegensatz zur quantitativen Forschung ist aber besonders die Vergleichbarkeit und Begründbarkeit in den Vordergrund zu rücken (vgl. Mayring 2002, S. 140). Deshalb werden folgende Kriterien aus der Sozialforschung ausgewählt, die dem Leitfadeninterview als Methode gerecht werden: Verfahrensdokumentation, Argumentative Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, Kommunikative Validierung und Triangulation. Die Kriterien werden nun der Reihe nach beschrieben (vgl. Mayring 2002, S. 144ff) und es wird reflektiert, wie sie in dieser Arbeit berücksichtigt wurden.

- Die *Verfahrensdokumentation* ist gerade in der qualitativen Forschung wichtig, da die Verfahren sehr individuell gestaltet werden können (vgl. Mayring 2002, S. 144f). Um den Prozess der Forschung nachvollziehen zu können, wurde einerseits genau beschrieben, aus welchen Teilen sich die Methodik zusammensetzt und welche Instrumente genutzt wurden, andererseits wurde das Vorgehen in der Durchführung und der Auswertung dargelegt.
- In qualitativen Verfahren kommt es vor, dass die Auswertung der Ergebnisse gleichzeitig die Interpretation ist. Darum sollte das Kriterium der *argumentativen Interpretationsabsicherung* erfüllt werden. Interpretationen können zwar nicht bewiesen, aber begründet werden (vgl. Mayring 2002, S. 145). Die Begründung und Interpretation erfolgte mithilfe der Theorie und gegebenenfalls wurden Alternativdeutungen geprüft.
- Um eine *Regelgeleitetheit* sicherzustellen, wurde nach Mayring gearbeitet und die Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse wurden genau befolgt bzw. bei

Abweichungen begründet und im Vorhinein festgelegt (vgl. Mayring 2002, S. 145f).

- Die *Nähe zum Gegenstand* meint, dass so gut wie möglich an die „Alltagswelt der beforschten Subjekte angeknüpft“ werden soll (Mayring 2002, S. 146). In dieser Arbeit wurde das dadurch berücksichtigt, dass die Eltern ohne Beobachtung mit ihren Kindern das dialogische Lesen durchführen konnten und auch frei entscheiden konnten, welche Teile sie von der Informationsbroschüre umsetzen und welche nicht in ihre Durchführung passen. So blieb die Situation für die Kinder möglichst natürlich. Im Interview wurden die Eltern dann dazu angeregt, ihr Verhalten und das der Kinder zu reflektieren.
- Die *kommunikative Validierung* ist ein Ansatz, der die Interviewpartner*innen als „Subjekte ernst nehmen“ (Flick 1987, S. 253) soll und sie nicht nur als „Datenlieferant*innen“ (Flick 1987, S. 253) sieht. So wurden die Interviewteilnehmer*innen nach den Interviews nach ihrer Meinung gefragt, vor allem bezogen auf Interpretationen und Ergebnisse.
- *Triangulation* von mehreren Analyseegängen ist das letzte Gütekriterium. Es werden verschiedene Datenquellen miteinander in Verbindung gesetzt und Ansätze beleuchtet, um die Forschungsfrage zu beantworten (vgl. Mayring 2002, S. 147). Konkret wurde dies gewährleistet, indem mehrere Interviewpartnerinnen von ihren Eindrücken berichteten und der theoretische Hintergrund miteinbezogen wurde bzw. andere Studien, die bereits mit dem dialogischen Lesen gearbeitet haben, hinzugezogen wurden.

3.1.2. Forschungsethische Überlegungen

Prinzipiell sollten bei allen Forschungsvorhaben forschungsethische Überlegungen die Forschenden leiten, vor allem aber, wenn mit anderen Menschen bzw. Kindern gearbeitet wird. So gibt es die Möglichkeit, die Ethik in der Fremdsprachenforschung von zwei Perspektiven aus zu sehen: die prudentielle und die moralische Perspektive (Küster 2011, zitiert nach Legutke/Schramm 2016, S. 108). Erstere wurde in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt, indem die Forschende sich stets selbst reflektiert hat, sowohl im Umgang mit den Interviewpartnerinnen als auch beim Schreibprozess. Beispielsweise wurden regelmäßig Überlegungen angestellt, ob Daten ausreichend anonymisiert wurden, ob Interpretationen begründet und ausgewiesen wurden oder ob es zu keinem „wissenschaftlichen Fehlverhalten“ (Legutke/Schramm 2016, S. 114) gekommen ist. Ein solches Fehlverhalten könnte ein Plagiat oder das Manipulieren von Daten darstellen (vgl.

Legutke/Schramm 2016, S. 114). Die moralische Perspektive schließt die Beteiligten, die wissenschaftliche Gemeinschaft und die Institution mit ein (vgl. Legutke/Schramm 2016, S. 108). Um die Beteiligten zu schützen, wurden mehrere Maßnahmen ergriffen. Bei der Auswahl, aber auch schon bei der Erstellung der Forschungsfrage, wurde darauf geachtet, dass die Proband*innen erwachsen sind, da Kinder besonders schützenswert sind. Die infrage kommenden Proband*innen wurden mündlich und schriftlich, durch einen Informationsbogen aufgeklärt, was sie erwartet und welche der gewonnenen Daten wie verwendet und wie veröffentlicht werden. Es wurde von allen Probandinnen eine Einverständniserklärung unterschrieben, wobei das Einverständnis jederzeit zurückgezogen werden kann. Hier wurde auf das Prinzip der Freiwilligkeit verwiesen, dass jederzeit bestehen muss (vgl. Legutke/Schramm 2016, S. 111). Als weitere Maßnahme fand eine *Pseudonymisierung* statt, indem alle Namen durch P ersetzt und durchnummeriert wurden (vgl. Legutke/Schramm 2016, S. 113). Da es sich um ein kleines Sample handelt, ist es schwieriger, eine Anonymisierung sicherzustellen. Deshalb wurden zusätzlich andere Namen bzw. Länder, die erwähnt wurden, im Transkript unkenntlich gemacht. Um die Anonymität zu wahren, wurde auf eine Videoaufnahme verzichtet und es wurden nur Tonaufnahmen von den Interviews gemacht, die anschließend transkribiert wurden. So kann es sein, dass wichtige Details, wie zum Beispiel Gestik und Mimik, nicht so detailliert berücksichtigt werden konnten. Dies muss in Kauf genommen werden, da an oberster Stelle der Schutz der Probandinnen steht.

3.1.3. Erstellung der Informationsbroschüre

Wie bereits beschrieben, ist es wichtig, Eltern in der Sprachförderung miteinzubeziehen. Deshalb ist das Ziel der Broschüre, dass alle Eltern, unabhängig von Vorerfahrungen oder Deutschkenntnissen, eine Idee bekommen, wie sie mit ihren Kindern das dialogische Lesen umsetzen können. Da für diese Arbeit nur vier Probandinnen befragt wurden, ist die Broschüre nur auf Deutsch erstellt worden. Natürlich wäre es in weiterer Folge sinnvoll, die Informationen auch in anderen Sprachen zur Verfügung stellen zu können. Dies ist aber aufgrund fehlender zeitlicher und finanzieller Ressourcen nicht möglich. Bei der Erstellung der Informationsbroschüre wurde die Literatur, die in Kapitel 2.6 in Erfahrung gebracht wurde, berücksichtigt.

Um sicherzustellen, dass alle Familien Zugriff zu passenden Bilderbüchern haben, wurde auf dem Informationsfolder vermerkt, welche Bücher sich eignen und wo sie gratis, online abgerufen werden können. Damit sollte ein niederschwelliger Zugang geschaffen werden.

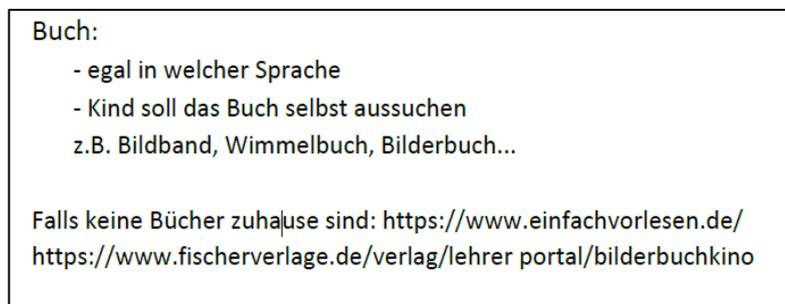


Abbildung 1: Informationsbroschüre Beispiel Buch

Für eine problemlose Umsetzung zuhause sollten Eltern auch grundlegende Hintergrundinformationen zum dialogischen Lesen bekommen. Darum wurde als erstes eine Einleitung über das dialogische Lesen eingefügt, die den Vorteil dieser Methode aufzeigen soll. Auf der letzten Seite wurde zusätzlich die Überschrift *Für Interessierte* hinzugefügt, unter der noch weitere Informationen und Tipps zur besseren Umsetzung zu finden sind. Um die Neugierde der Familien zu wecken, wurde der Folder möglichst bunt gestaltet. Dabei wurde darauf geachtet, dass es übersichtlich bleibt und nicht überladen wirkt. Um eine Umsetzung ohne vorherige Einschulung möglich zu machen, ist alles in einfacher Sprache geschrieben und teilweise mit Symbolen unterstützt.

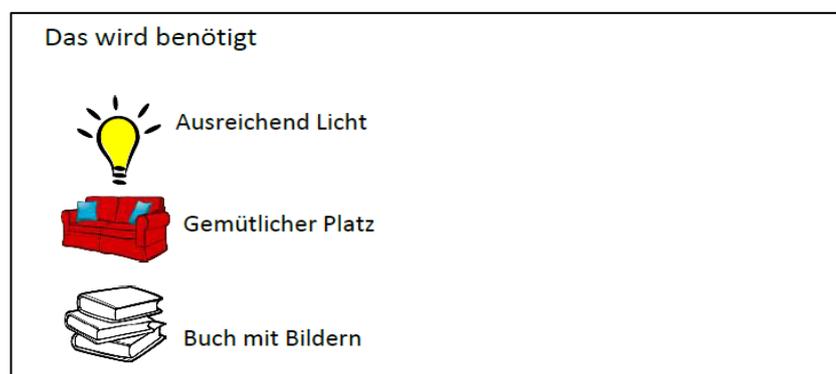


Abbildung 2: Informationsbroschüre Beispiel Symbole

Es wurde eine Tabelle mit den zentralen Strategien und Prinzipien des dialogischen Lesens erstellt. Um Missverständnisse zu vermeiden und die Verständlichkeit zu erleichtern, sind jedem Punkt ein oder mehrere Beispiele zugeordnet. Inhaltlich ist die Tabelle in zwei Bereiche geteilt und farblich markiert. Der erste Teil bezieht sich auf konkrete Sätze und Fragen, die während des dialogischen Lesens von Seiten der Erwachsenen gestellt werden können. Dies ist unter der Überschrift *Was kann ich sagen* zusammengefasst. Der zweite Teil der Tabelle wurde *Wie sage ich es* genannt und meint die verschiedenen Strategien, die angewandt werden können, um sprachförderlich zu wirken. Da die Informationsbroschüre so kompakt wie möglich sein sollte und sich die vorliegende Arbeit konkret mit mehrsprachigen Kindern zwischen vier und sechs Jahren befasst, wurde nicht zwischen den verschiedenen Altersgruppen unterschieden. So wird allgemein vorgeschlagen, W-Fragen oder offene Fragen zu stellen, ohne genauer darauf einzugehen, welche Fragewörter für das Kind individuell passend wären. Durch die Beispiele wird aber klar, welche Fragen gestellt werden können und so wird davon ausgegangen, dass die Eltern ihre Fragen dem Sprachstand der Kinder intuitiv anpassen. Besonders beim zweiten Teil der Tabelle sind aussagekräftige Beispiele wichtig, da die Überbegriffe ohne Vorwissen schwer verständlich sein könnten. Bei der Strategie der *indirekten Korrektur* wurde noch eine Spezifizierung in Klammer hinzugefügt, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass allen Eltern das *corrective feedback* ein Begriff ist.

Wie sage ich es	Beispiel
Indirekte Korrektur (richtiges Wiederholen der Aussagen der Kinder)	Kind: „Ball gelb.“ Erwachsener: „Ja, der Ball ist gelb!“

Tabelle 3: Informationsbroschüre Beispiel Strategie

Da der Informationsbogen möglichst kurzgehalten wurde, um ihn auch für Eltern attraktiv zu machen, die beispielsweise berufstätig sind und nicht die zeitlichen Ressourcen haben, sich lange zu informieren, ist am Ende noch eine Emailadresse zu finden, wo Interessierte weitere Informationen einholen können. Die gesamte Informationsbroschüre wird nun dargestellt, um einen besseren Eindruck zu bekommen.



Dialogisches Lesen

Anleitung zum gemeinsamen
Lesen

Warum nicht einfach nur Vorlesen?

Beim dialogischen Lesen können Kinder aktiv am Lesen teilnehmen und durch das Feedback, das sie von den Erwachsenen indirekt bekommen, werden sie in ihrer Sprachentwicklung optimal gefördert. Das Besondere ist, dass die Kinder möglichst viel selbst erzählen und nicht wie beim Vorlesen „nur“ zuhören. Das Bilderbuch dient als Vorlage, um ein Gespräch zwischen Kind und Erwachsenen anzuregen.

Das wird benötigt



Ausreichend Licht



Gemütlicher Platz



Buch mit Bildern

Buch:

- egal in welcher Sprache
- Kind soll das Buch selbst aussuchen
- z.B. Bildband, Wimmelbuch, Bilderbuch...

Falls keine Bücher zuhause sind: <https://www.einfachvorlesen.de/>
https://www.fischerverlage.de/verlag/lehrer_portal/bilderbuchkino

So geht's:

Was kann ich sagen	Beispiel
Teile aus dem Buch vorlesen	Als Einstieg den ersten Absatz vorlesen
W-Fragen stellen (Wer, Wo, Was, Wie)	„Wo ist der Vogel?“ „Wer frisst denn Stroh?“
Offene Fragen stellen	„Was macht das Mädchen da?“ „Warum macht die Ente das?“
Sätze vom Kind vervollständigen lassen	„Wenn es regnet, brauchen wir einen...“ (Antwort Kind: „...Regenschirm“)
Eigene Erfahrungen erfragen	„Hast du auch schon einmal mit deinen Freunden gestritten?“
Geschichte weitererzählen lassen	„Was glaubst du, macht der Junge jetzt?“

Wie sage ich es	Beispiel
Indirekte Korrektur (richtiges Wiederholen der Aussagen der Kinder)	Kind: „Ball gelb.“ Erwachsener: „Ja, der Ball ist gelb!“
Erweiterung der Aussagen der Kinder	Kind: „Glas ist kaputt.“ Erwachsener: „Genau, die Katze hat das Glas umgeworfen.“
Nachfragen, ob das Kind alles verstanden hat	„Was ist passiert?“ „Hast du das verstanden?“
Blickkontakt, Gestik, Mimik	Interesse und Aufmerksamkeit beim Kind wecken mit Handbewegungen und traurigem oder fröhlichem Gesicht
Betonung	Schnell/langsam, laut/leise, hoch/tief sprechen, um etwas hervorzuheben
Kindern genügend Zeit lassen	Pausen einbauen, Stille abwarten

Für Interessierte

In welcher Sprache soll ich mit meinem Kind lesen?

- ganz egal - am besten in der Sprache, die Sie selbst am besten können und in der Sie Ihr Kind unterstützen wollen.

Wie schaffe ich es, dass mein Kind mitmacht?

- Interessen berücksichtigen
- Kind mitentschieden lassen (Was wird gelesen, wo wird gelesen, wann wird gelesen, mit wem wird gelesen,...)
- Rituale einführen (z.B. Anfang und Ende durch ein Lied markieren, bevor es los geht einen Gong schlagen,...)

Was wird mit dem dialogischen Lesen besonders gefördert?

- Beim (Vor-)lesen werden Fähigkeiten erlernt, die für den späteren Schriftspracherwerb wichtig sind.
- Es ist für das Erlernen von neuen Wörtern sehr hilfreich, vor allem wenn es um das Verstehen von Sprache geht.
- Das dialogische Lesen regt zusätzlich die Sprachproduktion an, was bedeutet, dass Kinder zum Beispiel mehr Wörter nutzen können oder Fragen richtig beantworten können.

Für weitere Informationen können Sie sich gerne melden:



Abbildung 3: Informationsbroschüre gesamt

3.2. Datenerhebung

Zuerst wird das Sampling (siehe Kapitel 3.2.1) beschrieben, während es in den folgenden Kapiteln um den Forschungskontext (siehe Kapitel 3.2.2), das Verfahren (siehe Kapitel 3.2.3), die Proband*innen (siehe Kapitel 3.2.4) und den Korpus (siehe Kapitel 3.2.5) geht.

3.2.1. Sampling

Für die Datenerhebung wurden Proband*innen gesucht, die ein Kind im Alter von fünf bis sechs Jahren haben bzw. deren Kinder einen Kindergarten oder die Vorschule besuchen. Voraussetzung war es auch, dass die Kinder zwei- oder mehrsprachig aufwachsen und die Interviewpartner*innen über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, um an einem Interview in deutscher Sprache teilnehmen zu können. Es wurden diese Eltern ausgewählt, da sie die obigen Kriterien erfüllen und der Kontakt im logopädischen Kontext leicht herzustellen war bzw. bereits bestand. Außerdem waren alle Teilnehmerinnen nicht nur bereit, an der Erhebung teilzunehmen, sondern auch besonders motiviert neue Ideen zu bekommen, wie sie ihre Kinder in der Sprachentwicklung am besten unterstützen können.

Aufgrund des Umfangs und der zeitlichen Ressourcen dieses Forschungsprojektes wurde die Samplegröße auf vier Proband*innen beschränkt, da jeweils zwei Interviews notwendig waren, um einen Vergleich vor und nach der Maßnahme zu haben.

Zusätzlich waren auch andere Faktoren für die Auswahl von Bedeutung, wie die zeitlichen Ressourcen der Proband*innen und ihre Motivation, neue Methoden zu lernen. Der Vorteil für die Proband*innen an der Studie teilzunehmen war es, dass sie Informationen zum dialogischen Lesen bekommen haben. Auch nach der Durchführung der Interviews war noch Zeit, Fragen zu stellen zu Themen, die sie bezüglich der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder beschäftigten.

Um sicherzustellen, dass die Erhebung und der Interviewleitfaden passend für das Sample sind, wurden mehrere Kolleg*innen befragt, die den Master Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität besuchen und selbst im Schreibprozess der Masterarbeit waren. Teilweise unterrichteten die Kolleg*innen und so konnten beispielsweise schwierige oder problematische Wörter ersetzt werden, um so eine leichter verständliche Sprache zu gewährleisten. Mit zwei freiwilligen Personen, die allerdings keine Kinder haben, wurde ein Pretest durchgeführt. Nach diesem Pretest wurden Änderungen an den

Formulierungen bzw. am Verhalten der Forscherin vorgenommen. Durch die Tests konnte auch die Interviewdauer von ca. 20 Minuten abgeschätzt werden.

3.2.2. Forschungskontext

Um das dialogische Lesen für alle Eltern umsetzbar zu machen, wurden nach der Erstellung der Broschüre die Eltern gebeten, dieses durchzulesen und die Methode mit ihren Kindern auszuprobieren. Davor und danach wurden halbstrukturierte Interviews durchgeführt. Die Proband*innen wurden unter der Berücksichtigung verschiedener Kriterien ausgewählt, die in Kapitel 3.2.4 genauer beschrieben werden. Der Zugang zu Proband*innen wurde dadurch erleichtert, dass Kontakte der Forscherin genutzt werden konnten, die sie über ihre Tätigkeit als Logopädin hat. In Frage kamen Familien, deren Kinder mehrsprachig aufwachsen und sich im Vorschulalter befinden. Zu betonen ist, dass sich die Kinder in der zur Forschung passenden Altersgruppe zum Zeitpunkt der Erhebung alle in logopädischer Therapie in einem mittelgroßen Therapiezentrum befanden. Die sprachlichen Defizite stellen für die Auswertung und Vergleichbarkeit der Daten aber kein Problem dar, da es um die Wahrnehmung und Erfahrung der Eltern geht und diese unabhängig vom Sprachstand der Kinder eingefangen werden können.

Im Mittelpunkt der Erhebung stehen die Eltern als Expert*innen ihrer Kinder. Das wurde während und zwischen den Interviews versucht, den Eltern zu vermitteln, um sie in ihren Kompetenzen zu stärken und sie zu motivieren, ihre Erfahrungen zu teilen.

3.2.3. Halbstrukturiertes Leitfadeninterview

Methodisch wurden als Verfahren mündliche Interviews gewählt. Mit dieser Methode kann qualitativ geforscht und die subjektive Einschätzung einer kleinen Personengruppe am besten eingefangen werden (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014, S. 110). Es gibt unterschiedliche Möglichkeiten, mündliche Interviews zu gestalten. Die häufigste ist das halbstrukturierte, auch semistrukturierte Interview (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014, S. 110). Es ist halbstandardisiert, da es sich an eine Fragestruktur hält, aber keine Antwortmöglichkeiten vorgegeben werden (vgl. Loosen 2016, S. 142). Andere Varianten sind das narrative Interview, welches mit einer Einstiegsfrage und Nachfragen von Seiten der Forscherin auskommt oder offene Interviews, die sich grob an Themen orientieren (vgl. Loosen 2016, S. 143). Das Leitfadeninterview hat den Vorteil, dass spezifische Fragen gestellt werden können, die von der Literatur abgeleitet werden. Andererseits gibt es Raum für offene und ausführliche Antworten, die auch von der ursprünglichen Frage abweichen können (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014, S. 111). Dabei sollte eine

Balance gefunden werden zwischen einer möglichst natürlichen Gesprächssituation und einem kontrollierten Fragenstellen, damit das Ziel nicht aus den Augen verloren wird (vgl. Loosen 2016, S. 142). Die Kategorien und Fragen des Leitfadens bilden zum Teil die Ergebnisse der Literaturrecherche ab und erleichtern eine Vergleichbarkeit zwischen den einzelnen Interviews (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 439).

Für die vorliegende Arbeit wurden zwei Leitfäden erstellt. Einer für ein Interview bevor die Proband*innen das dialogische Lesen ausprobieren können und einer für ein Interview danach.

Die folgenden vier Prinzipien sind im Prozess des Verfahrens berücksichtigt worden (vgl. Helfferich 2011, S. 24):

- *Kommunikation* legt die Qualität der Daten fest, da die Situation des Gesprächs essenziell ist für die Ergebnisse (vgl. Helfferich 2011, S. 24).
- *Offenheit* meint, dass immer eine Äußerungsfreiheit besteht (vgl. Helfferich 2011, S. 24). Dieser Punkt ist nicht immer ganz einfach einzuhalten und wird auch teilweise kritisiert, da die*der Interviewer*in mit bestimmten Fragen in das Gespräch geht, die eine gewisse Vorannahme mit sich bringen können (vgl. Loosen 2016, S. 145).
- *Differenz- oder Fremdheitsannahme* stellen sicher, dass die Vorstellungen der*des Forscher*in auf die Interviewpartner*innen nicht übertragen werden (vgl. Helfferich 2011, S. 24).
- *Reflexivität* fordert die*den Forscher*in dazu auf, das eigene Verhalten während der Durchführung, aber auch während der Analyse, zu reflektieren (vgl. Helfferich 2011, S. 24).

Der Leitfaden sollte die Themenbereiche des Interviews abstecken und dazu passende Fragen definieren (vgl. Loosen 2016, S. 144). Ein wesentlicher Teil bei semistrukturierten Interviews ist die Erstellung des Leitfadens. Dafür wurde das SSPS-Prinzip genutzt, eine Abkürzung für *Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren* (vgl. Helfferich 2011, S. 182):

- Beim *Sammeln* werden alle Fragen, die mit dem Thema im Zusammenhang stehen könnten, gesammelt und notiert. Dabei wird immer wieder die Forschungsfrage hinzugezogen, um das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren (vgl. Helfferich 2011, S. 182).

- Danach werden die Fragen *geprüft* und gegebenenfalls weggestrichen. Vor allem wird überlegt, ob eine Frage wirklich notwendig ist oder ob sie nicht durch eine andere Frage sowieso beantwortet werden wird (vgl. Helfferich 2011, S. 183).
- Dann findet eine *Sortierung* der Fragen statt. Diese richtet sich von allgemein zu spezifisch und berücksichtigte verschiedene Kategorien, die gebildet werden können (vgl. Helfferich 2011, S. 185).
- Im Schritt des *Subsumieren* werden dann die Fragen auf ihre Formulierung geprüft und in Form gebracht. Da drei der Interviewpartner*innen eine andere Erstsprache als Deutsch haben, wurden die Fragen besonders auf ihre Verständlichkeit geprüft und Fremdwörter bzw. komplexe Satzstellungen wurden vereinfacht. Dafür hat sich die Tabellenform angeboten, bei der übersichtlich die Kategorien, Fragen und Stichwörter angeführt werden können (vgl. Helfferich 2011, S. 185).

Probeinterviews sind eine Möglichkeit, Missverständnissen vorzubeugen oder das Verhalten als Interviewer*in zu üben (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 440). Deshalb wurde, wie bereits erwähnt, vor der Durchführung mit den Probandinnen ein Pretest mit zwei Freiwilligen abgehalten. Dabei ist anzumerken, dass die Freiwilligen beide selbst keine Kinder haben, weshalb die Interviewfragen inhaltlich nicht authentisch überprüft werden konnten. Als Ort für die Durchführung wurden Praxisräumlichkeiten genutzt, die Ruhe boten, ausreichend Licht und durch das Vorhandensein gepolsterter bequemer Stühle und einen Tisch eine gemütliche Atmosphäre hatten. In der Mitte des Tisches wurde ein Smartphone für die Aufnahme platziert, das während der Interviews auf Flugmodus eingestellt war, um jegliche Störgeräusche durch Anrufe oder Nachrichten zu vermeiden. Bevor die Tonaufnahme gestartet wurde, fand eine Small-Talk-Phase statt, um ein gutes Gesprächsklima zu erzeugen (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009 zitiert nach Daase/Hinrichs/Settinieri 2014, S. 113). In dieser Phase wurden auch das Informationsblatt (siehe Anhang c) und die Einverständniserklärung (siehe Anhang d) zur Unterschrift vorgelegt. Außerdem wurde betont, dass die Teilnahme freiwillig ist und das Einverständnis zur Veröffentlichung der anonymisierten Daten jederzeit zurückgezogen werden kann. Bei der Durchführung wurde darauf geachtet, dass von Seiten der Interviewerin alle Fragen gestellt werden. Dabei musste spontan auf die Interviewpartner*innen reagiert und gegebenenfalls die Reihenfolge der Fragen individuell angepasst werden. Dies ist im Rahmen von semistrukturierten Interviews nicht nur erlaubt, sondern auch erwünscht, um einem zu engen Dialog vorzubeugen (vgl.

Daase/Hinrichs/Settinieri 2014, S. 111). Für die Interviews standen zwei Leitfäden in tabellarischer Form zur Verfügung. *Interviewleitfaden 1*, der vor der Durchführung der Maßnahme durch die Eltern mit ihren Kindern eingesetzt wurde und *Interviewleitfaden 2*, welcher danach seine Anwendung fand. Im Folgenden werden beispielsweise Auszüge aus den Interviewleitfäden angeführt, um die Beschreibungen zu verdeutlichen. Die vollständigen Leitfäden können im Anhang eingesehen werden (siehe Anhang a).

Um den Leitfaden einordnen zu können, wird zuerst die Forschungsfrage und der Ablauf kurz beschrieben. Dies wird so nicht mit den Proband*innen geteilt, sie haben stattdessen den ausführlicheren Informationsbogen vorliegen. Danach folgt die Einführung, die stichwortartig die wichtigsten Punkte wie Begrüßung oder nochmaliges Einholen des Einverständnisses enthält.

Einführung	Begrüßung Dank für die Teilnahmebereitschaft Kurze Vorstellung des Forschungsvorhabens Beschreibung des Ablaufs und der Dauer (zwei Interviews, dazwischen die selbstständige Durchführung des dialogischen Lesens) Datenschutz sicherstellen und besprechen (im Vorhinein wurde schon eine Einverständniserklärung unterschrieben, trotzdem ist nochmals abzuklären, ob eine Aufnahme in Ordnung ist/ Daten werden anonymisiert und nur im Rahmen der Arbeit verwendet)
------------	--

Tabelle 4: Interviewleitfaden Beispiel Einführung

Die Gliederung der Tabelle teilt sich in vier Spalten: Kategorie, Frage, Detailfragen und Notizen. Jeder Kategorie wurden Fragen zugeordnet, die das Erzählen anregen sollen (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014, S. 114). Die Detailfragen richten sich nach dem Thema der vorangegangenen Frage, um den Erzählfluss aufrecht erhalten zu können. Da das Interview als Audiodatei aufgezeichnet wird, gibt es die Möglichkeit in dem Feld *Notizen* Beobachtungen zu ergänzen. Um den Einstieg zu erleichtern und einer möglichen Scheu entgegenzuwirken, werden als Einstiegsfragen demographische Hintergründe erfragt. Am folgenden Beispiel lassen sich auch die vier Unterteilungen gut erkennen, wobei die Kategorie immer blau eingefärbt dargestellt ist.

	Fragen	Detailfragen	Notizen
Demographische Daten	Mit wem leben Sie in einem Haushalt?	Wie alt sind Ihre Kinder?	
		Sind Ihre Kinder in Österreich geboren, bzw. seit wann leben sie in Österreich?	

Tabelle 5: Interviewleitfaden Beispiel Kategorien

Zum Einstieg gehört auch die Kategorie *Fragen zum Kind im Vorschulalter*, in der die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder aus Sicht der Eltern eingefangen werden sollen. Die beiden ersten Kategorien, *demographische Daten* und *Fragen zum Kind im Vorschulalter* werden im Interviewleitfaden 2 kurz wiederholt. Dabei liegt der Fokus auf Veränderungen zum ersten Interview, weshalb nach bestimmten Angaben, wie zum Beispiel der Sprache im Kindergarten, nicht mehr explizit gefragt wird.

Fragen zum Kind im Vorschulalter	Hat sich etwas an den Auffälligkeiten des Kindes geändert (falls gezögert wird, können die Antworten aus dem ersten Interview vorgelesen werden)?		
	Hat sich etwas an den Auffälligkeiten in der Erstsprache geändert?	Wenn ja, welche? - Sprachverständnis - Aussprache - Grammatik	
	Hat sich etwas an den Auffälligkeiten in der Zweitsprache Deutsch geändert?	Wenn ja, welche? - Sprachverständnis - Aussprache - Grammatik	

Tabelle 6: Interviewleitfaden Beispiel Leitfaden 2

Der Hauptteil beinhaltet die Kategorien *(Vor-)leseverhalten*, *Dialogisches Lesen und Informationsbroschüre*. Letztere wird im Interviewleitfaden 1 nur angeführt, um eine bessere Übersicht zu ermöglichen und enthält noch keine Fragen, da die Probandinnen die Informationsbroschüre erst nach dem Interview 1 erhalten. Auch die Fragen in der Kategorie *dialogisches Lesen* fallen im Interview 1 vergleichsweise kurz aus, da ein Vorwissen der Proband*innen nicht erwartet werden kann. Dafür fallen die Fragen zum *(Vor-)leseverhalten* ausführlicher aus, da hier Erfahrungen der Eltern gefragt sind (siehe Anhang a).

Abschließend werden Fragen gestellt, die das Interview abrunden sollen und den Teilnehmer*innen die Möglichkeit geben, noch alles loszuwerden, was sie gerne zu dem Thema sagen würden und noch nicht ansprechen konnten (vgl. Daase/Hichrichs/Settinierie 2014, S. 114).

Während der Interviews soll auf eine offene Gesprächsatmosphäre geachtet werden. Vor allem die Interaktion sollte immer reflektiert werden, um mögliche Fehler im Verhalten aufzuklären (vgl. Daase/Hichrichs/Settinierie 2014, S. 114). Nach der Durchführung wird immer ein Interviewprotokoll angefertigt. Darin werden einerseits Hintergrunddaten festgehalten, wie Ort und Datum des Interviews, andererseits wird die Beziehung zwischen Forscher*in und Proband*in beschrieben (vgl. Helfferich 2011, S. 192).

3.2.4. Proband*innen

Welche Kriterien für das Sampling wichtig waren, wurde bereits in Kapitel 3.2.1 beschrieben. Nun sollen die Proband*innen detailliert vorgestellt werden, allerdings ohne ihre Anonymität zu gefährden. So werden Namen und andere persönliche Daten, die für die Ergebnisse nicht ausschlaggebend sind, verändert oder nicht beschrieben. Die Teilnehmer*innen wurden über eine Institution kontaktiert, die sprachtherapeutische Maßnahmen anbietet. Es wurden Familien mit Kindern ausgewählt, die mit Deutsch als Zweitsprache aufgewachsen und eine logopädische Therapie erhalten. Die vier Probandinnen, die befragt wurden, waren alle zufälliger Weise die Mütter der Kinder. Sie sollen kurz genauer vorgestellt werden. Um die Pseudonymisierung zu berücksichtigen, werden die Namen der Interviewpartnerinnen durch P1, P2, P3 und P4 ersetzt und die Namen der Kinder im Vorschulalter durch K1, K2, K3 und K4. Vor dem Interview wurde mit den Probandinnen abgeklärt, ob sie sich vorstellen können, ein Interview in ihrer L2 zu führen. Dass alle vier Probandinnen Frauen sind, hat sich zufällig ergeben. Sie wurden deshalb ausgewählt, weil sie sich intensiv mit den sprachlichen Schwierigkeiten ihrer Kinder befasst haben. Das Alter der Probandinnen wurde nicht explizit abgefragt, schätzungsweise lassen sich alle zwischen dreißig und vierzig Jahren einordnen.

P1 lebt zusammen mit ihrem Mann und drei Kindern, wobei K1 fünf Jahre alt ist, in einem Haushalt. K1 besucht den Kindergarten seit zweieinhalb Jahren und ist dort 40 Stunden pro Woche. Im Kindergarten wird Deutsch gesprochen, während zuhause Polnisch von der Mutter und Farsi vom Vater gesprochen wird. K1 versteht und spricht alle drei Sprachen. P1 ist berufstätig und spricht Polnisch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache. P2 wohnt mit ihrem Mann, drei Kindern und einem Hund in einem Haushalt. Sie spricht Polnisch als Erstsprache, was auch zuhause gesprochen wird, gemeinsam mit der Zweitsprache Deutsch. K2 ist sechs Jahre alt und besucht ganztags eine Vorschulklasse seit einem halben Jahr und war fast fünf Jahre lang im Kindergarten. Die Umgebungssprache im Kindergarten und in der Vorschule ist Deutsch, zuhause wird Polnisch und Deutsch gesprochen und auch K2 spricht beide Sprachen, allerdings ist seine Sprachentwicklung verzögert. P3 hat ebenso drei Kinder und lebt mit ihnen und ihrem Mann in einem Haushalt, in dem alle Rumänisch gemeinsam sprechen. Im Kindergarten, den K3 seit eineinhalb Jahren für 20 Stunden in der Woche besucht, wird Deutsch gesprochen. K3 ist fünf Jahre alt und hat eine phonologische und phonetische Aussprachestörung und außerdem eine Sprachentwicklungsstörung. Das Deutsche ist dabei stärker betroffen als die rumänische Sprache. P3 spricht Rumänisch als Erstsprache.

Die Interviews mit dieser Probandin haben sich aufgrund sprachlicher Barrieren etwas schwieriger gestaltet, da für eine*n Dolmetscher*in die zeitlichen und finanziellen Ressourcen gefehlt haben. Im Vorhinein ging nicht klar hervor, ob ein Interview auf Deutsch möglich sei und so wurde es trotzdem durchgeführt. Bei der Analyse wurde festgestellt, dass einige Passagen nicht ausgewertet werden können, da nicht immer klar ist, wie Angaben zu verstehen sind oder ob die Fragen oder die Inhalte der Broschüre verstanden wurden. Trotzdem sollen die beiden Interviews mit dieser Probandin zur Auswertung hinzugezogen werden, da das Ziel der Arbeit ist, die Informationen möglichst allen Eltern vermitteln zu können und durch die Interviews evtl. mögliche Barrieren erkannt werden können. P4 wohnt mit ihrem Mann, dem fast sechsjährigen Sohn und einem Hund zusammen. Sie selbst spricht Deutsch als Erstsprache und verwendet diese Sprache auch zuhause, gemeinsam mit Englisch, ihrer Zweitsprache. Der Vater spricht Französisch als L1 und spricht diese auch zuhause neben Englisch und Deutsch. Im Kindergarten wird Englisch und Deutsch gesprochen. K4 besucht seit ca. fünf Jahren den Kindergarten, mittlerweile 40 Stunden in der Woche. Um manche Aspekte bei der späteren Auswertung zu verstehen, ist noch zu erwähnen, dass bei K4 eine Autismus-Spektrum-Störung diagnostiziert wurde.

3.2.5. Korpus

In Tabelle 7: Korpus wird das Sample übersichtlich dargestellt. Dabei werden einerseits die wichtigsten Informationen zu den Interviewpartnerinnen angeführt, wie Beziehung zum Kind, das Alter des Kindes im Vorschulalter und das Geschlecht. Andererseits sind Angaben zu den Interviews zu finden, und zwar die Interviewdauer und die Bezeichnung, die den Teilnehmerinnen zur Pseudonymisierung zugeordnet wurde.

