



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Vorlesen in mehrsprachigen Lebenswelten: Potenziale und Herausforderungen aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung

verfasst von | submitted by

Marlene Gudrun Grünwald BEd

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree programme code as it appears on the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree programme as it appears on the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Astrid Wirth

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich während der Entstehung dieser Masterarbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin Dr. Astrid Wirth für die fachliche Begleitung, ihre wertvollen Anregungen sowie ihr konstruktives Feedback, das maßgeblich zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen hat.

Ebenso möchte ich mich herzlich bei den Pädagog:innen und Sprachförderkräften bedanken, die sich Zeit für die Interviews genommen und ihre Erfahrungen und Perspektiven mit mir geteilt haben. Ohne ihre Offenheit und Bereitschaft zur Teilnahme wäre diese Untersuchung nicht möglich gewesen.

Ich danke auch meinen Uni-Kolleg:innen für den fachlichen Austausch, die gegenseitige Unterstützung und die motivierenden Gespräche während des gesamten Studiums.

Mein herzlicher Dank gilt meiner Mama, die mir stets mit viel Liebe zur Seite stand und besonders außerhalb des universitären Alltags eine wichtige Stütze war.

Von Herzen danke ich außerdem meiner liebsten Sabrina für ihre stetige Unterstützung, ihre Bereitschaft Texte zu lesen, ihre Geduld und ihr Verständnis während des gesamten Entstehungsprozesses. Dieser Rückhalt hat wesentlich dazu beigetragen, diese Arbeit erfolgreich abzuschließen.

Abschließend danke ich allen, die mich während meines Studiums auf unterschiedliche Weise bestärkt und inspiriert haben.

Abstract (Deutsch)

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird die Gestaltung von Vorlesesituationen in deutscher Sprache mit mehrsprachigen Kindern im elementarpädagogischen Kontext aus Sicht pädagogischer Fachkräfte untersucht. Im Fokus stehen die Umsetzung des Vorlesens im pädagogischen Alltag sowie die damit verbundenen Potenziale und Herausforderungen. Hierfür wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt, das Interviews mit Pädagog:innen und Sprachförderkräften in Wien umfasst. Die Ergebnisse zeigen, dass das Vorlesen einen festen Bestandteil des pädagogischen Alltags darstellt und von den befragten Fachkräften als sprachförderliche Methode eingesetzt wird. Die Gestaltung orientiert sich an den individuellen Voraussetzungen, Interessen und Sprachständen der Kinder und umfasst interaktionsorientierte sowie sprachlich anregende Elemente. Insbesondere bei Kindern mit geringeren Kenntnissen in der deutschen Sprache kommen freiere Erzählformen und Dialoge zum Einsatz. Die Befragten schreiben dem Vorlesen Potenziale für die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung und für die Grundlagen schulischer Kompetenzen zu. Des Weiteren bietet das Vorlesen den Vorteil, dass es von allen Beteiligten mit Freude umgesetzt, flexibel angepasst und durch die Einbeziehung einzelner Wörter aus den Erstsprachen ergänzt werden kann. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse Herausforderungen hinsichtlich struktureller Rahmenbedingungen, kind- und gruppenbezogener und familiärer Aspekte auf. Insgesamt verdeutlichen die Befunde die Bedeutung des Vorlesens als vielseitig einsetzbare Methode im Alltag der elementarpädagogischen Einrichtungen, um mehrsprachig aufwachsende Kinder in ihrer Entwicklung zu unterstützen.

Abstract (English)

This master's thesis examines the design of read-aloud situations in German with multilingual children in an early childhood education context from the perspective of early childhood educators. The focus is on the implementation of read-alouds in everyday educational practice, as well as the associated potential and challenges. To this end, a qualitative research design was chosen that includes interviews with early childhood educators and language support specialists in Vienna. The results show that reading aloud is an integral part of everyday educational practice and is used by the professionals interviewed as a method to promote language development. The design is tailored to the children's individual backgrounds, interests, and language proficiency levels and includes elements that foster interaction and stimulate language development. More free-form narrative styles and dialogues are used, particularly with children who have limited knowledge of the German language. The respondents believe that reading aloud has the potential to foster linguistic and social-emotional development, as well as to lay the foundation for academic skills. Furthermore, reading aloud offers the advantage that it is enjoyed by all participants, can be flexibly adapted, and can be supplemented by incorporating individual words from the children's first languages. At the same time, the results highlight challenges related to structural conditions, as well as child-, group-, and family-related aspects. Overall, the findings highlight the importance of reading aloud as a versatile method in the daily routine of early childhood education settings for supporting the development of children growing up in multilingual environments.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VI
Tabellenverzeichnis	VI
1. Einleitung.....	1
1. Theoretische Grundlagen	4
1.1. <i>Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit</i>	4
1.1.1. Begriffsbestimmungen.....	4
1.1.2. Die interaktionistische Spracherwerbstheorie	6
1.1.3. Gestaltung der sprachlichen Bildung im Kindergarten.....	7
1.2. <i>Vorlesen im elementaren Setting</i>	10
1.2.1. Vorlesen und frühe <i>Literacy</i>	11
1.2.2. Aspekte zur Gestaltung von Vorlesesituationen	13
1.2.3. Vorlesen als förderliche Methode für mehrsprachige Kinder	20
2. Methodisches Vorgehen.....	26
2.1. <i>Datenerhebung</i>	26
2.1.1. Stichprobe	26
2.1.2. Leitfadeninterview & Transkription	28
Forschungsethische Überlegungen	30
2.2. <i>Datenauswertung</i>	30
3. Ergebnisse	33
3.1. <i>Hauptkategorie: Kontext</i>	33
3.2. <i>Hauptkategorie: Gestaltung</i>	39
3.3. <i>Hauptkategorie: Potenziale</i>	50

3.4.	<i>Hauptkategorie: Herausforderungen</i>	56
4.	Diskussion	61
4.1.	<i>Interpretation der Ergebnisse</i>	63
4.1.1.	Sprachliche Interaktion und individuelle Anpassung als Gestaltungselemente	63
4.1.2.	Spannungsfeld zwischen Deutschförderung und Einbindung der Erstsprachen	66
4.1.3.	Beitrag des Kindergartens und der Bildungspartner:innen.....	69
4.2.	<i>Limitationen</i>	70
4.3.	<i>Implikationen</i>	71
5.	Fazit	74
6.	Literatur	77
Anhang		85
	<i>Anhang A: Informierte Einwilligungserklärung für Teilnehmende</i>	85
	<i>Anhang B: Interviewleitfaden</i>	87
	<i>Anhang C: Übersicht der Haupt- und Subkategorien mit exemplarischen Beispielen</i>	90
	<i>Anhang D: Übersicht der eingesetzten KI, Software und Tools</i>	95

Abkürzungsverzeichnis

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.....	BMBWF
L1.....	First Language (Erstsprache)
L2.....	Second Language (Zweitsprache)
BIMM.....	Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit
ÖSZ.....	Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Häufigste Erstsprachen der Vier- und Fünfjährigen in elementaren Bildungseinrichtungen 2023/24 (Eigene Darstellung in Anlehnung an Statistik Austria, 2025b, S. 43)	5
Abbildung 2: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der frühen Lesesozialisation (Hurrelmann, 2013, S. 168)	12
Abbildung 3: Sieben Phasen der Datenauswertung (Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 132)	31
Abbildung 4: Darstellung der Subkategorien der Hauptkategorie Kontext	33
Abbildung 5: Darstellung der Subkategorien der Hauptkategorie Gestaltung.....	40
Abbildung 6: Darstellung der Subkategorien der Hauptkategorie Potenziale	51
Abbildung 7: Darstellung der Subkategorien der Hauptkategorie Herausforderungen	57

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Techniken zur Sprachanregung (In Anlehnung an Kappeler Suter et al., 2017, S. 11).....	18
Tabelle 2:Techniken zur Modellierung (In Anlehnung an Kappeler Suter et al., 2017, S. 10) 19	
Tabelle 3: Darstellung der Stichprobe.....	27

1. Einleitung

Die frühkindliche Bildung umfasst die Förderung zentraler Kompetenzen vor dem Schuleintritt, die unter anderem in Form einer institutionellen Bildung und Betreuung durch elementare Einrichtungen gewährleistet wird (BMBWF, 2020, S. 4). Dabei kommt insbesondere der sprachlichen Bildung eine zentrale Bedeutung zu.

Sprache gilt laut Roos und Sachse (2019) als „Schlüssel zur Bildung“ (S. 49), wodurch der Erwerb der Sprache zu einer zentralen Aufgabe der kindlichen Entwicklung wird. Der Fokus auf den sprachlichen Bereich lässt sich auch dahingehend begründen, dass dieser eine wesentliche Grundlage weiterer Bildungsbereiche darstellt. Daraus resultiert, dass sprachliche Bildung immer stärker im Diskurs steht, sodass deren Stellenwert besonders in elementaren Einrichtungen hervorgehoben wird (Roos & Sachse, 2019, S. 49f). Angesichts der sprachlichen Heterogenität rückt der Bildungsauftrag der sprachlichen Förderung zudem mehr und mehr in den Fokus pädagogischer und bildungspolitischer Diskurse.

Laut der Statistik Austria (2025a) hat in Österreich jedes dritte Kind, das in einer elementaren Institution und im Hort betreut wird, Deutsch nicht als Erstsprache. In Wien wachsen sogar mit 59,3 % im Vergleich zu den anderen Bundesländern die meisten Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch auf (S. 13). Somit stellen mehrsprachige Lebenswelten speziell in Wien keine Besonderheit mehr dar, sondern vielmehr eine alltägliche Gegebenheit. Dennoch liegt aus bildungspolitischer Sicht der Fokus auf der Förderung der Bildungssprache Deutsch (BMBWF, 2021, S. 5). Kinder, die mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufwachsen, werden spätestens mit dem Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung das erste Mal mit der deutschen Sprache konfrontiert. Somit steht der Kindergarten als erste Bildungseinrichtung vor der Herausforderung, allen Kindern entsprechende Unterstützung zu bieten und eine Basis für weitere Bildungsprozesse zu legen.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie das pädagogische Fachpersonal die Entwicklung der deutschen Sprache mehrsprachiger Kinder unterstützen kann, um gleichzeitig wertschätzend mit den Erstsprachen umzugehen. Der bildungspolitische Anspruch einer sprachlichen Bildung wird in Handreichungen konkretisiert, die als Empfehlungen für pädagogische Fachkräfte zur Verfügung stehen. Im Leitfaden zur Sprachlichen Bildung und Förderung des BMBWF (2021) werden unter anderem die Erstsprachen, die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch sowie auch konkrete Umsetzungsmöglichkeiten zur Förderung der deutschen Sprache

für den Elementar- sowie Primarbereich hervorgehoben. Dabei wird betont, dass allen Kindern der Erwerb der deutschen Bildungssprache ermöglicht werden soll, indem ihre sprachlichen Voraussetzungen, Erfahrungen, Persönlichkeiten und ihr Wissen über die Welt berücksichtigt werden. Dies beruht auf der Anwendung vielfältiger Methoden der sprachlichen Bildung und Förderung sowie der Schaffung einer ansprechenden Lernumgebung. Als wirksame Maßnahme wird das Vorlesen erwähnt, das vor allem mit einer interaktiven Methode positive Effekte auf die Sprachentwicklung zeigt (BMBWF, 2021, S. 49 & 59). Obwohl die sprachliche Wirkung des Vorlesens vielfach beschrieben wird (Whitehurst et al, 1988; Mol et al, 2008; Dowdall et al., 2013; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013), bleibt offen, wie Fachkräfte Vorleseseinheiten mit mehrsprachigen Kindern im Alltag tatsächlich umsetzen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich das Forschungsinteresse, wie Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen die Praxis des Vorlesens mit mehrsprachigen Kindern gestalten und welche Potenziale und Herausforderungen sie im Rahmen dieser wahrnehmen. Gemäß dem Anspruch des Erwerbes der deutschen Sprache liegt der Fokus auf dem Vorlesen in der deutschen Bildungssprache, jedoch stets unter Berücksichtigung der potenziellen Einbindung und Wertschätzung der Erstsprachen der Kinder. Die Hauptforschungsfrage lautet:

Wie beschreiben pädagogische Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen die Gestaltung von Vorlesesituationen in deutscher Sprache für mehrsprachige Kinder?