Bezeichnung	Beziehung zum Kind	Geschlecht	Alter des Kindes im Vorschulalter	Interviewdauer
P1	Elternteil	weiblich	fünf Jahre	00:13:09
				00:14:33
P2	Elternteil	weiblich	sechs Jahre	00:12:32
				00:13:10
P3	Elternteil	weiblich	fünf Jahre	00:14:25
				00:21:39
P4	Elternteil	weiblich	fünfeinhalb Jahre	00:22:47
				00:20:19

Tabelle 7: Korpus

3.3. Datenaufbereitung

Nach jeder Erhebung müssen die erlangten Daten aufbereitet werden. Dass die Aufbereitung sorgfältig gemacht wird, ist besonders wichtig, um Fehlern vorzubeugen und Verfälschungen zu vermeiden (vgl. Baur/Blasius 2014, S. 51). Es wurde die QDA-Software MAXQDA als Aufbereitungstool genutzt, da sie eine der bekanntesten ist und dadurch immer weiterentwickelt wird. Die Datenaufbereitung, sowie die Datenanalyse können so strukturiert werden (vgl. Kuckartz/Rädiker 2014, S. 283f). Außerdem gibt es eine vergünstigte Version für Studierende und die Handhabung ist intuitiv, weil sie an das Bedingungsfeld von Word erinnert.

Da die Interviews als Audiodateien gespeichert sind, musste für die weitere Bearbeitung eine Transkription erfolgen. Sie wurde nach verschiedenen Kriterien durchgeführt, die nun genauer beschrieben werden. Es gibt entwickelte Systeme, nach denen eine Transkription erfolgen kann, die sich in ihrem Schwerpunkt unterscheiden (vgl. Kuckartz/Rädiker 2014, S. 290). In dieser Arbeit ist der Inhalt vorrangig und Merkmale wie Betonungen, Ausdrucksweise oder Dialektfärbungen nicht von Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfrage. Deshalb wurden die Transkriptionsregeln nach Kuckartz (2012) zum Vorbild genommen, allerdings mit Abweichungen, die nun begründet werden sollen. Grundsätzlich wird alles wörtlich und nicht lautsprachlich aufgeschrieben. Auch dialektale Ausdrücke bzw. Interpunktionen werden der Schriftsprache angepasst (vgl. Kuckartz 2012, S. 136). Um einen Eindruck von der Gesprächsatmosphäre gewinnen zu können und Missinterpretationen zu vermeiden, werden einige sprachlichen Ausdrücke nicht korrigiert. Bei Auslassungen von Wörtern, wie beispielsweise Artikel oder Verben, werden diese nicht ergänzt und auch die Satzstellung wird nicht verändert.

Pausen, die zwei Sekunden oder länger gedauert haben, werden in Klammer mit der jeweiligen Sekundenanzahl gekennzeichnet (vgl. Kuckartz 2012, S. 136). Auf das Notieren von kürzeren Pausen wird verzichtet, da davon ausgegangen werden kann, dass diese keine für die Auswertung relevanten Hinweise anzeigen. Wenn zustimmende Laute, wie ‚aha‘ den Redefluss nicht beeinträchtigen, werden sie weggelassen (vgl. Kuckartz 2012, S. 136). Andere Lautäußerungen oder kurze Worte, die relevant erscheinen, werden an der jeweiligen Stelle in eckiger Klammer gesetzt. Bei Selbstkorrekturen wird ein Schrägstrich gesetzt. Das Interview wird in Absätze gegliedert, wobei Absätze mit den Sprechanteilen der Interviewerin mit dem Buchstaben I gekennzeichnet werden und die der Proband*innen mit P und einer Nummer bezeichnet werden (vgl. Kuckartz 2012, S.

136). Bei unverständlichen Wörtern wird ‚(unv.)‘ geschrieben und nonverbale Aktivitäten, die wichtig für nachfolgende Äußerungen sind, werden in eine doppelte Klammer gesetzt (vgl. Kuckartz 2012, S. 136). Anstatt der Namen der Kinder im Vorschulalter wird der Buchstabe K geschrieben mit den Probandinnen P angepassten Nummerierungen, also K1, K2, K3 und K4. Andere Drittnamen werden mit <Geschwisterkind> bezeichnet; bei mehreren Geschwistern wird die Bezeichnung chronologisch nach Alter durchnummeriert. Auf die Markierung von besonders lauten Textstellen wird verzichtet, da es für das Ziel des Forschungsprojektes nicht wichtig ist, Emotionen einzufangen. Zur Kennzeichnung von direkten Zitaten während des Interviews, beispielsweise, wenn beschrieben wird, was das Kind gesagt hat, konnten bei Kuckartz (2012) keine Angaben gefunden werden. Um die Lesbarkeit zu erleichtern, werden direkte Reden mit doppelten Anführungszeichen ausgewiesen.

Nach der Transkription wurden die verschriftlichen Daten und die dazugehörigen Audiodateien in die Software MAXQDA übertragen und entsprechend gegliedert. Dann wurden die Transkripte auf ihre Vollständigkeit und Richtigkeit geprüft.

3.4. Datenanalyse

Nachdem die Erhebung der Daten beschrieben wurde, soll nun die Analyse thematisiert werden. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ist eine Methode aus der Sozialwissenschaft, bei der Sprache, aber auch Musik oder Bilder analysiert werden können (ebd. S. 12). Es wurde entschieden eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) durchzuführen, da so „Textanalyseaufgaben“ (Mayring 2019, S. 2) systematisch ausgewertet werden können. Besonders charakteristisch ist die Bildung von Kategorien (vgl. Mayring 2019, S. 2f). Es werden Passagen aus dem Text genommen, die verschiedenen Kurzformeln zugeordnet werden. So wird der Fokus auf die Textinhalte gelegt, die von Bedeutung für die Beantwortung der Fragestellung sind (vgl. Mayring 2019, S. 3). Außerdem macht ein geregelter Ablauf die Forschung überprüfbar und nachvollziehbar, was gerade bei der qualitativen Forschung eine Herausforderung darstellen kann (vgl. Mayring 2015, S. 12f).

Die Datenanalyse und -auswertung orientiert sich hauptsächlich an dem Werk *Qualitative Inhaltsanalyse* von Mayring (2015). Er unterscheidet zwischen *deduktiver Kategorienanwendung* und *induktiver Kategorienbildung* (Mayring 2015, S. 85). In der vorliegenden Arbeit wurde sich für zweiteres entschieden, da es noch nicht genügend bestehende Konzepte gibt, die genau die Themen der Forschungsfrage behandeln oder passende Kategorien vorgeben (vgl. Mayring 2015, S. 85). Es wurde auch in Betracht gezogen, einen Methoden-Mix vorzunehmen und der induktiven Kategorienbildung eine deduktive Kategorienanwendung vorzusetzen. Dies hätte allerdings die Gefahr geborgen, dass die Analyse der Daten nicht mehr nachvollziehbar wird und willkürlich wirken könnte. Um das zu vermeiden, wird sich ausschließlich an Mayring (2015) gehalten. Die induktive Kategorienbildung beinhaltet eine *Zusammenfassung*, was die Vorgehensweise sehr gut beschreibt. Die Interviewdaten werden zusammengefasst und daraus werden neue Kategorien entworfen. Trotzdem ist die Literatur, die zuvor recherchiert wurde, von großer Bedeutung, um Anknüpfungspunkte zu finden. Während der gesamten Analyse ist die Forschungsfrage richtungsweisend (vgl. Mayring 2015, S. 86).

3.4.1. Umsetzung der Datenanalyse

Im Folgenden wird das Ablaufmodell von Mayring (2015) vorgestellt, das extra für die zusammenfassende oder induktive Inhaltsanalyse entworfen wurde (ebd. S. 70). Dabei wird mit Beispielen besonders darauf eingegangen, wie die einzelnen Schritte umgesetzt wurden. Die gesamte Ausführung ist im Anhang zu finden (siehe Anhang e).

1. Im ersten Schritt werden die *Analyseeinheiten bestimmt*. Analyseeinheiten setzen sich aus *Kodiereinheit* und *Kontext- bzw. Auswertungseinheit* zusammen. Die beiden letzten werden bei der induktiven Kategorienbildung nicht getrennt definiert (vgl. Mayring 2015, S. 73). Die Kontext- und Auswertungseinheit umfasst das gesamte Material, das einer oder einem Proband*in zugeordnet werden kann. Das bedeutet konkret, dass alle Transkripte und Tonaufnahmen von Interview 1 und Interview 2 als Einheiten gelten. Bei der Kodiereinheit werden alle Aussagen analysiert, die der Beantwortung der Forschungsfrage dienen. Dabei werden alle Einheiten hinzugezogen, die Bedeutungstragend sind, auch wenn es sich dabei nur um ein Wort handelt.
2. Die *Paraphrasierung* richtet sich an Textstellen, die inhaltlich relevant sind. Dabei werden alle Passagen gestrichen, die sich wiederholen oder für die Beantwortung der Forschungsfrage nicht interessant sind. Außerdem wird die Sprache vereinheitlicht (vgl. Mayring 2015, S. 72). Die Paraphrasierung wurde mithilfe der Funktion *Paraphrasieren* in der Software MAXQDA durchgeführt. Dabei können Textstellen markiert werden und die Paraphrase kann in eigenen Worten formuliert werden.
3. Als nächstes erfolgt die *Generalisierung auf das Abstraktionsniveau*, indem alle Paraphrasen verallgemeinert werden, aber die Grundaussagen individuell erhalten bleiben (vgl. Mayring 2015, S. 72). Das Abstraktionsniveau ermöglicht eine gemeinsame Ebene, ohne dass die Erfahrungen der einzelnen Teilnehmer*innen verloren gehen. Für diese Arbeit soll das Abstraktionsniveau konkret gehalten werden und von Sätzen auf Stichwörter gekürzt werden. Da es im Programm MAXQDA nicht möglich ist, jeder einzelnen Paraphrasierung eine Generalisierung zuzuordnen, ergeben sich zwei Analysemöglichkeiten. Die erste wäre es, einzelne Memos zu erstellen, die die Generalisierung enthalten. Hier besteht die Gefahr, dass die Inhaltsanalyse unübersichtlich werden könnte. Deshalb wurde entschieden, die zweite Möglichkeit zu nutzen, und zwar die Tabelle mit den Paraphrasierungen zu exportieren und außerhalb der Software zu bearbeiten. Als EXCEL-Datei kann so eine weitere Spalte hinzugefügt werden, bei der die Generalisierung Platz findet.
4. Die *erste Reduktion* beinhaltet das Streichen von Paraphrasen bzw. Generalisierungen, die dieselbe Bedeutung haben (vgl. Mayring 2015, S. 70). Ebenso werden Teile reduziert, die nicht als wesentlich für den Inhalt betrachtet werden (vgl. Mayring 2015, S. 72). Umgesetzt wird dies, indem die

Generalisierungen, die reduziert werden sollen, in der Tabelle durchgestrichen werden.

5. Bei der *zweiten Reduktion* werden die übergebliebenen Aussagen gebündelt, das bedeutet, dass ähnliche Passagen zusammengefasst werden (vgl. Mayring 2015, S. 72). Dieser Prozess findet in der EXCEL-Datei statt, indem eine neue Spalte erstellt wird, mit dem Titel *Reduktion*.
6. Nachdem die Transkripte paraphrasiert wurden, kann die Bildung neuer Kategorien erfolgen (vgl. Mayring 2015, S. 72). Es wird geprüft, ob von den Reduktionen Kategorien abgeleitet werden können. Falls ja, wird dann bei der nächsten Textpassage geprüft, ob diese zu einer bereits bestehenden Kategorie passt oder ob eine neue Kategorie gebildet werden muss (vgl. Mayring 2015, S. 87). Die Formulierung der Kategorien gestaltet sich sehr allgemein, damit sie sowohl bei allen vier Interviewpartnerinnen angewandt werden können, als auch bei den Interviews vor und nach der Maßnahme. Die Kategorien werden einerseits in der EXCEL-Datei angeführt, andererseits auch in der Software MAXQDA). Das daraus resultierende Kategoriensystem wird nun angeführt und dient der Strukturierung in Kapitel 4.

Kategorie 1: Umgebungssituation des Kindes

Kategorie 2: Schwierigkeiten des Kindes

Kategorie 3: Eigenes Leseverhalten

Kategorie 4: Leseverhalten des Kindes

Kategorie 5: Ausgangssituation beim Lesen

Kategorie 6: Wissen und Erfahrungen zum gemeinsamen Lesen

Kategorie 7: Definition Dialogisches Lesen

Kategorie 8: Hilfreich für die Umsetzung von dialogischem Lesen

Kategorie 9: Überlegungen für ein besseres dialogisches Lesen

7. Im letzten Schritt vor der Darstellung der Ergebnisse wird das Kategoriensystem *rücküberprüft*, indem das Ausgangsmaterial zu Hilfe genommen wird (vgl. Mayring 2015, S. 70). Falls sich ähnliche Kategorien finden lassen, wird geprüft, ob diese in eine zusammengefasst werden können. Außerdem wird reflektiert, ob die Kategorien das Gesagte wirklich widerspiegeln.

3.4.2. Prototypisches Auswertungsbeispiel

Um den Gütekriterien und vor allem der Verfahrensdokumentation gerecht zu werden, sollen ein repräsentatives Beispiel aus dem Auswertungsprozess angeführt werden.

Im Interview 2 mit P1 stellt die Interviewerin die Frage, wie K1 auf das dialogische Lesen reagiert hat. P1 antwortet dann in Pos. 28 Folgendes:

P1: Nein, wenn man Frage gestellt hat, zum Beispiel "Wo ist jetzt Maus" oder "Was macht jetzt Elefant", da waren sie schon neugierig und haben mit den Auge gesucht. Also das war schon. Oder wir haben dann die Farbe gesucht, zum Beispiel "Siehst du alles was rot ist?" und das war auch ganz gut, ja.

(P1 Interview 2, Pos. 28-29)

Die Passage wurde dann im ersten Schritt paraphrasiert, indem nur die wichtigsten Aussagen notiert wurden. Danach fand die Generalisierung statt, bei der die Aussage auf Stichwörter gekürzt wird. In diesem Fall wurde die Passage dann nicht durchgestrichen in der ersten Reduktion, was bedeutet, dass sie für die weitere Auswertung relevant ist. In der zweiten Reduktion wurde sie dann noch einmal verkürzt. Der Auszug aus der Tabelle soll den Prozess verdeutlichen.

Dokument	Paraphrasen	Generalisierung	Reduktion
P1 Interview 2, Pos. 28	Bei W-Fragen war K1 besonders neugierig und aktiv.	W-Fragen besonders ansprechend für Kind	W-Fragen ansprechend

Tabelle 8: Datenanalyse Beispiel W-Fragen

Nach diesen Schritten wurden anhand der Spalte Reduktion Kategorien gebildet, die dann reflektiert und teilweise wieder gekürzt oder mit anderen gebündelt wurden. Diese Textpassage kann der *Kategorie 4: Leseverhalten des Kindes* zugeordnet werden, weil es darum geht, dass K1 etwas ansprechend fand.

3.5. Methodenkritik

Im Laufe des Forschungsprozesses haben sich teilweise Probleme ergeben, die hier kurz thematisiert werden sollen. Wie bereits angemerkt, gab es bei der Durchführung der Interviews mit der Interviewpartnerin P3 Schwierigkeiten, sprachlich eine gemeinsame Ebene zu finden. Da nur Deutsch die gemeinsame Sprache war und eine Übersetzung durch eine dritte Person nicht möglich war, wurde versucht, die Interviewfragen so einfach wie möglich zu formulieren. Trotzdem konnten nicht alle Fragen beantwortet werden und auch die Informationsbroschüre stand nur auf Deutsch zur Verfügung, weshalb die Probandin nicht alles umsetzen konnte. So sind die beiden Interviews mit P3 nur bedingt auswertbar. Sie sind aber trotzdem sehr wichtige Bestandteile des Forschungsprojektes, weil die Broschüre für möglichst alle Eltern unterstützend wirken sollte und so festgestellt werden kann, was nicht funktioniert hat.

Ein weiteres Problem war, dass aufgrund der zeitlichen Ressourcen der Probandinnen, aber auch der Forscherin, nur jeweils eine Woche zwischen den Interviews lag. So konnten keine Langzeitauswirkungen der Maßnahme festgestellt werden.

Mayring selbst kritisiert, dass die qualitative Inhaltsanalyse kein ganzheitliches Bild bietet (vgl. Mayring 2019, S. 3). Es können nur subjektive Eindrücke eingefangen werden und das auch nur von vergleichsweise wenigen Personen.

Auch in der Auswertung war es nicht immer möglich, Textpassagen einer Kategorie zuzuordnen zu können. Dieses Problem wurde durch Mehrfachzuordnungen gelöst.

4. Darstellung der Ergebnisse

Nachdem die Datenerhebung und -analyse ausführlich besprochen wurden, soll in diesem Kapitel die Darstellung der Analyseergebnisse erfolgen. Da durch die Forschungsfrage versucht wird, verschiedene Eltern einzubinden, werden auch die Ergebnisse übergreifend dargestellt. Die Interviews werden nicht einzeln zusammengefasst und beschrieben, sondern miteinander in Verbindung gebracht. Dies wird durch eine Gliederung in neun Kategorien ermöglicht, die im Laufe der Datenanalyse gebildet wurden. Es wurde versucht, möglichst alle relevanten Aussagen bei der Analyse zu berücksichtigen. Beispiele sollen Textpassagen verdeutlichen und die Ergebnisse unterstützen. Um den Kontext verschiedener Passagen zu verstehen, können im Anhang die Transkripte nachgeschlagen werden (siehe Anhang f).

Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel eher allgemein und ausführlich dargestellt. Die Beantwortung der Forschungsfrage ist durch eine kompakte Zusammenfassung der Ergebnisse in Kapitel 0 zu finden. Vor der Beschreibung der Ergebnisse wird jede Kategorie kurz erläutert, um den Fokus nachvollziehbar zu machen.

An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass bei der Darstellung der qualitativen Daten immer auch eine Interpretation mitschwingt. Es wird versucht, Vermutungen und Interpretationen bestmöglich als solche zu kennzeichnen. Auch wird ein wertfreies und unvoreingenommenes Vorgehen angestrebt.

4.1. Kategorie 1: Umgebungssituation des Kindes

In diese Kategorie fallen alle Aussagen, die die Umgebungssituation des Kindes beschreiben. Konkret sind damit die demographischen Daten, die Sprachen, mit denen das Kind in Kontakt tritt und Informationen zum Kindergarten bzw. Vorschulbesuch der Kinder gemeint. Die Kategorie wurde einerseits erstellt, um den vielen Angaben der Eltern Platz zu schaffen, andererseits dient sie als eine Basis, bei der noch ein tieferer Einblick in das Umfeld der Probandinnen möglich ist.

K1 ist mit fünf Jahren das älteste Kind von insgesamt drei Geschwistern. Alle drei sind in Österreich geboren und besuchen den Kindergarten bzw. der Jüngste eine Krabbelgruppe. Er ist seit zweieinhalb Jahren im Kindergarten, in welchem ausschließlich Deutsch von den Pädagog*innen gesprochen wird. Seit über einem halben Jahr ist das Kind 40 Stunden pro Woche im Kindergarten, weil seine Mutter wieder berufstätig ist. Zuhause wird neben Deutsch noch Polnisch und Farsi gesprochen. Letzteres ist die L1 des Vaters und Polnisch die der Mutter. Die Kinder verstehen laut Angaben der Mutter alle drei Sprachen.

Das nächste Kind lebt ebenso mit den Eltern und zwei Geschwistern in einem Haushalt, allerdings als Jüngster. Die Familie hat noch einen Hund und alle drei Kinder sind in Österreich geboren. Zuhause wird Polnisch und Deutsch gesprochen und K2 versteht und spricht beide Sprachen. In der Vorschule, die der sechsjährige K2 40 Stunden pro Woche besucht, wird von den Pädagog*innen nur Deutsch gesprochen. Zuvor war K2 für fünf Jahre im Kindergarten.

Auch die Familie der dritten Interviewpartnerin ist fünfköpfig. K3 ist fünf Jahre alt und die beiden älteren Geschwister sind zehnjährige Zwillinge. K3 wurde in Österreich geboren, die Zwillinge in Rumänien. Zuhause sprechen alle gemeinsam Rumänisch, im Kindergarten, den K3 besucht, wird Deutsch gesprochen. Das Kind ist seit eineinhalb Jahren für 20 Stunden in der Woche im Kindergarten, wobei es durch die Pandemie zu vielen Unterbrechungen kam.

Die vierte Familie besteht aus Vater, Mutter, Kind und einem Hund. K4 ist in Österreich geboren. Zuhause spricht die Mutter Deutsch und Englisch, der Vater Deutsch, Englisch und Französisch. Im Kindergarten, den das fünfeinhalbjährige Kind für 40 Stunden in der Woche besucht, wird Englisch und Deutsch gesprochen. Die Aufteilung erfolgt nach Personen, indem ein*e Pädagog*in mit den Kindern Englisch spricht und der*die andere Deutsch.

Auffallend ist, dass drei von vier Familien aus fünf Personen bestehen. Außerdem sind alle Kinder in Österreich geboren und zwischen fünf und sechs Jahre alt. K1 und K2 wachsen zusätzlich zum Deutschen mit Polnisch als Erstsprache auf. K1 erwirbt noch Farsi, K3 Rumänisch und K4 Französisch und Englisch. Drei Kinder besuchen den Kindergarten, während ein Kind schon in die Vorschule geht. K1, K2 und K4 sind 40 Stunden pro Woche in ihrer Institution, K3 besucht den Kindergarten für 20 Stunden.

4.2. Kategorie 2: Auffälligkeiten des Kindes

Wie bereits erwähnt, haben sich alle Kinder zum Zeitpunkt der Befragungen in logopädischer Therapie befunden. Um auszuschließen, dass die Ergebnisse durch die individuelle Ausgangslage nicht vergleichbar sind, werden hier die Auffälligkeiten der Kinder festgehalten. Dabei wird ein besonderer Fokus auf die sprachlichen Fähigkeiten gelegt, wobei auch andere Bereiche erwähnt werden. Nachdem die Probandinnen nur eine Woche Zeit hatten, um das dialogische Lesen durchzuführen, waren keine großen Veränderungen in den sprachlichen oder allgemeinen Auffälligkeiten zu erwarten. Die Beschreibungen dieser Auffälligkeiten stammen deshalb ausschließlich von den Interviews vor der Maßnahme.

Die erste Probandin ist von den Pädagog*innen aufmerksam gemacht worden, dass K1 wenige soziale Kontakte in der Gruppe hat und im Bereich der Feinmotorik Auffälligkeiten zeigt. Danach hat ein Entwicklungsgespräch mit einer Psychologin stattgefunden, die festgestellt hat, dass K1 in mehreren Bereichen entwicklungsverzögert sei, vor allem im Bereich der Sprache und der Feinmotorik. Allerdings konnte aufgrund der Mehrsprachigkeit keine genaue Diagnose gestellt werden. Im Raum stand auch ein Verdacht auf eine Autismus-Spektrum-Störung, wobei diese Vermutung von den Therapeut*innen und der Mutter nicht geteilt werden. Sprachlich hat die Mutter angegeben, dass K1 keine Schwierigkeiten habe, außer dass er in Gruppen sehr zurückhaltend sei und im Kindergarten wenig spreche (siehe P1 Interview 1, Pos. 24).

K2 litt mit ca. zwei Jahren an einer Hörstörung, weshalb er sprachlich verzögert ist. Die Ohren werden regelmäßig kontrolliert, aber das Hören sollte kein Problem mehr sein. Die Entwicklung des Wortschatzes und auch der Grammatik sind in beiden Sprachen, Polnisch und Deutsch, verzögert. Außerdem spricht die Beschreibung der Mutter auch für Auffälligkeiten im Bereich des Sprachverständnisses, die klar von der Hörstörung abzugrenzen sind (siehe P2 Interview 1, Pos. 32-36).

P3 hat berichtet, dass ihr Kind eine phonetische und phonologische Aussprachestörung hat. Dies manifestiert sich in Lauten, die nicht ausgesprochen werden können. Das Kind spricht noch nicht in grammatisch korrekten Sätzen und hat im Deutschen größere Schwierigkeiten als im Rumänischen. Das Sprachverständnis ist in beiden Sprachen nach Angaben der Mutter gut. Ansonsten spreche K3 gerne und schnell, außer im Kindergarten, wo er eher wenig spreche (siehe P3 Interview 1, Pos. 41-48).

Generell hat P4 beobachtet, dass ihrem Kind Englisch leichter fällt als Deutsch. Das Sprachverständnis scheint im Englischen weniger eingeschränkt zu sein und es können längere Wörter gebildet werden. Auch bei der Satzbildung ist er weiter, was sich daran zeigt, dass im Englischen die Satzstellung öfter korrekt ist. Die Aussprache ist im Deutschen eher undeutlich und manche Laute werden ausgelassen (siehe P4 Interview 1, Pos. 32). K4 hat auch noch Probleme, wenn es um zeitliche Abfolgen bzw. das Einordnen von Zukunft und Vergangenheit geht (siehe P4 Interview 2, Pos. 32).

4.3. Kategorie 3: Eigenes Leseverhalten

Um dialogisches Lesen umsetzen zu können, geht es vor allem darum, was Eltern in ihrer individuellen Situation brauchen. Deshalb ist es wichtig, dass die Eltern ihr eigenes Leseverhalten reflektieren und überlegen, was sie nach dem Lesen der Informationsbroschüre an diesem Verhalten verändert haben. Die Kategorie kann in zwei Bereiche geteilt werden, einerseits Leseerfahrungen, die die Probandinnen selbst gemacht haben und andererseits jene, die sie mit ihren Kindern gemacht haben. Letzteres wird nochmals gegliedert in das Leseverhalten vor und nach der Durchführung der Maßnahme.

4.3.1. Eigene Leseerfahrungen

Das eigene Leseverhalten wurde nach der Maßnahme nicht mehr thematisiert, da davon ausgegangen werden kann, dass keine Veränderungen vorkamen. Im ersten Interview haben alle vier Befragten angegeben, selbst sehr gerne zu lesen. Bei allen ist es allerdings abhängig davon, wie viel Zeit zur Verfügung steht. Früher hätten P1, P3 und P4 mehr gelesen.

P1: Mhm, wenn ich dazu komme. Jetzt ist es bisschen schwierig, weil ich ja berufstätig bin. Aber früher hab ich gerne gelesen, jetzt muss ich sagen, ich hab schon lange nicht ein Buch wirklich für mich in den Händen gehabt, weil es geht sich nicht aus.

(P1 Interview 1, Pos. 30)

Zwei Teilnehmerinnen lesen unabhängig davon, ob die Kinder in der Nähe sind oder nicht. Dabei achten sie darauf, ob das Kind sie gerade braucht oder selbst beschäftigt ist.

P2: Alles. In der U-Bahn, oder am Nachmittag, wenn ich zuhause bin und auch am Abend, vor dem Schlafengehen.

(P2 Interview 1, Pos. 42)

Von einer Probandin gibt es keine Aussagen darüber, wann oder wo sie liest. P3 liest dann, wenn die Kinder im Bett sind. P4 kommt aus einer Familie, in der immer viel gelesen wurde und viele Bücher zuhause waren.

4.3.2. Leseverhalten mit dem Kind vor der Maßnahme

Als erstes wird das Verhalten, das vor dem Studieren der Broschüre beschrieben wurde, thematisiert. P1 hat beschrieben, dass sie polnische Bücher vorliest, weil es für sie dabei leichter ist, keine Fehler zu machen. Sie will also kein inkorrektes Sprachvorbild abgeben. Da sie aber auch viele deutsche Bücher zuhause haben, die beispielsweise von einer Freundin der Familie gekauft wurden, sieht sie sich mit den Kindern manchmal Bücher, die auf Deutsch geschrieben sind, an. Diese übersetzt sie dann anhand der Bilder oder der deutschen Texte für die Kinder (siehe P1 Interview 1, Pos. 48). Während des

Bilderbuchansehens ist P1 wichtig, dass die Kinder „dabeibleiben“ (P1 Interview 1, Pos. 50). Vor allem aber genieße sie die gemeinsame Zeit, die etwas Ruhe für alle bringe (siehe P1 Interview 1, Pos. 50).

P2 versucht viel vorzulesen und liest ebenso wie P1 auf Polnisch vor, da ihr das empfohlen wurde (siehe P2 Interview 1, Pos. 50). Sie würde gerne mit den Kindern Bücher ansehen, weil sie wisse, wie wichtig das für die Kinder sei (siehe P2 Interview 1, Pos. 62).

Also ich versuche das immer so zu machen, ihn einfach mitzubeziehen? [I: Ja, miteinzubeziehen.]
Also, dass er das mit mir macht, aber es ist nicht immer möglich.

(P2 Interview 1, Pos. 78)

Da K2 neben dem Vorlesen lieber spielt, ist der Mutter besonders bewusst, dass es wichtig ist, ihn miteinzubeziehen. Dies funktioniere aber nicht immer. Schon vor den Informationen zum dialogischen Lesen habe P2 viele W-Fragen oder offene Fragen gestellt, auf die das Kind aber nicht immer reagiert habe, weil es mit Spielen beschäftigt war (siehe P2 Interview 2, Pos. 80-82).

Wenn die dritte Interviewpartnerin vorliest und ihr Kind nicht mehr zuhören möchte, dann könne das Kind daneben zeichnen oder malen (siehe P3 Interview 2, Pos. 104). Ansonsten hat P3 keine genaueren Angaben zu ihrem Verhalten beim Lesen gemacht.

P4 hat erzählt, dass sie immer wieder versucht hat, das Vorlesen als Gutenachtgeschichte zu etablieren, was K4 aber nicht annehmen wollte. Deshalb werden Bücher lieber tagsüber nach dem Kindergarten gelesen (siehe P4 Interview 1, Pos. 50). Dann fängt P4 an etwas vorzulesen, was anschließend gemeinsam besprochen wird, indem zum Beispiel Emotionen aus den Gesichtern der Charaktere gedeutet oder Tiere gesucht werden (siehe P4 Interview 1, Pos. 80). Die letzte Probandin hat auch genauer beschrieben, wie es ihr persönlich während des Vorlesens geht.

P4: Mhh (3s) Ich ähm/manchmal macht es mich doch so ein bisschen nervös, dass er nicht so sitzen und zuhören kann, sondern dass er dabei selber immer Töne produzieren muss. Da muss ich mich dann auch selber zurückhalten, nicht so durchzurasen durch das Buch, so zack, zack, zack, nagut wenn er eh nicht zuhört, dann können wir hier auch fertig werden.

(P4 Interview 1, Pos. 82)

Außerdem nehme sie sich ihre eigene Kindheit zum Vorbild und verstelle die Stimme während des Lesens (siehe P4 Interview 1, Pos. 82).

4.3.3. Leseverhalten mit dem Kind nach der Maßnahme

Nun sollen die Aussagen zum Verhalten nach der Durchführung des dialogischen Lesens beschrieben werden. Die Gliederung richtet sich nach der Tabelle in der Broschüre, die verschiedene Strategien enthält (siehe Kapitel 3.1.3). Zuvor werden noch allgemeine Anmerkungen dargestellt.

Allgemeine Anmerkungen zum eigenen Verhalten

P1, P2 und P4 ist bewusst geworden, dass es mehr um ein Miteinander geht als beim Vorlesen. P4 hat angegeben, eher wenig am Leseverhalten verändert zu haben (siehe P4 Interview 2, Pos. 6). Trotzdem hatte sie mehr Spaß am Bilderbuch ansehen, weil der Fokus mehr auf dem gemeinsamen Zeitverbringen lag. Es ginge gar nicht mehr um jede einzelne Zeile, sondern sie schaue einfach, wohin das Buch sie tragen würde (siehe P4 Interview 2, Pos. 36). Das Vorlesen ist zum dialogischen Lesen geworden, indem es spielerischer und mit vielen Fragen gestaltet wurde (siehe P1 Interview 2, Pos. 36). Durch spezifisches Nachfragen wurde versucht, die Aufmerksamkeit des Kindes auf das Buch zu lenken. Dabei sind besonders die Interessen berücksichtigt worden (P2 Interview 2, Pos. 40). Auch die Probandinnen selbst haben das gemeinsame Lesen interessant gefunden (P3 Interview 2, Pos. 74). Es wurde ein größerer Fokus darauf gelegt, wirklich Zeit zusammen zu verbringen und nicht daneben andere Dinge zu tun (siehe P4 Interview 2, Pos. 64).

Teile aus dem Buch vorlesen

P3 hat diesen Aspekt am meisten in ihrer Umsetzung beschrieben. An mehreren Stellen hat sie davon gesprochen, extra kurze Texte ausgewählt zu haben oder nicht alles vorgelesen zu haben.

P3: Ähm, ich weiß nicht, aber ich habe schon probiert, mit kurze Texte. Und ich habe gesehen, die Kinder sind mehr interessiert.

(P3 Interview 2, Pos. 8)

Dieser Aspekt ist grundsätzlich ein genauso wichtiger Teil des dialogischen Lesens wie andere, allerdings sollte in der Anpassung der Informationsbroschüre überdacht werden, wie andere wichtige Strategien in den Vordergrund gerückt werden können.

Fragen stellen

P1 und P2 haben berichtet, dass sie bereits vorher immer wieder Fragen gestellt haben, es ihnen nun aber viel bewusster geworden ist, dass W-Fragen wichtig sind (siehe P1

Interview 2, Pos. 6). Das ist bei der zweiten Probandin so weit gegangen, dass K2 genervt auf die vielen Fragen reagiert habe.

Und zusätzliche Fragen hab ich dann gepusht ein bisschen, das war er schon genervt ein bisschen „Mama, nicht so viel.“. Aber ich glaube, es hat besser funktioniert als vorher, weil ich schon gewusst habe, dass das wichtig ist.

(P2 Interview 2, Pos. 8)

P2 hatte das Gefühl, dass die Fragen ihr Kind anregen würden mehr zu sprechen (siehe P2 Interview 2, Pos. 20). Die vierte Befragte hat bei jedem neuen Bilderbuchansetzen eine andere Fragestellung in den Fokus gerückt. So konnte am selben Buch, dass sich K4 ausgesucht hat, jedes Mal eine andere Frage beantwortet werden.

Also bei dem Bilderbuch/mal haben wir geschaut/ äh oder bei dem Fotoalbum, was isst er denn da gerade. Da ging es darum, wenn er irgendwas gegessen hat, was isst er hier, was isst er da. Und beim nächsten Mal haben wir geschaut, welchen Pulli/was ist da auf dem Pulli darauf, oder mit wem ist er da auf dem Foto, das ist mit dem Papa, das ist mit der Oma.

(P4 Interview 2, Pos. 22)

Diese unterschiedlichen Schwerpunkte habe P4 gesetzt, weil sie sonst Sorge hätte, dass das Kind alles nur auswendig lernen würde (siehe P4 Interview 2, Pos. 24).

Sätze vom Kind vervollständigen lassen

P1 und P3 haben diesen Aspekt nicht ausprobiert (siehe P1 Interview 2, Pos. 32). Die zweite Probandin habe Sätze vervollständigen lassen und so K2 zu mehr sprachlichen Äußerungen angeregt (siehe P2 Interview 2, Pos. 26). Bei P4 hat dieser Punkt nicht so gut geklappt, weil es K4 schwerfalle, so lange zuzuhören und er gern gleich mitrede (siehe Interview 4, Pos. 22).

Eigene Erfahrungen erfragen

P4 hat als einzige davon berichtet, dass sie manchmal auch eigene Erfahrungen des Kindes miteinbezieht. Darauf sprache K4 besonders gut an, wenn Ärzt*innen im Buch vorkommen. So würden Erfahrungen wie das Impfen besprochen werden können (siehe P4 Interview 2, Pos. 26).

Geschichte weitererzählen lassen

P1 hat auch zum Weitererzählen einer Geschichte aufgefordert und K1 konnte dann erzählen (P1 Interview 2, Pos. 32).

P2: Aber weitererzählen schon. Wenn er Buch gut kennt, dann kennt er ganz genau, wie weiter geht.

(P2 Interview 2, Pos. 38-39)

Bei dieser Aussage von P2 wird vermutet, dass dieser Punkt in der Tabelle missverständlich geschrieben ist. Es wirkt so, als würde P2 davon ausgehen, dass die Geschichte nur weitererzählt werden kann, wenn das Ende bereits bekannt ist. Dabei ist es auch in Ordnung, wenn das Ende der Geschichte ausgedacht ist.

Indirekte Korrektur

In der Broschüre wurde das *corrective feedback* als indirekte Korrektur bezeichnet. P2 und P4 haben angegeben, dass sie diese Sprachlehrstrategie auch vor den Informationen angewendet haben (siehe P2 Interview 2, Pos. 31-34; P4 Interview 2, Pos. 30). P1 hat die Korrektur auf Polnisch durchgeführt, auch wenn K1 Deutsch gesprochen hat, um beispielsweise bei den Artikeln keine Fehler zu machen (siehe P1 Interview 2, Pos. 18). P3 hat berichtet, nicht direkt, sondern indirekt auf Fehler hingewiesen zu haben (siehe P3 Interview 2, Pos. 50). Alle vier Probandinnen haben verstanden, was indirekte Korrektur bedeutet und haben diese auch während des Lesens eingesetzt.

Die Strategie *Erweiterung der Aussagen der Kinder*, die in der Informationsbroschüre angeführt ist, ist teilweise schwer von der indirekten Korrektur abzugrenzen und wird deshalb nicht extra beschrieben. Zur Verständnissicherung, die im Material unter dem Punkt *Nachfragen, ob das Kind alles verstanden hat* angeführt ist, haben die Probandinnen nichts geäußert.

Blickkontakt, Mimik und Gestik

P1 hat versucht, das Lesen mit passender Gestik und Mimik zu unterstützen. Ihrer Angabe nach haben die Kinder aber nicht darauf reagiert, weil sie auf das Buch konzentriert waren. P2, P3 und P4 haben diesen Aspekt nicht umgesetzt.

Betonung

Beim Einsatz der Stimme hat die erste Befragte wahrgenommen, dass die Kinder wenig Interesse daran gezeigt haben und eher auf das Buch konzentriert waren (P1 Interview 2, Pos. 34). Ähnliches hat P2 berichtet.

P2: Mit der Stimme hab ich gemacht, da hat er geschaut „Aha“. Aber er hat bemerkt, dass was anders war.

(P2 Interview 2, Pos. 36)

P4 kennt die wechselnden Betonungen wie bereits erwähnt schon von ihrer Kindheit und setzt diese deshalb immer beim Vorlesen ein. Sie selbst habe es als Kind geliebt, wenn ihr Vater den Charakteren verschiedene Stimmen gegeben hat. Bei K4 habe sie das

Gefühl, dass es für ihn nicht so eindrucksvoll sei (siehe P4 Interview 1, Pos. 82). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass P4 schon sehr viele Aspekte des dialogischen Lesens umgesetzt hat, bevor sie überhaupt einen Begriff davon hatte. Auch P2 hat berichtet im ersten Interview, dass sie W-Fragen und offene Fragen einsetzt. P1 hat laut eigenen Angaben schon bisher Teile des dialogischen Lesens durchgeführt, ohne davon gewusst zu haben (siehe P1 Interview 2, Pos. 58).

P1: Also diese Fragen "Was du gesehen hast?", diese Frage "Was? Wo? und Wie? du gesehen hast", also diese drei Frage. Das Wiederholen, dass sie das mit ganze Satz und dass sie das dann richtig aussprechen, das stimmt. Ich glaube das waren die zwei wichtige Punkte.

(P1 Interview 2, Pos. 22)

Die dritte Befragte hat aufgrund von Zeitmangel mehrere Aspekte nicht umgesetzt. Es wird vermutet, dass der Zeitmangel unter anderem davon gekommen ist, dass die Probandin das Material erst einmal übersetzen musste. Deshalb sollte überlegt werden, ob der Informationsbogen womöglich anders gestaltet werden sollte, damit es zeitlich für alle Eltern möglich ist, das dialogische Lesen umsetzen zu können.

4.4. Kategorie 4: Leseverhalten des Kindes

Nachdem ausführlich das Leseverhalten der Eltern aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wurde, sollen nun die Reaktionen der Kinder beschrieben werden. Dabei ist zu betonen, dass keine teilnehmende Beobachtung oder ähnliches durchgeführt wurde, weshalb die Verhaltensweisen der Kinder nur von den Beschreibungen der Eltern abgeleitet werden können. Auch hier soll die Darstellung in zwei Teile gegliedert werden. Einmal das Verhalten, bevor die Eltern mit ihren Kindern das dialogische Lesen ausprobiert haben, und einmal danach.

4.4.1. Leseverhalten des Kindes vor der Maßnahme

Drei der vier Kinder lesen nicht nur gemeinsam mit einer Bezugsperson, sondern auch allein. K1 hole sich etwa ohne Aufforderung ein Buch und blättere dieses dann durch (siehe P1 Interview 1, Pos. 34). K3 zeige der Mutter gerne, was in dem Buch zu sehen ist (siehe P3 Interview 1, Pos. 90). Wenn sich K4 allein Bücher ansieht, dann wird im Buch geblättert und sehr viel vor sich hin gesprochen. Besonders interessant seien Fotoalben, Freundschaftsbücher und TipToi-Bücher, welche Geräusche machen, wenn man bestimmte Bilder berührt (siehe P4 Interview 1, Pos. 48).

Wenn gemeinsam mit jemand anderem ein Bilderbuch angesehen wird, dann legen die Kinder verschiedene Verhaltensweisen an den Tag. K1 frage viel dazwischen und interessiere sich vor allem für naturwissenschaftliche Themen wie beispielsweise Naturkatastrophen und den menschlichen Körper (siehe P1 Interview 1, Pos. 42).

Es werden immer wieder die Fragen gestellt. Es ist nicht so, dass ich vorlese und es läuft einfach nichts daneben, sondern sie schauen und fragen "Warum hat der so große Augen" oder "Mama, was heißt das, was du grade jetzt vorgelesen hast?". Also sie beginnen auch Fragen zu stellen.

(P1 Interview 1, Pos. 44)

K2 spiele gerne neben dem Vorlesen. Dafür werden extra Spielsachen mit ins Bett genommen, trotzdem höre er zu. Er kennt die Texte auswendig und kann sie vervollständigen, sieht sich aber nicht die Bilder an. Manchmal stellt das Kind auch Fragen, vor allem wenn es ein neues Buch ist (siehe P2 Interview 1, Pos. 54).

P2: Wenn er das Buch zum ersten Mal sieht, schaut er schon gerne die Bilder an, aber manchmal wenn ich die Bücher vorgelesen habe, die er schon sehr gut kennt, also er schaut nicht mehr. Er hört zu, aber schaut nicht mehr. Aber er kennt den Text auswendig. Was für mich überraschend war, weil es gab manchmal auch schwierige Worte, die er nicht kannte.

(P2 Interview 1, Pos. 56)

Das Kind der dritten Befragten ist neugierig und interessiert und fragt genauso wie K2 bei neuen Büchern viel nach (siehe P3 Interview 1, Pos. 92). Falls das Lesen für K3 zu viel werde, dann könne er daneben malen.

K4 ist bei Büchern, die ihn interessieren aufmerksam, kommentiert aber selbst sehr viel, ohne zuzuhören.

P4: Also er schaut schon, aber er hört mir nicht richtig zu und kommentiert, was er da auf der Seite sieht und wenn er fertig ist mit Kommentieren, dann muss auch umgeblättert werden. Also egal, ob noch irgendwie zwei Sätze zu lesen sind oder nicht. Ich lese trotzdem stoisch vor, einfach um/er muss auch warten lernen. Aber eigentlich, wenn er sich für das Buch interessiert, dann ist er schon dabei, aber halt in seinem Tempo, ja.

(P4 Interview 1, Pos. 62)

Auch das Tempo werde von K4 bestimmt.

4.4.2. Leseverhalten des Kindes nach der Maßnahme

K1 hat zwar vorher schon viele Fragen gestellt, aber dadurch, dass P1 auch Fragen gestellt hat, hat sich die Aufmerksamkeit des Kindes gesteigert (siehe P1 Interview 2, Pos. 8).

P1: Nein, wenn man Frage gestellt hat, zum Beispiel "Wo ist jetzt Maus" oder "Was macht jetzt Elefant", da waren sie schon neugierig und haben mit den Auge gesucht. Also das war schon. Oder wir haben dann die Farbe gesucht, zum Beispiel "siehst du alles, was rot ist?" und das war auch ganz gut, ja.

(P1 Interview 2, Pos. 28)

Obwohl das Geschwisterkind manchmal gestört hat, ist K1 konzentriert geblieben (siehe P1 Interview 2, Pos. 16). Auch bei K2 hat sich die Leseausdauer gesteigert. Er konnte die Bücher selbst aussuchen und hat sie somit lieber angesehen. So konnte jede Seite durchgeblättert, gelesen und besprochen werden (siehe P2 Interview 2, Pos. 78). Im Vergleich zu vorher hat er währenddessen weniger gespielt und sich mehr auf einen Dialog eingelassen. Trotzdem hat K2 seine Mutter darauf aufmerksam gemacht, dass er genervt von den Fragen sei (siehe P2 Interview 2, Pos. 8).

Mit Unterstützung konnte K4 motiviert bleiben und hat weiterhin sehr viel erzählt, ohne der Mutter beim Vorlesen zuzuhören. Wenn K4 aber direkt gefragt wurde, dann hat er Fragen beantwortet (siehe P4 Interview 2, Pos. 18). Früher brauchte er nach dem Lesen immer Ruhe. Seit dem Einsatz des dialogischen Lesens sucht er sich nach dem Lesen ein Gesellschaftsspiel, also etwas Aktiveres, aus (siehe P4 Interview 2, Pos. 36). K3 ist nach drei bis vier Tagen aufgefallen, dass sie mehr gemeinsam Lesen als zuvor (siehe P3 Interview 2, Pos. 18). Er war interessiert und hat weiterhin Fragen gestellt (siehe P3 Interview 2, Pos. 24).

Auf eine passend zu den Charakteren veränderte Mimik hat K1 nicht reagiert, dafür war er aufmerksam, wenn P1 ihre Stimme verstellt hat (siehe P1 Interview 2, Pos. 34). Auch K2 war kurz irritiert, als seine Mutter anders gesprochen hat (siehe P2 Interview 2, Pos. 36). K4 habe das Ritual sehr gut gefallen. So hat er genau gewusst, wann das Lesen beginnt und wann es zu Ende ist. Danach habe er das Buch weggeräumt und sich etwas anderes gesucht. Das Sätze vervollständigen habe nicht so gut funktioniert, weil K4 weiterhin nicht so lange zuhört und wieder aufsteht (siehe P4 Interview 2, Pos. 8).

4.5. Kategorie 5: Ausgangssituation beim Lesen

Die fünfte Kategorie fasst alle Aussagen zusammen, die mit der Ausgangssituation zu tun haben. Konkret zählt dazu der Ort, wo das gemeinsame Lesen stattgefunden hat, die Dauer der jeweiligen Leseinheiten oder die Sprachen, in denen gelesen wurde. Da hier vor allem individuelle Veränderungen eingefangen werden sollen, werden die Aussagen der Interviewpartnerinnen einzeln betrachtet und jeweils das erste und zweite Interview verglichen. Die originalen Textpassagen können in den Interviewtranskripten nachgelesen werden.

4.5.1. Ausgangssituation P1

Informationen aus Interview 1

Zuhause hat die Familie ca. 100 Bücher in drei Sprachen, Polnisch, Deutsch und Farsi. Jeden Abend vor dem Einschlafen wird mit allen drei Kindern ein Buch gelesen. Auch tagsüber, wenn es sich ergibt, wird immer wieder gelesen. Die Kinder können immer das Buch aussuchen. Wenn sie keine eigenen Wünsche haben, dann wählt die Mutter das Buch aus. Das gemeinsame Lesen dauert ca. 20 Minuten. Meistens wird im Sitzen oder Liegen am Boden gelesen.

Informationen aus Interview 2

Um sich die Broschüre durchzulesen und umsetzen zu können, hat P1 zwei bis drei Minuten gebraucht. Das dialogische Lesen wurde dreimal ausprobiert, zum Beispiel mit einem Wimmelbuch mit Tieren, das die Kinder schon kannten. Es waren beim dialogischen Lesen alle drei Kinder dabei, wie es auch normalerweise der Fall ist. Ausgesucht hat beim ersten Mal die Mutter das Buch und dann haben die Kinder es ausgewählt. Gedauert hat das Lesen ca. 15 Minuten, also ungefähr gleich lang, wie zuvor.

Das Buch wurde wieder am Boden angesehen, da das bei den Kindern am besten ankommt.

4.5.2. Ausgangssituation P2

Informationen aus Interview 1

Die Bücher, die P2 zuhause mit den Kindern ansieht sind Deutsch oder Polnisch. Wenn sie auf Deutsch sind, dann übersetzt P2 diese, weil ihr empfohlen wurde, nur Polnisch vorzulesen. Sie haben ca. 30-40 Bücher zum Vorlesen zuhause. Es wird jeden Abend vor dem Schlafengehen für die Dauer von 15-30 Minuten ein Buch angesehen. Bei Vorlesen liegen die Kinder und die Mutter im Bett.

Informationen aus Interview 2

P2 hat sechsmal das dialogische Lesen ausprobiert, gleich lang wie normalerweise, also 15-30 Minuten. Für die Vorbereitung hat sie ca. eine halbe Stunde gebraucht. Angesehen wurde ein biographisches Buch mit Bildern über einen Fußballspieler, das K2 besonders interessiert hat. Sie haben wieder im Bett auf Polnisch gelesen, weil es dort gemütlich und ruhig ist und das Licht angenehm ist. Außerdem stört dort niemand anderer.

4.5.3. Ausgangssituation P3

Informationen aus Interview 1

Entweder liest P3 auf Rumänisch oder Deutsch vor oder die zehnjährigen Geschwister auf Deutsch, weil sie das für die Schule üben müssen. Die Bücher sind entweder aus der Bibliothek oder gekauft. Sie haben ca. 50 Bücher zuhause und probieren jeden für ca. eine halbe Stunde zu lesen. Gelesen wird am Tisch mit allen Geschwistern gleichzeitig.

Informationen aus Interview 2

P3 hat ca. eine Stunde gebraucht, um die Informationsbroschüre lesen und umsetzen zu können. Dann wurde jeden Tag für eine halbe Stunde gelesen. Sie haben probiert, nicht am Tisch, sondern im Schlafzimmer zu lesen, aber dort war eine zu große Unruhe. P3 hat das Buch aufgrund einer Empfehlung in der Bücherei ausgesucht.

4.5.4. Ausgangssituation P4

Informationen aus Interview 1

Die Familie hat ca. 40 Bücher zum Vorlesen in verschiedenen Sprachen zuhause, wobei die Mehrheit auf Deutsch ist. Im Kindergarten wird auch manchmal auf Englisch gelesen, der Vater liest selten vor. Meistens liest die Mutter mit ihrem Kind alle zwei bis drei Tage für drei Minuten bis zu einer halben Stunde, je nach Tagesverfassung von K4. Meistens sucht K4 die Bücher aus, auf Vorschläge geht er meistens nicht ein. Gelesen wird entweder im Bett, auf der Couch oder in einem kleinen Zelt, dass in K4s Zimmer steht.

Informationen aus Interview 2

Das dialogische Lesen wurde fast täglich, also sechsmal für 10-15 Minuten ausprobiert. Schon am dritten Tag hat K4 das Lesen eingefordert. Wie vorher auch hat das Kind das Buch ausgesucht, ein Fotoalbum mit eigenen Bildern. Für die Vorbereitung brauchte P4 ca. fünf Minuten und es wurde immer am späten Nachmittag, nach dem Kindergarten, gelesen.

4.6. Kategorie 6: Wissen und Erfahrungen zum gemeinsamen Lesen

In dieser Kategorie sind sowohl das dialogische Lesen als auch das klassische Vorlesen gemeint. Die Interviews sollen hier wieder direkt miteinander verglichen werden. Es wird versucht die Aussagen in *Vorwissen* und *Erfahrungen* zu gliedern, auch wenn nicht immer eine klare Grenze gezogen werden kann.

4.6.1. Vorwissen

Alle Teilnehmerinnen haben bisher nach Gefühl vorgelesen und auch keine hat umfangreiche Informationen vom Kindergarten bezüglich des Vorlesens bekommen. P2 wurde von den Pädagog*innen darauf aufmerksam gemacht, dass K2 aktiver am Lesen teilhaben sollte (siehe P2 Interview 1, Pos. 74). P3 hat von einer Logopädin den Tipp bekommen, dass Lesen sehr wichtig ist (siehe P3 Interview 1, Pos. 72). Auch die Pädagog*innen treten in Kontakt, um zu besprechen welche Bücher gelesen werden (siehe P3 Interview 1, Pos. 114). Ob dabei thematisiert wird, wie die Bücher gelesen werden sollen geht aus dem Interview nicht hervor. Im Kindergarten von K4 gibt es immer ein Monatsbuch, das behandelt wird und wo auch die Eltern miteingebunden werden (siehe P4 Interview 1, Pos. 106). Vom dialogischen Lesen hat bisher noch keine der vier Probandinnen gehört.

4.6.2. Erfahrungen

Durch das gemeinsame Bilderbuchansehen sind sich alle näher gekommen und es hat die Konzentration gefördert. Es unterstützt Kinder dabei, sich mehr reden zu trauen (siehe P1 Interview 1, Pos. 66-70). Nachdem P1 das dialogische Lesen ausprobiert hat, hat sie ergänzt, dass die Interessen und Gefühle der Kinder besser herausgefunden werden können, indem über alles gesprochen werden kann (siehe P1 Interview 2, Pos. 70). Alle seien zur Ruhe gekommen und jede*r könne etwas zum gemeinsamen Lesen beitragen, egal wie alt jemand ist (siehe P1 Interview 2, Pos. 74). P2 hat vermutet, dass Bilder von Bilderbüchern Fragen bei den Kindern initiieren würden, weshalb es so wichtig sei, dass Kinder aktiv am Lesen teilnehmen (siehe P2 Interview 1, Pos. 78-82). Nach der Maßnahme hat sie ergänzt, dass Kinder das Sprechen üben, wenn sie gezwungen sind, sich verbal zu äußern (siehe P2 Interview 2, Pos. 70). P4 hat gesagt, dass durch das gemeinsame Bilderbuchansehen allgemein die Sprachentwicklung unterstützt wird. Außerdem soll das Deuten von Gefühlen geübt werden, wenn Kinder damit Schwierigkeiten haben und es soll beim Zur-Ruhe-Kommen helfen (siehe P4 Interview 1, Pos. 98). Nach dem dialogischen Lesen hat sich die Erfahrung von P4 vertieft. Sie hat vermutet, dass das Lesen den Wortschatz und das Sprachverständnis fördern. Außerdem

sei vor allem die Ruhe wichtig und dass konzentrierte, gemeinsame Zeit verbracht werden könne (siehe P4 Interview 2, Pos. 64).

Besonders wichtig hat P1 beim Bilderbuch ansehen gefunden, dass es ruhig ist und der Ort schön ist.

P1: Also rundherum die Ruhe. Also eine schöne Platz, dass wir zusammen sind und nicht müde, ja [I: Ja]. Also das muss auch richtige Zeitpunkt sein. Aber vor allem Ruhe, es ist schwierig, wenn runderherum immer was ist. Es ist zum Beispiel schwierig für mich in Park. Ich habe immer wieder mitgenommen bei Picknick, aber das hat nie wirklich funktioniert. Wenn dann zuhause zum Beispiel schon.

(P1 Interview 1, Pos. 72)

P3 geht von einer Vorbildwirkung aus, die Eltern und Geschwister haben, wenn sie vor den Jüngeren lesen (siehe P3 Interview 1, Pos. 116). Die vierte Befragte nimmt ihre eigenen Vorerfahrungen als Vorbild. Sie hat ihren Vater in Erinnerung, der ihr oft mit verschiedenen Stimmen, um Charaktere zu verkörpern, vorgelesen hat (siehe P4 Interview 1, Pos. 94).

P1 hat festgestellt, dass ihr Mann und sie das dialogische Lesen eigentlich vorher schon durchgeführt haben, aber nicht so strukturiert und wissenschaftlich belegt. Nun komme man noch mehr in einen Dialog und wisse, wie wichtig es sei, Fragen zu stellen (siehe P1 Interview 2, Pos. 58).

4.7. Kategorie 7: Definition dialogisches Lesen

Das dialogische Lesen steht im Mittelpunkt dieser Arbeit und bekommt somit einen eigenen Platz eingeräumt. Auch wenn in den Interviews die Definition nach dem dialogischen Lesen nur jeweils einmal erfragt wurde, kann dies als zentrale Passage gesehen werden. Es soll verglichen werden, was die Probandinnen sich vor dem Durchführen der Maßnahme unter dem Begriff vorstellen können und was sie nach dem Erhalten und Umsetzen der Informationsbroschüre zu der Frage sagen.

Keine der Befragten hat jemals etwas von dialogischem Lesen gehört. Deshalb wurden sie genauer dazu befragt, was sie sich darunter vorstellen können. P1 hat keine Ideen zur Definition. P2 hat folgendes definiert:

Ah ist das Vorlesen mit Rollen? Zum Beispiel ich lese was vor und er soll dann was dazu sagen? Oder? (5s)

(P2 Interview 1, Pos. 68).

Durch die Pause am Ende und die fragende Ausdrucksweise kann darauf geschlossen werden, dass die Befragte in ihrer Antwort eher unsicher war.

P3 konnte sich vorstellen, dass es sich bei dialogischem Lesen um „richtiges Lesen“ (P3 Interview 1, Pos. 108) handelt. Was genau damit gemeint ist, konnte nicht genauer beschrieben werden.

Die letzte Probandin hat gesagt, dass in einer Art Rollenverteilung gelesen wird.

P4: Naja, dass wird/dass nicht einer, wie bei so einem Monolog vorliest, sondern dass vielleicht so eine Form von Rollenverteilung stattfindet? Also der eine liest das eine und der andere erzählt, wenn er noch nicht lesen kann, das andere? (P4 Interview 1, Pos. 88).

Nach dem Lesen des Informationsbogens und dem eigenen Ausprobieren wurden die Teilnehmerinnen gefragt, was sie antworten würden, wenn jemand fragen würde, was dialogisches Lesen sei. Alle Probandinnen haben andere Definitionen aufgestellt als vor der Maßnahme. P1, welche gar keine Vorstellung hatte, hat folgende Erklärung gefunden.

P1: Lesen mit/es geht vor allem um Kommunikation, einfach in Kontakt zu bleiben mit Kind und (2s) fördert äh das Sprechen zum Beispiel. Nicht nur, dass still sitzt neben Mama, sondern es fördert einfach diese Gespräche und das Kind lernt zu sprechen, ja.

(P1 Interview 2, Pos. 66)

Zusätzlich hat sie betont, dass es nicht nur um das Vorlesen ginge, dessen Wichtigkeit oft betont werde, sondern um ein Miteinander (siehe P1 Interview 2, Pos. 62).

Dieses Miteinander hat auch P2 hervorgehoben, die beim dialogischen Lesen vor allem die Aktivität der Kinder in den Fokus gerückt sieht.

P2: Äh (2s). Dass das nicht nur Vorlesen ist, sondern auch ein bisschen mitspielen mit dem Kind, damit er das auch aktiv mitmacht und dann mehr eingebunden ist. Also nicht nur zuhört, aber mehr auch da Aktivität auch zeigt. Und dass das wichtig ist, ihn auch zu fördern, dass er nicht nur zuhört, aber auch mitmacht miterzählen und verstehen, was da vorgelesen wird.

(P2 Interview 2, Pos. 68-69)

Da ihr Kind beim Vorlesen daneben oft spiele, sei für sie vor allem die Wichtigkeit des Mitmachens bewusster geworden. Kinder sollen nicht nur zuhören, sondern aktiv teilnehmen, damit das Verständnis gesichert werden könne.

Auch P4 sieht als zentralen Begriff das Miteinander und hat betont, dass das Kind einen Teil des Vorlesens übernehme, indem mehr besprochen als gelesen werde.

P4: Ich würde antworten, miteinander, also gemeinsam Lesen, quasi. Also naja quasi in einen Dialog fast einsteigen und fast so ein bisschen, also beim K4 und bei mir war das jetzt so, wir haben fast/mehr, dass wir das Buch besprochen haben, als dass wir es gelesen haben. Also wir haben über die Geschichte gesprochen und haben sie quasi miteinander erlebt, so die Geschichte, nicht dass er sich quasi von mir berieseln lässt. Er hat einen Teil des Vorlesens übernommen. Er hat auf seine Art mir auch ein bisschen vorgelesen, das war so ein Wechselspiel.

(P4 Interview 2, Pos. 58-59)

P3 hat sich in ihrer Antwort von den anderen drei unterschieden. Ihrer Definition nach, wird nicht alles vorgelesen, was im Buch steht (siehe P3 Interview 2, Pos. 144-148). Die Bedeutung der Aussage kann nicht klar gedeutet werden. Die Befragte hat im Interview mehrmals bestätigt, dass sie seit dem Informationsbogen Bücher mit kürzeren Texten ausgesucht habe (siehe P3 Interview 2, Pos. 112). Deshalb wird vermutet, dass ihre Vorstellung von dialogischem Lesen ist, Bücher mit kurzen Texten zu verwenden und nur ausgewählte Passagen vorzulesen.

Festzuhalten ist, dass vor der Durchführung der Maßnahme die Probandinnen noch unsicher waren, was dialogisches Lesen ist. Zwei Teilnehmerinnen konnten sich durch den Begriff schon eine Definition ableiten, die in die richtige Richtung ging. Nach dem Ausprobieren haben alle Befragten eine Vorstellung davon, was dialogisches Lesen ist. Vor allem das gemeinsame Gestalten und somit aktive Mitwirken der Kinder ist in Erinnerung geblieben. Dabei sollte aber betont werden, dass nicht alle die Kernpunkte der Maßnahme verinnerlichen konnten.

4.8. Kategorie 8: Hilfreich für die Umsetzung von dialogischem Lesen

Viele Aussagen der Probandinnen decken sich bzw. wiederholen sich. Deshalb sollen zuerst die Aussagen die ähnlich sind angeführt werden, bevor die individuellen Erfahrungen beschrieben werden.

Alle Befragten haben die Broschüre optisch ansprechend gefunden. Auch die Schrift wurde als passend eingestuft und die Farbgestaltung ebenso. Die Informationen wurden von allen als hilfreich empfunden.

P1: Genau, ich finde es ist nicht zu viel geschrieben, es ist ganz genau, was man eigentlich braucht. Und die wichtige Informationen. Aber ist gut zu wissen, was das alles bedeutet, ja.

(P1 Interview 2, Pos. 50)

Der Umfang wurde zwar von allen als passend bezeichnet, allerdings lassen sich größere Unterschiede bei der Vorbereitungsdauer der Befragten erkennen. Zwei Teilnehmerinnen haben zwischen drei und fünf Minuten gebraucht alles zu lesen, sodass sie es umsetzen konnten. Die anderen beiden haben eine halbe und eine ganze Stunde benötigen. Für P4 ist es besonders wichtig, dass so etwas intuitives, wie ein Buch vorlesen nicht verkompliziert wird. Deshalb hätte sie die Länge angemessen gefunden (P4 Interview 2, Pos. 56).

P2 hat vor allem die Tabelle hilfreich gefunden, weil dort konkrete Tipps beschrieben werden (siehe P2 Interview 2, Pos. 48). P4 konnte sich vorstellen, dass die Beispiele für viele Eltern interessant sind (siehe P4 Interview 2, Pos. 40). Auch P3 hat vor allem die Beispiele in der Tabelle ansprechend gefunden und die Symbole, die am Beginn das Geschriebene unterstützen (siehe P3 Interview 2, Pos. 104). Auch der Hinweis, dass die Vorlesesprache egal sei, habe der dritten Probandin geholfen (P3 Interview 2, Pos. 110).

Um das dialogische Lesen gut umsetzen zu können, haben die Eltern äußere Faktoren als wichtig angegeben. Dazu gehört beispielsweise die Ruhe rundherum, die Tageszeit und ob die Kinder Hunger haben (siehe P1 Interview 2, Pos. 72; P4 Interview 2, Pos. 74; P4 Interview 2, Pos. 66).

Die letzte Befragte hat mehrmals angemerkt, dass ihr besonders die Idee, ein Ritual einzuführen, geholfen habe. Sie hat vor und nach dem dialogischen Lesen mit K4 ein Lied gesungen, das Anfang und Ende signalisiert hat. So konnte das Kind fokussiert bleiben.

Das fand er ganz cool und das war für ihn auch so bisschen der Startschuss, so jetzt geht es los. Und wenn wir dann fertig waren und wir das Lied gesungen haben, dann war für ihn auch das Thema Bücher vorbei.

(P4 Interview 2, Pos. 22)

4.9. Kategorie 9: Überlegungen für ein besseres gemeinsames Lesen

Besonders diese Kategorie enthält für die Beantwortung der Forschungsfrage bedeutende Ergebnisse. Es sollen vor allem die Ideen und Überlegungen, die Eltern selbst haben berücksichtigt werden. Zahlenmäßig fallen nicht viele Textpassagen aus den Interviews in diese Kategorie, trotzdem wird sie als wichtig erachtet.

P1 hat zu bedenken gegeben, dass nicht alle Eltern den Begriff *Wimmelbuch* kennen würden (siehe P1 Interview 2, Pos. 52). Durch dieses Feedback wird überdacht, ob der Begriff angeführt oder genauer erklärt werden muss. Außerdem hat die Befragte angemerkt, dass es hilfreich wäre, diese oder ähnliche Informationen im Kindergarten zu bekommen (siehe P1 Interview 2, Pos. 60). In Pos. 61 hat sie gesagt, dass es für viele Eltern hilfreich wäre, über das dialogische Lesen Bescheid zu wissen. Außerdem hat P1 bemerkt, dass vor allem die Ruhe rundherum, die Uhrzeit und das Interesse wichtig sind.

P1: Die Ruhe rundherum sicher, dass das Kind auch nicht müde ist. Und/also gewisse Uhrzeit muss es auch sein, also nicht ganz am Abend. Am Abend ich glaube ist es mehr Vorlesen vor Schlafengehen. Dass das Kind auch nicht so hungrig ist oder so/gut. Man muss auch Interesse erwecken, also bestimmte Buch sein. also <Geschwisterkind 1> ist zum Beispiel voll dabei bei Feuerlöscher. Und bei K1 was über Tiere, weil er auf Tiere so fixiert ist, ja. Aber es gibt auch/ich glaube Bilderbücher kommen immer gut an, man kann da in jede Richtung auch experimentieren.

(P1 Interview 2, Pos. 72)

P2 hat im zweiten Interview gesagt, dass nicht alles immer gleich umgesetzt werden kann und dass es von der Tagesverfassung abhängig ist (siehe P2 Interview 2, Pos. 60). P3 hat angegeben zu wenig Zeit zur Verfügung gehabt zu haben, um alles auszuprobieren (siehe P3 Interview 2, Pos. 92).

Für P4 waren wenige Informationen dabei, die zuhause nicht bereits umgesetzt wurden (siehe P4 Interview 2, Pos. 40). Für manche Eltern wären vielleicht mehr Informationen hilfreich. Weiters wäre eine konkrete Liste mit passenden Büchern interessant.

P4: (10s) Weiß jetzt nicht, ob das wirklich was/aber was ich manchmal so ein bisschen schwierig finde, es gibt ja viele/es gibt ja so eine Fülle an Bilderbüchern und da find ich manchmal schwer, die rauszusuchen, die wirklich sinnvoll sind für so dialogisches Lesen. Also ich glaube, dass ich ein Viertel der Bücher, die wir so haben, sind einfach/sehen irgendwie niedlich aus, aber sind irgendwie/ich glaube, wenn ich so eine Liste hätte, von so Must-haves, das sind die Bücher, die muss man haben. Die funktionieren einfach gut, die sind, keine Ahnung, pädagogisch wertvoll, die sind auch gut für Kinder, die vielleicht ein Sprachverständnisproblem haben. Das glaube ich, hätte mir geholfen.

(P4 Interview 2, Pos. 44)

Diese Ideen werden bei der Anpassung der Informationsbroschüre in Kapitel 5 geprüft und gegebenenfalls eingefügt.

5. Anpassung der Informationsbroschüre

Nachdem nun alle Daten dargelegt wurden, wurde zum Schluss noch einmal die Broschüre für die Eltern überarbeitet. Die erste Gestaltung erfolgte auf Basis der Literaturrecherche.

Es wurde festgestellt, dass nicht alle Probandinnen die Kernaussage des dialogischen Lesens verinnerlichen konnten. Außerdem hat eine Probandin angegeben, nicht genügend Zeit gehabt zu haben, um alles auszuprobieren. Dies könnte evtl. an der Sprachbarriere liegen. Es sollte auf jeden Fall angedacht werden, den Informationsbogen in weiteren Schritten in verschiedene Sprachen zu übersetzen. Außerdem wurden Wörter in der ersten Beschreibung des dialogischen Lesens hervorgehoben.

Warum nicht einfach nur Vorlesen?

Beim dialogischen Lesen können Kinder **aktiv am Lesen teilnehmen** und durch das Feedback, das sie von den Erwachsenen indirekt bekommen, werden sie in ihrer Sprachentwicklung optimal gefördert. Das Besondere ist, dass die Kinder **möglichst viel selbst erzählen** und nicht wie beim Vorlesen „nur“ zuhören. Das Bilderbuch dient als Vorlage, um ein Gespräch zwischen Kind und Erwachsenen anzuregen.

Abbildung 4: Informationsbroschüre Ergänzung 3

Die Tabelle wurde durchwegs positiv bewertet. Trotzdem gab es missverständliche Punkte. Bei der Möglichkeit *Geschichte weitererzählen lassen*, war eigentlich gemeint, dass eine Fantasiegeschichte weitererzählt werden kann. Von einer Probandin wurde das anders interpretiert.

P2: Aber weitererzählen schon. Wenn er Buch gut kennt, dann kennt er ganz genau, wie weiter geht.

(P2 Interview 2, Pos. 38-39)

Deshalb wurde hier eine Spezifizierung in Klammer eingefügt werden.

Geschichte weitererzählen lassen (Ende **„Was glaubst du, macht der Junge jetzt?“** erfinden)

Tabelle 9: Informationsbroschüre Ergänzung 1

Bei P3 war der Tipp, nur *Teile aus Buch vorlesen* sehr im Fokus der Durchführung. Dies war einer der wenigen Punkte, der ausprobiert wurde. Dies ist der Punkt, der dem klassischen Vorlesen am meisten ähnelt, weshalb er nicht unbedingt der Wichtigste für das dialogische Lesen ist.

Daher wurde die Reihenfolge der Tabelle geändert und als erste Strategie steht nun das Fragen stellen.

Was kann ich sagen	Beispiel
W-Fragen stellen (Wer, Wo, Was, Wie)	„Wo ist der Vogel?“ „Wer frisst denn Stroh?“
Offene Fragen stellen	„Was macht das Mädchen da?“ „Warum macht die Ente das?“

Tabelle 10: Informationsbroschüre Ergänzung 2

Eine Mutter berichtete, dass ihre Kinder von den vielen Fragen bereits genervt waren.

Und zusätzliche Fragen hab ich dann gepusht ein bisschen, das war er schon genervt ein bisschen „Mama, nicht so viel.“. Aber ich glaube, es hat besser funktioniert als vorher, weil ich schon gewusst habe, dass das wichtig ist.

(P2 Interview 2, Pos. 8)

Um zu vermeiden, dass die Kinder langfristig die Lust am Lesen verlieren, sollte natürlich auch auf ihre Bedürfnisse geachtet werden. Deshalb wurde in der Broschüre ergänzt, dass Spaß auch wichtig ist.

Das wird benötigt

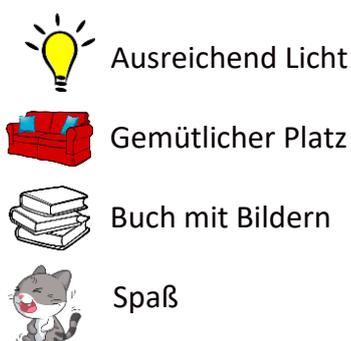


Abbildung 5: Informationsbroschüre Ergänzung 4

Eine Befragte hat angemerkt, dass man den Begriff Wimmelbuch erklären könnte, da vielleicht nicht alle Eltern wissen, was das ist. Da es sich dabei nur um einen Kurzbegriff handelt, wurde er durch den Begriff Wimmelbilderbuch ersetzt. So können auch Menschen, die den Begriff nicht kennen, ihn zumindest einordnen.

Eine andere Probandin hatte die Idee einer kurzen Bücherliste. Darin sollen alle *must-haves* enthalten sein, die sich gut für die Sprachförderung eignen. Diese Überlegung ist nachvollziehbar. Da die Eltern nicht unter Druck geraten sollen, bestimmte Bücher kaufen zu müssen, wurde in der Broschüre aber absichtlich darauf verzichtet, konkrete Bücher zu nennen.

Da Eltern mehrmals betont haben, dass das gemeinsame Lesen bei Müdigkeit oder Hunger nicht so gut funktioniert und nicht alle Strategien bei allen Kindern passend sind, sollte das einen Platz im Informationsfolder finden. Auf der letzten Seite wurde nun ein diesbezüglicher Punkt hinzugefügt.

Wie schaffe ich es, dass mein Kind mitmacht?

- Interessen berücksichtigen
- Kind mitentschieden lassen (Was wird gelesen, wo wird gelesen, wann wird gelesen, mit wem wird gelesen,...)
- Rituale einführen (z.B. Anfang und Ende durch ein Lied markieren, bevor es los geht einen Gong schlagen,...)
- Auf die Bedürfnisse eingehen (Müdigkeit, Hunger und Fähigkeiten berücksichtigen)

Abbildung 6: Informationsbroschüre Ergänzung 5

6. Fazit

Ziel der Arbeit war es, herauszufinden, welche Unterstützung Eltern von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter benötigen, um das dialogische Lesen umsetzen zu können. Dafür wurde eine Informationsbroschüre erstellt, die mithilfe der Ergebnisse einer Erhebung durch halbstrukturierte Interviews überarbeitet wurde. Zusammenfassend werden im Folgenden die Ergebnisse der qualitativen Erhebung beschrieben.

Das Feedback der Eltern war im Allgemeinen sehr positiv. Sie waren interessiert und motiviert, mit ihren Kindern das dialogische Lesen auszuprobieren. Allen war das Vorlesen wichtig, weil sie es teilweise aus ihrer eigenen Kindheit kannten oder wussten, dass es für die kindliche Entwicklung von Bedeutung ist. Außerdem haben alle angegeben, dass sie, wenn es zeitlich möglich ist, selbst gerne lesen. Dazu hat eine Mutter vermutet, dass die Eltern und ältere Geschwister auch eine Vorbildwirkung haben. Alle hatten zwischen 30 und 100 Bücher zum Vorlesen zuhause und besuchten die Bibliothek. Die vier Probandinnen haben sich noch nie speziell zum Vorlesen informiert, sondern Bilderbücher auf eine intuitive Art und Weise angesehen. So kannte vor der Teilnahme an der Studie niemand das dialogische Lesen. Trotzdem konnten sich zwei Befragte vorstellen, dass es um ein Lesen mit verteilten Rollen geht. Nachdem die Eltern die Informationsbroschüre umgesetzt haben, hatten drei von vier eine Vorstellung zu dialogischem Lesen und konnten die Kernbestandteile nennen, wie zum Beispiel, dass es um ein aktives Miteinander geht, bei dem die Kinder nicht nur still sind und zuhören. Zur Vorbereitung mit der Broschüre haben die Eltern unterschiedlich lange gebraucht. Zwei Probandinnen waren in fünf Minuten fertig, eine gab an, eine halbe Stunde gebraucht zu haben und eine fast eine ganze Stunde. Dies könnte auf sprachliche Barrieren zurückzuführen sein, welche durch eine Übersetzung des Materials überwunden werden könnten.