Eine untergeordnete Frage soll Einblick in die Einschätzungen des Vorlesens hinsichtlich der Potenziale und Herausforderungen geben:

Welche Potenziale und möglichen Herausforderungen sehen pädagogische Fachkräfte beim Vorlesen in deutscher Sprache im mehrsprachigen Setting?

Da die subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen pädagogischer Fachkräfte im Fokus stehen, erscheint ein qualitativer Forschungsansatz als besonders geeignet. Hierfür werden Pädagog:innen interviewt, die in Standorten unterschiedlicher Träger in Wien tätig sind. Diese Berufsgruppe orientiert sich an der Realisierung des Auftrages der sprachlichen Bildung (Roos & Sachse, 2019, S. 52), ist jedoch gleichzeitig mit Bedingungen des Alltags konfrontiert. Ergänzend werden Sprachförderkräfte interviewt, um deren spezifische Perspektive auf Vorlesesituationen zu berücksichtigen. Ziel ist es, Einblicke in die tatsächliche Gestaltung von Vorlesesituationen im pädagogischen Alltag und deren Bedingungen zu gewinnen. Dabei stehen jene

Aspekte im Fokus, die von den Fachkräften als wesentlich für die Gestaltung sowie als Potenzial oder Herausforderung betrachtet werden.

Die vorliegende Masterarbeit ist in fünf Hauptkapitel unterteilt, beginnend mit den theoretischen Grundlagen, die eine Einführung in die Thematik der Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit und das Vorlesen im elementaren Setting beinhalten. Danach folgt die Beschreibung des methodischen Vorgehens und der Ergebnisse anhand der vier Hauptkategorien. Im Rahmen der Diskussion werden Aspekte aufgegriffen, die sich im Zuge der Auswertung als besonders relevant erwiesen haben. Im Fazit werden die zentralen Ergebnisse der Arbeit zusammengeführt und im Hinblick auf die Forschungsfragen abschließend reflektiert.

1. Theoretische Grundlagen

Das Kapitel der theoretischen Grundlagen umfasst zentrale Konzepte sowie den aktuellen Forschungsstand, die für das Verständnis und wissenschaftliche Einordnung der vorliegenden Untersuchung erforderlich sind. Zunächst werden grundlegende Aspekte der Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit dargestellt und anschließend wird das Vorlesen im elementaren Setting als zentraler Gegenstand der Arbeit behandelt.

1.1. Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit

Die frühe Kindheit beschreibt einen Lebensabschnitt zwischen Geburt und dem Schuleintritt, der besonders durch den Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung und durch den Einfluss von Familie und Peers gekennzeichnet ist (Braches-Chyrek et al., 2020, S. 13 & 15). In dieser Phase wirken vielfältige Einflüsse auf Kinder ein, zu denen auch unterschiedlich sprachige Lebenswelten zählen. Busch (2021) vertritt die Auffassung, dass Mehrsprachigkeit als „Teil der Alltagsrealität“ (S. 8) betrachtet wird, die auf Globalisierung, transnationale Kommunikation, Migration, Mobilität, wirtschaftliche und politische Beziehungen zurückzuführen ist. Mehrsprachigkeit gehört somit zur Lebensrealität vieler Kinder, was besonders im Rahmen der Betrachtung von den Erstsprachen und allgemein der Mehrsprachigkeit sichtbar wird.

1.1.1. Begriffsbestimmungen

Zunächst bedarf es einer Betrachtung der vertretenen Erstsprachen im österreichischen Bildungssystem, um einen Überblick über die derzeitige Situation der Sprachenvielfalt zu erhalten. Anschließend erfolgt eine Bestimmung der Bezeichnung Mehrsprachigkeit, um das zugrunde liegende Begriffsverständnis dieser Arbeit darzustellen.

Erstsprachen in Österreich

Insgesamt zeichnet sich in den österreichischen, elementaren Einrichtungen eine Vielfalt an unterschiedlichen Erstsprachen ab. Der Begriff der Erstsprache bezieht sich auf die Sprache, die ab der Geburt und in der Regel im familiären oder engen sozialen Kontext erworben wird (Ahrenholz, 2020, S. 3 & 13). Wie bereits erwähnt, wächst jedes dritte Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch in Österreich auf (Statistik Austria, 2025a, S. 13). Abbildung 1 bildet die häufigsten Erstsprachen in Österreich, die bei institutionell betreuten vier- und fünfjährigen Kindern vorkommen, ab. Neben Deutsch sind BKS (Bosnisch, Kroatisch, Serbisch), Türkisch, Arabisch, Rumänisch und die Sammelkategorie der sonstigen Erstsprachen am häufigsten vertreten (Statistik Austria, 2025b, S. 43).

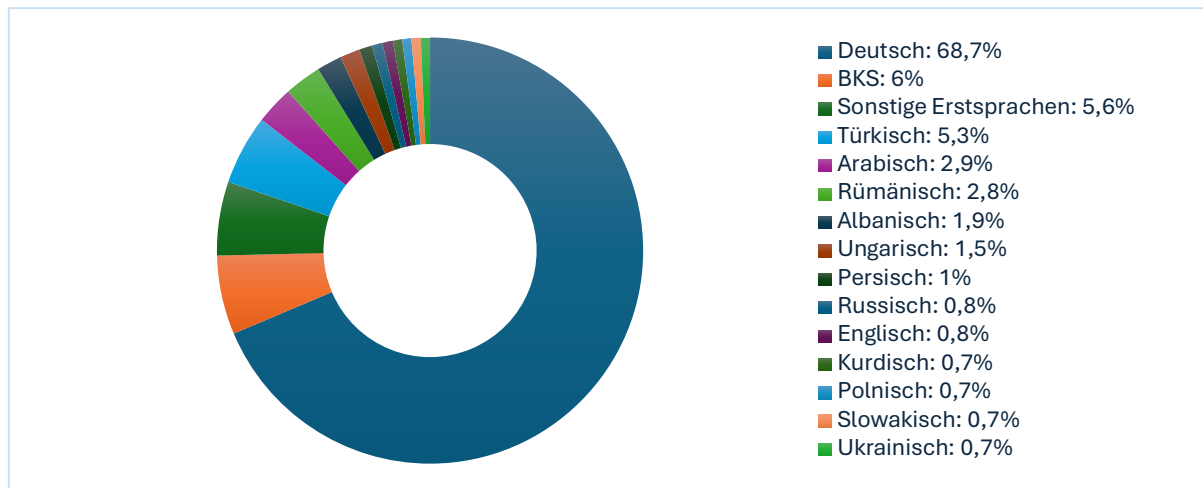


Abbildung 1: Häufigste Erstsprachen der Vier- und Fünffährigen in elementaren Bildungseinrichtungen 2023/24 (Eigene Darstellung in Anlehnung an Statistik Austria, 2025b, S. 43)

Die Daten verdeutlichen, dass sprachliche Vielfalt ein wesentliches Merkmal elementarer Bildungseinrichtungen in ganz Österreich darstellt. Somit gewinnt die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit im pädagogischen Kontext zunehmend an Bedeutung.

Mehrsprachigkeit

Chilla & Niebuhr-Siebert (2023) definieren *Mehrsprachigkeit* bezogen auf Individuen oder Gruppen, die kommunikative Ressourcen in schriftlicher und/oder mündlicher Form in mehr als einer Sprache, einer modalitäts- und varietätsbezogenen Form oder einem Dialekt aufweisen (S. 13). Zudem sei nicht das Kompetenzniveau der Sprachen entscheidend, sondern die Fähigkeit, sprachliche Ressourcen in mehr als einer Sprache in Alltagsinteraktionen zu nutzen (Földes, 2025, S. 49). Vor diesem Hintergrund lässt sich im Kindergarten eine sprachliche Heterogenität erkennen, die aufgrund der Differenzen des Entwicklungsstandes und der Bedürfnisse entsteht (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2023, S. 18). Des Weiteren tritt im Bildungsgeschehen die Bezeichnung *Deutsch als Zweitsprache* in den Vordergrund, womit das Lernen der deutschen Sprache verbunden ist. Der Erwerbsbeginn der deutschen Sprache ist oftmals an den Eintritt in eine elementare Bildungseinrichtung gebunden und deren Aneignung ist zur Bewältigung kommunikativer und unterrichtsbezogener Anforderungen notwendig. Obwohl diese Sprache nach der Erstsprache erworben wird, besteht die Möglichkeit, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt als dominante Sprache einer Person wahrgenommen wird (Ahrenholz, 2020, S. 7 & 13). Der Erwerb von Sprachen wird durch unterschiedliche theoretische Ansätze erklärt. Aufgrund des

Hauptaugenmerkes auf das Vorlesen und die dadurch entstehenden Interaktionen, wird im Folgenden die interaktionistische Theorie als Ausgangspunkt herangezogen.

1.1.2. Die interaktionistische Spracherwerbstheorie

Clark (2000) bezieht sich auf den Erst- sowie Zweitspracherwerb und betont dabei, dass bei dem Erwerb einer weiteren Sprache dieselben Faktoren, die für das Lernen der Erstsprache wesentlich waren, beachtet werden. Dabei weist sie besonders auf die Relevanz einer sprachlich vielfältigen Umgebung hin, die durch anregende Interaktionen zwischen Kindern und den Bezugspersonen gekennzeichnet ist. Clark (2000) sieht einen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit und Qualität sprachlicher Interaktionen und dem Spracherwerb der Kinder. Je häufiger und qualitativ hochwertiger die Bezugspersonen mit den Kindern kommunizieren, desto schneller erwerben sie sprachliche Fähigkeiten in der jeweiligen Sprache (S. 184). Auch Griebhaber (2021) hebt die Bedeutung sozialer Interaktionen von L2-Lernenden und L2-Sprecher:innen für den Zweitspracherwerb hervor. Dabei werden die:den Lernende als Subjekt des Prozesses in den Mittelpunkt gestellt, wobei unterschiedliche Faktoren einen Einfluss auf den Erwerb der Sprache haben. Im Lernverlauf nehmen somit die Ausgangssprache L1 und die Zielsprache L2, die mentalen Ressourcen sowie Bedürfnisse und kommunikativen Bedingungen des Lernenden eine zentrale Rolle ein. Deshalb werden für die Begründung des Zweitsprachenerwerbs, diese Bereiche unterschiedlich gewichtet und in Beziehung gesetzt (S. 128).