Mehrere Befragte haben angemerkt, dass sie viele Aspekte aus dem Informationsfolder bereits unbewusst umgesetzt hatten. Zum Beispiel die indirekte Korrektur oder W-Fragen. Es gab ihnen einerseits Bestätigung, für das, was sie bereits gemacht haben, andererseits konnten auch neue Aspekte entdeckt werden. Vor allem das vermehrte Stellen von Fragen wurde beschrieben, aber auch ein Variieren in der Betonung.

Auffallend war, dass nicht alle Kinder gleich reagiert haben und die Eltern das dialogische Lesen angepasst haben. Ein Kind hat neugierig auf die Fragen reagiert, während ein

anderes Kind schneller genervt war. Solche Reaktionen sind zu berücksichtigen, da der Spaß ein wichtiger Faktor für die Motivation der Kinder ist. Trotz der unterschiedlichen Kinder konnten die Eltern ähnliche Veränderungen im Verhalten ihres jeweiligen Kindes feststellen. Bei einem Kind, das selbst schon viele Fragen gestellt hat, konnte eine gesteigerte Aufmerksamkeit durch die Fragen der Mutter festgestellt werden. Auch zwei andere Mütter haben berichtet, dass ihre Kinder beim dialogischen Lesen konzentrierter waren.

Die Mütter waren über die Informationen froh und haben angemerkt, dass es für viele Eltern hilfreich sein könnte, vom dialogischen Lesen zu erfahren. Selbst wenn für manche wenige oder keine neuen Aspekte enthalten waren, gab die Broschüre Sicherheit beim Ansehen der Bilderbücher.

Es gab kleinere Verbesserungsvorschläge, wie zum Beispiel mögliche Unklarheiten bei dem Begriff Wimmelbuch oder dass die Tagesverfassung der Kinder berücksichtigt werden muss. Diese konnten in die Informationsbroschüre eingearbeitet werden.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Probandinnen offen für Informationen und Ideen waren. Die Informationsbroschüre hat sie beim gemeinsamen Lesen unterstützt und so konnten die Eltern ihre Kinder in der Sprachentwicklung, die ein komplexer Vorgang ist, unterstützen. Die folgende Forschungsfrage kann somit beantwortet werden:

Welche Unterstützung brauchen Eltern von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter, um dialogisches Lesen zuhause umsetzen zu können?

Das Ziel der Masterarbeit wurde erreicht, indem eine Informationsbroschüre erstellt wurde, die durch die Literaturrecherche und das Feedback von Eltern entstanden ist. Sie kann nun an Eltern verteilt werden, die ihre Kinder in der Sprachentwicklung unterstützen wollen.

Im Rahmen dieser Arbeit konnte leider nicht überprüft werden, welche Auswirkungen das dialogische Lesen, durchgeführt von Eltern, auf die Sprachentwicklung der Kinder hat. Da die Probandinnen in dieser Arbeit schon nach einer Woche wieder befragt wurden, konnte kein Effekt festgestellt werden. In Hinblick auf die individuelle Entwicklung von Kindern könnte es sinnvoll sein, weitere fähigkeitsorientierte oder altersgruppenorientierte Informationsbroschüren zu erstellen.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Informationsbroschüre Beispiel Buch.....	40
Abbildung 2: Informationsbroschüre Beispiel Symbole.....	40
Abbildung 3: Informationsbroschüre gesamt.....	42
Abbildung 4: Informationsbroschüre Ergänzung 3.....	83
Abbildung 5: Informationsbroschüre Ergänzung 4.....	84
Abbildung 6: Informationsbroschüre Ergänzung 5.....	85

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Unterscheidung Vorlesen und dialogisches Lesen (Kappeler Suter, Planegger, Jakob 2017, S. 3).....	25
Tabelle 2: Sprachförderliche Interaktionsmerkmale im Sinne des Dialogischen Lesens (Ennemoser, Kuhl, Pepouna 2013, S. 231).....	29
Tabelle 3: Informationsbroschüre Beispiel Strategie.....	41
Tabelle 4: Interviewleitfaden Beispiel Einführung.....	50
Tabelle 5: Interviewleitfaden Beispiel Kategorien.....	50
Tabelle 6: Interviewleitfaden Beispiel Leitfaden 2.....	51
Tabelle 7: Korpus.....	53
Tabelle 8: Datenanalyse Beispiel W-Fragen.....	59
Tabelle 9: Informationsbroschüre Ergänzung 1.....	83
Tabelle 10: Informationsbroschüre Ergänzung 2.....	84

Literaturverzeichnis

Abrahamsson, Niclas, Hyltenstam, Kenneth (2009): Age of Onset and Nativelikehood in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. In: *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. 59 (2), S. 249-306.

Aguado, Karin (2012): Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernbarkeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: *AkDaF Rundbrief*. (64), S. 7-22.

Ahrenholz, Bernt (2017): Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt, Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Band 9, 4. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 3-20.

Aikens, Nikki, Barbarin, Oscar (2008): Socioeconomic Differences in Reading Trajectories: The Contribution of Family, Neighborhood, and School Contexts. In: *Journal of Educational Psychology*. 100 (2), S. 235-251.

Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Amirpur, Donja (2010): Vielfalt gestalten im Kindergarten. In: *WISO Diskurs, Expertisen Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik*. November, Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 60-67.

Arendt, Birte (2012): Die Realisierung des Diskursmusters *Streit* bei Vorschulkindern unter interactional-pragmatischer Perspektive. In: Mazurkiewicz-Sokolowska, Jolanta, Westphal, Werner, Gaszcyk, Alicja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Spracherwerb in Theorie und Praxis*. Hamburg: Dr Kovač. S. 109-126.

Baker, Colin, Jones, Sylvia (1998): *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Baur, Nina, Blasius, Jörg (2014): Methoden der empirischen Sozialforschung. In: Baur, Nina, Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 41-64.

Beckerle, Christine (2017): Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Bundesministerium_Sprachförderung: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/sf.html> [letzter Zugriff am 27.02.2022 um 14:30].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung a: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a.html [letzter Zugriff am 23.04.2022 um 12:22].

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung b:

https://www.bmbwf.gv.at/Themen/ep/v_15a.html [letzter Zugriff am 30.06.2022 um 13:56].

Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: Facultas.

Clahsen, Harald (1988): *Normale und gestörte Kindersprache. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Daase, Andrea, Hinrichs, Beatrix, Settinieri, Julia (2014): Befragung. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoc, Nazan, Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Datler, Wilfried, Studener-Kuras, Regina, Bruns, Valentina (2013): Das Vergnügen am Fremden und die Entwicklung von Kompetenzen im Bereich der Zweitsprache Deutsch. Aus dem Wiener Forschungsprojekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“. In: Dahlvik, Julia, Reinprecht, Christoph, Sievers, Wiebke (Hrsg.): *Migration und Integration – wissenschaftliche Perspektiven aus Österreich. Jahrbuch 2*. Göttingen: V&R unipress. S 127-142.

Dubowy, Minja, Gold, Andreas (2014): Sprachförderung im Elementarbereich: Was – wann – wie fördern? In: M. R. Textor (Hrsg.): *Das Kita-Handbuch*.

Döring, Nicola, Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer-Verlag.

Duden-Online: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Mehrsprachigkeit> [letzter Zugriff am 25.03.2022, um 09:33].

Ehlich, Konrad (2013): Sprachliche Basisqualifikationen, ihre Aneignung und die Schule. In: DDS – Die deutsche Schule. 2, S. 199-209.

Ehmann, Tamara (2021): Gelingensbedingungen pädagogischer Integrationsförderung. Eine Längsschnittsstudie zur Arbeit mit geflüchteten Heranwachsenden. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich Academic Press.

Ehrmann, Nicole (2016): Strukturen der Konzeptualisierung frühkindlicher Mehrsprachigkeit. Sprachvermittlungen. Band 17. München: Waxmann Verlag.

Ennemoser, Marco, Hartung, Nils (2017): Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermaßnahmen bei Risikokindern im Vorschulalter. In: Unterrichtswissenschaft. 45(3), S. 198-219.

Ennemoser, Marco, Kuhl, Jan, Pepouna, Soulemanou (2013): Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 27(4), S. 229-239.

Falk, Simone, Bredel, Ursula, Reich, Hans H. (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und I. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung.

Flick, Uwe (1987): Methodenangemessene Gütekriterien in der qualitativ-interpretativen Forschung. In Bergold, Jarg, Flick, Uwe (Hrsg.): Ein-Sichten: Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung. Tübingen: dgvt.

Fox, Annette (2011): Kindliche Aussprachestörungen. Phonologischer Erwerb – Differenzialdiagnostik – Therapie. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Fox-Boyer, Annette, Glück, Christian, Elsing, Caroline, Siegmüller, Julia (2014): Erwerb von Phonologie, Lexikon und Grammatik bei Kindern im Alter von 3;0-5;0 Jahren. In: Fox Boyer, Annette (Hrsg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase. 1. Auflage. München: Urban und Fischer Verlag. S. 3-24.

Franke, Ulrike (2016): Logopädisches Handlexikon. 9. Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje, Pregel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Juventa Verlag.

Gass, Susan (2013): Second language acquisition. New York: Routledge.

Gasteiger Klicpera, Barbara, Paleczek, Lisa (2014): Wie kann Sprachförderung gelingen? Linguistische und pädagogische Aspekte professioneller Kompetenzen von Sprachförderkräften im Bereich der Elementarpädagogik. In: Wegner, Anke, Vetter, Eva (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress. S. 43-62.

Grolig, Lorenz, Cohrdes, Caroline, Tiffin-Richards, Simon P., Schroder, Sascha (2020): Narrative dialogic reading with wordless picture books: A cluster-randomized intervention study. In: Early Childhood Research Quarterly. 51, S. 191-203.

Guckelsberger, Susanne, Reich, Hans H. (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und I. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung.

Haberzettl, Stefanie (2014): Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In: Chilla, Solveig, Haberzettl, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. 1. Auflage. München: Urban und Fischer Verlag. S. 3-18.

- Heesen, Bernd (2014): *Wissenschaftliches Arbeiten. Methodenwissen für das Bachelor-, Master- und Promotionsstudium*. 3. durchgesehene und ergänzte Auflage. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien/ Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jahreiß, Samuel, Ertanir, Beyhan, Frank, Maren, Sachse, Steffi, Kratzmann, Jens S. (2017): Sprachenvielfalt und Mehrsprachigkeit in sprachlich heterogenen Kindertageseinrichtungen. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*. 4, S. 439-453.
- Kappeler Suter, Silvana, Plangger, Natalie, Jakob, Barbara (2017): *Leitfaden. Dialogisches Lesen*. Pädagogische Hochschule FHNW/Schweizerisches Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM (Hrsg.): Brugg-Windisch: Sprüngli Druck.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. In: Fritz, Gerd, Gloning, Thomas, Kilian, Jörg (Hrsg.): *Germanistische Arbeitshefte*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Knapp, Werner, Oomen-Welke, Ingelore (2017): *Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache*. In: Ahrenholz, Bernt, Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*. Band 9, 2. korrigierte und überarbeitete Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 133-148.
- Kraus, Karoline (2005): *Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie*. In: Roux, Susanna (Hrsg.): *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. S. 109-129.
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Kuckartz, Udo, Rädiker, Stefan (2014): *Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung*. In: Baur, Nina, Blasius, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 383-396.
- Kühn, Susanne (2010): *Eltern in die Sprachförderung einbeziehen: Gerne! – Aber wie? Erfahrungen aus verschiedenen Projekten*. In: *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik*. 7, S. 12-15.
- Legutke, Michael K., Schramm, Karen (2016): *Forschungsethik*. In: Caspari, Daniela, Kippel, Friederike, Legutke, Michael K., Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen/München: Narr Francke Attempto. S. 108-117.
- Liedke, Martina, Riehl, Claudia Maria (2018): *Migration und Spracherwerb*. In: Harr, Anne-Katharina, Liedke, Martina, Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Migration-Spracherwerb-Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 1-26.
- Loosen, Wiebke (2016): *Das Leitfadeninterview - eine unterschätzte Methode*. In: Averbek-Lietz, Stefanie, Meyen, Michael (Hrsg.): *Handbuch nicht standardisierter Methoden in der Kommunikationswissenschaft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Lüttenberg, Dina (2010): *Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik*. In: *Wirkendes Wort*. 2, 299-315.
- Skowronek, Helmut, Marx, Harald (1989): *Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde*. In: *Heilpädagogische Forschung*. 15, S. 38-49.
- Marx, Harald (2007): *Theorien und Determinanten des Erwerbs der Schriftsprache*. In: Schöler, Hermann, Welling, Alfons (Hrsg.): *Sonderpädagogik der Sprache*. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag. S. 92-147.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. überarbeitete Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2019): *Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung*. 20(3), Art 16.
- Mempel, Caterina (2021): *Dialogisches Lesen. Frühe Spracharbeit mit Bilderbüchern*. In: *Fremdsprache Deutsch. Sonderheft*, S. 78-82.

- Messner, Rudolf, Baumert, Jürgen, Tillmann, Klaus-Jürgen (2016): Bildungsforschung und Bildungstheorie nach PISA – ein schwieriges Verhältnis. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. Oktober (19), S. 23-44.
- Mol, Suzanne, Bus, Adriana, de Jong, Maria, Smeets, Daisy (2008): Added Value of Dialogic Parent–Child Book Readings: A Meta-Analysis. In: Early Education and Development. 19(1), S. 7-26.
- Müller, Natascha (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Deutsch – Französisch – Italienisch. 3. Überarbeitete Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, Natascha (2017): Code-Switching. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Nickel, Sven (2020): Sprache und Literacy im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, Rita, Röhner, Charlotte, Sünder, Heinz, Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. 2. aktualisiert und erweiterte Auflage. Opladen/Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 733-746.
- Niklas, Frank, Schneider, Wolfgang (2015): With a little help: improving kindergarten children's vocabulary by enhancing the home literacy environment. In: Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. 28(4), S. 491–508.
- Niklas, Frank (2017): Frühe Förderung innerhalb der Familie. Das kindliche Lernen in der familiären Lernumwelt: ein Überblick. Heidelberg: Springer-Verlag.
- Niklas, Frank, Wirth, Astrid, Guffler, Sabrina, Drescher, Nadja, Ehmig, Simone (2020): The Home Literacy Environment as a Mediator Between Parental Attitudes Toward Shared Reading and Children's Linguistic Competencies. In: Frontiers in Psychology.
- Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik: <https://lexikon.stangl.eu/11947/literacy-erziehung/> [letzter Zugriff am 27.03.2022 um 20:11].
- Riehl, Claudia Maria (2018): Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In: Harr, Anne-Katharina, Liedke, Martina, Riehl, Claudia Maria (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Migration-Spracherwerb-Unterricht. Stuttgart: J.B. Metzler. S. 27-60.
- Riehl, Claudia Maria (2014): Sprachkontaktforschung. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan, Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 15–31.
- Rosenthal, Gabriele (2015): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. 5., aktualisierte und ergänzte Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Rothweiler, Monika, Kauschke, Christina (2007): Lexikalischer Erwerb. In: Schöler, Hermann, Welling, Alfons (Hrsg.): Sonderpädagogik der Sprache. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag. S. 42-54.
- Rothweiler, Monika, Ruberg, Tobias (2011): Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Rösch, Heidi (2005): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlage – Übungsideen – Kopiervorlagen. Mitsprache. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Sauerborn, Hanna (2017): Einsatz von Bilderbüchern zur Sprachförderung. Freiburg: PH Freiburg und Adolf-Reichwein Schule.
- Schindler, Kirsten, Siebert-Ott, Gesa (2014): Schriftspracherwerb im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Chilla, Solveig, Habertzettl, Stefanie (Hrsg.): Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Mehrsprachigkeit. 1. Auflage. München: Urban und Fischer Verlag. S. 39-52.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan, Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schneider, Wolfgang, Lenhard, Wolfgang (2017): Förderung kognitiver Kompetenzen und Lernförderung. In: Petermann, Franz, Wiedebusch, Silvia (Hrsg.): Praxishandbuch Kindergarten: Entwicklung von Kindern verstehen und fördern. Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 300-321.

- Schneider, Wolfgang (2017): Lesen und Schreiben lernen. Wie erobern Kinder die Schriftsprache? Heidelberg: Springer-Verlag.
- Sénéchal, Monique, Young, Laura (2008): The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to Grade 3: A meta-analytic review. In: Review of Educational Research. 78(4), S. 880–907.
- Souvignier, Elmar, Duzy, Dagmar, Glück, Daniela, Pröscholdt, Marie V., Schneider, Wolfgang (2012): Vorschulische Förderung der phonologischen Bewusstheit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Effekte einer muttersprachlichen und einer deutschsprachigen Förderung. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 44(1), S. 40-51.
- Springsits, Birgit (2015): „Nein, das kann nur die Muttersprache sein“ Spracherwerbsmythen und Linguizismus. In: Thoma, Nadja, Knappik, Magdalena (Hrsg.): Sprache und Bildung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: Transcript Verlag.
- Statistik Austria: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2020/21: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/schulbesuch/index.html [letzter Zugriff am 25.03.2022, um 10:01].
- Tracy, Rosemarie (2020): Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In: Braches-Chyrek, Rita, Röhner, Charlotte, Sünker, Heinz, Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch frühe Kindheit. 2. aktualisiert und erweiterte Auflage. Opladen/Berlin/ Toronto: Verlag Barbara Budrich. S. 188-199.
- Tracy, Rosemarie (2008): Wie Kinder Sprache lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. 2. überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Trautmann, Caroline, Reich, Hans H. (2008): Pragmatische Basisqualifikationen I und II. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung.
- Trautmann, Caroline (2010): Altersspezifische Sprachaneignung von 0 bis 3 Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Vorlesestudie 2010: https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/Bilder/Forschung/Vorlesestudie/Vorlesestudie_2010.pdf [letzter Zugriff am 27.02 um 15:03].
- Walper, Sabine (2012): Vom Einfluss der Eltern. In: DJI Impulse. 4, S. 10-13.
- Whitehurst, Grover J., Falco, Francine L., Lonigan, Christopher J., Fischel, Janet E., DeBaryshe, Barbara D., Valdez-Menchaca, Marta C., Caulfield, Marie (1988): Accelerating language development through picture book reading. In: Developmental Psychology. 24(4), S. 552–559.
- Zehetmayer, Elisabeth, Ehgartner, Reinhard (2020): Faszination Vorlesen: Geschichten und Sprache gemeinsam erleben. Österreichisches Bibliothekswerk.
- Zumwald, Bea, Iteel, Nadine, Vogt, Franziska (2017): Zusammenarbeit mit Eltern in der Sprachförderung. Ein Praxisheft für Spielgruppen in Kitas. 3. Auflage. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.

Anhang

a. Interviewleitfaden

Interviewleitfaden 1			
Forschungsfrage	Welche Unterstützung brauchen Eltern von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter, um dialogisches Lesen zuhause umsetzen zu können?		
Beschreibung	Es werden jeweils zwei telefonische Interviews mit drei Elternteilen von verschiedenen Familien geführt, die ein Kind zwischen vier und sechs Jahren haben, das mit Deutsch als Zweitsprache aufwächst. Sie bekommen eine Informationsbroschüre zum dialogischen Lesen, welche sie durchführen sollen. Dazu werden sie einmal vor und einmal nach der Maßnahme interviewt.		
Einführung	Begrüßung Dank für die Teilnahmebereitschaft Kurze Vorstellung des Forschungsvorhabens Beschreibung des Ablaufs und der Dauer (zwei Interviews, dazwischen die selbstständige Durchführung des dialogischen Lesens) Datenschutz sicherstellen und besprechen (im Vorhinein wurde schon eine Einverständniserklärung unterschrieben, trotzdem ist nochmals abzuklären, ob eine Aufnahme in Ordnung ist/ Daten werden anonymisiert und nur im Rahmen der Arbeit verwendet)		
Demographische Daten	Fragen	Detailfragen	Notizen
	Mit wem leben Sie in einem Haushalt?	Wie alt sind Ihre Kinder?	
		Sind Ihre Kinder in Österreich geboren, bzw. seit wann leben sie in Österreich?	
	Welche Sprachen sprechen Sie zuhause?	Welche Sprache/n sprechen Sie?	
		Welche Sprache sprechen Sie meistens mit den Kindern?	
		Welche Sprache spricht Ihr*e Partner*in?	
		Welche Sprache sprechen Ihre Kinder zuhause?	
	Welche Sprache sprechen Ihre Kinder bei anderen?		

Fragen zum Kind im Vorschulalter	Wo hat Ihr Kind Kontakt zur deutschen Sprache?	Seit wann besucht das Kind den Kindergarten?	
		Wie viele Stunden pro Woche ist Ihr Kind im Kindergarten?	
		Welche Sprache/n wird/werden im Kindergarten gesprochen?	
	Zeigt das Kind Auffälligkeiten in der Erstsprache?	Wenn ja, welche? - Sprachverständnis - Aussprache - Grammatik	
	Zeigt das Kind Auffälligkeiten in der Zweitsprache Deutsch?	Wenn ja, wer hat die Auffälligkeiten beobachtet (selber, Pädagog*innen, etc.)?	
		Wenn ja, welche? - Sprachverständnis - Aussprache - Grammatik	
(Vor-)leseverhalten	Lesen Sie selbst zuhause Bücher?	Lesen Sie selbst gerne (wie viel)?	
		Wann lesen Sie (sind die Kinder in der Nähe)?	
	Sieht sich Ihr Kind zuhause Bilderbücher an?	Mit wem sieht es sich Bücher an (bzw. allein)?	
		Wie viele Bilderbücher haben Sie ca. zuhause (oder besuchen Sie eine Bücherei)?	
		Wie oft sieht sich Ihr Kind ein Bilderbuch an?	
		Wie lang sieht sich Ihr Kind ein Bilderbuch an?	
		Wie verhält sich Ihr Kind beim Lesen? Hilfe: interessiert, gelangweilt, leicht abgelenkt, fokussiert...	
	Wenn Sie sich mit Ihrem Kind ein Bilderbuch ansehen, wie läuft das ab?	In welcher Sprache wird normalerweise vorgelesen?	
		Wie wird das Buch ausgewählt?	
		Wo wird das Buch gelesen?	
		Wie wird das Buch angesehen/gelesen? Hilfe: Also wird es vorgelesen oder werden die Bilder angesehen, sagt das Kind etwas dazu,...	
	Wie geht es Ihnen, wenn Sie mit Ihrem Kind ein Bilderbuch ansehen?	Wie gefällt es Ihnen, ein Bilderbuch anzusehen?	
		Was sind Ihre Gedanken, wenn Sie ein Bilderbuch ansehen?	

Dialogisches Lesen	Haben Sie schon einmal vom dialogischen Lesen gehört?	Wenn ja, was?	
		Wenn nein, was könnten Sie sich darunter vorstellen?	
Informationsbroschüre	Werden im ersten Interview nicht gestellt, aber zur besseren Vergleichbarkeit hier angeführt		
Abschließende Frage	Haben Sie sich schon einmal zum Bilderbuch ansehen mit Kindern im Vorschulalter informiert oder haben Sie es nach Gefühl gemacht?	Wo haben Sie Informationen bekommen (Kindergarten, Internet, Freunde,...)?	
		Was bringt das gemeinsame Bilderbuch ansehen dem Kind Ihrer Meinung nach (bzw. bringt es dem Kind überhaupt etwas)?	
		Wie sollte das gemeinsame Lesen Ihrer Meinung nach sein, damit es besonders viel bringt?	
	Würden Sie gerne noch etwas sagen?		
Abschluss	Danke für die Teilnahme		

	Interviewleitfaden 2		
Forschungsfrage	Welche Unterstützung brauchen Eltern von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter, um dialogisches Lesen zuhause umsetzen zu können?		
Beschreibung	Es werden jeweils zwei telefonische Interviews mit drei Elternteilen von verschiedenen Familien geführt, die ein Kind zwischen vier und sechs Jahren haben, das mit Deutsch als Zweitsprache aufwächst. Sie bekommen eine Informationsbroschüre zum dialogischen Lesen, welche sie durchführen sollen. Dazu werden sie einmal vor und einmal nach der Maßnahme interviewt.		

Einführung	Begrüßung Dank für die Teilnahmebereitschaft Kurze Wiederholung des Vorhabens und des Ablaufs Zustimmung und Datenschutz erneut abklären		
Demographische Daten	Fragen	Detailfragen	Notizen
	Mit wem leben Sie in einem Haushalt?	Nur überprüfen, ob sich was geändert hat.	
	Welche Sprachen sprechen Sie zuhause?	Nur überprüfen, ob sich was geändert hat.	
Fragen zum Kind im Vorschulalter	Hat sich etwas an den Auffälligkeiten des Kindes geändert (falls gezögert wird, können die Antworten aus dem ersten Interview vorgelesen werden)?		
	Hat sich etwas an den Auffälligkeiten in der Erstsprache geändert?	Wenn ja, welche? - Sprachverständnis - Aussprache - Grammatik	
	Hat sich etwas an den Auffälligkeiten in der Zweitsprache Deutsch geändert?	Wenn ja, welche? - Sprachverständnis - Aussprache - Grammatik	
(Vor-)leseverhalten	Hat sich etwas an Ihrem persönlichen Leseverhalten geändert?	Was?	
	Hat sich Ihrer Meinung nach etwas am „Lese-“verhalten Ihres Kindes geändert?	Was?	

Dialogisches Lesen	Haben Sie das dialogische Lesen gemeinsam ausprobiert?	Wie oft haben Sie das dialogische Lesen mit Ihrem Kind gemacht?	
		Wie lange haben Sie ca. gemeinsam gelesen?	
		Welches (Bilder-)buch haben Sie verwendet?	
		Wie hat sich Ihr Kind beim Lesen verhalten? Hilfe: interessiert, gelangweilt, leicht abgelenkt, fokussiert,...	
	Welche Punkte aus der Informationsbroschüre haben Sie umgesetzt?	Wie wurde das Buch ausgewählt?	
		Wo wurde das Buch angesehen?	
		Worauf hat Ihr Kind am besten reagiert (Es müssen nicht alle Punkte genannt werden)? - Teile Vorlesen - W-Fragen - Offene Fragen - Sätze vervollständigen - Erfahrungen des Kindes - Geschichte weitererzählen	
		Wie haben Sie Ihre Aussagen angepasst, fällt Ihnen ein Beispiel dazu ein (Es müssen nicht alle Punkte genannt werden)? - Indirekte Korrektur - Erweiterung der Aussagen - Verständnissicherung - Blickkontakt, Gestik, Mimik - Betonung - Kindern genügend Zeit lassen	
	Wie ist es Ihnen gegangen, während des dialogischen Lesens?	Was waren Ihre Gedanken, als Sie sich das Bilderbuch angesehen haben?	

Informationsbroschüre	Fanden Sie die Informationsbroschüre optisch ansprechend?	War die Schrift gut zu lesen?	
		Waren die Farben gut gewählt?	
		Haben die Bilder geholfen?	
	Fanden Sie die Informationen hilfreich?	Welche Informationen haben Ihnen besonders geholfen?	
		Wo hätten Sie noch mehr Informationen gebraucht?	
		Was war nicht verständlich?	
	Fanden Sie den Umfang angemessen?	Wie viel Zeit haben Sie gebraucht, um die Informationen zu lesen und so gut zu kennen, um sie umsetzen zu können?	
		Würden Sie etwas weglassen oder erweitern?	
Abschließende Frage	Wenn Sie jemand fragen würde, was dialogisches Lesen ist, was würden Sie antworten?	Was bringt das gemeinsame Bilderbuch ansehen dem Kind Ihrer Meinung nach (bzw. bringt es dem Kind überhaupt etwas)?	
		Wie sollte das gemeinsame Lesen Ihrer Meinung nach sein, damit es besonders viel bringt?	
	Würden Sie gerne noch etwas sagen?		
Abschluss	Danke für die Teilnahme		

b. Korrigierte Informationsbroschüre



Warum nicht einfach nur Vorlesen?

Beim dialogischen Lesen können Kinder **aktiv am Lesen teilnehmen** und durch das Feedback, das sie von den Erwachsenen indirekt bekommen, werden sie in ihrer Sprachentwicklung optimal gefördert. Das Besondere ist, dass die Kinder **möglichst viel selbst erzählen** und nicht wie beim Vorlesen „nur“ zuhören. Das Bilderbuch dient als Vorlage, um ein Gespräch zwischen Kind und Erwachsenen anzuregen.

Das wird benötigt



Ausreichend Licht



Gemütlicher Platz



Buch mit Bildern



Spaß

Buch:

- egal in welcher Sprache
- Kind soll das Buch selbst aussuchen
- z.B. Bildband, Wimmelbilderbuch, Bilderbuch...

Falls keine Bücher zuhause sind: <https://www.einfachvorlesen.de/>
https://www.fischerverlage.de/verlag/lehrer_portal/bilderbuchkino

So geht's:

Was kann ich sagen	Beispiel
W-Fragen stellen (Wer, Wo, Was, Wie)	„Wo ist der Vogel?“ „Wer frisst denn Stroh?“
Offene Fragen stellen	„Was macht das Mädchen da?“ „Warum macht die Ente das?“
Teile aus dem Buch vorlesen	Als Einstieg den ersten Absatz vorlesen
Sätze vom Kind vervollständigen lassen	„Wenn es regnet, brauchen wir einen...“ (Antwort Kind: „...Regenschirm“)
Eigene Erfahrungen erfragen	„Hast du auch schon einmal mit deinen Freunden gestritten?“
Geschichte weiter erzählen lassen (Ende erfinden)	„Was glaubst du, macht der Junge jetzt?“

Wie sage ich es	Beispiel
Indirekte Korrektur (richtiges Wiederholen der Aussagen der Kinder)	Kind: „Ball gelb.“ Erwachsener: „Ja, der Ball ist gelb!“
Erweiterung der Aussagen der Kinder	Kind: „Glas ist kaputt.“ Erwachsener: „Genau, die Katze hat das Glas umgeworfen.“
Nachfragen, ob das Kind alles verstanden hat	„Was ist passiert?“ „Hast du das verstanden?“
Blickkontakt, Gestik, Mimik	Interesse und Aufmerksamkeit beim Kind wecken mit Handbewegungen und traurigem oder fröhlichem Gesicht
Betonung	Schnell/langsam, laut/leise, hoch/tief sprechen, um etwas hervorzuheben
Kindern genügend Zeit lassen	Pausen einbauen, Stille abwarten

Für Interessierte

In welcher Sprache soll ich mit meinem Kind lesen?

- ganz egal - am besten in der Sprache, die Sie selbst am besten können und in der Sie Ihr Kind unterstützen wollen.

Wie schaffe ich es, dass mein Kind mitmacht?

- Interessen berücksichtigen
- Kind mitentschieden lassen (Was wird gelesen, wo wird gelesen, wann wird gelesen, mit wem wird gelesen,...)
- Rituale einführen (z.B. Anfang und Ende durch ein Lied markieren, bevor es los geht einen Gong schlagen,...)
- Auf die Bedürfnisse eingehen (Müdigkeit, Hunger und Fähigkeiten berücksichtigen)

Was wird mit dem dialogischen Lesen besonders gefördert?

- Beim (Vor-)lesen werden Fähigkeiten erlernt, die für den späteren Schriftspracherwerb wichtig sind.
- Es ist für das Erlernen von neuen Wörtern sehr hilfreich, vor allem wenn es um das Verstehen von Sprache geht.
- Das dialogische Lesen regt zusätzlich die Sprachproduktion an, was bedeutet, dass Kinder zum Beispiel mehr Wörter nutzen können oder Fragen richtig beantworten können.

Für weitere Informationen können Sie sich gerne melden:



Informationsblatt: Einzelinterview für Masterarbeit

Projekt: Masterarbeit im Rahmen des Masterstudiums Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

Institution: Universität Wien

Forscherin: Christina Savel, BSc (christina.savel@hotmail.com)

Betreuerin: Mag. Dr. Verena Blaschitz

Sehr geehrte*r Interviewteilnehmer*in!

Herzlichen Dank für die Bereitschaft für ein Einzelinterview zum Thema „Dialogisches Lesen als Mittel zur Sprachförderung“. In der Forschungsarbeit soll durch Einzelinterviews herausgefunden werden, was Eltern brauchen, um mit ihren Kindern zuhause das dialogische Lesen durchzuführen. Dialogisches Lesen unterscheidet sich vom klassischen Vorlesen, da die Kinder viel aktiver beteiligt sind.

Die Studie setzt sich aus drei Teilen zusammen: ein erstes Interview, selbstständige Durchführung des dialogischen Lesens zuhause mithilfe eines Informationsmaterials und ein zweites Interview. So soll herausgefunden werden, was notwendig ist, damit Eltern das dialogische Lesen durchführen können.

Die Interviews werden jeweils ca. 20 Minuten dauern und persönlich stattfinden. Der Ton wird aufgezeichnet und anschließend werden die Interviews transkribiert und qualitativ ausgewertet. Die Daten werden gespeichert, aber nur anonymisiert für die Arbeit verwendet.

Sie können jederzeit Ihre Einwilligung, die Daten zu verwenden, widerrufen bzw. Auskunft über Ihre personenbezogenen Daten erhalten.

Bei weiteren Fragen können Sie mich gerne kontaktieren,

Christina Savel

d. Einverständniserklärung

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

Zur Teilnahme an der Studie „Dialogisches Lesen als Mittel zur Sprachförderung“

Name Teilnehmer*in: _____

Ich wurde zum Forschungsprojekt aufgeklärt und habe das Informationsblatt gelesen. Mir wurde die Möglichkeit gegeben Fragen zu stellen und alle meine Fragen wurden beantwortet.

Ich weiß, dass ich freiwillig an der Studie teilnehme und jederzeit und ohne Angabe von Gründen meine Zustimmung widerrufen kann.

Ich bin einverstanden, dass die Daten von mir aufgezeichnet werden und für das Projekt gespeichert werden. Alle Daten werden anonymisiert und nur für dieses Forschungsprojekt verwendet. Ich habe eine Kopie des Informationsblatts und der Einverständniserklärung erhalten.

Ich möchte über die Ergebnisse der Studie informiert werden

Datum

Unterschrift

e. Datenanalyse Beispiel

Dokument	Paraphrasen	Generalisierung	Reduktion	Kategorien
P1 Interview 1, Pos. 2	Lebt mit Partner und drei Kindern in einem Haushalt, die Kinder sind zwei, drei und fünf Jahre alt	Fünfpersonen Haushalt	Informationen zum Kind	1
P1 Interview 1, Pos. 6	Alle drei Kinder sind in Österreich geboren und besuchen den Kindergarten	Geboren in Österreich		
P1 Interview 1, Pos. 8	K1 besucht den Kindergarten seit zweieinhalb Jahren	2,5 Jahre Kindergarten	40h/Woche und 2,5 Jahre Kindergarten	1
P1 Interview 1, Pos. 10-14	K1 ist 40 Stunden pro Woche im Kindergarten, weil Mutter berufstätig ist	40h/Woche im Kindergarten		
P1 Interview 1, Pos. 16	Im Kindergarten wird nur Deutsch gesprochen, es gibt eine Betreuerin, die Polnisch sprechen kann	Kindergarten Deutsch		
P1 Interview 1, Pos. 18	P1 spricht Polnisch mit den Kindern, ihr Partner spricht Farsi mit den Kindern und zusammen sprechen sie Deutsch.	Zuhause Deutsch, Polnisch und Farsi	Sprachen im Umfeld des Kindes	1
P1 Interview 1, Pos. 22	K1 spricht alle drei Sprachen, alle drei Kinder verstehen alle drei Sprachen	Kinder verstehen drei Sprachen		
P1 Interview 1, Pos. 24	K1 hat im Kindergarten wenig soziale Kontakte und schüchtern, Schwierigkeiten in der Feinmotorik und der Sprache. Sprachliche Schwierigkeiten sind durch Mehrsprachigkeit nicht eindeutig differenzierbar, Verdacht auf Autismus-Spektrum-Störung.	Schwierigkeiten in sozialer Interaktion und Feinmotorik	Schwierigkeiten in sozialer Interaktion und Feinmotorik	2
P1 Interview 1, Pos. 26	wenig (verbale) Interaktion, sonst Sprache unauffällig	Schwierigkeiten in verbaler Interaktion		
P1 Interview 1, Pos. 30	Liest selbst sehr gerne, wenn genügend Zeit ist	selbst Spaß am Lesen	Selbst Spaß am Lesen	3
P1 Interview 1, Pos. 30	Mit den Kindern wird in allen drei Sprachen gelesen	Bücher in drei Sprachen	Bücher in drei Sprachen	5
P1 Interview 1, Pos. 30	Bücher werden von Oma oder Eltern gekauft oder von der Bücherei ausgeborgt	Bücher gekauft oder ausgeborgt	100 Bücher zuhause oder ausborgen	5
P1 Interview 1, Pos. 34	Kinder sehen sich auch alleine Bücher an und sind interessiert	Kinder haben Interesse	Interessiert am Lesen	4
P1 Interview 1, Pos. 36	ca. hundert Bücher zum Vorlesen zuhause	ca. 100 Bilderbücher zuhause		
P1 Interview 1, Pos. 38-40	Durchschnittlich wird einmal am Abend für ca. 20 Minuten vorgelesen	jeden Abend ca. 20 Minuten gemeinsames Bilderbuchansetzen	Jeden Abend ca. 20 Minuten Lesen	5
P1 Interview 1, Pos. 42	Haben Bücher passend zu den Interessen von K1. Die Kinder stellen Fragen zu den Inhalten der Bücher.	Fragen von Kindern	Frage-Antwort-Muster	4
P1 Interview 1, Pos. 44	Gelesen wird am Boden im Sitzen oder Liegen, es wird daneben auch gespielt.	Am Boden im Sitzen oder Liegen	Am Boden	5
P1 Interview 1, Pos. 44	Die Kinder stellen Fragen und P1 antwortet ihnen	Frage-Antwort-Muster		
P1 Interview 1, Pos. 46	Die Kinder suchen Bücher aus, außer sie haben keine Idee, dann sucht P1 aus.	Kinder entscheiden, außer sie wollen nicht	Kinder entscheiden	5
P1 Interview 1, Pos. 48	P1 sucht Bücher in der eigenen L1 aus, um keine sprachlichen Fehler zu machen. Wenn es ein deutsches Buch ist, übersetzt P1.	L1 der vorlesenden Person		
P1 Interview 1, Pos. 50	P1 beobachtet das Verhalten der Kinder und genießt die gemeinsame Zeit.	Spaß am Lesen mit Kindern		
P1 Interview 1, Pos. 51-60	Kann sich unter dialogischem Lesen nichts vorstellen	Keine Vorstellung zu dialogischem Lesen	Kein Vorwissen zu dialogischem Lesen	6,7
P1 Interview 1, Pos. 64	Hat noch nie Informationen zum Bilderbuchansetzen bekommen	keine Informationen zum Vorlesen bekannt	Kein Vorwissen zu Vorlesen	6
P1 Interview 1, Pos. 67-70	Das Bilderbuchansetzen hilft, dass die Kinder sich trauen mehr zu sprechen	mehr Selbstvertrauen beim Sprechen	Mehr Selbstvertrauen beim Sprechen	6
P1 Interview 1, Pos. 72	Am besten muss es eine ruhige Atmosphäre sein und es soll niemand müde sein.	Ruhe und körperlich bereit	Ruhe und körperlich bereit	6
P1 Interview 2, Pos. 10	Kinder haben viele Fragen gestellt.	Kinder haben Fragen gestellt		
P1 Interview 2, Pos. 14	15 Minuten/Lesen	15 Minuten/Lesen	15 Minuten/Lesen	5
P1 Interview 2, Pos. 16	Kinder waren interessiert, entspannt und konzentriert, trotz Störungen von außen.	Interessiert, entspannt und konzentriert	Interessiert, entspannt und konzentriert	4
P1 Interview 2, Pos. 18	Indirekte Korrektur auf Polnisch, weil da weniger Fehler passieren.	Umsetzung indirekte Korrektur auf Polnisch	Indirekte Korrektur auf Polnisch	3
P1 Interview 2, Pos. 20	Keine indirekte Korrektur in Deutsch, wegen Unsicherheit.	Auf Deutsch keine indirekte Korrektur		
P1 Interview 2, Pos. 22	Umsetzung von W-Fragen und offene Fragen, wie zum Beispiel "Was hast du gesehen?"	Umsetzung W-Fragen	W-Fragen	3
P1 Interview 2, Pos. 24	Kinder oder P1 haben das Buch ausgewählt.	Auswahl durch Kinder oder P1	Kind entscheidet	5
P1 Interview 2, Pos. 26	Auf dem Boden im Kinderzimmer wurde gelesen.	Auf dem Boden	Am Boden	5
P1 Interview 2, Pos. 28	Bei W-Fragen war K1 besonders neugierig und aktiv.	Neugierig und aktiv bei W-Fragen	Neugierig und aktiv	3,4
P1 Interview 2, Pos. 29-30	Vervollständigung von Sätzen nicht ausprobiert.	Kein Vervollständigen von Sätzen	kein Satzvervollständigen	3
P1 Interview 2, Pos. 32	Bei der Aufforderung, die Geschichte weiterzuerzählen, haben die Kinder weitergezählt.	Umsetzung von Geschichte weiterzählen lassen	Geschichte weiterzählen	3,4
P1 Interview 2, Pos. 34	Gestik und Mimik wurden passend eingesetzt, aber die Kinder waren eher auf das Buch konzentriert.	Umsetzung von Gestik und Mimik nicht interessant	Gestik und Mimik uninteressant	3,4
P1 Interview 2, Pos. 34	Stimme passend einsetzen macht einen Unterschied.	Umsetzung Stimme macht Unterschied	Aufmerksamkeit bei Stimme	3,4
P1 Interview 2, Pos. 36	Informationen haben Dinge bewusst gemacht, die vorher schon angewendet wurden. Vor allem mehr Fragen stellen und spielerische Gestaltung.	Verstärkung bereits angewandter Strategien, vor allem Fragen und spielerische Gestaltung	Verstärkung bereits angewandter Strategien	3
P1 Interview 2, Pos. 37-40	Farbe, Schrift und optisch ansprechend	Farbe, Schrift und optisch ansprechend	Farbe, Schrift und optisch ansprechend	8
P1 Interview 2, Pos. 41-42	Informationen kompakt	Informationen kompakt	Informationen kompakt, ausreichend und hilfreich	8
P1 Interview 2, Pos. 43-44	Informationen hilfreich	Informationen hilfreich		
P1 Interview 2, Pos. 45-48	mehr Informationen nicht notwendig	mehr Informationen nicht notwendig		
P1 Interview 2, Pos. 50	Umfang ist genau richtig und inhaltlich passend.	Umfang ist genau (inhaltlich) passend	Umfang ist genau (inhaltlich) passend, 2-3 Minuten/Vorbereitung	8
P1 Interview 2, Pos. 52	Es könnte noch erklärt werden, was ein Wimmelbuch ist.	Definition von Wimmelbuch fehlt	Definition von Wimmelbuch fehlt	10
P1 Interview 2, Pos. 56	zwei bis drei Minuten zur Vorbereitung gebraucht	2-3 Minuten/Vorbereitung		
P1 Interview 2, Pos. 58	Will in Zukunft auch das dialogische Lesen anwenden.	Weiterhin umsetzen	Bewusst werden weiterführen	3
P1 Interview 2, Pos. 58	Das Informationsmaterial ist hilfreich, um sich bewusst zu werden, was wichtig ist.	Bewusst werden, was wichtig ist		
P1 Interview 2, Pos. 58	Man kommt in einen Dialog und vergisst nicht, Fragen zu stellen	Dialog mit Fragen stellen		
P1 Interview 2, Pos. 60	Mehr Informationen im Kindergarten erwünscht.	Informationen im Kindergarten fehlen	Informationen im Kindergarten fehlen, wäre hilfreich für viele Eltern	10
P1 Interview 2, Pos. 62	Dialogisches Lesen ist nicht nur Vorlesen.	Dialogisches Lesen ist nicht gleich Vorlesen	Dialogisches Lesen ist nicht nur Vorlesen, sondern Fragen stellen	7
P1 Interview 2, Pos. 62	Es wäre sehr hilfreich für viele Eltern, auch wenn sie das dialogische Lesen schon unbewusst machen.	Für viele Eltern hilfreich		
P1 Interview 2, Pos. 62	Ehemann macht dialogisches Lesen unbewusst, wenn er ein Buch in einer anderen Sprache vorliest.	Dialogisches Lesen unbewusst, wenn Buch in einer anderen Sprache ist	Unbewusst durchgeführt, wenn Buch in einer anderen Sprache ist	3
P1 Interview 2, Pos. 66-68	Dialogisches Lesen fördert das Sprechen, indem man einen Dialog führt und in Kontakt tritt.	Fördert Sprechen durch Dialog und Interaktion	Fördert Sprechen, Konzentration, gemeinsame Zeit, Erkennen von Gefühlen, Beziehung zueinander und beruhigt	6
P1 Interview 2, Pos. 70	Gefühle, Gedanken und Interesse der Kinder können beobachtet werden.	Gefühle, Gedanken und Interessen beobachten		
P1 Interview 2, Pos. 70	Gemeinsam Zeit verbringen.	Gemeinsame Zeit		
P1 Interview 2, Pos. 70	Über Gefühle sprechen.	Gefühle thematisieren		
P1 Interview 2, Pos. 72	Ruhe ist wichtig.	Ruhe ist wichtig	Ruhe, körperliche Bereitschaft, Interessen berücksichtigen	8,10
P1 Interview 2, Pos. 72	Kein Hunger und keine Müdigkeit sind wichtig.	Körperlich bereit		
P1 Interview 2, Pos. 72	Bei der Auswahl Interessen berücksichtigen, aber hauptsächlich Bilderbücher.	Interesse berücksichtigen		
P1 Interview 2, Pos. 74	Fördert die Konzentration.	Fördert Konzentration		
P1 Interview 2, Pos. 74	Jedes Kind kann etwas beitragen.	Jedes Kind kann etwas beitragen	Jedes Kind kann etwas beitragen	6
P1 Interview 2, Pos. 74	Stärkt die Beziehung zueinander und Kinder können sich beruhigen.	Stärkung von Beziehung und Beruhigung.		

f. Transkripte

P1 Interview 1

Umgebungssituation des Kindes

- 1 I: (3s) Ich habe Ihnen eh schon kurz erzählt, dass es in meiner Masterarbeit um das gemeinsame Bilderbuchlesen geht. Sie erzählen mir einfach, was Ihnen einfällt und was Sie gerne sagen wollen. Ich stelle Ihnen jetzt mal ein paar allgemeine Fragen. Mit wem leben Sie in einem Haushalt?
- 2 P1: Mein Lebensgefährte, also Papa von unseren drei Kindern. K1, der fünfjährige Sohn, <Geschwisterkind 1> dreieinhalb und noch der Jüngste, der Zweijährige. Drei Buben, ja.
- 3 I: Da geht es sicher wild zu.
- 4 P1: Ja es ist nicht langweilig.
- 5 I: Sind alle drei in Österreich geboren?
- 6 P1: Geboren in Österreich, mhm. Und sie besuchen gemeinsam Kindergarten. <Geschwisterkind 1> und K1 sind in einer Gruppe und <Geschwisterkind 2> ist auch in Krabbelstube.
- 7 I: Okay. Und im Kindergarten., seit wann ist denn der K1 dort?
- 8 P1: Seit er zwei/ also zweieinhalb/ also zweieinhalb Jahre ungefähr ist.
- 9 I: Und dann jeden Tag? Und wie viele Stunden pro Woche?
- 10 P1: Jeden Tag, seit September acht Stunden pro Woche, weil ich berufstätig bin wieder seit September.
- 11 I: Aha. Also acht Stunden pro Woche?
- 12 P1: Pro Tag, pro Tag.
- 13 I: Mhm.
- 14 P1: Von halb acht bis halb vier sind sie im Kindergarten (2s). Alle drei.
- 15 I: Okay. Und welche Sprache wird im Kindergarten gesprochen?
- 16 P1: Deutsch. Und gibt es eine Betreuerin die Polnisch spricht auch. Aber ich glaube/so wie ich weiß, Deutsch. Dass alle Kinder in einer Sprache sprechen.
- 17 I: Ja'. Wie ist das zuhause? Welche Sprachen spricht da wer?
- 18 P1: Meine Muttersprache ist Polnisch. Wenn ich mit Kinder alleine bin,

1/7

Umgebungssituation des Kindes

dann versuche ich nur Polnisch zu sprechen. Mein Lebensgefährte kommt aus Afghanistan, der spricht Dari, Farsi und er spricht mit Kinder dann Muttersprache. Wenn wir dann aber alle zusammen zuhause sind, dann sprechen wir Deutsch, weil ich kann mich mit meinem Lebensgefährten nicht anders kommunizieren. Und ja, deswegen manchmal mischen wir auch. Dann kommt paar Wörter auf Polnisch, dann auf Deutsch, dann Farsi, dann Deutsch und hin und her.

19 I: Schön, viele Sprachen.

20 P1: Ja, viele Sprachen.

21 I: Was sprechen die Kinder zuhause?

22 P1: K1 spricht drei Sprache. Also er weiß genau, zu wem er welche Sprache verwenden soll, <Geschwisterkind 1>, seine dominante Sprache ist Deutsch. Ich spreche zum Beispiel Polnisch, er antwortet auf Deutsch. Manchmal zum Beispiel ist ein polnisches Wort dabei und der Kleine, der spricht noch nicht so viel, aber er versteht alle drei Sprachen. Also verstehen alle drei, drei Sprachen.

23 I: Der K1 ist ja in Sprachtherapie, was hat er für Schwierigkeiten in seiner Erstsprache?

24 P1: Also im Kindergarten ist die Pädagogin aufgefallen, dass er so in die Gruppe wenig soziale Kontakte aufnimmt mit andere Kinder und dieses Feinmotorik ist bei ihm irgendwie nicht so, wie sein sollte. Wir haben Entwicklungsgespräch gehabt mit auch klinische Psychologin. Sie hat festgestellt, dass bei K1 zeigen sich verschiedene Entwicklungsverzögerung in mehrere Bereiche wie genau diese Feinmotorik und Sprache, sie konnte das nicht so beurteilen, weil er dreisprachig aufwächst und vielleicht die Muttersprache ist ja super fortgeschritten und Deutsch vielleicht nicht so. Und sie hat auch einen Verdacht geschrieben, also mögliche Verdacht auf Autismus-Störung [I: A]ja okay]. Aber von unsere Seite, zuhause nein, aber wie ich mit Logopäde und Ergotherapeut gesprochen habe, sie haben gesagt, er ist einfach schüchtern, man muss auf sein Selbstbewusstsein aufpassen. So irgendwie motivieren und sonst ja..

Schwierigkeiten des Kindes

	25	I: Und sprachlich, was ist da genau. Hat er da im Polnischen zum Beispiel Schwierigkeiten?
Schwierigkeiten des Kindes	26	P1: Überhaupt nicht und Omi, also das ist so/ nicht richtige Omi, aber seine Ersatzomi, sie ist eine gebürtige Deutsche. Sie kommt aus Deutschland und ist auch eine Professorin gewesen auf Universität Wien, sie spricht also perfekt Deutsch. Und sie hat auch bei ihm nicht beobachtet irgendwelche Defizite. Ich glaube, dass ist mit Fremden oder Gruppe, da ist er so zurückhaltend und traut sich nicht so viel zu sprechen. Aber zuhause es wird gequatscht, ich kann mich nicht beschweren.
	27	I: Und im Deutschen?
	28	P: Spricht er einfach weniger, ja. Aber versteht.
	29	I: Dann hätte ich für Sie eine Frage zum Lesen. Lesen Sie selbst gern zuhause?
Eigenes Leseverhalten	30	P1: Mhm, wenn ich dazu komme. Jetzt ist es bisschen schwierig, weil ich ja berufstätig bin. Aber früher hab ich gerne gelesen, jetzt muss ich sagen, ich hab schon lange nicht ein Buch wirklich für mich in den Händen gehabt, weil es geht sich nicht aus. Aber für die Kinder wird viel vorgelesen, Bücher mit Kinder, dreisprachige Bücher haben wir/also mit drei Sprachen. Also Omi kümmert sich auch darum, dass wir in Deutsch viele Bücher haben. Ich kümmer mich auch darum, dass wir Bücherei besuchen und genügend Bücher zuhause haben. Und mein Mann Farsi, aber er ist dann/das ist so am wenigsten, wissen Sie.
Ausgangssituation beim Lesen	31	I: Ja, wie es sich ausgeht. Also die Kinder lesen mit Ihnen, mit der Omi und manchmal mit dem Papa?
	32	P1: Genau.
	33	I: Auch allein?
Leseverhalten des Kindes	34	P1: Ohja, alleine tun sie schon. Vor allem K1 und <Geschwisterkind 1>. Und <Geschwisterkind 2> holt sich/ blättert einfach, aber er zeigt schon Interesse an Bücher.
	35	I: Sie haben gesagt, sie gehen auch manchmal in die Bücherei. Wie viele

		Bücher haben Sie zuhause?
	36	P1: Das ist viel. Ich würd schon sagen, so hundert Bücher haben wir fix, das zum Vorlesen ist.
	37	I: Wow. Viele! Und wie oft lesen Sie ungefähr in der Woche?
Ausgangssituation beim Lesen	38	P1: Also jeden Tag am Abend gibt es eine Ritual zum Schlafengehen. So eine Gute-Nacht-Buch, das ist über Engel und das wird jeden Abend vorgelesen, die drei liegen im Bett im Zimmer. Das verlangt vor allem K1 und <Geschwisterkind 1>. Und sonst eh spontan. Also wenn Wochenende ist und wir sind zuhasue, dann natürlich wird mehr gelesen, aber durchschnittlich so einmal am Tag man hat schon ein Buch in der Hand.
	39	I: Wie lange wird dann ungefähr gelesen, so am Abend?
	40	P1: Abendritual so zwanzig Minuten, bis die Geschichte zu Ende ist, außer sie verlangen noch eine Geschichte. Aber sonst so zwanzig Minuten.
	41	I: Und K1, der passt mit seinem Alter genau in meine Forschungsarbeit, deswegen werde ich da öfter nachfragen. Wie ist er beim Lesen? Ist er gelangweilt oder interessiert?
Leseverhalten des Kindes	42	P1: Ohja, es gibt jetzt Phase bei ihm, wo er sich interessiert für diese Naturkatastrophen. Tsunami, Vulkane, Berge und Regen und Gewitter. Und wir haben ein paar Bücher darüber. Ja und es gibt auch über menschliche Körper, auch so ein Buch, die ist auch ein Trend zuhause. Natürlich kommen dazwischen immer die Frage, "Warum das Essen ist hier und da geht raus", "Warum der Vulkan so stark ist". Und es gibt auch jetzt so eine Geschichte über unartige Frosch, das ist auch auf Deutsch, das ist auch jetzt so ein Buch, wo auch immer vorgelesen sein muss [I: Ahja.]. Es sind so Phase, wo sie Interesse haben mehr oder weniger.
	43	I: Wenn Sie ein Bikerbuch anschauen, wie läuft das so ab?
Ausgangssituation beim Lesen	44	P1: Meistens wir sitzen auf dem Boden, sie liegen überhaupt auf dem Boden, sitzen und spielen. Entweder K1, oder <Geschwisterkind 1> ist auch dabei. Es werden immer wieder die Fragen gestellt. Es ist nicht so, dass ich vorlese und es läuft einfach nichts daneben, sondern sie schauen und fragen "Warum hat der so große Augen" oder "Mama, was heißt das,
Leseverhalten des Kindes		

Leseverhalten des Kindes	45	was du grade jetzt vorgelesen hast?". Also sie beginnen auch Fragen zu stellen.
Ausgangssituation beim Lesen	46	I: Ähm (3s) und wie wird das Buch ausgewählt? Wer sucht sich das aus? P1: Ich sag immer, sie sollen sich ein Buch aussuchen oder wenn kein Vorschlag kommt, dann wähle ich ein Buch. Oder wenn kein Interesse besteht, dann wähle ich aus.
Eigenes Leseverhalten	47	I: Toll. Wie geht es Ihnen, wenn Sie ein Bilderbuch ansehen?
Eigenes Leseverhalten	48	P1: (3s) Ich versuche meistens, dass das polnische Bücher sind, weil ist für mich viel leichter auch und ich will nicht, dass sie mit Fehler lernen die Sprache. Und wenn aber irgendwas über die Vulkane keine Ahnung ist, das ist alles Deutsch, weil Omi das organisiert hat, dann ich versuche so gut wie mögliche das in Polnisch dann wieder übersetzen. Oder ich schaue mir einfach das Bild an und lese auf Deutsch für mich und versuch ich das auf Polnisch einfach so, dass die Bilder zu erzählen.
Eigenes Leseverhalten	49	I: Mhm. Und so während dem Vorlesen, was sind so Ihre Gedanken?
Eigenes Leseverhalten	50	P1: Ich konzentriere mich dann und ich schaue, ob die Jungs auch irgendwie da dabei bleiben. Ich beobachte, wahrscheinlich hin und her kommen Fragen von Jungs. Aber ich versuche das so genießen, das ist wirklich so eine Ruhezeit für uns, wo wir zusammen sind und dann haben was Gemeinsames, einen Punkt, wo wir alle uns zusammen konzentrieren.
Wissen und Erfahrungen zum	51	I: Ja schön. Haben Sie schon einmal was vom dialgoischen Lesen gehört?
Wissen und Erfahrungen zum	52	P1: Ähm nein.
Wissen und Erfahrungen zum	53	I: Okay, können Sie sich irgendwas darunter vorstellen?
Definition Dialogisches Lesen	54	P1: Theologisch?
Definition Dialogisches Lesen	55	I: Nein, dialogisch.
Definition Dialogisches Lesen	56	P1: Ah dialgogisch. Ahm (10s).
Definition Dialogisches Lesen	57	I: Es ist auch okay, wenn nicht.
Definition Dialogisches Lesen	58	P1: Nein nicht wirklich. Was ist das?
Definition Dialogisches Lesen	59	I: Das ist das, was ich in meiner Arbeit mache. Da gebe ich Ihnen gleich

		etwas mit dazu, ich stelle nur noch die letzten Fragen und dann erkläre ich das ein bisschen genauer.
	60	P1: Mhm.
	61	I: Haben Sie sich schon mal informiert übers Bilderbuch ansehen, wie man das macht oder machen Sie das einfach nach Gefühl?
Wissen und Erfahrungen zum gei	62	P1: Ich glaub schon nach dem Gefühl, ja.
	63	I: Haben Sie im Kindergarten schon einmal Infos bekommen?
	64	P1: Nein. Ich mach so alleine, nach Gefühl.
	65	I: Bringt das gemeinsame Bilderbuchansehen was, Ihrer Meinung nach?
Wissen und Erfahrungen zum gei	66	P1: Ja, weil die Jungs sind konzentriert, versuchen sich dann die Nähe. Manchmal sitzen sie auf dem Schoß und neben mir und irgendwie sind wir dann doch diese paar Minuten zusammen. Ohja schon, find ich schon.
	67	I: Okay und bringt es was für die Sprache, glauben Sie?
	68	P1: Ich glaube sowieso. Ich glaube sowieso.
	69	I: Und was bringt es für die Sprache?
	70	P1: Das sie mehr sich trauen und reden, ja.
	71	I: Ahm (3s). Und wie sollte das gemeinsame Lesen sein, damit es besonders viel bringt?
Wissen und Erfahrungen zum gei	72	P1: Also rundherum die Ruhe. Also eine schöne Platz, dass wir zusammen sind und nicht müde, ja [I: Ja]. Also das muss auch richtige Zeitpunkt sein. Aber vor allem Ruhe, es ist schwierig, wenn runderherum immer was ist. Es ist zum Beispiel schwierig für mich in Park. Ich habe immer wieder mitgenommen bei Picknick, aber das hat nie wirklich funktioniert. Wenn dann zuhause zum Beispiel schon.
	73	I: Okay, dann würde ich nur mehr gerne wissen, ob Sie noch etwas sagen möchten?
	74	P1: Oder haben Sie vielleicht für mich ein Tipp?
	75	I: Ja genau, das würde jetzt kommen, wenn Sie sonst keine Fragen mehr haben.
	76	P1: Mhm.
	77	I: Okay, vielen Dank. Dann stoppe ich die Ausnahme einmal.

P 1 Interview 2

	1	I: So, dann starten wir gleich wieder. Hat sich in den letzten zwei Wochen etwas zu Ihrer Wohnsituation oder bei den Sprachen die Sie sprechen geändert?
Umgebungssituation des Kindes	2	P1: Nein. Es ist alles gleich geblieben.
	3	I: Und hat sich an der Sprache von K1 oder seinen Schwierigkeiten etwas geändert?
	4	P1: Nein auch nicht.
	5	I: Hat sich an Ihrem Leseverhalten etwas geändert?
Eigenes Leseverhalten	6	P1: Ohja. Es ist mir etwas bewusster geworden diese Frage zu stellen, wenn wir ein Buch schauen. Wo und was passiert ist. "Was haben wir da gesehen?" zum Beispiel. Obwohl wir die Frage immer wieder gestellt haben. Aber ich lese manches viel bewusster jetzt, sagen wir so.
	7	I: Okay. Und hat sich was an seinem Verhalten geändert oder an dem Verhalten von den Kindern beim Lesen?
Leseverhalten des Kindes	8	P1: Nicht so wirklich, weil sie eh so neugierig sind und haben immer die Fragen früher schon gestellt. Aber vielleicht durch mehr Fragen von meinen Seiten ist bisschen mehr Aufmerksamkeit oder die Neugierde, ja.
	9	I: Super. Wie oft haben Sie das gemeinsam ausprobiert?
Leseverhalten des Kindes	10	P1: Drei bis vier/ Dreimal mit Wimmelbuch. wir haben so eine Wimmelbuch genommen mit Maus und Elefant, weil das lieben sie. Ja das war ganz gut, viele Fragen. Und da haben wir "Und was macht der Elefant?", "Mama schau das an!". Also sie haben sehr viel Fragen gestellt.
Ausgangssituation beim Lesen	11	I: Mhm, selbst Fragen gestellt.
	12	P1: Ja (3s).
	13	I: Und wie lang war das dann ungefähr, pro Lesen?
	14	P1: Fünfzehn Minuten ungefähr.
	15	I: Okay, die Kinder haben viele Fragen gestellt. War sonst noch irgendetwas besonderes, wie sich die Kinder verhalten haben?
Leseverhalten des Kindes	16	P1: Also (3s). Sie waren interessiert, sie waren sehr konzentriert dabei,

Leseverhalten des Kindes	17	außer der <Geschwisterkind 2> ist immer wieder dazwischen gekommen und hat leider ein bisschen, ja, gestört. Aber sie sind bei der Sache geblieben und war ganz angenehm, ganz entspannt.
Eigene Leseverhalten	18	I: Okay. Welche Punkte genau haben Sie aus der Anleitung umgesetzt, also gemacht?
Eigene Leseverhalten	19	P1: Genau das Wiederholen von mir. Wenn zum Beispiel „Schau Mama gelb“, dann hab ich gesagt „Ja, der Ball ist gelb“. Ja also ich hab versucht, diese Satz korrekt zu sagen, aber auf Polnisch. Weil da weiß ich, ich mache da keine Fehler. Und beim Deutsch passiert mir immer wieder Fehler mit der, die, das, aber das wiederholt wird. Ich weiß nicht, ob gut ist, wenn sie auf Deutsch sagen, aber ich sag das korrekt, aber auf Polnisch.
Eigene Leseverhalten	20	I: Ja, das ist auch gut.
Eigene Leseverhalten	21	P1: Ja, weil in Deutsch bin ich mir selbst unsicher, ob ich das richtig wiederhole.
Ausgangssituation beim Lesen	22	I: Verstehe. Und sonst noch was, was Ihnen spontan einfällt, dass Sie umgesetzt haben?
Ausgangssituation beim Lesen	23	P1: Also diese Fragen "Was du gesehen hast?", diese Frage "Was? Wo? und Wie? du gesehen hast", also diese drei Frage. Das Wiederholen, dass sie das mit ganze Satz und dass sie das dann richtig aussprechen, das stimmt. Ich glaube das waren die zwei wichtige Punkte.
Ausgangssituation beim Lesen	24	I: Ahm (1s). Wie wurde das Buch ausgesucht?
Ausgangssituation beim Lesen	25	P1: Einmal hab ich ausgesucht und dann waren die Jungs dran, ja.
Ausgangssituation beim Lesen	26	I: Und wo habt ihr das Buch angesehen?
Ausgangssituation beim Lesen	27	P1: Im Kinderzimmer auf dem Boden [I: Ahja.]. Auf Boden kommt am bestes an.
Leseverhalten des Kindes	28	I: Und wo hat K1 am besten reagiert [P1: Hmm (3s)]. Oder er hat gar nicht besonders reagiert? Das kann auch sein.
Eigene Leseverhalten	28	P1: Nein, wenn man Frage gestellt hat, zum Beispiel "Wo ist jetzt Maus" oder "Was macht jetzt Elefant", da waren sie schon neugierig und haben mit den Auge gesucht. Also das war schon. Oder wir haben dann die Farbe

<p>Leseverhalten des Kindes Eigenes Leseverhalten</p>	<p>29</p>	<p>gesucht, zum Beispiel "siehst du alles, was rot ist?" und das war auch ganz gut, ja.</p>
<p>Eigenes Leseverhalten</p>	<p>30</p>	<p>I: Super. Haben Sie auch probiert, einen Satz anzufangen und die Kinder haben ihn fertig gestellt?</p>
<p>Eigenes Leseverhalten</p>	<p>31</p>	<p>P1: Nein das nicht.</p>
<p>Leseverhalten des Kindes Eigenes Leseverhalten</p>	<p>32</p>	<p>I: Kein Problem, ich frag jetzt einfach so durch. Haben Sie auch probiert, die Kinder die Geschichte weitererzählen zu lassen?</p>
<p>Eigenes Leseverhalten Leseverhalten des Kindes</p>	<p>33</p>	<p>P1: Ohja, bei Wimmelbuch schon, weil da zeigt die Geschichte nicht, was danach passiert. Zum Beispiel es ist eine Seite, da sieht nur Ende von Zug, dann haben sie gesagt „Mama schau, da ist ein Zug“ und ich „Ja, aber wo fährt der Zug hin?“ Ja. Und sie haben selbst geantwortet „Schau da ist der Zug“. Dann hab ich gefragt, wo Zug jetzt ist/wo ist er gefahren.</p>
<p>Leseverhalten des Kindes Eigenes Leseverhalten</p>	<p>34</p>	<p>I: Sie haben gesagt, dass Sie die Aussagen verbessert oder wiederholt haben, haben Sie auch ähm mit der Betonung, den Händen oder dem Blick auch was zu machen?</p>
<p>Eigenes Leseverhalten</p>	<p>35</p>	<p>P1: So "Schau, die Maus ist jetzt traurig.", sowas, oder "Es ist ein böse Mann da". Ich mache das glaub ich automatisch, aber sie haben sich eher auf Buch konzentriert und nicht auf mich. Aber mit Stimme hab ich schon gespielt. Aber die Stimme dabei war anders/ klingt schon anders.</p>
<p>Eigenes Leseverhalten</p>	<p>36</p>	<p>I: Und wie ist es Ihnen gegangen, während dem Lesen. Wie haben Sie sich gefühlt, welche Gedanken hatten Sie da?</p>
<p>Hilfreich für die Umsetzung von c</p>	<p>37</p>	<p>P1: Es war schon mir bewusster, durch diese Information von Ihnen, jetzt weiß ich, was da bedeutet, dialogisches Lesen. Und ich achte jetzt auf die andere Sache, zum Beispiel Frage stelle oder spielerisch das zu machen. So "Was glaubst du wo rot ist", "was glaubst du, dass Maus macht" oder "Ist sie traurig/ Schaut sie traurig aus?". Ich mach das viel bewusster, ich hab das früher auch gemacht, aber war mir nicht klar, wie das wichtig ist.</p>
	<p>38</p>	<p>I: Okay. Fanden Sie diese Information, die ich Ihnen gegeben hab, jetzt geht es um das, haben Sie das optisch ansprechend gefunden?</p>
		<p>P1: Ja, alles korrekt, alles gut.</p>

	39	I: Die Schrift, die Farbe?
	40	P1: Alles gut. Mhm.
	41	I: War da etwas, das nicht gut war?
	42	P1: Nein, war gut, kompakt, klar.
	43	I: Fanden Sie die Infomationen hilfreich?
	44	P1: Ohja, ist schon hilfreich.
Hilfreich für die Umsetzung von c	45	I: Gibt es etwas, wo Sie gern noch mehr Infomationen hätten?
	46	P1: (3s).
	47	I: Oder hätten Sie generell noch mehr Informationen?
	48	P1: Nein, ich glaube nicht. Momentan nicht.
	49	I: Sie haben sich also überall ausgekannt?
	50	P1: Genau, ich finde es ist nicht zu viel geschrieben, es ist ganz genau, was man eigentlich braucht. Und die wichtige Informationen. Aber ist gut zu wissen, was das alles bedeutet, ja.
	51	I: Ja. Und haben Sie sich wo gedacht, das versteh ich jetzt nicht? Das ist unverständlich?
Überlegungen für ein besseres gr	52	P1: Nein. Nein, nur wenn ich das nicht fürher kannte, ich würde nicht fragen, was bedeutet Wimmelbuch [I: Ahja!]. Aber das kern ich jetzt ja. Aber wenn ich damit nie beschäftigt, ich würde mich fragen, was ist Wimmelbuch. Das ist einzige, was gibt, aber sonst.
	53	I: Das ist sehr hilfreich, danke. So vom Umfang her, fanden Sie das passend?
Hilfreich für die Umsetzung vc	54	P1: Ja.
Ausgangssituation beim Lesen	55	I: Wie viel Zeit haben Sie gebraucht, dass Sie das durchgelesen haben und umsetzen konnten?
	56	P1: Zwei, drei Minuten, dass ich das durchgelesen hab. Und dann ja.
	57	I: Ahja, das ging dann schnell. Das heißt, würden Sie etwas weglassen oder erweitern?

<p>Wissen und Erfahrungen zum Eigenes Leseverhalten</p>	<p>58</p>	<p>P1: Nein, ich würde das jetzt gerne weiterverwenden und machen. Ich hab das zusammen mit mein Mann auch gelesen, weil er hat auch gefragt "Was ist das?". Das ist eigentlich, was wir schon machen, aber jetzt können wir das etwas professioneller, bewusster. Ja und wir finden das beide, das war wirklich sehr hilfreich. Weil es stimmt, man liest manchmal vor und vergisst die Fragen dabei zu stellen und ist aber schon/ man kommt so wirklich in Dialog über ein Bild oder ein Buch.</p>
<p>Überlegungen für ein besseres g</p>	<p>59 60</p>	<p>I: Ja schön. Genau. Gibt es noch was, das Sie gerne dazu sagen würden? P1: (4s) Ich glaube es wär schön, wenn solche Infomationen zum Beispiel in Kindergarten gegeben werden.</p>
<p>Überlegungen für ein bessere Definition Dialogisches Lesen</p>	<p>61 62</p>	<p>I: Mhm, das stimmt. P1: Nicht nur Vorlesen. Man sagt ja, man soll Kinder viel vorlesen und vorlesen und vorlesen, aber dass diese dialgosiche Lesen, das (2s)/wenn das mehr bekannter würde, wäre das hilfreich für viele Eltern [I: Ja.]. Ich glaube viele machen das auch, aber vielleicht nicht so direkt und genau. Aber immer wieder von allem/zum Beispiel mein Mann nimmt oft Buch, das auf polnisch geschrieben ist, er kann nicht das lesen und er macht genau dieses dialogische Vorlesen und schaut nur Bilder an.</p>
<p>Definition Dialogisches Lesen</p>	<p>63 64 65</p>	<p>I: Weil er die Sprache nicht kann. P1: Genau und er macht das, wie das Bild dann ist. I: Super (3s). Zum Schluss noch, wenn Sie jemand fragen würde "was ist dialogisches Lesen" was würden Sie dann sagen?</p>
<p>Definition Dialogisches Lesen</p>	<p>66 67 68</p>	<p>P1: Lesen mit/es geht vor allem um Kommunikation, einfach in Kontakt zu bleiben mit Kind und (2s) fördert äh das Sprechen zum Beispiel. Nicht nur, dass still sitzt neben Mama, sondern es fördert einfach diese Gespräche und das Kind lernt zu sprechen, ja. I: Mhm, gut beschrieben. P1: Also richtig um Dialog zu knüpfen mit dem Kind und Familie.</p>
<p>Definition Dialogisches Lesen</p>	<p>69</p>	<p>I: Super. Was bringt Ihrer Meinung nach das gemeinsame Bilderbuch ansehen?</p>

Wissen und Erfahrungen zum gei	70	P1: Kontakt zu Kind (2s). Man kann auch die Gefühle für Kinder gut erkennen. Wie geht's mein Kind heute, hat er Interesse oder hat er was mir zu sagen. Hat er einfach Lust. Und ich bin dann mit mein Kind zusammen, nicht nur, dass er irgendwie neben mir spielt und ich hab Wäsche oder Geschirr, sondern ich hab wirkliche Zeit für mein Kind, diese zehn, 15 Minuten und man kommt auch zu einem Gespräch, ja. Und im Bilderbuch kann man über alles sprechen. Gefühle, dann stellt sich auch heraus, was er über gewisse Sachen auch denkt, das Kind. Gefällt ihm das, oder nicht.
	71	I: Stimmt (2s). Wie sollte das gemeinsame Lesen sein, damit es besonders viel bringt?
Hilfreich für die Umsetzung vc Überlegungen für ein bessere	72	P1: Die Ruhe rundherum sicher, dass das Kind auch nicht müde ist. Und/also gewisse Uhrzeit muss es auch sein, also nicht ganz am Abend. Am Abend ich glaube ist es mehr Vorlesen vor Schlafengehen. Dass das Kind auch nicht so hungrig ist oder so/gut. Man muss auch Interesse erwecken, also bestimmte Buch sein. also <Geschwisterkind 1> ist zum Beispiel voll dabei bei Feuerlöscher. Und bei K1 was über Tiere, weil er auf Tiere so fixiert ist, ja. Aber es gibt auch/ich glaube Bilderbücher kommen immer gut an, man kann da in jede Richtung auch experimentieren.
	73	I: Ja, das ist das Tolle, dass man zu jedem Thema
Wissen und Erfahrungen zum gei	74	P1: Mhm, man kann auch das Gedächtnistraining dabei auch machen, auch so Konzentration, so Interesse zu wecken. Es gibt so Bücher, die alle drei mögen, zum Beispiel die kleine Raupe Nimmersatt. Und jeder sieht da was anderes. Zum Beispiel K1 sieht dabei die Sache, dass die Raupe richtig groß geworden und <Geschwisterkind 1>, was sie gegessen hat und der andere noch, dass sie Schmetterling geworden ist. Na ich finde das ist schon/das bildet auch Beziehung, wenn jeder sich mit den Büchern Beschäftigung. Kinder kommen zur Ruhe und wir Eltern auch einfach darüber zu finden.
	75	I: (3s) Sehr schön, dass sind viele interessante Dinge auch für mich, die ich erfahren hab. Wollen Sie noch etwas sagen?
	76	P1: Nein, nicht mehr. Dankeschön und sehr gern.
	77	I: Ich schalte jetzt wieder die Aufnahme aus.