Diesen Ausführungen liegt die interaktionistische Spracherwerbstheorie zugrunde, die den Fokus auf wiederkehrende, soziale Interaktionen in Alltagssituationen als Ausgangspunkt des Spracherwerbs legt. Bruner (1975, 1981, 1983a) beschreibt diese Interaktionsmuster zwischen dem Kind und der erwachsenen Person als Formate, die durch eine begrenzte Anzahl von Elementen, eine wiederholbare Struktur, zeitlich markierte Gelegenheiten für Äußerungen sowie umkehrbaren Rollen charakterisiert werden (zit. nach Tomasello, 2001, S. 35). Ein anschauliches Beispiel für ein solches Format ist die interaktive Bilderbuchbetrachtung, um sprachliche Interaktionsabläufe immer wieder zu erproben. Im Rahmen dieser werden stets Leerstellen freigehalten, die das Kind zunehmend selbstständig füllt und dem Inhalt zunehmend Bedeutungen zuschreibt. Innerhalb dieser Interaktionen unterstützt die erwachsene Person das Kind in Form eines sprachlichen Gerüsts, das den Kindern hilft, sprachliche Fähigkeiten zu erwerben und sich zunehmend sprachlich zu beteiligen (Hurrelmann, 2005, S. 6f). Das Bereitstellen eines sprachlichen Gerüsts basiert auf dem Konzept des *Scaffoldings*, um Kindern die Entwicklung neuer Fähigkeiten zu ermöglichen. Dabei handelt es sich um eine besondere Form der

vorübergehenden Unterstützung durch die erwachsene Person, mit dem Ziel, eine Aufgabe zu einem späteren Zeitpunkt eigenständig zu erledigen (Gibbons, 2015, S. 16). Sprache wird demnach in sozialen Interaktionen erworben, indem sie das Geschehen verstehen, kommunikative Absichten erkennen und sich zunehmend aktiv beteiligen. Zudem sei der Rollentausch zwischen Kind und Erwachsenen relevant, da Kinder somit das Verhalten der erwachsenen Person nachvollziehen und sie an der richtigen Stelle sprachlich imitieren (Tomasello, 2001, S. 35f). Ein weiterer Aspekt der interaktionistischen Theorie ist die geteilte Aufmerksamkeit. Bruner (1983) und Tomasello (1995) betonen, dass Kinder Sprache besonders effizient erwerben, wenn sie gemeinsam den Fokus auf ein Objekt richten. Diese Aufmerksamkeit führt zur Benennung von Begriffen und unterstützt insbesondere den Wortschatzerwerb. Zudem entwickeln sich grammatikalische Strukturen innerhalb dieser Interaktionskontexte. Dieser Ansatz wird auch als sozial-konstruktivistisch beschrieben, da Sprache gemeinsam mit anderen erzeugt wird (zit. nach Schöler, 2020, S. 76f). Die interaktionistische Spracherwerbstheorie liefert somit eine theoretische Grundlage für sprachliche Bildungsprozesse in elementaren Bildungseinrichtungen und unterstreicht gleichzeitig das Potenzial interaktiver Vorleseseinheiten.

1.1.3. Gestaltung der sprachlichen Bildung im Kindergarten

Die sprachliche Bildung lässt sich als zentrale Aufgabe der elementaren Bildungseinrichtungen bezeichnen, die von den pädagogischen Fachkräften für alle Kinder in spezifischer Weise umgesetzt wird (Roos & Sachse, 2019, S. 4). Sprache erfüllt im Bildungssetting eine zentrale Funktion, da sie laut Feilke (2024) als Mittel zur Kommunikation sowie des Denkens und Lernens gilt (S. 42). In Österreich bezieht sich Sprache im Bildungskontext ausschließlich auf die deutsche Sprache, das sich auf eine gesellschaftliche Erwartung der Einsprachigkeit zurückführen lässt. Der starke Fokus auf der Bildungssprache Deutsch verdeutlicht, wie fest der „Monolinguale Habitus“ (Gogolin, 2021, S. 300) in österreichischen Bildungseinrichtungen verankert ist. Dieser bezieht sich laut Gogolin (2021) auf die scheinbar natürliche Annahme, dass Lernen ausschließlich in der Landessprache erfolgen sollte. Es wird darauf hingewiesen, dass diese einsprachige Norm historisch konstruiert sei (S. 300). Aus bildungspolitischer Sicht liegt daher der Schwerpunkt auf der Förderung der deutschen Sprache, da sie in Österreich als Bildungssprache grundlegend für die weitere Bildungskarriere der Kinder ist (BMBWF, 2021, S. 5). In der Praxis führt dies oft dazu, dass andere Sprachen im Bildungssetting abgewertet oder ausgrenzt werden (McMonagle, 2020, S. 32). Darüber hinaus können Kinder ihre mehrsprachigen Kompetenzen in einem monolingual ausgerichteten Bildungssetting kaum einbringen (Khakpour & Knappik, 2015, S. 28 & 42). Demgegenüber bezeichnen Chilla & Niebur-Siebert

(2023) den Kindergarten als „Ort der mehrsprachigen Bildung“ (S. 16). Gleichzeitig wird an elementarpädagogische Bildungseinrichtungen die Erwartung herangetragen, dass Kinder in diesem Setting ausreichend Deutschkenntnisse erwerben sollen. Diese Vorstellung wird vor allem von Bildungspartner:innen vertreten und zeigt sich zudem in bildungspolitischen Maßnahmen im Kontext der Sprachförderung (Blaschitz & Weichselbaum, 2022, S. 74). Nichtsdestotrotz könnte die Förderung der Umgebungssprache Deutsch durch mehrsprachige Impulse ergänzt werden, wodurch Kinder eine ganzheitliche Förderung und Wertschätzung ihrer Person erfahren.

In Bezug auf mehrsprachige Bildung könnte die gezielte Förderung, Unterstützung und Wertschätzung aller Erstsprachen dazu beitragen, dass Kinder ihre sprachlichen Kompetenzen als Ressource wahrnehmen und sich als kompetente Individuen sehen. Aus diesem Grund können elementarpädagogische Einrichtungen einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, eine positive Einstellung gegenüber mehrsprachigen Kompetenzen als Teil des Selbstkonzepts von Kindern zu fördern (Sachse et al., 2022, S. 214). Die konkrete Umsetzung könnte beispielsweise durch die Integration mehrsprachiger Bücher oder Sprach- und Singaktivitäten im Alltag stattfinden (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2022, S. 107). Zudem könnte ein wertschätzender Umgang durch das Ermitteln einzelner Wörter in den Erstsprachen und das korrekte Aussprechen der Namen der Kinder angestrebt. In diesem Kontext können mehrsprachige Ressourcen der Fachkräfte die Umsetzung dieser Maßnahmen erleichtern (Kaiser-Kratzmann & Sachse, 2022, S. 12f).

Sprachförderung im Kindergarten

Während sprachliche Bildung alle Kinder betrifft, bezieht sich die Sprachförderung auf gezielte Maßnahmen im Alltag, die speziell für Kinder mit sprachlichen Förderbedarf geplant und durchgeführt wird (Roos & Sachse, 2019, S. 4). Der Bedarf an Förderung in der deutschen Sprache wird im Rahmen der Sprachstandfeststellung in den elementaren Bildungseinrichtungen erhoben. Im Jahr 2023/24 konnte am Anfang des Kindergartenjahres bei 29 % der vier- und fünfjährigen Kinder ein Förderbedarf festgestellt werden, der sich zum Ende des Jahres auf 23 % reduzierte (Statistik Austria, 2025b, S. 8). Daran anknüpfend sieht Tracy (2020) das spätere Einsteigen in den Zweitspracherwerb häufig als Ursache für Förderbedarf, insbesondere im Bereich komplexerer Strukturen, da den Kindern weniger Übungsmöglichkeiten zur Verfügung standen (S. 196). Diese Zahlen verdeutlichen einerseits den grundsätzlichen Bedarf an Förderung in den Kindergärten und andererseits eine mögliche Wirksamkeit des Kindergartenbesuches aufgrund des sinkenden Prozentsatzes. Zu diesem Zweck gilt es förderliche

Voraussetzungen zu schaffen und vielfältige Methoden einzusetzen, um Kinder unabhängig ihrer momentanen Sprachkompetenzen, Bedürfnisse und Erfahrungen zu erreichen (BMBWF, 2021, S. 49). Insgesamt sollte der sprachliche Input laut Festman (2021) Aspekte in qualitativer und quantitativer Hinsicht bieten. Demnach sind die Dauer und die Intensivität sowie die Qualität der Sprachförderung entscheidend für deren Erfolg (S. 28). Gleichzeitig weist Festman (2021) darauf hin, dass neben den Bedingungen in der Bildungseinrichtung auch Motivation und innere Faktoren des Kindes einen Einfluss auf den Erwerb der Sprache haben können (S. 28).

Der Bildungsauftrag der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen ist im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan verankert, der im Rahmen alltäglicher Situationen durchgehend stattfinden sollte. Dementsprechend wird den Kindern ermöglicht, sprachliche Fähigkeiten in ihrer Erst- und Zweitsprache zu erwerben. Hinsichtlich der Maßnahmen werden dafür dialogorientierte Interaktionen genannt, wodurch individuell, bedürfnis- sowie interessenbezogen auf Kinder eingegangen werden kann (BMBWF, 2020, S. 18). Demzufolge sind eine dialogorientierte Grundhaltung sowie das Einnehmen einer partizipativen Sicht der Fachkraft zentral, um Kindern als aktive Mitwirkende ihres Bildungsprozesses anzusehen (Roos & Sachse, 2019, S. 6). In diesem Kontext wird somit insbesondere eine alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergärten angestrebt. Darunter wird ein kontinuierlicher Sprachförder-Ansatz zur Gestaltung des Alltags verstanden. Im Zuge dessen werden Bedürfnisse und Interessen aufgegriffen, um in jeglicher Situation fortlaufend sprachliche Unterstützung anzubieten (Jungmann et al., 2024, S. 41f). Dabei werden alltägliche Situationen als Möglichkeit für ein Gespräch angesehen und eine Vielfalt an sprachlichen Ausdrucksweisen angeboten (Reichert-Garschhammer, 2013, S. 180). Im Gegensatz dazu findet eine additive Sprachförderung im Rahmen von Fördereinheiten, die durch einen geregelten Plan, strukturiertes Material und eine regelmäßige, systematische Vorgehensweise charakterisiert ist, statt. Somit lassen sich mit Fokus auf die sprachliche Förderung im Kindergarten zwei unterschiedliche Formen identifizieren (Jungmann et al., 2024, S. 41f).

Das Wissen über wesentliche Faktoren der Entwicklung der Erst- und Zweitsprache und die Vertrautheit mit dem individuellen, sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder tragen dazu bei, Kinder bestmöglich fördern zu können (Frick & Zumtobel, 2019, S. 222). Zudem gewinnt ein Repertoire an unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten im Alltag an Bedeutung, um sprachförderliche Interaktionen zu gestalten. Um eine hohe Qualität dieser und in weiterer

Folge die Sprachentwicklung der Kinder natürlich anzuregen, wird der Einsatz von Sprachförderstrategien relevant. Kucharz, Mackowiak & Beckerle (2015) formulieren das korrektive Feedback, die Modellierung und Stimulierung als förderliche Interventionen. Korrekatives Feedback ermöglicht eine sprachliche Wiedergabe der kindlichen, fehlerhaften Aussage in korrekter Form, während durch die Modellierung Aussagen erweitert oder verändert werden. Stimulierende Techniken, etwa das Stellen von Fragen oder das sprachliche Begleiten von Handlungen, ermöglichen qualitätsvollen Input, sodass Kinder zum Sprechen ermutigt werden. Zudem besteht der Vorteil, dass Kinder diese sprachförderlichen Interaktionen nicht als gezielte Sprachfördersituation wahrnehmen, sondern als alltägliche Situation in Begleitung einer pädagogischen Fachkraft (S. 101f).

Im pädagogischen Alltag ergeben sich zahlreiche Gelegenheiten für sprachförderliche Interaktionen. Eine davon ist das Vorlesen, das nach Roos und Sachse (2019) insbesondere in dialogischer Form, häufig mit der alltagsintegrierten Sprachförderung in Verbindung gebracht wird (S. 12). Vor diesem Hintergrund kommt dem Vorlesen eine zentrale Bedeutung zu, die im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

1.2. Vorlesen im elementaren Setting

Elementarpädagogische Bildungseinrichtungen stellen für Kinder einen zentralen Ort des Vorlesens dar (Leck & Ehmig, 2023, S. 49). Demzufolge werden laut der Vorlesestudie 2021 in 91 % der befragten deutschen Kindergärten täglich Vorlese-Impulse gesetzt. Zusätzlich sind den Kindern in diesen Institutionen im Alltag uneingeschränkt Bilderbücher zugänglich. Diese Untersuchung wurde im Rahmen telefonischer Interviews mit 507 pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Im Gegensatz zum institutionellen Setting zeigen weitere Ergebnisse, dass überdurchschnittlich vielen Kindern zu Hause nicht oder nur selten vorgelesen wird. Diese Beobachtung äußern Pädagog:innen in 41 % der befragten Institutionen (Stiftung Lesen, 2021, S. 7 & 16). Aufgrund dessen haben elementarpädagogische Einrichtungen einen zentralen Auftrag zur Ermöglichung von Vorleseerfahrungen, die im Hinblick auf das familiäre Setting ausgleichend wirken könnten. Dies lässt sich daraus schließen, da laut der Statistik Austria (2025a) in Österreich in den Jahren 2024/25 im Durchschnitt 94,3 % der drei-, vier- und fünfjährigen Kinder in elementaren Bildungseinrichtungen oder Horten betreut wurden. In Wien beträgt die Quote bezogen auf die drei- bis fünfjährigen Kinder sogar 93,5 % (S. 122). Aufgrund der hohen Betreuungsquoten der genannten Altersgruppe kann darauf geschlossen werden, dass fast alle Kinder im Kindergarten angesprochen werden können (Leck & Ehmig, 2023, S. 49). Vor

diesem Hintergrund werden Bildungsangebote rund um das Vorlesen für eine große Zahl von Kindern bedeutsam.

1.2.1. Vorlesen und frühe *Literacy*

Der Begriff Vorlesen beschreibt eine Reihe von Aktivitäten, deren gemeinsames Merkmal darin besteht, dass ein Lesemedium im Fokus steht (Wirth, 2021, S. 15). Ein Beispiel dafür ist das Bilderbuch, in dem Text und Abbildungen in einem gewissen Verhältnis zueinanderstehen, das Kinder zum Betrachten und Denken einlädt. Text und Bilder können in vielfältiger Art und Weise aufeinander abgestimmt sein. Somit kann das Verhältnis entweder ausgeglichen oder unausgewogen sein, sodass die Gewichtung stärker auf einem Aspekt liegt. Dementsprechend kann beispielsweise das Bildliche mehr vermitteln als der Text allein, indem es spezifische Merkmale einer Geschichte offenbart (Rau, 2022, S. 52). Hingegen mit Blick auf den Text wird deutlich, dass dieser in Kinderbüchern aufgrund der Schriftsprache vielfältiger als die Alltagssprache gestaltet ist. Somit treffen Kinder beim Vorlesen auf neue Wörter, besonderen Satzbau und verschiedene Ausdrucksformen, die in Alltagssituationen weniger häufig vorkommen (Taube, 2013, S. 103). Dabei kommen Kinder nicht nur mit Texten in schriftsprachlicher Form in Kontakt, sondern auch mit einer Vielfalt an unterschiedlichen Inhalten, die darin behandelt werden (Nickel, 2008, S. 88). Somit lädt dieser Prozess neben dem Vorlesen der Geschichte ein, auf einer Seite zu verweilen und diese ausführlich zu betrachten, Neues zu erkunden und Bedeutungen zu entdecken (Rau, 2022, S. 52). Hurrelmann (2005) bezeichnet das Vorlesen als einen „Prozess, der Bedeutungskonstruktion aus Texten, der in soziale Situationen eingebettet ist und interaktiv realisiert wird“ (S. 2). Demzufolge umfasst das Vorlesen deshalb nicht nur das Präsentieren des Textes, sondern auch eine Auseinandersetzung mit den Inhalten im Rahmen einer sprachlichen Interaktion. Gressnich et al. (2015) sprechen beim Vorlesen von einem interaktiven Format, in dem die vorlesende Person, das Kind und das Buch in einem wechselwirkenden Verhältnis stehen. Innerhalb dieses wird der vorlesenden Person die Rolle zugeschrieben, Vorleseinhalt und Interaktionen auf das Kind anzupassen, sodass es als partizipative:r Teilnehmer:in agieren und entwicklungsrelevante Vorteile erfahren kann (S. 7).

Das Vorlesen wird im Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan im sprachlichen Bildungsbereich mit dem Begriff der *Literacy* erwähnt (BMBWF, 2020, S. 19). Nickel (2008) spricht im Kontext der *Literacy* von einer praxisbezogenen Grundbildung unterschiedlicher Disziplinen, wobei bezogen auf die Schriftlichkeit darunter die „Teilhabe an der Buch-, Schrift- und Erzählkultur“ (S. 87) verstanden wird. Frühe *Literacy* umfasst Wissen, Fertigkeiten und

Einstellungen, die dem schulischen Lesen und Schreiben vorausgehen. Schriftlichkeit bezieht sich vor dem Volksschulalter vorwiegend auf den mündlichen Einsatz im Rahmen des Vorlesens sowie auch beispielsweise des Erzählens, Singens, Reimens und der Sprach- und Fingerspiele (Whitehurst & Lonigan, 1998, S. 849; Nickel, 2008, S. 88). Diese prä- und paraliterarischen Kommunikationsformen bezeichnet Hurrelmann (2013) als eine Art „Schaukelstuhl zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (S. 168). Die Abbildung 2 zeigt, dass die Auseinandersetzung mit dem Medium Buch ermöglicht, Erfahrungen im Kontext der konzeptuellen Mündlichkeit und der Schriftlichkeit zu verknüpfen. Den Vorleseprozess beschreibt Hurrelmann (2005) als „Brücke in die Schriftkultur hinein“ (S. 1).

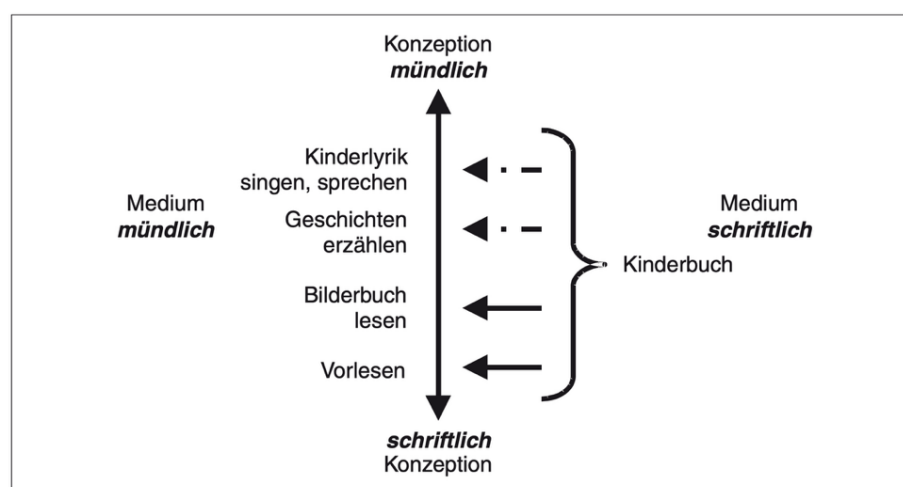


Abbildung 2: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in der frühen Lesesozialisation (Hurrelmann, 2013, S. 168)

Daran wird deutlich, dass *Literacy* vielmehr umfasst als nur das Lesen oder Schreiben, es bezieht nämlich zahlreiche Aktivitäten rund um mündliche und schriftliche Medien mit ein. Rau (2022) ergänzt den Begriff neben dem Lesen, Schreiben und dem Vertrautwerden mit Büchern auch mit der Wahrnehmung von Bildern und Symbolen sowie der Auseinandersetzung mit Medien wie dem Radio oder dem Computer (S. 15).

Der Fokus einer *Literacy* bedachten Bildung liegt insbesondere auf der Gestaltung einer sprachlich anregenden, sozialen Umwelt (Nickel, 2008, S. 88). Es kann davon ausgegangen werden, dass somit die Gestaltung der Lernumwelt des Kindergartens, aber auch der Familie eine wichtige Basis für literale Erfahrungen bilden können. Wirth et al. (2022) zeigen im Rahmen ihrer Untersuchung mit 132 Kindern im durchschnittlichen Alter von 37 Monaten zur Bedeutung der häuslichen *Literacy*-Lernumgebung, dass diese eine signifikante Rolle für die Entwicklung von

sozioemotionalen Kompetenzen hat. Dies lässt sich darauf zurückzuführen, dass die sprachliche Förderung ihre sozioemotionalen Fähigkeiten unterstützt. Demzufolge ist eine anregende *Literacy*-Lernumgebung durch Einstellungen und Häufigkeit des (Vor)lesens, die vorhandene Bücheranzahl oder Büchereibesuche gekennzeichnet (S. 372-382). Ergänzend dazu zeigten Niklas et al. (2016) in ihrer Studie zum Thema Vorlesen, dass ein früher Vorlesestart mit einem häufigeren Vorlesen und höherer sprachlicher Kompetenzstände im Vorschulalter im Zusammenhang stehen. Somit ist ein früher Start wesentlich, um die genannten Faktoren zu begünstigen (S. 42f). Im Hinblick auf mehrsprachiges Aufwachsen zeigen Studienergebnisse die Bedeutung des Vorlesens in der Erstsprache im familiären Setting. Eisenwort et al. (2018) untersuchten elterliches Vorlesen in türkischer Sprache und dessen Auswirkung auf die Sprachkompetenz der Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch. Es konnte gezeigt werden, dass elterliches Vorlesen in der Erstsprache die Prozesse des Erst- und Zweispracherwerbs fördern (S. 99).