P2 Interview 1

Umgebungssituation des Kindes

- 1 I: Ich habe schon kurz beschrieben, um was es in dem Interview gehen wird. Für den Anfang habe ich nur ein paar Einstiegsfragen. Wer wohnt bei Ihnen zuhause?
- 2 P2: Mein Mann und drei Kinder und noch ein Hund.
- 3 I: Und wie alt sind die Kinder?
- 4 P2: Zwölf, acht und sechs.
- 5 I: Der sechsjährige ist hier in Therapie oder?
- 6 P2: Ja.
- 7 I: Wie heißt er?
- 8 P2: K2.
- 9 I: Okay. Sind Ihre Kinder alle in Österreich geboren?
- 10 P2: Ja.
- 11 I: Welche Sprachen sprechen Sie zuhause?
- 12 P2: Polnisch und Deutsch.
- 13 I: Und wie ist das aufgeteilt? Also wer spricht was?
- 14 P2: Ich spreche nur polnisch, weil es meine Muttersprache ist. Mein Mann, er kann auch polnisch sprechen, aber er spricht meistens deutsch. Er ist in Österreich aufgewachsen und ich glaube für ihn Deutsch ist besser, obwohl sein Polnisch auch sehr gut ist.
- 15 I: Und die Kinder?
- 16 P2: Die Kinder sprechen nur deutsch. Also die Töchter, die älteste und die mittlere, sie sprechen nur deutsch, sie verstehen Polnisch, aber sprechen nicht gerne. Und der K2 unterschiedlich. Beide Sprachen momentan.
- 17 I: Mhm. Und wie redet er mit anderen?
- 18 P2: In der Schule, Vorschulklasse, mittlerweile weiß er, dass in der Schule deutsch gesprochen wird, aber zuhause mischt er Sprachen.
- 19 I: Okay. Ist er in der Vorschule oder Volksschule?
- 20 P2: Vorschulklasse, aber in der Volksschule. Also es ist schon richtige Schule, aber Vorschulklasse.
- 21 I: Ah okay. War er davor im Kindergarten?
- 22 P2: Ja.
- 23 I: Wie lange?
- 24 P2: (4s) So fünf Jahre, fast fünf Jahre.
- 25 I: Okay, wie viele Stunden pro Woche ist er in der Vorschulklasse?
- 26 P2: Das ist eine Ganztagschule, also er ist immer bis sechzehn Uhr, in der Schule.
- 27 I: Montag bis Freitag?
- 28 P2: Montag bis Freitag.
- 29 I: Okay. Welche Sprachen werden im Kindergarten/äh in der Vorschule gesprochen?

1/4

Umgebungssituation des Kindes	30	P2: Deutsch. Nur deutsch.
	31	I: Welche sprachlichen Auffälligkeiten hat der K2 denn?
	32	P2: Er ist sprachlich verzögert. Als er klein war, ca. zwei Jahre alt, konnte er nicht gut hören und bis wir draufgekommen sind, hat das ein bisschen gedauert und seitdem hat er immer diese Verzögerung. Also sein Wortschatz ist nicht so gut (3s), grammatisch ist er auch nicht gut, ja.
Schwierigkeiten des Kindes	33	I: Im Polnischen und im Deutschen?
	34	P2: Ja.
	35	I: Okay. Beim Verstehen, tut er sich da auch schwer?
	36	P2: Ja. Also manchmal versteht er nicht, was man von ihm will, wir haben/ wir gehen regelmäßig zu HNO Arzt, die Ohren zu kontrollieren, aber das liegt nicht daran. Das passt, also er braucht so individuell. Wenn zum Beispiel die Frau Lehrerin in der Schule etwas sagt, sie muss extra machen für ihn, weil manchmal weiß er nicht, was sie sagt. Also ja.
Eigenes Leseverhalten	37	I: Gut okay. Dann würd ich zum Vorlesen kommen. Lesen Sie selbst gerne?
	38	P2: Ja.
	39	I: Ja? Und wie viel kommen Sie zum Lesen?
	40	P2: Momentan ist so, nicht so viel, wie ich gern wollte, aber (3s) wenn ein Buch interessant ist, zwei Tage und dann ist schon vorbei. Also ich versuche jeden Tag für mich zu lesen, aber manchmal schaff ich einfach nicht wegen Zeitmangel.
	41	I: Und wenn Sie lesen, wann ist das? Sind die Kinder in der Nähe?
	42	P2: Alles. In der U-Bahn, oder am Nachmittag, wenn ich zuhause bin und auch am Abend, vor dem Schlafengehen.
	43	I: Okay. Sehen Sie sich zuhause mit den Kindern Bilderbücher an?
	44	P2: Schon. Nicht oft, aber ab und zu schon. Eigentlich aber jeden Tag, weil vor dem Schlafengehen immer, weil wir davor schauen die Bücher an und das ist die Zeit, wo wir am meisten praktisch Bücher schauen.
	45	I: Wie lang dauert das dann ungefähr?
	46	P2: 15 Minuten bis halbe Stunde.
	47	I: Mit wem sieht der K2 sich die Bücher an?
	48	P2: Mit mir.
Ausgangssituation beim Lesen	49	I: Auf welcher Sprache sind die dann?
Eigenes Leseverhalten	50	P2: Mir wurde gesagt, dass es wichtig ist, dass wir das zuhause unterscheiden, zum Beispiel, wenn ich polnisch spreche, soll ich nur polnisch vorlesen. Und ich versuche das einzuhalten. Also polnische Bücher schauen wir. Also von den Bilder und dann versuch ich das auf Polnisch zu sagen. [I: Mhm.] Ich weiß nicht, ob das richtig ist, aber (3s).
	51	I: Wir können dann eh genauer noch darüber reden, davor würde ich Ihnen gerne noch ein paar Fragen stellen.
	52	P2: Aber ich weiß, dass es für ihn ist besonders wichtig, also dieses Vorlesen. Ich weiß, nur wenn er wirklich müde ist nicht. Aber wirklich jeden Tag schon ein bissl was.

	53	I: Und wie verhält sich K2 beim Lesen?
Leseverhalten des Kindes	54	P2: Manchmal er spielt nebenbei. Also er weiß, es ist Vorlesezeit, er nimmt einfach Autos und spielt mit dem Autos und ich lese vor. Ich dachte, er hört nicht zu, aber doch. Weil zum Beispiel einmal hab ich dann gestoppt, und er konnte einfach sagen, was da weiter kommt. Also er hat sich das gemerkt und auswendig gelernt. Deswegen weiß ich, dass er das zuhört. Und er stellt auch die Fragen. Und manchmal schaut er auch die Bilder an. Aber wenn das Buch schon bekannt ist, dann ich lese nur vor und er spielt dabei.
	55	I: Das ist eh schon meine nächste Frage, wie das abläuft, wenn Sie zusammen ein Bilderbuch ansehen. Haben Sie da noch etwas zu ergänzen?
	56	P2: Wenn er das Buch zum ersten Mal sieht, schaut er schon gerne die Bilder an, aber manchmal wenn ich die Bücher vorgelesen habe, die er schon sehr gut kennt, also er schaut nicht mehr. Er hört zu, aber schaut nicht mehr. Aber er kennt den Text auswendig. Was für mich überraschend war, weil es gab manchmal auch schwierige Worte, die er nicht kannte.
	57	I: Aber dann hat er sie gewusst.
	58	P2: Ja.
Ausgangssituation beim Lesen	59	I: Und sitzt er dann am Boden und spielt?
Leseverhalten des Kindes	60	P2: Nein. Wir liegen im Bett. Er nimmt einfach das Spielzeug mit. Er spielt meistens mit Autos oder Züge oder Straßenbahn und er macht so (2s)/ also er fährt mit den Autos und ich sitze und lese noch.
	61	I: Wie geht es Ihnen, wenn Sie das Bilderbuch ansehen?
Eigenes Leseverhalten	62	P2: Also ich weiß, dass ich das machen muss und machen soll, also ich mache das gerne, aber manchmal einfach bin ich mit meinen Gedanken woanders. Das ist schon.
	63	I: Das versteh ich.
	64	P2: Ja. Aber ich weiß, dass ich das machen muss einfach, mit ihm besonders.
Wissen und Erfahrungen zum	65	I: Okay, ja. Haben Sie schon einmal etwas vom dialogischen Lesen gehört?
Definition Dialogisches Lesen	66	P2: Mm (verneinend).
	67	I: Können Sie sich darunter irgendwas vorstellen?
	68	P2: Ah ist das Vorlesen mit Rollen? Zum Beispiel ich lese was vor und er soll dann was dazu sagen? Oder (5s)
	69	I: Ja ein bisschen. Ich werde nachher noch mehr dazu sagen.
	70	P2: Mhm. Na, sonst nichts.
	71	I: Okay, dann noch zum Schluss ein paar Fragen. Haben Sie sich schon einmal genauer zum Bilderbuchansetzen mit Kindern informiert? Oder ist das eher nach Gefühl?
Wissen und Erfahrungen zum ge	72	P2: Nach Gefühl.
	73	I: Okay. Und die Schule oder der Kindergarten haben auch keine Informationen dazu gebracht oder genauer gesagt, wie das Vorlesen sein soll?

Wissen und Erfahrungen zum ge	74	P2: Dass man/ Doch, dass es gut wäre, wenn man dann anschaut und er mitmacht. Aber es funktioniert nicht immer.
	75	I: Warum funktioniert es nicht?
	76	P2: Er spielt lieber.
	77	I: Verstehe. Bringt Ihrer Meinung nach das Bilderbuch ansehen was?
Eigenes Leseverhalten	78	P2: Schon. Weil ich glaube, er merkt dann die Sachen besser, wenn er das Bild sieht, dann kann er mehr Fragen stellen, weil vielleicht regt das dann irgendwelche Fragen in seinem Kopf. Keine Ahnung, aber wenn er das nicht will, dann ich kann ihn nicht zwingen. Also ich versuche das immer so zu machen, ihn einfach mitzubeziehen? [I: Ja, miteinzubeziehen.] Also, dass er das mit mir macht, aber es ist nicht immer möglich.
	79	I: Okay. Wie sollte so das gemeinsame Lesen aussehen, damit es besonders viel bringt?
Wissen und Erfahrungen zum	80	P2: Zum Beispiel wir haben so sehr viele Wimmelbücher. Ich frage zum Beispiel "Was macht der auf dem Bild?" oder "Siehst du zum Beispiel das Auto? Was macht das Auto?" Und so. Und er soll mir dann in meiner Idealvorstellung erzählen, was da passiert. Und ich versuche immer noch Fragen dazu zu stellen und damit sein Gedächtnis und seiner (4s) wie heißt das auf Deutsch? Imagination?
Eigenes Leseverhalten	81	I: Mhm, Vorstellungskraft.
	82	P2: Vorstellung, dann einfach gerecht wird. Aber es/wie gesagt, es funktioniert nicht immer, idealerweise wäre das so, aber es funktioniert nicht, weil er will einfach mit den Auto spielen.
Ausgangssituation beim Lesen	83	I: Okay. Eine Frage noch, sie haben gesagt, Sie haben viele Bücher. Wie viele ungefähr?
	84	P2: Er? Wie viel er hat?
	85	I: Ja wie viele Bücher.
	86	P2: Puh. Hm..
	87	I: Wahrscheinlich schwer zu sagen.
	88	P2: Wenn ich das wirklich alle.. 30, 40?
	89	I: Okay danke. Das wars von meiner Seite eigentlich erstmal. Würden Sie gerne noch etwas sagen, was Sie noch nicht anbringen haben können?
	90	P2: Ah. Ich möchte Fragen, ob Sie das gut finden oder ist das wichtig, dass er mitmacht? Oder es ist dann egal, weil trotzdem zuhört und merkt sich Text dann.
	91	I: Ich würde Ihnen Informationen dazu mitgeben und wir können auch gerne darüber sprechen. Ich stoppe jetzt die Aufnahme mal, wenn Sie sonst nichts mehr haben.

P2 Interview 2

Umgebungssituation des Kindes	1	I: Hat sich an Ihrer Wohnsituation etwas geändert?
	2	P2: Nein.
Schwierigkeiten des Kindes	3	I: Hat sich an den sprachlichen Schwierigkeiten etwas verändert?
	4	P2: Nein auch nicht.
Eigenes Leseverhalten	5	I: Hat sich an Ihrem persönlichen Leseverhalten etwas geändert?
	6	P2: Meine Einstellung. Und zwar, was ich mir vorher gedacht habe, was richtig ist. Sie haben mich versichert, dass das doch richtig ist. Und ich war mehr konsequent dann bei Fragen stellen oder auch mehr Interesse aufzuzeigen bei den Büchern, was ich dann vorgelesen habe, ja.
	7	I: Okay, schön. Und hat sich Ihrer Meinung nach etwas beim Leseverhalten von K2 verändert?
Leseverhalten des Kindes	8	P2: (3s) Ich glaube er war mehr interessiert. Auch am Aussuchen von Büchern, er hat dann selber ausgesucht die Bücher und dann hat er auch die Bilder angeschaut. Weil normalerweise er hat dann gespielt nebenbei. Aber jetzt war er mehr so, dass er die Bilder miteinander anschauen wollte und wir haben auch ab und zu dann geredet, was passiert und was er meint, ja. Und zusätzliche Fragen hab ich dann gepusht ein bisschen, das war er schon genervt ein bisschen „Mama, nicht so viel.“ Aber ich glaube, es hat besser funktioniert als vorher, weil ich schon gewusst habe, dass das wichtig ist.
	9	I: Wie oft haben Sie es denn ausprobiert?
Ausgangssituation beim Lesen	10	P2: Ah einen Tag haben wir nicht gelesen, sonst jeden Tag.
	11	I: Das ist oft, toll!
	12	P2: Ja ich versuche wirklich jeden Tag.
	13	I: Wie lange ungefähr?
	14	P2: Zwischen fünfzehn und halbe Stunde, ja.
	15	I: Okay, je nachdem [P2: Ja je nachdem.]. Welches Bilderbuch haben Sie verwendet?
	16	P2: Die, die wir zuhause. Also letzte Woche hat er sich für Fußball interessiert, also ein Buch über Lewandowski. Die Bilder von seinem Leben und ja, da haben wir ein bisschen geredet. Also was passiert, wer ist das und wo ist das und was sieht er da auf den Bildern.
Leseverhalten des Kindes	17	I: Super. Kurz haben Sie eh gesagt, wie er sich beim Lesen verhalten hat. Gibt es da noch was, was Sie dazu sagen wollen?
	18	P2: Das war alles beim Gleichen, also er hat gespielt, aber dann immer wieder mit mir auf die Bücher dann mit mir geguckt.
Eigenes Leseverhalten	19	I: Mhm. Und welche Dinge vom Informationsmaterial, das ich Ihnen mitgegeben habe, haben Sie umgesetzt?
	20	P2: Fragen zu stellen (2s), damit er dann mehr spricht.
	21	I: Welche Fragen waren das dann?
Ausgangssituation beim Lesen	22	P2: So "Was macht er?" oder "Wo ist das?".
	23	I: Was anderes auch noch?
	24	P2: Eigentlich nicht, weil (2s) wir lesen immer im Bett. Es ist schon so

1/4

Ausgangssituation beim Lesen	25	kuschelig, Licht ist angenehm, es ist schon so ruhig, weil niemand da ist, wo wir sind.
	26	I: Haben Sie vielleicht Sätze vervollständigen lassen?
	27	P2: Ja das schon. Aber ich hab mich mehr konzentriert, dass mehr er spricht. Also nicht nur ich, sondern er soll dann sprechen und Sätze bilden und erzählen, ja.
Leseverhalten des Kindes	28	I: Und da haben Sie dann nachgefragt, wenn er nicht gleich geantwortet hat?
Eigenes Leseverhalten	29	P2: Ja. Bis er dann genervt war.
	30	I: Und dann haben Sie gedacht "Jetzt ist genug"?
	31	P2: Ja „Mama hör auf“. [I: Okay.] "Ja okay ist gut, ich lese nur mehr".
	32	I: Okay. Die indirekte Korrektur, haben Sie das ausprobiert? Dass Sie das, was er gesagt hat, wiederholt haben?
	33	P2: Ja. Aber das mach ich schon.
Eigenes Leseverhalten	34	I: Das war eh vorher auch schon?
	35	P2: Ja.
Leseverhalten des Kindes	36	I: Haben Sie Blickkontakt oder Stimme noch mehr gemacht?
	37	P2: Mit der Stimme hab ich gemacht, da hat er geschaut „Aha“. Aber er hat bemerkt, dass was anders war.
Eigenes Leseverhalten	38	I: Und haben Sie die Hände mitbewegt oder ihn die Geschichte weiter erzählen lassen?
Leseverhalten des Kindes	39	P2: Hände nein. Aber weiter erzählen schon. Wenn er Buch gut kennt, dann kennt er ganz genau, wie weiter geht.
	40	I: Okay. Fällt Ihnen sonst noch etwas ein? [P2: Nein, nichts.] Nagut dann gehen wir weiter (3s). Wie ist es Ihnen während dem dialogischen Lesen gegangen? Was waren so Ihre Gedanken?
Eigenes Leseverhalten	41	P2: Ich habe versucht, mehr die Interesse auch zu wecken. Also zum Beispiel „Schau da ist die Flagge von Bayern“ und ja. Dann hab ich einfach mehr mich konzentriert, wo ich die Fragen dann stellen kann. Oder was kann ich die Fragen/also wo kann ich die Fragen interessanter machen, damit er dann mitschaut, ja.
	42	I: Mhm. Jetzt ein paar Fragen zu den Informationen, die Sie bekommen haben. Fanden Sie es optisch ansprechend?
	43	P2: Mhm (bejahend).
	44	I: Die Farben oder die Schrift, hätten Sie da was anders gemacht?
	45	P2: Nein. War so angenehm.
Hilfreich für die Umsetzung von c	46	I: Mhm. Fanden Sie die Informationen hilfreich?
	47	P2: Ja sehr.
	48	I: Ahm, was hat Ihnen besonders geholfen?
	49	P2: Na diese Tipps, was ich da machen kann. Die Tabelle (4s).
	50	I: Und hätten Sie irgendwo noch mehr Informationen gebraucht?
		P2: Eigentlich nicht, nein.

	51	I: Nein? (3s) Okay, schön. War etwas nicht verständlich?
	52	P2: Nein, alles klar, ja.
Hilfreich für die Umsetzung von c	53	I: Auch nicht? (2s) Super. Wie fanden Sie den Umfang (4s)? War was zu kurz oder lang, war es angemessen?
	54	P2: Angemessen, mhm.
	55	I: Wie viel Zeit haben Sie gebraucht zum Durchlesen und um das dann umsetzen zu können?
Ausgangssituation beim Lesen	56	P2: Halbe Stunde ungefähr.
	57	I: Und in der Zeit haben Sie es gelesen und schon überlegt, was kann man machen?
	58	P2: Ja. Mhm.
	59	I: Okay. Würden Sie irgendwas weglassen? Würden Sie sagen, das war jetzt nicht so wichtig?
Überlegungen für ein besseres g	60	P2: (5s) Ist schwierig. Weil ich die alle Dinge wichtig finde, aber manchmal sie sind nicht jeden Tag umsetzbar, weil, ich weiß nicht, er ist müde oder wir fangen zu spät an und es gibt nicht so viel Zeit. Aber sonst war alles wirklich hilfreich, muss ich sagen. Und wichtiger.
	61	I: Okay. Gibt es noch etwas, was Sie erweitern würden? Wo Sie sagen, das könnte man noch mehr machen oder besser beschreiben?
	62	P2: Meinen Sie von den Sachen, die Sie geschrieben haben?
	63	I: Ja alles, was da drin steht. Wo Sie sagen, da könnte man noch mehr machen.
	64	P2: Hm. Ich kann finde nicht (5s).
	65	I: Okay. Wenn Sie zum Beispiel sagen, dass nicht jeder Tag gleich ist, könnte ich das zum Beispiel noch dazu schreiben.
	66	P2: Mhm (bejahend).
	67	I: Mhm okay (4s). Nagut, also wenn Sie jemand fragen würde, was dialogisches Lesen ist, was würden Sie dann antworten?
Definition Dialogisches Lesen	68	P2: Äh (2s). Dass das nicht nur Vorlesen ist, sondern auch ein bisschen mitspielen mit dem Kind, damit er das auch aktiv mitmacht und dann mehr eingebunden ist. Also nicht nur zuhört, aber mehr auch da Aktivität auch zeigt. Und dass das wichtig ist, ihn auch zu fördern, dass er nicht nur zuhört, aber auch mitmacht miterzählen und verstehen, was da vorgelesen wird.
	69	I: Okay, super. Was bringt das gemeinsame Bilderbuchanschauen dem Kind? Oder bringt es was?
Wissen und Erfahrungen zum ge	70	P2: Schon. Also (2s) für mich ist es schon wichtig, dass der K2 endlich gut sprechen kann und sich dann ausdrücken kann und bei ihm es ist sehr wichtig, dass er spricht. Denn/also er soll immer wieder sprechen, damit er das endlich begriffen hat, weil es dauert so viele Jahre schon. Also, er ist eh schon Fortschritte, aber es ist noch nicht so, wie es dann sein soll. Und ich weiß eh schon, er soll sprechen und sprechen, weil da übt er.
	71	I: Ja.
	72	P2: Mehr Übung, dann desto mehr Kenntnisse, wie immer.

	73	I: Ja stimmt. Und wie sollte dieses gemeinsame Lesen Ihrer Meinung nach aussehen, sodass es besonders gut ist?
Leseverhalten des Kindes	74	P2: (5s) Also vorher war meistens so, dass er etwas anderes äh gemacht hat beim Vorlesen. Also ich hab vorgelesen und er hat dann gespielt, also mit den Zügen oder mit dem Autos. Und ich glaube es ist wichtig, dass er sich mehr konzentriert, auf das, was ich da gerade vorlesen. Also er hört zu und versteht, was da grad vorgelesen wird. Nicht nur so „ja komm, und ab und zu hör ich, was du da liest“. Manchmal hab ich den Eindruck, er nutzt das, dass er weiter spielen kann. [I: Ja, er nutzt die Zeit] Ja vorlesen, aber immer das längste Buch, damit er viel Zeit hat zum Spielen.
	75	I: Sehr schlau.
	76	P2: Jaja er ist so. Aber für mich ist es auch wichtig, dass er auch mitmacht, weil dann kriegt er mehr von diesen ganzen Vorlesen. Nicht ich lese vor und er nutzt das aus zum Weiterspielen.
	77	I: Ja. Hat er grundsätzlich Spaß gehabt dabei?
Leseverhalten des Kindes	78	P2: Ja. Bei manchen Bilderbüchern ist er mehr interessiert. Zum Beispiel bei diesem Buch mit dem Lewandowski und dann plötzlich hat er ein altes Buch mit Autos rausgezogen, dass wir schon lange nicht mehr angeschaut haben und da war wirklich Interesse sehr groß und wir sind dann wirklich Seite bei Seite durchgegangen gemeinsam und wir haben gelesen und geredet, was da ist und solche Sachen.
	79	I: Mhm. Zum Schluss, das habe ich, glaub ich. noch gar nicht gefragt, in welcher Sprache haben Sie denn gemeinsam gelesen?
Ausgangssituation beim Lesen	80	P2: Polnisch.
	81	I: Und K2 hat der auch Polnisch oder Deutsch gesprochen?
	82	P2: Ah. Grundsätzlich Polnisch, aber ab und zu mischt die Sprache.
	83	I: Und dann haben Sie immer auf Polnisch geantwortet?
	84	P2: Ja.
	85	I: Okay. Würden Sie sonst noch etwas gern dazu sagen? Fällt Ihnen noch etwas ein?
	86	P2: Eigentlich nicht. Alles war so selbsterklärend und ja ich fand das hilfreich. Und ja, auch (2s) auch für mich wichtig, dass das, was ich eigentlich da gedacht habe doch relevant ist.
	87	I: Also eine Bestätigung.
	88	P2: Jaja, genau.
	89	I: Nagut, dann Danke! Ich schalte die Aufnahme mal aus.

P3 Interview 1

Umgebungssituation des Kindes

- 1 I: Ich starte jetzt einfach mal die Aufnahme [P3: Ja]. Nicht irritieren lassen. Ich habe Ihnen schon erzählt, um was es ungefähr geht. Zu Beginn ein paar kurze Fragen. Mit wem leben Sie gemeinsam zuhause?
- 2 P3: Äh ich lese nur mit Kinder.
- 3 I: Aha! Noch gar nicht zum Lesen. Ich meine, mit wem wohnen Sie?
- 4 P3: Ich wohne mit meine Mann und ich habe drei Kinder.
- 5 I: Okay, wie alt sind die?
- 6 P3: Die Zwillinge sind zehn Jahre alt und der Kleine fünf.
- 7 I: Ahja.
- 8 P3: Drei Buben.
- 9 I: Wie heißt der Kleine?
- 10 P3: K3.
- 11 I: K3 ist hier in Therapie, oder?
- 12 P3: Ja genau.
- 13 I: Sind alle drei in Österreich geboren?
- 14 P3: Nein, die Zwillinge sind in Rumänien geboren. Aber sind schon vor (4s) sechs, sieben Monate.
- 15 I: Also geboren und dann mit sechs Monaten nach Österreich gekommen?
- 16 P3: Ja. Wir waren hier in Österreich, aber wir haben in Rumänien die Kinder sind auf Welt gekommen.
- 17 I: Ah okay.
- 18 P3: Nur K3 ist in Österreich. Der Kleine, ja.
- 19 I: Okay. Und welche Sprachen sprechen Sie zuhause?
- 20 P3: Rumänisch.
- 21 I: Sie und Ihr Mann beide?
- 22 P3: Ja. Ein bisschen Deutsch, aber nicht so gut.
- 23 I: Aber zuhause nur rumänisch?
- 24 P3: Ja, nur rumänisch.
- 25 I: Und welche Sprache sprechen die Kinder meistens?
- 26 P3: Zuhause rumänisch und in die Schule deutsch.
- 27 I: Ahja und das können alle unterscheiden?
- 28 P3: Jaja.
- 29 I: Super.
- 30 P3: Ich kann sagen, für die Kinder jetzt ist leichter deutsch sprechen, als rumänisch.
- 31 I: Mhm. Aber zuhause probieren die Kinder trotzdem rumänisch?
- 32 P3: Ja, rumänisch.

1/5

Umgebungssituation des Kindes	33	I: Okay. Der K3, der passt vom Alter genau zu meiner Arbeit, die ich schreibe. Der geht in den Kindergarten, oder?	
	34	P3: Ja der geht schon in Kindergarten seit/jetzt ist zweite Jahr im Kindergarten.	
	35	I: Und wie viele Stunden pro Woche ist er dort?	
	36	P3: Nur jede Tag vier Stunde. Acht bis zwölf, Montag bis Freitag. Teilzeit oder wie heißt.	
	37	I: Ja genau oder hald halbtags. Genau. Welche Sprachen werden im Kindergarten gesprochen?	
	38	P3: Deutsch.	
	39	I: Und da spricht K3 dann auch Deutsch?	
	40	P3: Ein bisschen. Er verstehen sehr viel, aber er spricht sehr kaum.	
	41	I: Ah okay. Aber Rumänisch spricht er mehr?	
	42	P3: Sehr viel, ja.	
43	I: Aha, okay. Hat er im rumänischen Schwierigkeiten?		
44	P3: Jetzt ja. [I: Achso?] Ja, er kann noch nicht /r/ sagen, /s/, /sch/. So viele Buchstaben.		
45	I: Ah die fehlen. Und verstehen tut er alles?		
46	P3: Ja tut er alles.		
47	I: Und die Grammatik? Spricht er in ganzen Sätzen?		
Schwierigkeiten des Kindes	48	P3: Noch nicht. Er kann schon richtige Sätze, aber wenn er eine Geschichte sagt, er kann sich nicht sehr gut erklären. Aber für seine Art, er kann schon [I: Okay.]. Ja. Aber er spricht sehr sehr schnell.	
	49	I: Aha. Und wie ist das im Deutschen? Wo hat er da Schwierigkeiten?	
	50	P3: Ja er kann/zum Beispiel er kann nicht sagen, wenn er ein Buchstabe fehlt, weiß eine andere Person ganz genau/weiß nicht, was ganz genau, was er sagen.	
	51	I: Ja. Und hat er im Deutschen auch Probleme mit der Grammatik? Wissen Sie das?	
	52	P3: Naja er spricht kleine Sätze, kleiner als rumänisch.	
	53	I: Okay. Und versteht er das Deutsche?	
	54	P3: Von Kindergarten haben mir gesagt, er verstehen alles. Und weiß alles Regeln und hört sehr gut.	
	55	I: Super, okay. Dann kommen wir zum Lesen. Lesen Sie selbst Bücher oder Zeitung?	
	Ausgangssituation beim Lesen	56	P3: Ja, wir haben vor fünf Jahre sehr viel so begonnen, Deutschgeschichte und auch rumänisch.
		57	I: Mhm. Also mit den Kindern?
58		P3: Ja. Am Abend meisten.	
59		I: Okay! Und Sie selbst?	
60		P3: Ich lesen, manchmal die Kinder hören, aber jetzt sollte meine/die	

Ausgangssituation beim Lesen	60	Zwillinge, sie lesen und er oder wir hören.
	61	I: Ah, gute Idee!
	62	P3: Ja, sie müssen für Schule. Haben gesagt, er muss viel lernen.
	63	I: Okay. Und lesen auch Sie ein Buch, das Sie interessiert? Also eine Geschichte, die für Erwachsene ist?
Eigenes Leseverhalten	64	P3: Ich habe meine Bücher. Aber ich lese nur selber, nicht für Kinder.
	65	I: Ja genau! Wenn Sie lesen, lesen Sie dann für sich und sind die Kinder dann da oder wenn sie im Bett sind?
	66	P3: Na wenn ich lese etwas, ich lese nur alleine. Oder wenn die Kinder schlafen, oderso. Ja.
	67	I: Okay mhm. Und wenn Sie mit dem K3 die Bilderbücher ansehen, wie oft ist das?
Ausgangssituation beim Lesen	68	P3: In letzte Zeit wir haben fast jeden Tag. Aber nicht so/ein Seite, zwei Seite, nicht so viel. Aber wir haben probiert.
	69	I: Wie lange ist das, dass Sie das probieren?
	70	P3: Ahm. Ungefähr halbe Stunde.
	71	I: Ah, das ist eh was! Jeden Tag.
Wissen und Erfahrungen zum gel	72	P3: Das hab ich gelernt von hier, von Logopäde. Haben mir/mein Sohn war hier vor fast zwei Jahre Logopädie gemacht und sie hat gesagt mein Sohn/wir müssen noch lesen, lesen, lesen. Ja.
	73	I: Super. Haben Sie Bilderbücher zuhause? Oder borgen Sie welche aus?
	74	P3: Manchmal borgen von (2s) Bibliothek, manchmal kaufen.
	75	I: Okay.
	76	P3: Meisten wir kaufen.
	77	I: Okay, wie viele Bücher haben Sie ungefähr?
	78	P3: Wir haben so 50. Wir haben schon viele, sehr viele.
	79	I: Ja. Und die sind dann auf Rumänisch? Oder auch auf Deutsch?
Ausgangssituation beim Lesen	80	P3: Wir haben beide. Auf Rumänisch und/aber auf Deutsch haben wir mehr. Ja wir haben sehr viele gekauft.
	81	I: Und Sie lesen die Bücher mit den Kindern oder auch Ihr Mann manchmal?
	82	P3: Nicht so oft, nein.
	83	I: Also lesen nur Sie zuhause?
	84	P3: Nur ich. Am Wochenende wir sind immer unterwegs. Zum Beispiel am Freitag und Samstag draußen mit Kinder.
	85	I: Rausgehen ist auch wichtig. Und unter der Woche dann?
	86	P3: Lesen, ja.
Leseverhalten des Kindes	87	I: Sehen sich die Kinder manchmal allein Bücher an?
	88	P3: Ich habe nicht verstanden.
	89	I: Der K3 sieht sich der alleine ein Buch an, oder nur gemeinsam mit

		Ihnen?
	90	P3: Nein, er macht alleine. Manchmal er nimmt ein Buch und sieht an. Und will etwas zeigen, was in Buch steht.
	91	I: Okay. Wie läuft das ab, wenn Sie gemeinsam ein Buch ansehen? Können Sie das beschreiben?
Leseverhalten des Kindes	92	P3: So die/wie heißt das genau. Ich weiß nicht, aber die Fotos sind sehr/ also zum Beispiel K3, wenn ich kaufe neue Bücher, er nimmt das Buch und schaut nur die Bilder an. Und das sagt was schreibt da und was schreibt andere Seite. Er ist neugierig oder wie heißt.
	93	I: Ja? Also er findet es nicht langweilig, sondern ist interessiert?
	94	P3: Ja interessiert. Und meine Sohn, eine von Zwillinge, er malt die Bücher. Wo kann er genau zeichnen. Zum Beispiel ein Elefant, gibt ein, zwei, drei, wie kann man ein Elefant richtig zeichnen.
	95	I: Wow.
Ausgangssituation beim Lesen	96	P3: Und er liest und er macht. Und ja, diese Bücher wir borgen sehr viel von Bibliothek.
	97	I: Toll. Und wo lesen Sie, am Boden, auf dem Sofa, am Bett?
	98	P3: Nein, nein, nein. Wir sitzen am Tisch. Alle drei. Ja.
	99	I: Ahja. Sieht da jeder gut hin?
	100	P3: Ja. Nicht auf Schlafzimmer oderso, nein.
	101	I: Okay.
Leseverhalten des Kindes Eigenes Leseverhalten	102	P3: Zum Beispiel ich lese etwas und K3 will nicht mehr hören, ich gebe eine Bleibstift und kann er was zeichnen oder malen.
	103	I: Okay. Wie geht es Ihnen, wenn Sie das Buch ansehen? Was sind Ihre Gedanken?
Eigenes Leseverhalten	104	P3: Ich mag/ich hatte auch sehr viele Bücher gelesen. Auf meine Kindheit ich habe sehr viele Bücher. Ich liebe Bücher. Nur jetzt ich habe wenig Zeit. So aber trotzdem jede Tag probiere ich zu lesen.
Wissen und Erfahrungen zum gei	105	I: Super. Haben Sie schonmal was vom dialogischen Lesen gehört?
	106	P3: Dialogische Lesen. Ich weiß nicht.
	107	I: Kein Problem. Was können Sie sich darunter vorstellen?
Definition Dialogisches Lesen	108	P3: Ich denke an richtige Lesen, aber ich weiß nicht (3s). Hm nein. Ich kann nicht sagen.
	109	I: Wie meinen Sie das mit richtig?
	110	P3: Ich weiß nicht.
	111	I: Okay, ich werde Ihnen das gleich erklären. Machen wir kurz noch die Fragen fertig [P3: Ja.]. Haben Sie schonmal Informationen zum Bilderbuchanschauen bekommen? [P3: Nein.] Haben Sie das nach Gefühl gemacht?
	112	P3: Ja. Aber ich habe nur von Freunde zum Beispiel, also wer hat ein Buch gelesen "Ja das Buch ist toll", "Musst du lesen" oder so. Also meistens sind natürlich aus Rumänien.
	113	I: Ja, okay. Und hat der Kindergarten mal gesagt, so soll man Bilderbücher

		lesen?
Wissen und Erfahrungen zum gel	114	P3: Ich habe Infos bekommen von Kindergarten, zum Beispiel K3 mag ein Buch mit Gruffelo. Und Pädagogin hat gesagt, ich soll nicht Buch kaufen, weil er schaut in Kindergarten, ja. Zum Beispiel K3 spielt nicht mit Lego in Kindergarten, aber spielt zuhause sehr viel. Und seine Pädagogin hat gesagt, wenn er spielt zuhause, er spielt nicht mehr in Kindergarten. Jaja, er hat/die Kinder hat sehr viel Lego und spielt, wenn Wetter schlecht ist, was soll man machen.
	115	I: Ja das stimmt. Glauben Sie, dass das Bilderbuch ansehen was bringt?
Wissen und Erfahrungen zum gel	116	P3: (3s) Weiß nicht. Es ist verschiedene Kinder. Welche mag nicht die Bücher, wenn wir anschauen. Wenn die Kinder sehen zum Beispiel die Eltern, vielleicht die Kinder sind neugierig. Und wenn niemand in Haus liest/also wenn niemand liest, vielleicht die Kinder liest auch nicht.
	117	I: Ja! Und wenn Sie an K3 denken, wenn er mit Ihnen gemeinsam ein Buch ansieht, was lernt er dabei?
	118	P3: Wenn er eine Fotos schauen, er sagt, was er sieht dort. (3s) Zum Beispiel gestern er hat eine Buch geschaut, mit der Löwe fährt in der Zoo.
	119	I: Dass er dazu redet?
	120	P3: Ja. Es war ein Buch so wenig geschrieben, aber nur Bilder. Und er hat gesagt, Löwe fährt in der Zoo. Ja.
	121	I: Und was lernt er da?
	122	P3: Er reden mehr.
	123	I: Okay. Und wie soll das Buchansetzen gemeinsam am besten sein?
	124	P3: Ja, aber er kann nicht alleine.
	125	I: Ja genau. Was glauben Sie, ist wichtig, damit er gut Lesen kann? Zum Beispiel, dass er nicht alleine ist, ja. Was noch?
Überlegungen für ein besseres gel	126	P3: (4s) Ich weiß nicht. Äh. Wenn er Interesse hat. Oder wenn etwas Neues für Kind ist.
	127	I: Ja. Noch was?
	128	P3: Ich weiß nicht.
	129	I: Nein das ist eh toll, das sind sind viele Sachen!
	130	P3: Ja. Aber wenn meine Kinder nimmt ein Buch, die Zwillinge, K3 nimmt auch ein Buch und will anschauen.
	131	I: Okay. Da macht er, was die Großen machen.
	132	P3: Ja. Oder wenn die andere, die Zwillinge, sagt "Wir spielen Lego", K3 geht und spielt Lego. Sage nicht "Ich lese Buch".
	133	I: Da sind die Großen dann das Vorbild [P3: Ja.] (4s). Wollen Sie noch etwas sagen jetzt? Haben Sie noch was?
	134	P3: Ich weiß es nicht, nein. Noch nicht.
	135	I: Gut, kein Problem! Dann stopp ich mal die Aufnahme, das war es mal mit meinen Fragen.

P3 Interview 2

	1	I: Wie letzte Woche, ich starte mit meinen Fragen und Sie können gerne erzählen.
	2	P3: Ja, wenn ich weiß.
	3	I: Ja, ich glaub schon. Also Sie haben gerade schon erzählt, Sie haben es ausprobiert, das ist schonmal gut. Hat sich etwas geändert? Wer bei Ihnen wohnt, wer welche Sprache spricht?
Ausgangssituation beim Lesen	4	P3: Ja, passt. Wir lesen manchmal Deutsch, manchmal Rumänisch. Beide.
	5	I: Ahja okay. Beide Sprache vorgelesen, mhm. Und ist etwas anders als letztes Mal? Die Probleme bei der Sprache?
	6	P3: Ich weiß nicht.
	7	I: Hat sich etwas an Ihrem Leseverhalten geändert?
Eigenes Leseverhalten	8	P3: Ähm, ich weiß nicht, aber ich habe schon probiert, mit kurze Texte. Und ich habe gesehen, die Kinder sind mehr interessiert.
	9	I: Wenn nicht so viel Text ist?
	10	P3: Ja. Wenn es weniger Texte. Das hab ich gesehen, ja.
	11	I: Okay, das heißt, die Kinder, wie haben die sich verändert?
	12	P3: Ähm wann habe ich gesehen?
	13	I: Ja?
	14	P3: Nach drei, vier Tage habe ich gesehen, ja.
	15	I: Ah. Und was war anders?
	16	P3: Ein bisschen anders, ja.
	17	I: Und wie oder was war anders?
Leseverhalten des Kindes	18	P3: Ich weiß nicht ganz genau. Aber zum Beispiel K3 hat mir nach drei, vier Tage auch gesagt, wir lesen mehr.
	19	I: Aha. Gut. Wie oft habt ihr das gemacht? Jeden Tag?
	20	P3: Ja, wir lesen jeden Tag, fast halbe Stunde.
Ausgangssituation beim Lesen	21	I: Okay, super. Und welche Bücher habt ihr verwendet?
	22	P3: Jetzt wir haben gelesen, Frederike/die feuerrote Frederike. Und eine Buch mit die Löwe in Bibliothek, mit eine Löwe in die Bibliothek. Aber das hat nur mit viel gezeichnet und wenige Texte. Kleine Texte.
	23	I: Mhm, super. Wie hat sich K3 verhalten beim Lesen? War er interessiert zum Beispiel?
Leseverhalten des Kindes	24	P3: Jaja. Und er hat gesagt „Was macht eine Löwe in der Bibliothek? Er darf nicht hineingehen!“ Jaja.
	25	I: Hat er dann mitgeredet.
	26	P3: Ja!
	27	I: Super. Welche Sachen aus der Anleitung haben Sie gemacht? Welche Punkte aus der Tabelle?
Eigenes Leseverhalten	28	P3: Äh. Ich weiß nicht, ich habe nur diese mit kleine Texte vorgelesen.
	29	I: Gut, genau! Zum Beispiel.

- 30 P3: Mehr Bilder und keine Schrift. Und habe gesehen, das ist besser für Kinder.
- 31 I: Und haben Sie auch andere Sachen gemacht? Fragen stellen?
- 32 P3: Ich habe übersetzt, ich habe probiert, mit Kindern übersetzen ein bisschen, ja.
- 33 I: Okay? Von Deutsch auf...?
- 34 P3: Ja, ich habe gesagt. "Der Löwe kann nicht in Bibliothek" oder "Er kann nicht lesen, er muss so bleiben", hat er auch so gesagt.
- 35 I: Okay und Sie haben das dann übersetzt?
- 36 P3: Ja.
- 37 I: Ah, okay. Haben Sie solche Fragen gestellt, wie „Wer macht das?“ oder „Wo ist der Löwe?“
- 38 P3: Nein, noch nicht. Noch nicht.
- 39 I: Okay, das macht gar nichts. Ich frage einfach ein bisschen durch. Haben Sie gefragt, ob er das kennt? Oder, dass er die Geschichte weiter erzählen soll?
- 40 P3: Äh, wir sind noch nicht fertig mit dem Buch.
- 41 I: Ja, genau. Manchmal, kann man auch/da können Sie K3 zum Beispiel fragen „Wie geht's weiter? Kannst du dir das ausdenken?“
- 42 P3: Jaja, das hat er auch gemacht, aber er war, ich weiß nicht (2s) Wie sagt man im Deutsch. Er hat nicht verstanden, warum geht eine Löwe in eine Bibliothek. Und hab ich versucht zu erklären „Ist ja nur eine Geschichte, ist ja nicht echt“.
- 43 I: Okay, gut. Und haben Sie auch versucht, mit der Stimme was zu machen? Tief oder hoch?
- 44 P3: Nein noch nicht. Ich habe in eine Tag mit K3, aber nicht sehr viel. Kann ich nicht sagen.
- 45 I: Okay, haben Sie versucht, mit den Händen was zu machen?
- 46 P3: Nein, leider nicht.
- 47 I: Das macht nichts, ich frage nur durch. Haben Sie probiert, wenn er was gesagt hat, das richtig zu sagen?
- 48 P3: Ja, das hab ich. Und wenn habe zweite Mal wiederholt, er hat schon besser gesagt.
- 49 I: Wirklich?
- 50 P3: Ja. Ich habe nicht gesagt „Das war falsch“, ich habe nur wiederholt.
- 51 I: Und er hat das gleich gut verstanden?
- 52 P3: Er hat erste Mal falsch und nur zweite Mal richtig.
- 53 I: Super. Haben Sie ihm Zeit gelassen, dass er auch was sagen kann?
- 54 P3: Manchmal ich habe schon, zwei, drei Wörter er wollte nicht sagen. Ich habe nicht gesagt „Du musst das sagen“, so und dann er hat gesagt.
- 55 I: Also haben Sie gewartet?
- 56 P3: Ja ein bisschen.

Ausgangssituation beim Lesen		57	I: Wo habt ihr das Buch angesehen? (3s) Am Bett oder am Boden oder am Tisch?
		58	P3: Wir haben auch probiert in Schlafzimmer, aber wir sitzen meistens auf Tisch.
		59	I: War da ein Unterschied?
		60	P3: Nein. Glaube, wir haben im Schlafzimmer. Aber haben nicht so/war nicht so ruhig.
		61	I: Achso, im Schlafzimmer war es nicht so gut?
		62	P3: Nein, er konnte hops/so springen. Am Tisch ist besser.
		63	I: Okay. Und wer hat das Buch ausgesucht? Oder beide?
		64	P3: Nein ich habe.
		65	I: Und das war für K3 okay?
		66	P3: Nein, ich habe nur diese Buch von Bücherei gesehen. Ich habe gefragt, ich suche eine Buch bis fünf, sechs Jahren und sie hat mir empfohlen.
		67	I: Ah okay.
		68	P3: Ja.
		Eigenes Leseverhalten	
70	P3: Naja ich habe gedacht, es ist schwierig, weil ich konnte zum Beispiel nicht alles sehr gut sprechen hier und ich habe gedacht, vielleicht Sie verstehen mich nicht sehr gut. Ja deswegen. Aber sonst.		
71	I: Okay. Ich verstehe Sie aber sehr gut!		
72	P3: Ich lebe noch, ja.		
73	I: Ja, Sie machen das toll. Wenn Sie mit K3 gemeinsam das Buch angesehen haben, was waren Ihre Gedanken? Beim Ansehen mit dem Buch?		
74	P3: Ich war auch neugierig was in Buch steht. Ja.		
75	I: Mhm. Das heißt, es hat Ihnen auch gefallen?		
76	P3: Ja.		
77	I: Super. Mh. Jetzt geht es um die Anleitung. Fanden Sie das optisch ansprechend? (3s) War die Schrift gut, haben Sie das lesen können, waren die Farben gut?		
78	P3: Ja. Hat mir das gefallen. Ich sagen manchmal ich weiß sehr viel, aber nach ein kurze Zeit ich denke, ich müsse noch viel lernen.		
Hilfreich für die Umsetzung von c		79	I: Aber so geht es uns allen. Und die Schrift? War die zu groß oder klein?
		80	P3: Was hast du mir gegeben?
		81	I: Ja genau.
		82	P3: Nein war gut, hat gepasst.
		83	I: Und die Farben auch?
		84	P3: Ja, zu klein ist nicht sehr gut, aber nicht zu groß. Es war normal.
		85	I: Und die Infos, die drinnen waren, war das hilfreich? Hat Ihnen das

Hilfreich für die Umsetzung von c	86	gehoffen?
	86	P3: Jaja, schon.
	87	I: Und ist was besonders wichtig gewesen? Oder hat was besonders geholfen?
	88	P3: Das hat mir geholfen, mit den kleinen Texte. Ich habe mein zehn Jahre alt, große Kind, er wollte mehr und mehr Texte. Weil die Texte waren kurze und er wollte auch zweite Seite lesen, dritte Seite lesen. Und er hat einmal bis zum neunte oder zehnte Seite hat gelesen.
	89	I: Super!
	90	P3: Ja aber es war/zum Beispiel in zweite Seite nur ein Satz.
	91	I: Okay. Hätten Sie irgendwo noch mehr Hilfe gebraucht?
Überlegungen für ein besseres g	92	P3: Ich weiß nicht. Ich habe nicht alles ausprobiert, ich habe nicht so viel Zeit gehabt.
	93	I: Ja, das ist okay.
	94	P3: Ja (2s).
	95	I: Wie lang haben Sie denn gebraucht, dass Sie das lesen oder machen können?
Ausgangssituation beim Lesen	96	P3: Wir haben diese Woche/ wir haben jeden Tag am Abend.
	97	I: Mhm. Und Sie haben das vorher durchgelesen. Wie lang hat das gedauert, dass Sie das einmal durchgelesen haben?
Ausgangssituation beim Lesen	98	P3: Wenn ich habe alles verstanden, ich habe zirka fast eine Stunde.
	99	I: Okay, ja, gut.
	100	P3: Manchmal ich muss was zwei-, dreimal lesen.
	101	I: Ja, verstehe. Was war denn nicht verständlich?
	102	P3: Ich habe schon mit ((holt Informationsmaterial aus der Tasche)).
	103	I: Dann können wir kurz schauen, was vielleicht schwierig war. Weil ich möchte es so machen, dass es jeder versteht. Da sind sicher Wörter drin, die nicht so leicht sind. Was ist denn schwierig gewesen? (5s) Ist das zu viel?
Hilfreich für die Umsetzung von c	104	M: Nein nein. Zum Beispiel hier, ist sehr gut. Dass dann sofort sehen und kann besser verstanden, was ich muss machen ((zeigt auf Bilder auf Seite zwei)).
	105	I: Mhm, Sie meinen, die kleinen Bilder auf der zweiten Seite.
	106	P3: Diese Seite habe ich nichts sonst ((meint die zweite Seite)). Und diese Seite ist sehr gut sonst ((meint die dritte Seite)).
	107	I: Ja?
Überlegungen für ein besseres g	108	P3: Ich wollte sagen, diese Sache, aber ich hatte nicht so viel Zeit ((zeigt auf die Tabellen auf Seite drei)).
	109	I: Ja das ist so, wenn man es öfter macht, kann man auch mehr Sachen machen (7s).
Hilfreich für die Umsetzung von c	110	P3: Zum Beispiel hier, ganz egal, welche Sprache, dies ist, mit der Sie das Kind unterstützen wollen - das will ich ((liest ersten Absatz auf der

Hilfreich für die Umsetzung von c	vierten Seite)).
	111 I: Ja, das ist gut! Und zum Beispiel hier, das Wort, indirekte Korrektur, ist das schwierig? Oder hilft die Beschreibung?
	112 P3: Ja, mit den Wörter, wenn er kennt, ist nicht so schwierig, aber Wörter, wir nicht benutzen, ist schwieriger. Zum Beispiel mein Sohn könnte, was in Buch passiert, alles erklären. Und wo es war so kleine Texte, er kann schon wiederholen schnell, was hat er gelesen.
	113 I: Okay.
	114 P3: Und Pause ist auch sehr gut ((zeigt auf letzten Punkt in der Tabelle)).
	115 I: Ja? Und wenn Sie das so sehen, brauchen Sie noch mehr Beispiele oder passt das?
	116 P3: Natürlich es gibt schon viele, viele, ich glaube. Aber am Anfang natürlich passt.
	117 I: Also Sie haben das verstanden?
	118 P3: Ja. Ich habe schon auch früher mit einer Logopädin gesprochen auch hier und sie hat mir auch sehr viel erklärt.
Wissen und Erfahrungen zum ge	119 I: Zum Lesen?
	120 P3: Ja. Und was kann ich auch zuhause mit meine Sohn machen, aber nicht immer funktioniert.
	121 I: Ja.
	122 P3: Mit diese laut und leise, ich kann nicht sehr gut.
Eigenes Leseverhalten	123 I: Ja, das kann man ausprobieren und manchmal passt es. Manchmal nicht.
	124 P3: Aber tief und hoch manchmal ich kann nicht, aber wir probieren.
	125 I: Okay, super. Ist was zu viel? Kann man was weglassen? Das brauche ich nicht?
	126 P3: Nein, nein.
	127 I: Okay. Gut. (5s)
Definition Dialogisches Lesen	128 P3: So können wir, die Eltern, die Kinder unterstützen. Ist schwierig.
	129 I: Mhm, das ist nicht immer einfach.
	130 P3: Ja, zum Beispiel heute hat mein Sohn gesagt, seine Lehrerin hat gelesen Buch, was hat wir gelesen, aber sie hat im Internet die Bücher, aber die Lehrerin/die Pädagogin hat gelesen. Und er hat verstanden, was ist. Weil er kennt und er haben mir gesagt, richtige wie heißt, das Buch, das die Pädagogin gelesen. Ja.
	131 I: Gut, dass er da darüber reden kann.
	132 P3: Ja, aber K3 spricht wenig, im Kindergarten. Aber er weiß sehr viel.
	133 I: Und wenn er das erzählen kann, ist das ja gut.
Schwierigkeiten des Kindes	134 P3: Ja. Er spricht mit mir sehr viel, auch mit andere Freunde spricht sehr viel. Aber in Kindergarten spricht wenig.
	135 I: Nicht so viel.
	136 P3: Ja, nicht so viel. Und in Kindergarten er spricht leise.

	137	I: Mhm. Traut er sich nicht so?
	138	P3: Ja, er war wenig/letzte Jahr sehr wenig in Kindergarten.
Schwierigkeiten des Kindes	139	I: Ja.
	140	P3: Wegen Corona es war auch so gesperrt.
	141	I: Vielleicht wird es jetzt besser wieder.
	142	P3: Ja. Ich hoffe, ja.
	143	I: Okay. Wenn Sie jemand fragt „Was ist dialogisches Lesen?“, was antworten Sie?
	144	P3: Ich lese etwas und, zum Beispiel ich lese eine Buch, was genau steht im Buch. (4s)
Definition Dialogisches Lesen	145	I: Mhm, okay. Ist das mehr als Vorlesen? Das dialgoische Lesen?
	146	P3: Äh (4s) Ich glaube ist, weil ich/Ich glaube ist ein bisschen mehr (3s), weil wenn ich vorlese in eine Buch und lese alles, was in Buch steht.
	147	I: Mhm, okay. Und wenn Sie jetzt das machen, was ist anders, als wenn Sie nur vorlesen?
	148	P3: Zum Beispiel ich/ (3s) wie sagt hier dialogische Lesen. Jemand ich glaube liest nicht alles, was hier steht. Zum Beispiel schaut hier etwas und dann geht weiter undso. Deswegen das ist. Das ist meine Meinung.
	149	I: Ja, gut.
	150	P3: Aber die Kinder müssen/die Kinder müssen/ sie (unv.).
	151	I: Dass sie sehen?
	152	P3: Nein, für die große Kinder zum Beispiel ist es wichtig, dass SIE lesen.
	153	I: Ah okay, dass die Kinder selbst lesen! Verstehe. Wenn sie schon lesen können?
	154	P3: Ja genau. Bei K3 ich lese und er nur hört.
	155	I: Ja. Und hört K3 nur zu oder sagt er auch was dazu?
	156	P3: Wir haben probiert und er beginnen auch schon was zu sagen. Und mit Wörter, ja.
	157	I: Und das ist das dialogische Lesen, dass K3 auch was sagt. Nicht nur zuhört, sondern auch mitredet.
	158	P3: Ja. Aber ich habe gedacht, es ist nur, wenn/nicht alles lesen, nur was ich wichtig finde.
	159	I: Ja, das ist ein Teil davon. Das geht auch, aber Sie könne auch alles lesen, wie es passt.
Leseverhalten des Kindes	160	M: Ja wir haben gemacht. Und er weiß sehr viel, auch Antwort auf Frage.
	161	I: Super.
	162	P3: Aber er braucht Zeit, als andere.
	163	I: Ja, braucht er da länger?
	164	P3: Ja, ist sehr schwierige Sprache.
	165	I: Das stimmt. Nicht einfach. Was bringt das Bilderbuchansehen K3?

- 166 P3: Was habe ich gelesen mit K3?
- 167 I: Nein, was ähm/ wenn Sie mit K3 lesen, was lernt er?
- 168 P3: Äh die Geschichte, was steht in Geschichte, was ist passiert.
- 169 I: Mhm. Und ist es auch gut für die Sprache?
- 170 P3: Ja natürlich.
- 171 I: Und was ist da gut?
- 172 P3: Die Geschichte natürlich.
- 173 I: Okay. Und wie ist das gemeinsame Lesen/ wenn Sie mit K3 lesen, wie soll das sein, damit es gut ist.
- 174 P3: Mit K3 ist sehr gut, ich kann sagen, weil er ist noch klein. Aber meine Kinder sind schon zehn Jahre. Deshalb, die andere Kinder sprechen in der Schule nicht von Büchern, sondern von/ nur von Computerspielen und andere Dinge.
- 175 I: Ja, dann ist es schwierig.
- 176 P3: Ja, dann ist schwierig.
- 177 I: Das heißt, ohne Ablenkung, also Computer wäre es leichter?
- 178 P3: Ja. Wir schauen, wir haben auch Computer. Aber sie können nicht sitzen jeden Tag an Computer. Das ist auch nicht gut.
- 179 I: Ja, das stimmt. (3s) Und zum Lesen. Gibt es noch etwas, was Sie gern sagen würden, wie es war. Oder gibt es noch Fragen dazu? Etwas, was Sie nicht verstanden haben?
- 180 P3: Naja ich habe verstanden/ ich habe schon verstanden alles, aber ich kann nicht sehr schnell manchmal antworten oder sagen. Aber natürlich, lesen ist sehr wichtig für die Kinder auch, sehr wichtig.
- 181 I: Ja, stimmt. Aber auch nicht immer einfach.
- 182 P3: Ja. Nicht immer einfach. Ich habe für meine Kinder auch, als sie klein waren, sehr viele Bücher gekauft.
- 183 I: Okay, das heißt, Sie haben viele zuhause.
- 184 P3: Ja und zum Beispiel daheim, wenn ich lese, ich nehme eine Buch und ich vorlese für K3, die/meine große Kinder wissen alles, was steht [I: Mhm]. Ja, ich habe schon viele in Muttersprache.
I: Aha. Und lesen die Großen auch manchmal K3 vor? Oder nicht?
- 185 P3: Manchmal ja. Weil sie müssen/sie müssen ja halbe Stunde jeden Tag üben.
- 186 I: Und dann hört K3 zu?
- 187 P3: Ja, ja. Und ich habe auch/ich habe auch zuhause mit den Kinder Bücher für erste Klasse, zweite Klasse Muttersprache.
- 188 I: Ah, super!
- 189 P3: Jaja wir üben, aber schwierig.
- 190 I: Ja das glaube ich.
- 191 P3: Ja, mit eine Kind wir haben geschafft, er kann sehr gut auch sprechen/ also wenig nicht sprechen, er kann sehr gut rumänisch schreiben.

192 I: Aha, schreiben auch.
193 P3: Ja, aber mit einem ich muss noch üben.
194 I: Aber toll, dass Sie das machen.
195 P3: Ja, ich habe schon gesagt, sie müssen ein bisschen Lernen, auch ohne mich.
196 I: Ja. Gut. (3s)
197 P3: Und meine Kinder liest auch sehr gerne in Bibel.
198 I: Ah! Auf Rumänsich?
199 P3: Nein nein, wir haben auf Deutsch. Wir haben Bibel, ja. Ist Bücher/also es ist eine Bibel für Kinder. Und so wie hier groß geschrieben (zeigt auf Informationsmaterial).
200 I: Und warum ist das gut?
201 P3: Weil besser lesen.
202 I: Super. Ja schön, gibt es noch was, was Sie erzählen wollen zum Lesen?
203 P3: Ich weiß nicht, nein.
204 I: Nein? Okay danke. Dann mach ich die Ausnahme mal aus.

P4 Interview 1

Umgebungssituation des Ki

- 1 [0:00:00.0] I: Schön, dass du dir Zeit genommen hast. Wir fangne mit ein paar allgemeinen Fragen an. Ihr lebt zuhause zu dritt, oder? Habe ich das noch richtig in Erinnerung?
- 2 P4: Ja zuhause zu dritt, mit Hund. Also Mutter, Vater, Kind und Hund.
- 3 I: Ja okay. Und K4 ist jetzt sechs Jahre, oder?
- 4 P4: Fast sechs Jahre, ja.
- 5 I: Wann hat er Geburtstag?
- 6 P4: Im September.
- 7 I: Ahja. Und K4 ist in Österreich geboren, oder?
- 8 P4: Ja genau.
- 9 I: Und welche Sprachen sprecht ihr [0:00:30.0] zuhause?
- 10 P4: Deutch, Englisch und Französisch.
- 11 I: Wie ist das aufgeteilt, wer spricht was?
- 12 P4: Also ich spreche Deutsch. K4s Vater, also seine Muttersprache ist Französisch, aber er spricht auch sehr gut Deutsch und der Kindergarten ist auf Deutsch und Englisch. Und wir sprechen meistens, also ich würde sagen 70% Deutsch zuhause, dann 20% Englisch, weil dem K4 das so geläufig ist aus dem Kindergarten, dass das/ dass das er antwortet/ also er spricht [0:01:00.0] manchmal auf Englisch und ganz wenig Französisch. Ehrlich gesagt, damit wir ihn nicht so überfordern mit den Sprachen.
- 13 I: Mhm. Und ihr sprecht aber beide, also du und dein Mann, ihr sprecht beide Deutsch und Französisch und Englisch?
- 14 P4: Ja, ich sprech nicht so gut Französisch, da halt ich mich zurück. Französisch ist wirklich Papas Angelegenheit. Englisch machen wir alle und Deutsch machen wir auch alle.
- 15 I: Mhm okay. Und K4 selbst, was spricht der?
- 16 P4: Deutsch und Englisch. Im Moment, das ist immer so phasenweise, im Moment mehr Deutsch, aber wir hatten auch schon Phasen, da hat er dann eigentlich nur Englisch gesprochen mit uns. Wir haben dann versucht, auf Deutsch zu antworten, aber das hat er nicht so richtig zugelassen. Also das ist echt immer so phasenweise.
- 17 I: Mhm okay. Und Französisch spricht er nicht?
- 18 P4: Es [0:02:00.0] wird selten eingesetzt, aber ich habe das Gefühl, dass er ganz gut/ dass er verstehen kann, aber er spricht eigentlich überhaupt nicht. [I: Okay`.] Außer so Hundebefehle, also die kann er auf Französisch.
- 19 I: Ahja.
- 20 P4: Aber ob er weiß, was es bedeutet, weiß ich nicht.
- 21 I: Mhm ja. K4 ist ja noch im Kindergarten. Wie lange ist er schon im Kindergarten?
- 22 P4: Seit seinem ersten Geburtstag.
- 23 I: Und wie viele Stunden [0:02:30.0] pro Woche?
- 24 P4: Ah er ist von/ das sind sechs, sieben/ Naja so acht Stunden am Tag.

1/7

Umgebungssituation des Kii	<p>Vollzeit sozusagen.</p> <p>25 I: Ja.</p> <p>26 P4: Also irgendwas zwischen 36 und 40 Stunden sowas.</p> <p>27 I: Genau Sprachen im Kindergarten sind Deutsch und Englisch. Wie ist das dann aufgeteilt im Kindergarten?</p> <p>28 P4: Es gibt zwei Erzieherinnen in der Gruppe, eine deutschsprachige Erzieherin und eine englischsprachige Assistentin und so je nachdem mit [0:03:00.0] welcher Erzieherin der/ das Kind gerade interagiert, wird die Sprache gewechselt. Und es ist ein sehr internationaler Kindergarten, viele Diplomatenkinder, das heißt, da ist schon viel Englisch, aber nicht hauptsächlich. Ich würde mal sagen, es ist ein bisschen mehr Deutsch als Englisch.</p> <p>29 I: Mhm, gute Aufteilung.</p> <p>30 P4: Ja ziemlich strikt. Sie trennen schon sehr strikt. Also die deutsche Erzieherin spricht wirklich nur Deutsch mit den Kindern und die englischsprachige Erzieherin spricht wirklich nur Englisch [0:03:30.0] mit den Kindern, damit das wirklich klar ist, bei wem sie welche Sprache bekommen.</p>
Schwierigkeiten des Kindes	<p>31 I: Hat der K4 sprachliche Auffälligkeiten und welche?</p> <p>32 P4: (7s) Also im Verständnis/ich glaube, dass er Englisch besser versteht, als Deutsch. Ich glaube es ist für ihn leichter begreiflich. Beim Sprechen/ mir fällt auf, dass K4 in Englisch/also er ist in der Lage einen ganzen Satz zu formulieren, mit Verb. Und auf Deutsch fällt ihm [0:04:00.0] das noch ein bisschen schwer. Oder zumindest/ oder zumindest die Wortstellung, also wo kommt das Verb hin. Also "Ich Apfel essen", statt "Ich esse einen Apfel." oder so. Das passiert ihm halt auf Englisch nicht, aber ich glaube das ist/also im Englisch ist das für ihn leichter nachvollziehbar. Und ich finde, dass er eine bessere Aussprache hat auf Englisch, als auf Deutsch. Also auf Deutsch verschluckt er ganz viel oder lässt einfach Buchstaben aus, da müssen wir schon sehr viel [0:04:30.0] mit ihm üben, das ist auf Englisch besser, als auf Deutsch. Und die Wörter sind auch kürzer, in Englisch.</p> <p>33 I: Das stimmt. Eh, Englisch ist da vielleicht leichter.</p> <p>34 P4: Komprimierter, ja.</p> <p>35 I: Okay. Dann würde ich schon zu den Fragen zum Lesen gehen. Liest du selbst gerne Bücher?</p> <p>36 P4: Wahnsinnig gern.</p> <p>37 I: Und wie viel und wann?</p> <p>38 P4: Oh ich komm nicht mehr so wahnsinnig viel dazu. (3s) Oh Gott, [0:05:00.0] also im Moment sehr wenig, vielleicht alle drei, vier Monate mal ein Buch. [I: Mhm.] Und dann abends oder in der Bahn oder/ immer dann, wenn K4 mich mal lässt, immer wenn er mal mit etwas anderem beschäftigt ist. Und ich mal ne viertel Stunde irgendwo sitzen kann und lesen kann.</p>
Eigenes Leseverhalten	<p>39 I: Mhm und da kann er schon mal in der Nähe sein?</p> <p>40 P4: Genau, also er kriegt schon [0:05:30.0] mit, dass ich lese, aber das hält ihn nicht davon ab, mich zu stören dabei. Aber er kriegt das schon mit.</p>

Eigenes Leseverhalten	41	Aber wir haben viele Bücher zuhause.
	42	I: Wie viele Bücher habt ihr den ca.?
	43	P4: Viele. Es ist/ich komm aus einem Journalistenhaushalt, also ich bin mit Bibliotheken aufgewachsen. Ich habe einfach aus Platzmangel bisschen was hergeben müssen, aber es füllt/also ich würd mal sagen acht, neun [0:06:00.0] große Billy Regale. Also es gibt eine Menge Bücher bei uns!
	44	I: Hja gut! Bilderbücher habt ihr wahrscheinlich auch zuhause?
	45	P4: Klar.
	46	I: Wie viele sind das ungefähr?
Ausgangssituation beim Les	47	P4: (4s) Also da kann ich das nicht ganz genau/ es sind nicht ganz so viele, wie sechs, sieben Billyregale, aber/ach das werden sicher so/40 ungefähr, werden das schon sein. Aber wir wirklich/wir haben auch noch Bücher von der Zeit, als der K4 [0:06:30.0] noch sehr klein war, also noch diese ganz einfachen Bilderbücher, bis hin zu so richtigen Vorlesebüchern, ist wirklich alles dabei, ja.
	48	I: Mhm okay. Wenn ihr zuhause Bilderbücher anseht, sieht K4 die alleine an oder mit dir oder mit dem Papa?
Leseverhalten des Kindes	49	P4: Manchmal/also es kommt schon vor, dass er mal in sein Zimmer geht und sich ein Buch rauszieht und da so bisschen drin rumblättert. Es gibt auch das [0:07:00.0] eine oder andere Buch, da hör ich ihn dann quasi die Geschichte erzählen oder er erzählt, was da auf der Seite passiert. Im Moment interessiert er sich vor allen Dingen für Fotoalben und da erzählt er mir sehr genau, wer wer ist und wer da was grade macht. Und diese Freundschaftsbücher, die man so im Kindergarten oder in der Schule bekommen hat, weil die auch immer so Zeichnungen haben [0:07:30.0] und jetzt hatten wir grad eins zuhause mit der Feuerwehr und dann hat er mir sehr genau erzählt, dass "Die Katze sitzt auf dem Ast." und "Hilfe, Hilfe, die Katze fällt runter und die Feuerwehr muss kommen" und so. Das passiert schon, aber ansonsten. Dass er sich so wirklich, also/ der K4 nimmt sich nicht jeden Tag ein Buch. Manchmal so Tiptoi Bücher, das macht er schon manchmal. Aber ich glaube [0:08:00.0] einfach, weil er es lustig findet, dass das ein Geräusch macht [I: Ja.]. Also, ich hab nicht das Gefühl, dass er so ner Geschichte folgt, sondern es geht mehr drum, da so drauf zu drücken und da kommt ein Geräusch.
	50	I: Okay. Und seht ihr mit ihm hin und wieder ein Buch an?
Eigenes Leseverhalten	51	P4: Also wir haben das ehrlich gesagt, als er noch ganz klein war, immer wieder mit Gutenachtgeschichten/also ihm eine Gutenachtgeschichte [0:08:30.0] vorzulesen und er hat das selten zugelassen. Er wollte das nicht. Er hat mir tagsüber Bilderbücher gebracht, die sollte ich ihm dann vorlesen, das war dann meistens einfach wochenlang immer das gleiche Buch, möglichst so, dass man dann Stimmen verstellen musste oder so, wo verschiedene Charaktere drin waren. Da gab es so zwei, drei, die fand er richtig toll, die musste ich wochenlang non-stop vorlesen. Und meistens ist es so, wenn [0:09:00.0] ich ein Buch nehme und ich ihm vorlese, dass er sich nicht/oder dass er sich mehr fürs Umblättern begeistern kann, als für die Geschichte an sich. Es sei denn, es ist eins von seinen Lieblingsbüchern, dann kann er das. Aber bei neuen Büchern ist das immer schwierig.
Ausgangssituation beim		I: Schwierig, ja. Und wie oft lest ihr dann Bücher?
Leseverhalten des Kinde:		

	52	P4: Ich hake noch mal kurz vorher ein. Was super funktioniert hat, [0:09:30.0] waren die Bobo Siebenschläfer Bücher.
	53	I: Ah, daran kann ich mich erinnern!
	54	P4: Ja, weil die sind/also die sind grässlich zum Vorlesen, die machen überhaupt keinen Spaß zum Vorlesen, aber die sind/die Geschichten sind so einfach nachvollziehbar für ihn gewesen, die sind wirklich/also stundenlang konnten wir Bobobücher lesen quasi.
	55	I: Wenn ich mich recht erinnere, hat er die Bücher dann auch eingebaut und ihm hat das geholfen, irgendwie [0:10:00.0] Situationen auszudrücken?
	56	P4: Ja genau. So "Komm in meine Arme", am Spielplatz und er wollte, bei der Rutsche, dass ich unten warte und stehen bleib.
	57	I: Ahja (3s). So, was war die Frage? Ahja, wie oft ihr euch ein Buch anschaut?
	58	P4: Alle zwei drei Tage vielleicht? Ja.
	59	I: Wie lang dann ungefähr?
Ausgangssituation beim Les	60	P4: Du, das/von drei Minuten bis halbe Stunde ist da alles dabei. Das ist total abhängig von [0:10:30.0] seiner Stimmung und seiner Laune und ob er da jetzt Nerven dafür hat oder ob er irgendwas anderes im Zimmer entdeckt hat, was ihm jetzt mehr Spaß machen würde.
	61	I: Okay, ja. Kurz hast du es eh schon erzählt, vielleicht magst du noch was ergänzen, wie sich K4 beim Lesen verhält.
	62	P4: Also wenn es ein Buch ist, was er gerne mag, also ich weiß nicht, ob du das kennst „Der [0:11:00.0] Löwe in dir“ oder „Kim Koala und die Streithörnchen“, es gibt so eine ganze Reihe, dann bleibt er schon bei mir und dann/er hört mir aber nicht zu, sondern er quasselt. Also er schaut schon, aber er hört mir nicht richtig zu und kommentiert, was er da auf der Seite sieht und wenn er fertig ist mit Kommentieren, dann muss auch umgeblättert werden. Also egal, ob noch irgendwie zwei Sätze zu [0:11:30.0] lesen sind oder nicht. Ich lese trotzdem stoisch vor, einfach um/er muss auch warten lernen. Aber eigentlich, wenn er sich für das Buch interessiert, dann ist er schon dabei, aber halt in seinem Tempo, ja.
Leseverhalten des Kindes	63	I: Okay. In welcher Sprache liest du vor?
	64	P4: Immer Deutsch.
	65	I: Und im Kindergarten ist es auch immer Deutsch oder manchmal auch Englisch?
	66	P4: Ist auch manchmal Englisch, aber dann eben so von der englischsprachigen Assistentin.
	67	I: [0:12:00.0] Liest der Papa auch manchmal vor?
Ausgangssituation beim Les	68	P: Seltener, weil der liest nicht gerne. Genau, der Papa ist für die Filme zuständig und ich für die Bücher.
	69	I: Ah okay. Wie sucht ihr das Buch aus? Gemeinsam oder sucht das K4 aus?
	70	P4: Meistens sucht er aus. Also ich frage ihn, welches Buch er gerne lesen möchte oder ich mache immer einen Vorschlag, da sagt er meistens "nein" und nimmt [0:12:30.0] irgendein anderes Buch, ja.
	71	I: Und das wird dann gelesen.

Ausgangssituation beim Les

Eigenes Leseverhalten

Wissen und Erfahrungen zu

Definition Dialogisches Les

- 72 P4: Ist auch okay, hauptsache Buch.
- 73 I: Ja. Wo lest ihr da am liebsten?
- 74 P4: Er hat/also wir haben/der K4 hat im Prinzip zwei Zimmer, da ist ein Spielzimmer, da kann er immer vollgas geben und da ist alles, was ihn irgendwie aufregt, was er toll findet, was er spannend findet, zum Toben. Und dann hat er sein [0:13:00.0] Schlafzimmer und das ist so/da gibt es die Bücher, da gibt es die Tonibox, da gibt es das Bett und da haben wir auch so ein Tippi für ihn und wenn es nicht zu warm ist, dann legen wir uns zusammen ins Tippi. Also es ist eng, aber es geht und wenn es zu warm ist, dann legen wir uns auf die Couch oder ins Bett.
- 75 I: Okay.
- 76 P4: Genau, also nicht am Tisch.
- 77 I: Okay. Du [0:13:30.0] hast eh schon ungefähr gesagt, wie ihr das Buch anschaut, willst du dazu noch etwas sagen?
- 78 P4: Ähm (4s).
- 79 I: Ja, das hast du eh schon erzählt, dass er gerne umblättert, aber dazu erzählt.
- 80 P4: Genau, ich fang an zu lesen und wir besprechen so ein bisschen, was es da/was da so auf der Seite los ist und ob wir noch ein paar Tiere entdecken, auf der Seite, die wir vorher noch nicht gesehen haben. Versuchen [0:14:00.0] schon auch so Emotionen aus den Geschichten zu lesen, was bei Kinderbüchern relativ gut erkennbar ist. Und ich glaube, wahrscheinlich lesen wir so, wie alle anderen auch (2s) lesen, glaube ich. Hoffe ich.
- 81 I: Okay. Wie geht es dir, wenn du mit ihm ein Bilderbuch ansieht, was sind so deine Gedanken?
- 82 P4: Mhh (3s) Ich ähm/manchmal macht es mich doch so ein bisschen nervös, dass er nicht so sitzen und zuhören kann, [0:14:30.0] sondern dass er dabei selber immer Töne produzieren muss. Da muss ich mich dann auch selber zurückhalten, nicht so durchzurasen durch das Buch, so zack, zack, zack, nagut wenn er eh nicht zuhört, dann können wir hier auch fertig werden. Aber es macht mich schon nervös, ich muss mich da selber immer so ein bisschen runterholen, auf der einen Seite. Auf der anderen Seite find ich es schön, dass [0:15:00.0] er da so drin ist und selber auch erzählen will. Und wir haben so lang gewartet, dass er überhaupt was sagt, dass wenn er reden will, ich ihn reden lasse. Um das zu feiern auch und das nicht/ihm nicht das Gefühl zu geben, er darf nicht sprechen. Insofern, ach eigentlich ist das ganz schön.
- 83 I: Ja.
- 84 P4: Aber wie gesagt, ich muss mich da selber immer so ein bisschen „Alles gut, soll [0:15:30.0] mal machen. Das ist normal“, ja.
- 85 I: Okay. Dann, hast du schonmal was vom dialogischen Lesen gehört?
- 86 P4: Ne nicht wirklich. Nicht bewusst. Ich hab eine Vorstellung, was das sein könnte, aber du wirst es mir wahrscheinlich erklären.
- 87 I: Ja, vorher würd ich gern deine Vorstellung hören?
- 88 P4: Naja, dass wird/dass nicht einer, wie bei so einem Monolog vorliest, sondern dass vielleicht so eine Form von Rollenverteilung stattfindet?