Die dargestellten Forschungsergebnisse unterstreichen die Wichtigkeit, Eltern¹ in Bildungsprozessen ihrer Kinder hervorzuheben und aktiv einzubeziehen. Bewusstsein und Partizipation dafür könnten im Rahmen von Gesprächen oder Einladungen zu Aktivitäten im Kindergarten oder von Büchereibesuchen gefördert werden. Darüber hinaus wäre die Möglichkeit, Bücher aus der Bildungseinrichtung auszuleihen, für Eltern ein ansprechendes Angebot (Leck & Ehmig, 2023, S. 56). Diese Vorgehensweisen tragen im Sinne einer Bildungspartnerschaft zur Schaffung bestmöglicher Lernvoraussetzungen für Kinder bei. Darüber hinaus stellt sich nun die Frage, welche Faktoren für die Gestaltung der *Literacy*-Lernumgebung im Kindergarten relevant sind, um förderliche Vorlesesituationen zu schaffen. Der elementaren Bildungseinrichtung wird deshalb eine wichtige Rolle zugeschrieben, da wie bereits erwähnt, von Fachkräften teilweise beobachtet wird, dass Anregungen im Zusammenhang mit dem Vorlesen zuhause ausbleiben (Stiftung Lesen, 2021, S. 16).

1.2.2. Aspekte zur Gestaltung von Vorlesesituationen

Überlegungen zur Gestaltung der Vorleseereinheit beinhalten einerseits die Vorbereitung und andererseits die Auswahl verschiedener Vorlesearten. Im folgenden Absatz werden das klassische und das dialogische Vorlesen ausgeführt sowie speziell auf die Qualität des sprachlichen Inputs

¹ In der vorliegenden Arbeit wird grundsätzlich der inklusivere Begriff Bildungspartner:innen verwendet. Da in der herangezogenen Literatur sowie in den Interviews jedoch teilweise von Eltern die Rede ist, bleibt dieser an bestimmten Stellen beibehalten.

eingegangen, da dieser vor allem für mehrsprachige Kinder im Prozess der Sprachförderung relevant ist.

Überlegungen zur Vorbereitung

Der Kindergarten kann als optimaler Ort des Vorlesens bezeichnet werden, es bedarf jedoch konkreter Überlegungen zur optimalen räumlichen Gestaltung. Eine Bücher- oder Leseecke zeichnet sich dadurch aus, indem sie gemütlich und ansprechend organisiert ist, sodass sie eine angenehme Atmosphäre zulässt und zum Verweilen einlädt. In diesem Bereich gibt es eine Auswahl an Bücher, die den Kindern stets frei zugänglich sind und sie ohne Hilfe nehmen können (Kieschnick, 2016, S. 9). Diese Bedingung erfordert das Einführen von Regeln, die für die Kinder in einer verständlichen Weise transparent präsentiert werden (Ulich, 2003). Nichtsdestotrotz ist das Vorlesen nicht an einen Ort im Kindergarten gebunden und kann daher vielseitig im Kindergarten-Alltag eingesetzt werden, sei es alltagsintegriert oder in Form von Projekten. Rau (2022) betont das Vorlesen auch als Ritual geplanter gemeinsamer Zeit im Tagesgeschehen, worauf alle Beteiligten erwartungsvoll entgegensehen (S. 32).

Dabei spielt auch die Auswahl an Bücher und Medien eine wesentliche Rolle. Im Rahmen der Vorlesepraxis können nämlich Kinder von einer Vielfalt der Mediennutzung erfahren, indem sie neben dem klassischen Bilderbuch auch andere Möglichkeiten zum Vorlesen kennenlernen. Leck und Ehmig (2023) sehen damit ein schrittweises Einführen in die Medienwelt der gegenwärtigen Zeit, in der auch digital unterstütztes Vorlesen in Betracht gezogen werden können (S. 55). Darüber hinaus sehen Chilla und Niebuhr-Siebert (2023) die Möglichkeit, Bilderbuchkinos, Kniebücher, Kamishibais und Dokumentenkameras einzusetzen, um den Kindern unterschiedliche Mediennutzung vorzustellen (S. 158). Diese Möglichkeiten haben aufgrund des größeren Formates der betrachteten Seite eine spezielle Wirkung auf die Kinder.

Die Gruppengröße spielt innerhalb verschiedener Vorlesearten eine unterschiedliche Rolle. Jedoch gilt grundsätzlich, dass kleine Gruppen ideal für ein individuelles und intensives Eingehen auf die Kinder sind. Deshalb ist bei Kindern, die gerade die deutsche Sprache erlernen oder als ruhiger beschrieben werden, eine Kleingruppe oder sogar ein eins-zu-eins-Setting empfehlenswert. Findet das Vorlesen in einer kleinen Gruppe statt, sitzen die Kinder neben oder auf dem Schoß der vorlesenden Person, bei größeren Gruppen eignet sich ein Halbkreis (Kappeler Suter & Plangger, 2018, S. 14). Hurrelmann (2005) charakterisiert gelingende Vorlesesituationen dahingehend, dass störende und ablenkende Faktoren sowie weitere Alltagshandlungen ausgeklammert werden (S. 6). Ob und in welchem Ausmaß sich dies im elementarpädagogischen

Alltag in der Regel umsetzen lässt, bleibt offen. Deutlich wird jedoch, dass sich daraus spezifische Herausforderungen ergeben, die eine Vorleseeinheit prägen können.

Sobald alle am Vorleseprozess beteiligten Personen ihren Platz eingenommen haben und das passende Buch bereitliegt, kann der Fokus auf die konkrete Gestaltung der Vorlesesituation gerichtet werden. Die Vorlesesituation ist grundsätzlich durch Zuwendung und Nähe, die dem Kind durch die erwachsene Person vermittelt wird, aber auch besonders durch Sprache und Kommunikation gekennzeichnet (Ulich, 2003). In welcher Art und Weise sprachliche und kommunikative Mittel eingesetzt werden, hängt auch von der Art des Vorlesens ab. In diesem Kontext wird zwischen den klassischen und interaktiven, dialogischen Vorlesearten unterschieden.

Klassisches Vorlesen

Beim klassischen Vorlesen wird den Kindern die Welt zur Literatur eröffnet und ein Kontakt zur schriftlichen Sprache und deren Ausdrucksformen hergestellt (Kappeler Suter et al., 2017, S. 3). Zudem kann auf die Begeisterung der Kinder für Geschichten eingegangen werden. Bei dieser Vorleseart liegt der Fokus auf der im Bilderbuch veranschaulichten Erzählung, die geschildert oder vorgelesen wird. Die Kinder nehmen eine eher passive Rolle ein, da sie der vorlesenden Person zuhören, wodurch auch wenige sprachliche Interaktionen stattfinden (Kappeler Suter et al., 2017, S. 3). Sprachliche Äußerungen würden nämlich den Fluss des Vorlesens und das Zuhören tendenziell stören (Baldaeus et al., 2021, S. 28). Für eine erfolgreiche Umsetzung formuliert Belgrad (2024) eine Reihe von Merkmalen, die für die vorlesende Person für die Präsentation des Buchinhalts von Bedeutung sein können. Diese umfassen das Einlegen von Pausen, gezieltes Betonen, das Herstellen von Blickkontakt, die passende Lautstärke, deutliches Artikulieren, das Einnehmen von Figurenstimmen, den Einsatz von Mimik und Gestik und Stimmvariationen (S. 26). Durch den gezielten Einsatz spezifischer Strategien kann die Qualität des Vortrags innerhalb der Vorleseeinheit gesteigert werden.

Vorlesen mit interaktiven/dialogischen Elementen

Wird neben dem Vorlesen eine betrachtete Seite eines Buches als Anlass für Gespräche genutzt, kann von einer interaktiven Vorleseart gesprochen werden. Charakteristisch dafür ist die geteilte Aufmerksamkeit der vorlesenden Person und dem Kind, wobei das Kind eher die Rolle der:des Erzähler:in einnimmt (Nickel, 2020, S. 740; Kühn, 2015, S. 43). Das sogenannte dialogische Vorlesen ist durch eine Vielfalt kommunikativer Elemente innerhalb der Vorlesesituation gekennzeichnet. Dabei wird das Erzählen, Verweilen, Erläutern, Fragen und Wiederholen innerhalb der Vorlesesituation vereint (Ulich, 2003). Im Gegensatz zum klassischen Vorlesen

liegt das Augenmerk also nicht auf der Präsentation der Geschichte und das Kind als zuhörendes Gegenüber, sondern vielmehr auf dem Austausch und der aktiven Beteiligung des Kindes (Kappeler Suter et al., 2017, S. 2). Jedoch geht es dabei nicht darum, Kinder einfach frei zu erzählen zu lassen, sondern um die Herstellung kognitiv anregender Interaktionen (Baldaeus et al., 2021, S. 35). Das Einnehmen einer aktiven Rolle des Kindes durch Sprechen und Erzählen wird sowohl aus eigener Motivation, als auch insbesondere durch den sprachlichen Input der erwachsenen Person erreicht. In diesem Zusammenhang ist es wesentlich, die Interessen des Kindes aufzugreifen und positives Feedback sowie wertschätzende Worte auszusprechen, so dass sich das Kind gesehen fühlt und nach wie vor am Gespräch teilnehmen möchte (Kühn, 2015, S. 43 & 45). Zudem erwähnen Von Lehmden et al. (2015) die Bedeutung der Wiederholung beim Vorlesen, die zu automatisierenden und ritualisierenden Prozessen führt, wodurch Vertrautheit mit dem Buch gefördert und eine aktivere Teilnahme ermöglicht wird (S. 43).

Das Konzept des dialogischen Vorlesens basiert auf einer Studie von Whitehurst et al. (1988), die im Rahmen einer einmonatigen Studie die Effekte der Bilderbuchbetrachtung im häuslichen Setting erforschten. An dieser nahmen 30 Kinder der mittleren Bildungsschicht teil, die zwischen 21 und 35 Monate alt waren. Laut eines Screening Tests wiesen alle Kinder altersgemäße sprachliche Fähigkeiten zu Beginn der Studie auf. Die Gruppe der Kinder wurde zufällig in eine Experimental- und in eine Kontrollgruppe geteilt, wobei nur darauf geachtet wurde, dass sich ungefähr gleich viele Buben und Mädchen in jeder Gruppe befanden. Die Eltern der Experimentalgruppe wurden hinsichtlich bestimmter Techniken im Rahmen der Vorlesesituation aufgeklärt, die Kontrollgruppe erhielt keine speziellen Hinweise. Den Kindern wurde drei bis vier Mal wöchentlich vorgelesen und von den Eltern mit einer Audioaufnahme festgehalten. Im Anschluss wurden Posttests durchgeführt, die verdeutlichten, dass die Kinder der Experimentalgruppe im Gegensatz zur Kontrollgruppe einen sprachlichen Entwicklungsvorsprung aufwiesen. Die Ergebnisse der Studie zeigten somit, dass die sprachliche Entwicklung der Kinder maßgeblich durch die Kommunikationsweise der Eltern während des Vorlesens beeinflusst wird. Besonders deutliche Ergebnisse wurden durch die Veränderungen in der Häufigkeit natürlicher sprachlicher Anregungen erzielt. Das Repertoire an sprachlichen Anregungen umfasste offene Fragen, Wiederholung, sprachliche Erweiterung, Umformulierung, Lob und korrekatives Feedback (S. 552–559). Diese Studie von Whitehurst et al. (1988) bildet eine wichtige Grundlage im Kontext des interaktiven Vorlesens, nicht nur um Effekte auf die Sprachentwicklung zu belegen, sondern besonders auch um grundlegende Elemente der Gestaltung sprachförderlicher Situationen zu definieren.

Qualität des sprachlichen Inputs im Rahmen der Interaktionen

Niklas (2017) betont, dass nicht nur häufiges Vorlesen, sondern besonders auch die Qualität des Vorlesens für Kinder förderlich sei (S. 8). Demzufolge liegt der Fokus der dialogischen Vorleseart auf der Gestaltung von Interaktionen, insbesondere auf der Qualität des sprachlichen Inputs der beteiligten erwachsenen Person, da sie von zentraler Bedeutung für den Erfolg des Spracherwerbs des Kindes sind. Nickel (2020) legt das Anregen der kindlichen Sprachproduktion und die Modellierung der kindlichen, verbalen Mitteilungen als Zielsetzung des dialogischen Vorlesens fest (Nickel, 2020, S. 740). Für mehrsprachig aufwachsende Kinder sind diese Methoden wesentlich, da ständig wiederholt, umgeformt und erweitert wird, sodass sie mit neuen Begriffen und Strukturen der Grammatik im Rahmen ihres Kontextes in Berührung kommen (Kappeler Suter & Plangger, 2018, S. 14). Grundsätzlich liegt die Qualität in der Anpassung an den Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Kinder, die nach dem Konzept von Wygotski (1964) gemäß der Zone der nächsten Entwicklung (zit. nach Oerter, 1999, S. 39) erfolgen sollte. Oerter (1999) bezieht dieses Konzept auch auf den Prozess des Vorlesens, in dem ein gemeinsames Bewältigen von Aufgaben zwischen einem kompetenten Erwachsenen und dem Kind stattfindet (S. 39). Kinder können somit beim Vorlesen durch verschiedene Strategien zu Leistungen angeregt werden, die sie selbstständig noch nicht bewältigen könnten. Mit Unterstützung und im Rahmen der nächsten Entwicklungszone können diese jedoch zu Erfolg führen. Hurrelmann (2005) spricht von einem „Prozess der Bedeutungskonstruktion“ (S. 7), der vorerst in der Interaktion geschieht und nach erworbener Fähigkeit und Internalisierung zur eigenständigen Anwendung zur Verfügung steht. Dafür wird dem Kind zunächst eine Art Gerüst, etwa in Form eines zuverlässigen und vorhersehbaren Kommunikationsablaufs, sowie Mustern von Bedeutungskonstruktionen angeboten (S. 6f). Chilla & Niebuhr-Siebert (2023) sprechen in diesem Kontext vom *Scaffolding* im Sinne einer stützenden Sprache, die für das Kind neben Feedback und zahlreichen, sprachförderlichen Impulsen unterstützend wirkt (S. 156).

Kappeler Suter et al. (2017) unterscheiden zwischen sprachförderlichen Methoden, die als Reaktion auf Äußerungen der Kinder sowie als Anregung der natürlichen Sprachproduktion gelten. Tabelle 1 stellt Maßnahmen für interaktive Vorlesesituationen dar, die Kinder zum Sprechen und Erzählen anregen sollen.

Tabelle 1: Techniken zur Sprachanregung (In Anlehnung an Kappeler Suter et al., 2017, S. 11)

Maßnahme	Charakterisierung	Beispiele
Gemeinsamer Aufmerksamkeitsfokus	Es wird beobachtet, wohin das Kind schaut und das Aufmerksamkeitsobjekt wird daraufhin angesprochen.	Das Kind blickt auf das Flugzeug. Es wird die Frage gestellt: Bist du auch schon mal mit einem Flugzeug geflogen?
Fragen	Es werden offene Fragen, W-Fragen und Erinnerungsfragen gestellt.	«Was macht der Hund denn da?»
Komplettierung	Es werden gezielt Lücken in den Sätzen gesetzt, sodass sie vom Kind vervollständigt werden.	«Bevor wir in den Garten gehen, müssen wir uns ____.»
Verknüpfung	Fragen stellen, die Buchinhalte und lebensweltliche Fragen verbinden.	«Warst du auch schon mal im Schwimmbad?»
Strategie der Nähe	Es werden Gesprächsinhalte aufgegriffen, die direkt im Buch zu sehen sind.	«Schau mal, der Bub spielt mit dem Mädchen. Wie könnte das Spiel heißen?»
Strategie des Abstandes	Es werden Gesprächsinhalte aufgegriffen, die sich nicht in nächster Nähe befindet.	«Weißt du noch, als wir im Herbst auch im Tiergarten waren?»

Demzufolge ist eine Vorlesesituation mit interaktiven Elementen durch einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus gekennzeichnet, sodass der Blick immer auf die vom Kind gewählte Darstellung gelenkt wird (Kappeler Suter et al., 2017, S. 11). Nickel (2020) betont ebenfalls die Relevanz einer geteilten Aufmerksamkeit der vorlesenden Person und dem Kind, wobei das Buch als Bezugsobjekt des Gespräches fungiert (S. 740). Eine Vielfalt unterschiedlicher Fragen bildet einen zentralen Ausgangspunkt der Sprachproduktion. Zudem kann eine Komplettierung eingesetzt werden, um das Weiterführen von Sätzen durch die Kinder anzuregen. Das Verknüpfen von Inhalten im Buch und von persönlichen Erfahrungen kann Kinder zum Sprechen ermutigen und stellt einen Lebensweltbezug her (Kappeler Suter et al., 2017, S. 11). Demnach bezeichnet Hurrelmann (2005) die Verknüpfung von persönlichen Erfahrungen und Wissen mit Buchinhalten als Lernunterstützung. Folglich kann die Geschichte basierend auf eigenen Erfahrungen nachvollzogen sowie Lebenserfahrungen aufgrund von Buchinhalten verarbeitet werden (S. 7). Des Weiteren werden Strategien der Nähe und des Abstandes eingesetzt, um weitere Gespräche zu initiieren. Zweiteres erfordert neben sprachlicher auch kognitive Anstrengung, um sich wieder an etwas erinnern oder sich etwas nicht Unmittelbares vorzustellen (Kappeler Suter et al., 2017, S. 11). Die Intensität sprachlicher Anregung und der Dialoge lassen

sich individuell und flexibel auf die Sprachstände und der Interessen der Kinder anpassen (Ulich, 2003). Deshalb wird Anregung in unterschiedlichem Ausmaß und Komplexität, etwa mit einfacheren oder komplexeren Formulierungen oder Fragen, eingesetzt.

Darüber hinaus werden Methoden formuliert, die zur Modellierung und als Reaktion der kindlichen Äußerungen dienen. Tabelle 2 veranschaulicht Strategien, mithilfe dieser Aussagen der Kinder aufgegriffen und in einer speziellen Art und Weise wiederholt werden können.

Tabelle 2: Techniken zur Modellierung (In Anlehnung an Kappeler Suter et al., 2017, S. 10)

Maßnahme	Charakterisierung	Beispiele
Korrektives Feedback	Fehlerhafte Aussage wird in korrekter Weise wiederholt.	Kind: «Bus schnell fahren.» Erwachsene: «Genau, der Bus fährt schnell.»
Expansion	Äußerung wird mit zusätzlichen Details erweitert.	K: «Das Kind spielt mit Autos.» E: «Ja, das Kind sitzt auf dem roten Teppich und spielt mit dem blauen Auto.»
Differenzierung	Allgemeine Fakten werden in einer differenzierteren Weise formuliert.	K: «Das ist ein Fisch.» E: «Ja, das ist ein Fisch. Dieser Fisch wird als Clownfisch bezeichnet.»
Wiederholung	Beiträge werden wiederholt.	K: «Es regnet.» E: «Genau, es regnet.»
Verständnissicherung	Nachfragen, ob die Mitteilung richtig verstanden wurde.	K: «Mama Auto.» E: «Hat deine Mama auch ein Auto?»

Das korrektive Feedback wird eingesetzt, um fehlerhafte Aussagen indirekt zu korrigieren, indem der Satz oder Bezeichnungen von der Fachkraft in einer richtigen sprachlichen Form wiedergegeben werden (Kappeler Suter et al., 2017, S. 10). Diese verbesserte und wiederholende Aussage durch die pädagogische Fachkraft ermöglicht die Wahrnehmung eines ergänzenden und zutreffenderen Beitrags (Baldaeus et al., 2021, S. 38). Zudem kann durch eine Expansion erreicht werden, Äußerungen mit zusätzlichen Informationen zu erweitern. Des Weiteren wird im Rahmen von Dialogen auch nach Bezeichnungen gefragt werden, worauf die erwachsene Person ergänzend Fakten und Details bereitstellt (Clark, 2013, S. 42). Eine ähnliche Methode stellt die Differenzierung dar, die Allgemeines durch differenzierte Strukturen und Begriffe erweitert. Ebenfalls werden Aussagen wiederholt und nachgefragt, ob die Äußerung richtig

verstanden wurde (Kappeler Suter et al., 2017, S. 10). Ennemoser, Kuhl und Pepouna (2013) ergänzen verstärkende und motivationale Faktoren, etwa das Lob, die Berücksichtigung von Interessen und Erfahrungen sowie den Fokus auf Freude am Vorlesen (S. 231).

Im Kontext von Mehrsprachigkeit wird in der elementarpädagogischen Praxis somit besonders Wert auf die Anwendung dieser Modellierungsstrategien sowie den respektvollen Einbezug der Erstsprachen gelegt (Kratzmann & Sachse, 2020, S. 178). Im Rahmen von Vorleseseinheiten könnte das Einbeziehen der Erstsprachen durch gezieltes Fragen nach erstsprachlichen Begriffen oder durch die Herstellung lebensweltlicher Bezüge stattfinden. Jester & Haase (2025) empfehlen in diesem Kontext das Übersetzen von prägnanten, wiederholend auftretenden Textstellen in die verschiedenen Erstsprachen, um beim Vorlesen miteinzubeziehen. An dieser Stelle eignet sich der Einsatz von Apps besonders, sodass über eine Sprachausgabe Texte in den Sprachen wiedergegeben werden können (S. 9f).