5/7

<p>Definition Dialogisches Les</p>	<p>Eigenes Leseverhalten Wissen und Erfahrungen</p>	<p>Wissen und Erfahrungen zu</p>	<p>Überlegungen für ein besse</p>	<p>Also der eine liest das eine und [0:16:00.0] der andere erzählt, wenn er noch nicht lesen kann, das andere?</p> <p>89 I: Ja das klingt gut.</p> <p>90 P4: Ja?</p> <p>91 I: Ja.</p> <p>92 P4: Das war sehr einfach erklärt.</p> <p>93 I: Ja, ich werd es gleich auflösen, vorher hab ich noch ein paar Fragen [P4: Ja.]. Hast du dich schonmal genauer darüber informiert, wie man vorlesen soll? Oder hast du das eher nach Gefühl gemacht?</p> <p>94 P4: Also ich hab einfach ein Buch [0:16:30.0] genommen und vorgelesen. Ja. Ich hab mich irgendwie daran erinnert, wie meine Eltern das mit uns gemacht haben. Und ich hab mich erinnert, wie ich das/also, dass ich das am coolsten fand, wenn mein Vater so Stimmen verstellt hat. Das fand ich so total cool. Ähm und mochte eigentlich immer von ihm vorgelesen bekommen, deswegen, weil er das so gut konnte. Und das fand ich toll und dann habe ich das mit K4 [0:17:00.0] auch versucht so zu machen. Ich hab nicht das Gefühl, dass es den gleichen Effekt bei ihm hat, wie es bei mir hatte. Aber ich glaube, es hilft um besser zu verstehen quasi. Um irgendwie die Geschichte besser begreifen zu können. Wenn, wie beim Hörspiel, die Charaktere irgendwelche Stimme haben.</p> <p>95 I: Ja super. Hat es im Kindergarten mal Informationen zum Vorlesen gegeben?</p> <p>96 P4: Nein.</p> <p>97 I: Okay. Du hast das [0:17:30.0] kurz angeschnitten, was bringt das gemeinsame Bilderbuchansehen deiner Meinung nach?</p> <p>98 P4: Naja, ich glaube, dass es ihm auch in der Sprachentwicklung hilft. Ich glaub, dass es ihm total beim Gefühledeuten geholfen hat. Und ehrlich gesagt auch mal bisschen still zu sitzen. Bisschen runterzukommen von nem aufregenden Tag im Kindergarten oder nach drei Stunden Spielplatz voll auspowern, ist es mal ganz gut mal so ein bisschen zu sitzen. Aber das, was ich gesagt habe, der Effekt [0:18:00.0] hat sich so, was wir vorhatten mit diesem Abends ein Buch zum Einschlafen zu lesen/das war einfach/das wollte er nie. Dafür findet er das glaube ich, zu aufregend. Er hat manchmal, das ist vielleicht ganz lustig, abends im Bett, ich durfte kein Licht anmachen, haben wir im Dunklen/also wir haben da so einen Sternenhimmel an der Decke gehabt, also wirklich so Schummerlicht, da hat er manchmal so [0:18:30.0] Bobobücher durchgeblättert. Und ich dachte immer, es ist stockfinster, da kann man kaum was erkennen. Aber er musste jede Seite irgendwie einmal blättern und erst dann konnte er schlafen. Aber wir haben/er hat so/die eine oder andere Seite hat er gesagt „Oh Mama“ oder „Oh Bobo“, aber er hat jetzt gar nicht so wirklich/ für die Geschichte an sich hat er sich nicht so interessiert, es [0:19:00.0] ging ihm einfach so ums Durchblättern.</p> <p>99 I: Okay ja, interessant. Wie soll das gemeinsame Lesen am besten ablaufen, damit es besonders viel bringt.</p> <p>100 P4: Also idealerweise?</p> <p>101 I: Ja, in einer idealen Welt.</p> <p>102 P4: In meiner idealen Vorstellung, sitzen wir zusammen irgendwo sehr</p>
------------------------------------	---	----------------------------------	-----------------------------------	--

Überlegungen für ein besse		<p>gemütlich auf der Couch oder in einem warmen Bett oder im Tipi und er hat einen Kakao in der Hand und kuschelt sich ins Kissen. Und wir lesen vor und [0:19:30.0] ich frage ihn was zu der Geschichte und er kann mir das zeigen oder kann drauf antworten. So, das wäre meine Idealvorstellung. Das ist auch bissl langweilig, aber das wär so schön ruhig. Ein entspanntes, ruhiges Vorlesen, das findet so bei uns nicht statt. Aber das wäre so meine Idealvorstellung davon. Dass er sich das Buch aussucht und er kommt und sagt „Mama Buch vorlesen“ und dann lesen wir zusammen [0:20:00.0] das Buch.</p>
Überlegungen für ein besse		<p>103 I: Schön, ja.</p> <p>104 P4: Ja. Oder vielleicht, dass er irgendwie auch den einen oder anderen Satz schon auswendig kann. Dass er so einen Punkt hat, wo man sagt „Und dann sagte der Esel“ und dann weiß er schon, was er sagen muss.</p> <p>105 I: Ja. Okay, das war ess eigentlich mit meinen Fragen. Gibt es noch was, was du gern noch sagen würdest. Was du im Kopf hast, aber [0:20:30.0] noch nicht sagen konntest.</p>
Wissen und Erfahrungen zu		<p>106 P4: Du hast eben gefragt, ob es vom Kindergarten mal ähm (2s) Vorschläge gab, oder Infos zum Thema Vorlesen. Das nicht, aber was sie machen, ist, dass sie/einmal im Monat gibt es so das Buch des Monats, oder alle 14 Tage, das weiß ich nicht genau. Das sie in der Gruppe lesen und besprechen. Und das teilen sie uns Eltern natürlich auch mit, [0:21:00.0] damit wir, wenn wir Eltern das Buch zuhause haben, da auch mal was machen können. Und, was ich tatsächlich auch schön finde, dass sie oft die Bücher, die sie gelesen haben, dann später auch als Theaterstück quasi spielen oder es kommt ein Puppenspieler und spielt das vor.</p> <p>107 I: Ah, das heißt es wird wieder aufgegriffen.</p> <p>108 P4: Genau, es wird wieder aufgegriffen, ja. Ansonsten (5s) Ich hab schon das Gefühl, dass K4 sich/also er interessiert sich für Bücher, die möglichst mit Tieren zu tun haben so. Tiere oder Autos, das sind so die zwei Sachen. Aber zum Beispiel Bücher, die von Menschenkindern handeln, die lässt er eigentlich total links liegen. Aber alles was mit Tieren zu tun hat funktioniert total gut und alles was mit Autos zu tun hat funktioniert auch total gut. Wir könnten wahrscheinlich die Autosportmagazine lesen und das fände [0:22:00.0] er genauso spannend, wie das Tiptobuch über Dinosaurier.</p> <p>109 I: Okay. Ist auch interessant, dass ihn das so reizt.</p> <p>110 P4: Ja, find ich auch interessant (5s).</p> <p>111 I: Gut. Na dann würd ich jetzt einfach mal die Aufnahme stoppen.</p>

P4 Interview 2

Überlegungen für ein besse	gemütlich auf der Couch oder in einem warmen Bett oder im Tipi und er hat einen Kakao in der Hand und kuschelt sich ins Kissen. Und wir lesen vor und [0:19:30.0] ich frage ihn was zu der Geschichte und er kann mir das zeigen oder kann drauf antworten. So, das wäre meine Idealvorstellung. Das ist auch bissl langweilig, aber das wär so schön ruhig. Ein entspanntes, ruhiges Vorlesen, das findet so bei uns nicht statt. Aber das wäre so meine Idealvorstellung davon. Dass er sich das Buch aussucht und er kommt und sagt „Mama Buch vorlesen“ und dann lesen wir zusammen [0:20:00.0] das Buch.
	103 I: Schön, ja.
Überlegungen für ein besse	104 P4: Ja. Oder vielleicht, dass er irgendwie auch den einen oder anderen Satz schon auswendig kann. Dass er so einen Punkt hat, wo man sagt „Und dann sagte der Esel“ und dann weiß er schon, was er sagen muss.
	105 I: Ja. Okay, das war ess eigentlich mit meinen Fragen. Gibt es noch was, was du gern noch sagen würdest. Was du im Kopf hast, aber [0:20:30.0] noch nicht sagen konntest.
Wissen und Erfahrungen zu	106 P4: Du hast eben gefragt, ob es vom Kindergarten mal ähm (2s) Vorschläge gab, oder Infos zum Thema Vorlesen. Das nicht, aber was sie machen, ist, dass sie/einmal im Monat gibt es so das Buch des Monats, oder alle 14 Tage, das weiß ich nicht genau. Das sie in der Gruppe lesen und besprechen. Und das teilen sie uns Eltern natürlich auch mit, [0:21:00.0] damit wir, wenn wir Eltern das Buch zuhause haben, da auch mal was machen können. Und, was ich tatsächlich auch schön finde, dass sie oft die Bücher, die sie gelesen haben, dann später auch als Theaterstück quasi spielen oder es kommt ein Puppenspieler und spielt das vor.
	107 I: Ah, das heißt es wird wieder aufgegriffen.
	108 P4: Genau, es wird wieder aufgegriffen, ja. Ansonsten (5s) Ich hab schon das Gefühl, dass K4 sich/also er interessiert sich für Bücher, die möglichst mit Tieren zu tun haben so. Tiere oder Autos, das sind so die zwei Sachen. Aber zum Beispiel Bücher, die von Menschenkindern handeln, die lässt er eigentlich total links liegen. Aber alles was mit Tieren zu tun hat funktioniert total gut und alles was mit Autos zu tun hat funktioniert auch total gut. Wir könnten wahrscheinlich die Autosportmagazine lesen und das fände [0:22:00.0] er genauso spannend, wie das Tiptoibuch über Dinosaurier.
	109 I: Okay. Ist auch interessant, dass ihn das so reizt.
	110 P4: Ja, find ich auch interessant (5s).
	111 I: Gut. Na dann würd ich jetzt einfach mal die Aufnahme stoppen.

Umgebungssituation des Kindes	}	1	I: Gut weiter geht es. An der Lebenssituation und den Sprachen hat sich nichts geändert?
		2	P4: Genau, es ist noch genauso.
Schwierigkeiten des Kindes	}	3	I: Und auch an den sprachlichen Schwierigkeiten?
		4	P4: Ja auch nichts.
Eigenes Leseverhalten	}	5	I: Okay. Hat sich an deinem eigenen Leseverhalten etwas geändert?
		6	P4: Also am Leseverhalten an sich nicht (2s). Außer, dass ich vielleicht etwas bewusster darauf achte, dass er quasi nicht nur vorgelesen bekommt, sondern wir das quasi gemeinsam lesen (4s). Ich habe vielleicht darauf geachtet, dass wir es täglich tun.
Ausgangssituation beim Lesen	}	7	I: Und hat sich da etwas an K4s Leseverhalten geändert?
		8	P4: Da schon. Also so in den ersten zwei Tagen hab ich das quasi noch so initiiert und am dritten Tag hat er das dann eingefordert. Da war dann „Mama Buch lesen“ und ist in sein Zimmer gestapft und hat sich schon die Bücher rausgeholt. Nicht so dass ich/dass er sitzen geblieben ist und sich das dann ganz brav neben mir/also er musste dann schon immer so in Bewegung sein und ich musste ihn ein bisschen zurück holen und sagen „Komm, wir lesen jetzt das Buch“, aber er hat von sich aus/nach zwei Tagen hat er von sich aus gesagt „so wir gehen jetzt Buch lesen“.
Leseverhalten des Kindes	}	9	I: Ahja. Das ist dann schon ein Unterschied. Wie oft habt ihr das dialogische Lesen gemacht?
		10	P4: Ich glaube, wir haben einen Tag nicht gelesen. Ansonsten haben wir das jeden Tag gemacht.
Ausgangssituation beim Lesen	}	11	I: Und wie lange dann ca.?
		12	P4: So zehn Minuten im Schnitt, viertel Stunde vielleicht.
Ausgangssituation beim Lesen	}	13	I: Welches Bilderbuch habt ihr verwendet? Und wer hat es ausgesucht?
		14	P4: Na er sucht aus, ich sage ihm "Such dir eins aus". Es geht immer los mit dem Fotoalbum, er muss immer erst einmal das Fotoalbum/und jedes Foto erzählen, was da passiert und welchen Pulli er an hat.
Ausgangssituation beim Lesen	}	15	I: Ist das ein Fotoalbum mit seinen Bildern drin?
		16	C: Genau, von sich selbst. Ja genau. Und dann, wenn wir das Fotoalbum durch haben, dann sucht er sich nochmal ein Buch aus seinem Regal aus. Das ist mal das, mal das.
Leseverhalten des Kindes	}	17	I: Okay, also wie er Lust hatte. Beim Lesen, wie hat sich K4 da verhalten? Also war er interessiert, oder wollte er doch schnell weg spielen?
		18	C: Also er kann sich nicht so gut darauf konzentrieren, ich muss ihn schon immer wieder irgendwie motivieren. „Komm, setz dich zu mir.“ oder „Wer ist denn da?“, dann muss ich darauf zeigen. Dann macht er mit. Also er ist jetzt so zehn Minuten voll bei der Sache. Aber dann/also wenn er bei der Sache ist, dann erzählt er die ganze Zeit. Er hört eigentlich gar nicht so richtig zu, was gelesen wird, sondern er erzählt die ganze Zeit, was da/ was er sieht. „Ein Baum“ und „Da scheint der Mond“ und „der Koala schläft“ und so. Dann erzählt er viel, ja.
Leseverhalten des Kindes	}	19	I: Und wenn du dann etwas sagst? Wie reagiert er darauf?
		20	P4: Ich muss ihn direkt fragen. Also wenn ich ihn direkt frage, dann nimmt er das wahr und dann antwortet er. Also meistens antwortet er da

Umgebungssituation des Kindes	1	I: Gut weiter geht es. An der Lebenssituation und den Sprachen hat sich nichts geändert?
	2	P4: Genau, es ist noch genauso.
Schwierigkeiten des Kindes	3	I: Und auch an den sprachlichen Schwierigkeiten?
	4	P4: Ja auch nichts.
Eigenes Leseverhalten	5	I: Okay. Hat sich an deinem eigenen Leseverhalten etwas geändert?
	6	P4: Also am Leseverhalten an sich nicht (2s). Außer, dass ich vielleicht etwas bewusster darauf achte, dass er quasi nicht nur vorgelesen bekommt, sondern wir das quasi gemeinsam lesen (4s). Ich habe vielleicht darauf geachtet, dass wir es täglich tun.
Ausgangssituation beim Lesen	7	I: Und hat sich da etwas an K4s Leseverhalten geändert?
	8	P4: Da schon. Also so in den ersten zwei Tagen hab ich das quasi noch so initiiert und am dritten Tag hat er das dann eingefordert. Da war dann „Mama Buch lesen“ und ist in sein Zimmer gestapft und hat sich schon die Bücher rausgeholt. Nicht so dass ich/dass er sitzen geblieben ist und sich das dann ganz brav neben mir/also er musste dann schon immer so in Bewegung sein und ich musste ihn ein bisschen zurück holen und sagen „Komm, wir lesen jetzt das Buch“, aber er hat von sich aus/nach zwei Tagen hat er von sich aus gesagt „so wir gehen jetzt Buch lesen“.
Leseverhalten des Kindes	9	I: Ahja. Das ist dann schon ein Unterschied. Wie oft habt ihr das dialogische Lesen gemacht?
	10	P4: Ich glaube, wir haben einen Tag nicht gelesen. Ansonsten haben wir das jeden Tag gemacht.
Ausgangssituation beim Lesen	11	I: Und wie lange dann ca.?
	12	P4: So zehn Minuten im Schnitt, viertel Stunde vielleicht.
Ausgangssituation beim Lesen	13	I: Welches Bilderbuch habt ihr verwendet? Und wer hat es ausgesucht?
	14	P4: Na er sucht aus, ich sage ihm "Such dir eins aus". Es geht immer los mit dem Fotoalbum, er muss immer erst einmal das Fotoalbum/und jedes Foto erzählen, was da passiert und welchen Pulli er an hat.
Leseverhalten des Kindes	15	I: Ist das ein Fotoalbum mit seinen Bildern drin?
	16	C: Genau, von sich selbst. Ja genau. Und dann, wenn wir das Fotoalbum durch haben, dann sucht er sich nochmal ein Buch aus seinem Regal aus. Das ist mal das, mal das.
Leseverhalten des Kindes	17	I: Okay, also wie er Lust hatte. Beim Lesen, wie hat sich K4 da verhalten? Also war er interessiert, oder wollte er doch schnell weg spielen?
	18	C: Also er kann sich nicht so gut darauf konzentrieren, ich muss ihn schon immer wieder irgendwie motivieren. „Komm, setz dich zu mir.“ oder „Wer ist denn da?“, dann muss ich darauf zeigen. Dann macht er mit. Also er ist jetzt so zehn Minuten voll bei der Sache. Aber dann/also wenn er bei der Sache ist, dann erzählt er die ganze Zeit. Er hört eigentlich gar nicht so richtig zu, was gelesen wird, sondern er erzählt die ganze Zeit, was da/ was er sieht. „Ein Baum“ und „Da scheint der Mond“ und „der Koala schläft“ und so. Dann erzählt er viel, ja.
Leseverhalten des Kindes	19	I: Und wenn du dann etwas sagst? Wie reagiert er darauf?
	20	P4: Ich muss ihn direkt fragen. Also wenn ich ihn direkt frage, dann nimmt er das wahr und dann antwortet er. Also meistens antwortet er da

Leseverhalten des Kindes	21	<p>schon drauf, wenn er die Frage verstanden hat. Aber wenn ich ihm dann vorlese, ich glaube, das zieht an ihm vorbei.</p> <p>I: Was von dem Infobogen, den ich dir mitgegeben hab, hast du denn umgesetzt?</p>
Hilfreich für die Umsetzung vc	22	<p>P4: Also wir haben das mit dem Ritual/wir haben ein Lied gesungen und dann auch als wir fertig waren, ein Lied gesungen. Das fand er ganz cool und das war für ihn auch so bisschen der Startschuss, so jetzt geht es los. Und wenn wir dann fertig waren und wir das Lied gesungen haben, dann war für ihn auch das Thema Bücher vorbei. Dann haben wir die Bücher weggeräumt und dann war er mit was anderem beschäftigt. Und ich hab ihn einfach/also ich habe versucht, ihn so ein bisschen vervollständigen zu lassen, also die Sätze. Das hat nicht so gut funktioniert, weil er einfach nicht so zuhört. Wir haben einfach so ein bisschen aktiv miteinander besprochen, was wir auf den Bildern sehen. Aber auch sehr unterschiedlich. Also bei dem Bilderbuch/mal haben wir geschaut/ äh oder bei dem Fotoalbum, was isst er denn da gerade. Da ging es darum, wenn er irgendwas gegessen hat, was isst er hier, was isst er da. Und beim nächsten Mal haben wir geschaut, welchen Pulli/was ist da auf dem Pulli darauf, oder mit wem ist er da auf dem Foto, das ist mit dem Papa, das ist mit der Oma. Wir haben da versucht, sehr intensiv darüber zu sprechen, was er da sieht.</p>
Leseverhalten des Kindes	23	<p>I: Mhm, aber schön, dass da immer wieder ein anderer Schwerpunkt gesetzt werden kann.</p>
Eigenes Leseverhalten	24	<p>P4: Ja. Aber sonst/ich hatte das Gefühl, er lernt das sonst einfach auswendig.</p>
Eigenes Leseverhalten	25	<p>I: Ja, genau. Hast du auch probiert, so Erfahrungen von K4 mitzunehmen? Also, dass du gefragt hast (4s), "da hast du den grünen Pulli an, kennst du den noch?"</p>
Eigenes Leseverhalten	26	<p>P4: Also das kann ich machen, bei allem, was so/ das funktioniert ganz gut, wenn in den Büchern immer irgendwas mit Ärzten vorkommt, dann können wir immer über Arzterfahrungen sprechen. Das wir impfen waren. Oder „Weißt du noch, als wir beim Doktor waren, da hat er gehört/ da hat er dein Herz gehört.“ Da können wir schon drüber sprechen, aber sonst nicht so/habe ich jetzt nicht so darauf geachtet.</p>
Eigenes Leseverhalten	27	<p>I: Ja, weil das mit dem Arzt so eindrücklich ist?</p>
Eigenes Leseverhalten	28	<p>P4: Ja, Arzt ist total eindrücklich. Ja.</p>
Eigenes Leseverhalten	29	<p>I: Hast du probiert, eine indirekte Korrektur zu machen? Dass du Dinge, die er sagt, wiederholst, aber richtig bzw. ausgeschmückt?</p>
Eigenes Leseverhalten	30	<p>P4: Ja, aber das mache ich sowieso immer. Also das ist so in/das ist so in unseren Alltag übergegangen. Das mache ich eigentlich immer, sodass ich das dann/also, dass ich das nochmal bekräftige. Er sagt dann „Ich Nudeln essen“ und ich sag „Genau, du isst Nudeln.“ Also so mit Satzstellung undso.</p>
Eigenes Leseverhalten	31	<p>I: Ah ja wunderbar! Hast du auch manchmal gefragt „Was ist passiert?“, dass du sein Verständnis gesichert hast?</p>
Schwierigkeiten des Kindes	32	<p>P4: Ich glaube, dass er/also ich versuche das, immer mal wieder, nicht nur im Buch, sondern auch im Alltag. Ich hab das Gefühl, dass er da mit zeitlicher Abfolge nicht so/also, dass er/ich weiß nicht, wie ich das beschreiben soll. Er lebt hald so total im Jetzt und er kann noch/wir</p>

Schwierigkeiten des Kindes	<p>müssen zum Beispiel immer besprechen miteinander, was machen wir morgen, also das ist ganz wichtig. Wir müssen dann Abends immer besprechen, was machen wir morgen. Aber so „Was ist passiert?“ vorher, oder „Wie war dein Tag im Kindergarten?“ oder „Was hast du im Kindergarten gemacht?“ zum Beispiel, das geht nur, wenn ich wirklich/ wenn ich unmittelbar danach frage. Sonst ist das weg oder er kriegt das dann nicht mehr in die zeitliche Abfolge hinein. Wir üben das, aber das ist schwierig. Und bei Büchern, das geht bei Büchern, die er wirklich in und auswendig kennt. So da kann man nochmal so drauf Bezug nehmen und sagen „Weißt du noch, der Löwe, der hat Angst vor der Maus“ oder so. Aber sonst, ne. Eher schwierig, ja.</p>
	33 I: Mhm, das kann sein. Wenn du liest, hast du probiert mit der Stimme was zu verändern? Mit der Betonung oder hoch und tief zu sprechen?
	34 P4: Ja Stimmen verstellen machen wir immer.
	35 I: Ah super. Gut! Wie ist es dir gegangen während dem dialogischen Lesen?
Eigenes Leseverhalten	<p>36 P4: Ach es hat mir Spaß gemacht, finde ich. Weil ich/weil es gar nicht mehr so darum ging das Buch zu lesen, sondern einfach die Zeit miteinander und mit diesem Buch zu verbringen. Also es ging gar nicht mehr darum, dass jede Zeile jetzt gelesen werden musste, sondern wir schauen einfach, wohin uns das Buch trägt, sozusagen. Und ich hab mich wahnsinnig gefreut, dass er sich/also dass er dann irgendwann Lust drauf hatte. So dass ich das nicht immer so initiieren muss, sondern dass das auch von ihm kam. Und lustiger Weise, hat er auch nach dem Buchlesen dann/normalerweise will er dann ein Schokokeks oder bisschen auf der Couch gammeln und irgendwie, weiß ich nicht, bisschen Youtube schauen oder bisschen runterkommen. Und nachdem wir zusammen Buch gelesen haben, so aktiv miteinander, dann wollte er irgendwie spielen. Dann hat er sich irgendwie ein Gesellschaftsspiel geholt oder wollte Uno spielen oder wollte, dass ich mit ihm zusammen was male und das passiert tatsächlich eher selten.</p>
Leseverhalten des Kindes	<p>37 I: Interessant.</p> <p>38 P4: Also ich hatte das Gefühl „Wir machen jetzt was zusammen“. Das fand ich ganz schön.</p> <p>39 I: Ja (3s)! Irgendwas wollte ich fragen... Vielleicht fällt es mir nachher noch ein. Zu dem Infomaterial ein paar Fragen. Hast du das optisch ansprechend gefunden?</p>
Überlegungen für ein bessere	<p>40 P4: Also es war für mich gefühlt wenig Neues dabei, aber das ist, weil ich das meiste eh schon gemacht habe. Außer das mit dem Ritual, das fand ich tatsächlich richtig gut. Ich finde es sehr/ich finde es leicht erklärt, gut verständlich. K4 hatte glaube ich mehr Interesse daran, als ich, der fand das irgendwie cool. Der ist die ganze Zeit mit dem Handout in der Hand durch die Gegend gelaufen. Das ist gut gemacht, ich find die Beispiele schön. Dass da so ein paar/dass da nicht nur steht, was man machen kann, sondern auch wie man es machen kann. Das finde ich, ist glaube ich hilfreich für die meisten.</p>
Hilfreich für die Umsetzung vc	<p>41 I: Okay, super. Du hast gesagt, das mit dem Ritual und die Beispiele, hat sonst noch etwas besonders gut geholfen?</p> <p>42 P4: Ich glaube das waren die zwei Hauptsachen für mich jetzt.</p> <p>43 I: Okay. Gibt es was, wo du sagst, da hättest du gern noch mehr</p>

		Informationen?
Überlegungen für ein besseres gr	44	P4: (10s) Weiß jetzt nicht, ob das wirklich was/aber was ich manchmal so ein bisschen schwierig finde, es gibt ja viele/es gibt ja so eine Fülle an Bilderbüchern und da find ich manchmal schwer, die rauszusuchen, die wirklich sinnvoll sind für so dialogisches Lesen. Also ich glaube, dass ich ein Viertel der Bücher, die wir so haben, sind einfach/sehen irgendwie niedlich aus, aber sind irgendwie/ich glaube, wenn ich so eine Liste hätte, von so Must-haves, das sind die Bücher, die muss man haben. Die funktionieren einfach gut, die sind, keine Ahnung, pädagogisch wertvoll, die sind auch gut für Kinder, die vielleicht ein Sprachverständnisproblem haben. Das glaube ich, hätte mir geholfen.
	45	I: Also so konkrete
	46	C: Ja genau, vielleicht so zehn konkrete Bücher, mit denen man irgendwie arbeiten kann. Weil ich glaube, so die kleine Raupe Nimmersatt oder den Gruffelo, den haben irgendwie alle zuhause. Obwohl, lustigerweise, wir hatten die ganz lange nicht zuhause, weil uns die nie jemand geschenkt hat, weil alle immer dachten, wir hätten die irgendwie sowieso zuhause.
	47	I: Lustig! Ja, weil selber kauft man sie nicht.
	48	P4: Ja genau. Aber ich glaube, das hätte mir so ein bisschen geholfen. Ich habe die meisten Bücher, ich glaube, weil mir das Cover so gefallen hat, gekauft, Um festzustellen, eigentlich finde ich die total doof. Also die Bobobücher zum Beispiel, die sind einfach total doof vorzulesen, ja.
	49	I: Aber es hat ihm geholfen beim kommunizieren.
	50	P4: Es hat ihm geholfen, aber für mich war es hart.
Hilfreich für die Umsetzung von c	51	I: Ja. Aber ein guter Hinweis, danke. Gibt es was, was für dich nicht verständlich war?
	52	P4: Nein, für mich war alles klar.
Ausgangssituation beim Lesen	53	I: Und vom Umfang her, wie lange hast du gebraucht, um die Informationen ganz durchzulesen und das dann auch umsetzen zu können?
	54	P4: Fünf Minuten vielleicht? Also es ist gut komprimiert, ja.
	55	I: Okay. Und würdest du irgendwas noch erweitern? Zum Beispiel noch mehr Tipps oder Beispiele?
Hilfreich für die Umsetzung von c	56	P4: Das ist hald sehr individuell unterschiedlich. Also für mich nicht, wenn ich das Gefühl hätte, ich muss so ne To-Do Liste abarbeiten und wenn es zu umfangreich wird, dann ist mir das zu anstrengend, weil dann wird da irgendwie so eine Doktorarbeit aus einem Buch vorlesen. Ich fand es eine gute Länge. Und ja. Also tatsächlich, vielleicht hätte ich mir einfach hinten so eine kurze Liste an hier so ein paar Buchvorschläge, aber das war es dann auch.
	57	I: Mhm, gute Idee. Wenn dich jemand fragen würde, was ist dialogisches Lesen, was würdest du dann antworten?
Definition Dialogisches Lesen	58	P4: Ich würde antworten, miteinander, also gemeinsam Lesen, quasi. Also naja quasi in einen Dialog fast einsteigen und fast so ein bisschen, also beim K4 und bei mir war das jetzt so, wir haben fast/mehr, dass wir das Buch besprochen haben, als dass wir es gelesen haben. Also wir haben über die Geschichte gesprochen und haben sie quasi miteinander

4/6

<p>Definition Dialogisches Lesen</p>	<p>59</p> <p>60</p> <p>61</p> <p>62</p> <p>63</p> <p>64</p>	<p>erlebt, so die Geschichte, nicht dass er sich quasi von mir berieseln lässt. Er hat einen Teil des Vorlesens übernommen. Er hat auf seine Art mir auch ein bisschen vorgelesen, das war so ein Wechselspiel.</p> <p>I: Mhm, sehr schön beschrieben.</p> <p>P4: Das wär so meine Beschreibung, ja.</p> <p>I: Toll.</p> <p>P4: Schön.</p> <p>I: Jetzt nach dem Lesen: was bringt das gemeinsame Bilderbuch ansehen den Kindern?</p> <p>P4: Sicher so eine Ruhe, so. Das bringt schon ein bisschen Ruhe rein, dass er sich so ein bisschen konzentrieren muss. Das ist natürlich für seinen Wortschatz super wichtig und für das Sprachverständnis und ich glaube auch, nicht nur für das Sprachverständnis, sondern auch für das Verständnis einer Geschichte. Ja, ob er das jetzt/ob er diese Geschichten jetzt so auf das Leben ummünzen kann, also ob er quasi die Moral der Geschichte jetzt immer versteht, das kann ich jetzt nicht so sagen. Das kann ich nicht so fühlen bei ihm. Aber ich glaube für den K4 hat es am meisten gebracht, konzentrierte, gemeinsame Zeit, gemeinsames Interesse an einer Sache. So, "Die Mama macht das jetzt nicht nebenbei", sondern wir setzen uns mal zusammen hin. Ich glaube, das hat ihn total/ das war für ihn total wichtig, so das Gefühl, ich nehme mir jetzt Zeit, dass wir uns da zusammen hinsetzen und nicht, ich nehme mir ein Buch und ich lese dir das schnell vor und ich mache dann irgendwie meine Sachen weiter, weil ich muss noch Haushalt machen. Sondern, dass wir so tatsächlich auch die Zeit genommen haben, das hat ihn schon/hat ihn total runtergeholt und hat ihn ja auch dazu gebracht, dass er dann auch mehr verlangt hat, wie gesagt. Ja.</p>
<p>Wissen und Erfahrungen zum gei</p>	<p>65</p> <p>66</p>	<p>I: Ahja. Wie sollte das gemeinsame Lesen deiner Meinung nach sein, damit das besonders viel bringt?</p> <p>P4: (5s) Also ich glaube, wir werden das sicher weiterführen so. Ich glaube/also damit das auch was bringt, werde ich das eine oder andere Mal vielleicht ihn doch versuchen zu überreden, dass er mal ein anderes Buch in die Hand nimmt und nicht immer die fünf, die wir sowieso immer quasi lesen, sondern mal ein neues Buch, um auch mal neuen Input für ihn zu bekommen. Und ich glaube, wir müssen uns noch so einen Ort suchen, ich glaube so ein Ritual, so das Lied singen ist gut. Aber ich glaube wir brauchen auch noch/wir müssen uns quasi so einen festen Ort suchen, den wir dann immer nutzen. Und vielleicht ist dieses Tippi, wir haben da so ein Tippi Zelt und vielleicht ist das/weil da kommt man nicht so leicht raus. Vielleicht ist er da nicht so abgelenkt von allen anderen Sachen, die da so rumstehen.</p>
<p>Eigenes Leseverhalten</p> <p>Leseverhalten des Kindes</p>	<p>67</p> <p>68</p> <p>69</p>	<p>I: Weil das so abgeschlossener Raum ist.</p> <p>P4: Ja das ist so sichtgeschützt und dass das so gemütlich ist, ich glaube, das würde ihm sicher helfen, dass er bisschen runterkommt und auch sitzen bleibt.</p> <p>I: Gute Idee. Mir ist jetzt die Frage von vorher eingefallen. Zu welcher Tageszeit habt ihr ungefähr gelesen?</p>
<p>Hilfreich für die Umsetzung von c</p>	<p>70</p>	<p>P4: Später Nachmittag, wenn wir so vom Kindergarten heimgekommen sind.</p>
<p>Hilfreich für die Umsetzung von c</p>		
<p>Ausgangssituation beim Lesen</p>		

- 71 I: Okay, also nicht vor dem Schlafengehen?
- 72 P4: Nein, will er auch nicht, es war eher später Nachmittag.
- 73 I: Ahja, dann eh eine gute Zeit.
- 74 P4: Ja er ist dann auch müde, so nach dem Kindergarten, da kann man ihn dann auch irgendwie zum Lesen so ein bisschen motivieren, ja.
- 75 I: Ja, okay, schön. Gibt es noch etwas, das du gern sagen würdest? Was dir noch einfällt?
- 76 P4: Nein, außer, dass ich die tatsächlich/ich habe mich echt gefreut, dass/also ich hab mich über diesen Tipp mit dem Ritual echt gefreut, weil ich das Gefühl habe, das hat wirklich was gebracht. Die meisten anderen Sachen haben wir tatsächlich eh schon irgendwie gemacht.
- 77 I: Habe ich auch so rausgehört, ja.
- 78 P4: Ja aber das hat irgendwie geholfen, dass wir so/dass auch das Lesen zum Ritual geworden ist. Das hat mich echt gefreut. Guter Tipp.
- 79 I: Schön. In welcher Sprache habt ihr das gemacht?
- 80 P4: Deutsch, immer auf Deutsch.
- 81 I: Habt ihr auch mehrsprachige Kinderbücher zuhause?
- 82 P4: Ja wir haben ein paar französische Bücher, die les ich nicht, weil mein Französische so schlecht ist und ich nicht will/also wenn er schon französisch lernt, dann bitte anständiges Französisch und englische Bücher machen sie im Kindergarten.
- 83 I: Ahja, das hast du eh erzählt.
- 84 P4: Wir haben auch englische Bücher zuhause, aber die interessieren ihn nicht so. Da interessiert ihn das Deutsche am meisten. Ich glaube aber auch, weil ich die am motiviertesten vorlesen kann.
- 85 I: Ja, am natürlichsten.
- 86 P4: Ja, am natürlichsten.
- 87 I: Okay, super. sonst noch etwas, was dir am Herzen liegt?
- 88 P4: Nein, außer dass ich/also ich drück dir die Daumen und bin gespannt, was rauskommt am Ende.
- 89 I: Ja das schicke ich dir gerne, ich beende jetzt nur die Aufnahme mal.

Abstract

Sprachförderung soll Kinder, deren sprachliche Fähigkeiten noch weniger entwickelt sind, unterstützen. Da vor allem Eltern viel Zeit mit ihren Kindern verbringen und am besten über ihre Kinder Bescheid wissen, ist es sinnvoll, sie in die Sprachförderung einzubinden. Dazu eignet sich das dialogische Lesen, eine Methode bei der Kinder angeregt werden das Ansehen eines Bilderbuches aktiv mitzugestalten. Dafür wird wenig Vorwissen benötigt und es kann auch bei eingeschränkten zeitlichen und finanziellen Ressourcen durchgeführt werden. Um die Eltern bei der Durchführung unterstützen zu können, wurde folgende Forschungsfrage formuliert: Welche Unterstützung brauchen Eltern von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter, um dialogisches Lesen zuhause umsetzen zu können? Mithilfe von halbstrukturierten Interviews und einer Auswertung nach Mayring (2015) konnten vier Probandinnen mit jeweils einem Kind im Vorschulalter, das mehrsprachig aufwächst, befragt werden. Es wurde den Eltern eine Informationsbroschüre zum dialogischen Lesen mitgegeben und sie wurden vor und nach dem Durchführen des dialogischen Lesens interviewt. Dabei stellte sich heraus, dass die befragten Eltern bereits vor dem Erhalten der Informationen Aspekte des dialogischen Lesens intuitiv umgesetzt haben. Sie berichten aber davon, dass sie sich schon früher mehr Informationen zum Vorlesen gewünscht hätten. Damit jede Altersgruppe von Kindern abgedeckt werden kann, könnten in Zukunft noch verschiedene Informationsbroschüren erstellt werden, die die Kinder individuell berücksichtigen.