Mit dem Einsatz verschiedener Vorlesearten können unterschiedliche Ziele angestrebt werden, was auch bedeutet, dass keine Vorlesetechnik der anderen übergeordnet ist (Kappeler Suter et al., 2017, S. 3). Ältere Kindergartenkinder zeigen oftmals großes Interesse für Text und Bild und fordern daher häufig die Geschichte in der exakten Formulierung, wie es beim klassischen Vorlesen der Fall ist, ein. In diesem Kontext können Fragen oder Kommentare oft als störend wahrgenommen werden (Rau, 2022, S. 47). Weisen Kinder jedoch einen sprachlichen Förderbedarf auf, profitieren sie laut Studien besonders durch eine dialogische Vorgehensweise beim Vorlesen (Whitehurst et al., 1988, S. 552). Zudem können Vorlesearten ohnehin kombiniert werden, um die Vorlesepraxis an Bedürfnisse und Sprachstände anzupassen. Dementsprechend kann die Geschichte stellenweise klassisch vorgelesen und mit dialogischen Elementen immer wieder ergänzt werden.

1.2.3. Vorlesen als förderliche Methode für mehrsprachige Kinder

Das Vorlesen in seiner vielfältigen Gestaltung stellt eine förderliche Methode für mehrsprachige Kinder dar (Whitehurst et al, 1988; Mol et al, 2008; Dowdall et al., 2013; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Diese positiven Aspekte beziehen sich allgemein auf den schulischen Bildungserfolg, sowie konkret auf sozial-emotionale sowie kognitive Faktoren der Entwicklung. Der Fokus liegt jedoch auf dem Vorlesen als sprachförderliche Methode, wobei in diesem Kontext Differenzierungen im klassischen und dialogischen Vorlesen verortet werden können.

Zusammenhang zwischen Vorlesen und Bildungserfolg

Mehrsprachige Kinder starten oftmals aufgrund ihres deutschen Sprachstandes mit geringeren Chancen gegenüber deutschsprachigen Kindern und müssen über ihre gesamte Schullaufbahn zusätzlichen Aufwand erbringen (Krumm, 2022, S. 44). Aus diesem Grund wird der elementarpädagogischen Einrichtung eine wichtige Rolle zugeschrieben, in der besonders früh vielfältige Impulse zur Förderung der deutschen Sprache stattfinden. Das Vorlesen zeichnet sich diesbezüglich besonders aus, da eine Vielzahl unterschiedlicher Kompetenzen gefördert werden. In weiterer Folge bildet es eine wichtige Basis für spätere Fähigkeiten, die im schulischen Setting Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabe begünstigen (Leck & Ehmig, 2023, S. 57). In dieser Hinsicht fasst Ulich (2003) Erkenntnisse dahingehend zusammen, dass frühe *Literacy*-Erfahrungen sich positiv auf den Sprachbereich sowie auf das spätere Lesen und Schreiben auswirken. Diese Kompetenzen gelten als relevantes Fundament für eine erfolgreiche Bildungskarriere.

Entwicklung einer positiven Haltung zum Lesen

Nehmen Kinder in der frühen Kindheit Erfahrungen mit dem Vorlesen als positiv wahr, kann sich dies erfolgreich auf die spätere Haltung, Lesefreude und das Bild vom Lesen auswirken (Wendland, 2022, S. 2). Taube (2013) ergänzt diesbezüglich die Wichtigkeit der Bezugspersonen, die als zentrale Vorbilder im Umgang mit Büchern und dem Lesen fungieren (S. 103). Diese ermöglichen somit durch die gemeinsame Auseinandersetzung einen ersten Zugang zur Welt der Medien und ein Kennenlernen eines Umganges damit (Fleischer & Hajok, 2019, S. 192). In diesem Kontext sieht Weidinger (2025) die Eltern, als auch die Pädagog:innen in den Bildungseinrichtungen in einer vorbildhaften Rolle (S. 56).

Vorlesen und sozial-emotionale Entwicklung

Im Rahmen von Vorleseeinheiten können sich individuelle Interessen der Kinder offenbaren oder entwickeln. Aus diesem Grund ordnet Rau (2022) das Vorlesen auch als zentralen Bestandteil der Entwicklung von Persönlichkeit und Individualität ein (S. 39f). Durch das Vorlesen lassen sich auch weitere Vorteile für den sozial-emotionalen Bereich verorten, da die Situationen Geborgenheit und Nähe fördern sowie Interesse und Gefühle übermitteln (Rau, 2022, S. 31). Diese Situationen sind nicht nur beziehungsfördernd, sondern auch ein sicherer Ort für Kinder, die sich noch zurückhaltender und ruhiger zeigen (Ulich, 2003). Diese genannten Faktoren begünstigen wiederum allgemein die Kommunikation und die Konzentration innerhalb der Vorlesesituation. Darüber hinaus bekommt das Kind ein Bild davon vermittelt, wie der

Prozess des aufmerksamen Zuhörens und Austauschs gestaltet wird (Rau, 2022, S. 31). Taube (2013) beschreibt ebenfalls eine Lern-Gelegenheit innerhalb von Vorlesesituationen, da Kinder aufgefordert sind, für längere Zeit ruhig zuzuhören und sich zu konzentrieren (S. 103). Werden innerhalb der Vorlesesituation Dialoge geführt, lernen Kinder, Gesprächsregeln einzuhalten, die Perspektive anderer einzunehmen und anzuerkennen. Darüber hinaus werden Kinder in ihrem Selbstbewusstsein unterstützt, da sie wahrnehmen, dass ihre Beiträge gehört und anerkannt werden (Titz, 2017, S. 7). Diese Aspekte sind insbesondere für mehrsprachig aufwachsende Kinder relevant, da sie aufgrund ihres Sprachstandes in der Umgebungssprache gewisse Unsicherheit empfinden könnten.

Vorlesen und sprachlich-kognitive Entwicklung

Im Vorleseprozess lernen Kinder durch den Inhalt und die Rückmeldung der beteiligten erwachsenen Person allmählich, Handlungen im Buch schlussfolgernd nachzuvollziehen, Motive, Verhalten und wesentliche Elemente von Geschichten zu erschließen. Somit erleben Kinder einen Prozess der Konstruktion von Bedeutungen und bilden die Fähigkeit des Textverständnisses aus (Hurrelmann, 2005, S. 7; Füßenich et al., 2018, S. 28). In Bezug darauf erfährt das Kind von der Welt und kann dieses Wissen mit spezifischen Situationen verknüpfen (Rau, 2022, S. 41). Zudem lernen sie den Unterschied zwischen realen und fiktiven Gegebenheiten kennen (Schönfelder, 2015, S. 128). Mehrsprachig aufwachsende Kinder könnten somit mit Unterstützung einer pädagogischen Fachkraft schrittweise Bedeutungen in der Zweitsprache konstruieren.

Klassisches Vorlesen und die sprachlich-literale Entwicklung

Die quantitative Meta-Analyse von Bus et al. (1995) lieferte erste wichtige Erkenntnisse zur Wirksamkeit vom gemeinsamen, klassischen Vorlesen zwischen Eltern und Vorschulkindern. Im Rahmen dieser wurden 29 Studien ausgewählt, die einen Fokus auf die Häufigkeit des Vorlesens haben, die Qualität des Prozesses jedoch weniger berücksichtigen. Es konnte ein Zusammenhang zwischen dem häufigen Vorlesen und der sprachlichen Entwicklung, dem Erwerb von Schriftsprache und *Literacy*-Kompetenzen sowie der späteren Leseleistung festgestellt werden, weshalb Vorlesen ein relevanter Einflussfaktor für die Entwicklung sei (S. 1–21). In Bezug auf *Literacy*-Erfahrungen durch das Vorlesen bezeichnet Niklas (2017) es als „zentralen Aspekt der schriftsprachlichen Lernumwelt“ (S. 7). Kinder sammeln somit *Literacy*-Erfahrungen, etwa durch Schrift und Texte im Buch und nehmen es als sprachliches Mittel mit einer Vielzahl an Funktionen wahr (Wendland, 2022, S. 1). Zudem ist die Schriftsprache komplexer, sodass

Kinder immer wieder auf variationsreiche Strukturen treffen (Ulich, 2003). Ergänzend dazu ist die schriftliche Sprache eng mit der Bildungssprache verbunden. Aus diesem Grund kann das Vorlesen dem Kind helfen, die Vermittlung von Inhalten in der Bildungssprache einfach nachvollziehen zu können (Festman, 2021, S. 31). Darüber hinaus lernen Kinder auch, dass von der linken zur rechten Seite und von oben nach unten gelesen wird. Zudem entwickelt sich ein Bewusstsein dafür, was einzelne Buchstaben und Wörter sind und wie diese aufgebaut sind (Taube, 2013, S. 103).

Dialogisches Vorlesen und die sprachlich-literale Entwicklung

Die bereits dargestellte Studie von Whitehurst et al. (1988) lieferte erste Erkenntnisse zu den Effekten des interaktiven Vorlesens auf die sprachliche Entwicklung von Kindern. Eine erste zusammenfassende Betrachtung der Effekte des dialogischen Vorlesens bietet die Meta-Analyse von Mol et al. (2008), die positive Effekte auf die Sprachentwicklung belegt. Die Ergebnisse werden durch eine aktuellere Meta-Analyse von Dowdall et al. (2020) bestätigt, dass Interventionen mit dialogischen Elementen im häuslichen Setting einen kleinen, aber positiven Effekt auf die expressive und rezeptive Sprache von Kindern haben. Bei längeren Interventionen (> 90 Minuten) steigen die Effekte deutlich an und Elternt raining sei für die Durchführung entscheidend. Die expressiven Kompetenzen werden stärker gefördert, da die Methode Kinder aktiv zum Sprechen anregt. Die Analyse umfasste 19 Studien zwischen 1988 und 2018, wobei elf im US-amerikanischen Raum durchgeführt wurden (Dowdall et al., 2020, S. 389–395). Im Rahmen der dargestellten Studien wurde die Vorlesepraxis im Zusammenhang mit der sprachlichen Förderung im häuslichen Umfeld untersucht. Über das familiäre Setting hinaus kommt auch dem institutionellen Kontext eine zentrale Bedeutung zu, insbesondere bei mehrsprachigen Kindern aufgrund der Notwendigkeit einer Förderung der Bildungssprache.

Ennemoser, Kuhl und Pepouna (2013) stützen sich auf die Methode des interaktiven Vorlesens nach Whitehurst et al. (1988) und untersuchten die Effekte im Rahmen eines institutionellen Gruppensettings. Im Unterschied zu den Untersuchungen von Whitehurst et al. (1988) wird diese Studie im Gruppensetting, im Kontext der Zweitsprachenförderung und im institutionellen Setting im deutschen Raum durchgeführt. Die Stichprobe umfasste 45 Vorschulkinder mit Migrationsbiografie, die aufgrund festgestellter sprachlicher Defizite ausgewählt wurden. Die Kinder wurden in eine Experimental- und Kontrollgruppe geteilt, die hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz ausgeglichen waren. Eingangs wird darüber berichtet, dass besonders Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem aufgrund sprachlicher Defizite in der

Unterrichtssprache benachteiligt sind. Im Rahmen ihrer Studie sollten Förderpotenziale des dialogischen Lesens durch den Einsatz von sprachförderlichen Interaktionsmerkmalen aufgezeigt werden. Diese umfassten die Anregung der Sprachproduktion, die Modellierung und die Verstärkung/Motivation und wurde ausschließlich bei der Experimentalgruppe durch Förderkräfte angewendet. Im Gegensatz erhielt die Kontrollgruppe übliche sprachliche Förderangebote im Rahmen der Untersuchung. Die jeweilige Förderung fand in acht Sitzungen zu je 30 Minuten über einen Zeitraum von vier bis acht Wochen statt und wurde mit einem ein Nachtest abgeschlossen. Die Ergebnisse zeigten, dass die Experimentalgruppe einen signifikant größeren Leistungszuwachs als die Kontrollgruppe erfahren hat. Die größten Effekte zeigten sich vor allem in der expressiven Sprachkompetenz. Diese umfassten die morphologische Regelbildung sowie die Darstellung semantischer Relationen, die im Gegensatz zu rezeptiven Kompetenzen im Rahmen der Studie einen signifikanteren Trainingseffekt aufwiesen. Abschließend wurde auch das geschulte Personal nach der Durchführbarkeit des Förderansatzes befragt, der vorwiegend positiv beurteilt wurde, da die Kinder diesen gut angenommen hatten und dieser relativ leicht umsetzbar war. Die Aussagen der fünf Förderkräfte, die Studierende des Lehramtsstudiums waren, wurden qualitativ ausgewertet (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013, S. 229-237). Diese Studie ist besonders relevant für weitere Betrachtungen im Rahmen der elementarpädagogischen Praxis, da sich die beteiligten Kinder im Prozess des Zweitspracherwerb befanden und in einer Bildungsinstitution betreut wurden. Somit zeigten die genannten sprachförderliche Methoden im Rahmen der Vorleseintervention einen großen Effekt für expressive Sprachkompetenzen mehrsprachiger Kinder. Aus diesem Grund sind sie für die pädagogische Praxis besonders relevant.

Zudem werden im Rahmen der Dialoge beim interaktiven Vorlesen strukturierte Interaktionsformate gestaltet, die den Kindern zentrale Grundlagen der Dialogizität näherbringen (Nickel, 2020, S. 740). Zudem werden Erzählkompetenzen gefördert, da die Kinder durch Impulse motiviert werden, in eigenen Worten einen Aspekt einer Geschichte wiederzugeben. Weiters lernen Kinder, sich konzentriert auf ein Detail zu fokussieren oder sich an einen Teil der Geschichte zu erinnern. Diese Leistung erfordert kognitive Anstrengung, um Erlebnisse im Kopf abzurufen, zu strukturieren und sprachlich zu reproduzieren (Kappeler Suter & Plangger, 2018, S. 16f).

Insgesamt zeigen die Studien zum dialogischen Vorlesen, dass dessen Umsetzung positive Effekte auf den rezeptiven und expressiven Sprachbereich hat, wobei im expressiven Bereich

stärkere Effekte nachgewiesen wurden (Whitehurst et al, 1988; Mol et al, 2008; Dowdall et al., 2013; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Das dialogische Vorlesen ist aufgrund seines sprachförderlichen Potenzials besonders für Kinder mit Förderbedarf relevant (Nickel, 2020, S. 740). Ähnlich argumentieren Kappeler Suter & Plangger (2018), dass Vorlesen mit interaktiven Elementen besonders für den Erwerb einer neuen Sprache effizient sei, da durch die Anwendung sprachförderlicher Strategien die Grammatik verbessert und der Wortschatz erweitert wird (S. 14). Sie lernen Wörter und Strukturen kennen, die sowohl aus der alltäglichen als auch aus einer dekontextualisierten Sprache stammen (Nickel, 2020, S. 740). Außerdem lernen Kinder unbewusst und ohne Druck, indem die erwachsene Person Sprachimpulse natürlich in die Situation einbettet (Titz, 2017, S. 7).

2. Methodisches Vorgehen

Für das methodische Vorgehen wurde ein qualitativer Ansatz gewählt, um die potenzielle Vielfalt der Gestaltung von Vorleseeinheiten im Kindergartenalltag sichtbar zu machen und der gelebten Praxis einzelner pädagogischen Fachkräfte näher zu kommen. Dieses Vorhaben zielt darauf ab, Erfahrungen und Wahrnehmungen der Befragten zu erfassen, um ein tiefgründiges Verständnis über ihr Denken und Handeln zu gewinnen. Die gesamte Untersuchung orientiert sich an folgender Hauptforschungsfrage:

Wie beschreiben pädagogische Fachkräfte in elementaren Bildungseinrichtungen die Gestaltung von Vorlesesituationen in deutscher Sprache für mehrsprachige Kinder?

Ergänzend wird eine Unterfrage formuliert, um Aspekte der Vorlesepraxis differenziert zu betrachten und subjektive Sichtweisen auf Potenziale und Herausforderungen zu erfassen:

Welche Potenziale und möglichen Herausforderungen sehen pädagogische Fachkräfte beim Vorlesen in deutscher Sprache im mehrsprachigen Setting?

Beide Forschungsfragen sollen in ihrer Gesamtheit einen umfassenden Einblick in die Praxis des Vorlesens, von der konkreten Umsetzung bis hin zur Reflexion von Erfahrungen des pädagogischen Fachpersonals, ermöglichen.

2.1. Datenerhebung

Im ersten Schritt der empirischen Untersuchung erfolgte die Auswahl einer Stichprobe und die Erstellung eines Leitfadens für die geplanten Interviews. Danach wurde die Datenerhebung mit der Durchführung der Interviews umgesetzt, die anschließend entsprechend transkribiert wurden.

2.1.1. Stichprobe

Die geplante Stichprobe der Untersuchung betrug acht bis zehn pädagogische Fachkräfte, die in elementaren Bildungseinrichtungen in Wien tätig sind. Um möglichst vielfältige Perspektiven abzubilden, wurden Fachkräfte aus unterschiedlichen Einrichtungen und Trägerorganisationen in ganz Wien interviewt. Die Bezeichnung pädagogische Fachkräfte bezieht sich auf Personen, die eine pädagogische Ausbildung im Elementarbereich abgeschlossen haben. Um eine gewisse Heterogenität zu erreichen, besteht eine Hälfte der Stichprobe aus Pädagog:innen öffentlicher Kindergärten und die andere Hälfte aus Pädagog:innen privater Kindergärten, wobei

diese Standorte drei unterschiedlichen privaten Trägern angehörten. Unter den Elementarpädagog:innen konnte auch eine Inklusive pädagogische Fachkraft für die Teilnahme gewonnen werden, die eine zusätzliche Ausbildung im Bereich der Inklusion von Kindern mit Unterstützungsbedarf verfügt. Ergänzend zu den Pädagog:innen wurden Sprachförderkräfte interviewt, die zwar keine grundlegende elementarpädagogische Ausbildung absolviert haben müssen, jedoch speziell im Bereich der sprachlichen Entwicklung qualifiziert sind. Sie bieten sprachförderliche Impulse im Alltag an und begleiten besonders Kinder, die einen Sprachförderbedarf aufweisen. Deren Sichtweise und Erfahrungen sollen ergänzende Einblicke in die Gestaltung der Vorlesepraxis geben, um eine mögliche Vielfalt sichtbar zu machen. Die höhere Anzahl an Pädagog:innen in der Stichprobe wurde gewählt, da sie die Praxis im Kindergarten eher unter realen Alltagsbedingungen erleben, dem Bildungsauftrag nachgehen und die Gesamtverantwortung der Gruppe tragen, während Sprachförderkräfte oft gezielter mit einzelnen Kindern oder Gruppen arbeiten können. Dadurch soll eine realitätsnahe Darstellung der Vorlesepraxis ermöglicht werden, wobei Sprachförderkräfte ergänzende Einblicke liefern. Im Rahmen der Untersuchung wird sprachlich zwischen den Gruppen unterschieden. Die Forschungsfrage und der Titel beziehen sich im Folgenden aus Gründen der besseren Lesbarkeit auf beide Berufsgruppen, auch wenn allgemein von pädagogischen Fachkräften gesprochen wird. Tabelle 3 bietet einen Überblick über die Stichprobe der Untersuchung:

Tabelle 3: Darstellung der Stichprobe

Päd. Fachkraft	Berufsbezeichnung	Erstsprachen	Berufserfahrung	Träger
F1	Elementarpädagog:in	Deutsch	5 Jahre	Privat
F2	Elementarpädagog:in	Deutsch	8 Jahre	Privat
F3	Elementarpädagog:in	Deutsch	5,5 Jahre	Privat
F4	Elementarpädagog:in	Deutsch	11 Jahre	Öffentlich
F5	Elementarpädagog:in	Spanisch	20 Jahre	Öffentlich
F6	Inklusive Elementarpädagog:in	Deutsch	27 Jahre Elementar pädagog:in, davon 11 Jahre Inklusive Pädagog:in	Öffentlich
F7	Sprachförderkraft	Deutsch/Türkisch	3 Jahre	Privat & öffentlich
F8	Sprachförderkraft	Deutsch/Russisch	7 Jahre	Privat

Die Befragten sind in alterserweiterten Gruppen und Kindergartengruppe tätig, sodass sich eine Alterspanne der Kinder zwischen ein und sechs Jahren ergibt. Die Erstsprachen der Teilnehmenden und die Anzahl mehrsprachiger Kinder wurden im Rahmen dieser Untersuchung erfasst, um sie gegebenenfalls in der Analyse zu berücksichtigen. Zudem wurden die Ausbildungsform und die Dauer der Berufstätigkeit für eine gezielte Einordnung der Ergebnisse erhoben. Da das Geschlecht der Befragten für die Beantwortung der Fragestellung nicht relevant war, wurde es nicht erfasst.

Der Zugang zum Feld wurde durch Leitungskräfte und weiteren persönlichen Kontakten ermöglicht, die Personen aus ihren Teams über die Untersuchung meiner Masterarbeit informierten. Bei Interesse an der Teilnahme wurde mir die Telefonnummer der Pädagog:innen zur Verfügung gestellt, um eine Kontaktaufnahme herzustellen. Zudem wurden auch ehemalige Studienkolleg:innen sowie Arbeitskolleg:innen kontaktiert. Sprachförderkräfte wurden auf ähnlichem Wege für die Teilnahme gewonnen, wobei sich der Zugang als ein wenig schwieriger herausstellte, was möglicherweise durch die geringere Anzahl beschäftigter Personen dieser Berufsgruppe im Vergleich zu den Elementarpädagog:innen erklärt werden könnte. Es wurden sechs Elementarpädagog:innen und zwei Sprachförderkräfte für die Untersuchung interviewt. Eine dritte Sprachförderkraft entschied sich kurzfristig gegen eine Teilnahme, sodass die Analyse vorab mit 8 Personen begonnen wurde. Da die erhobenen Daten genügend relevante Informationen zur Beantwortung der Forschungsfragen lieferten, unterschiedliche Perspektiven abbildeten, inhaltliche Wiederholungen zeigten und die Anzahl der Befragte im Rahmen meiner geplanten Stichprobe lagen, wurden acht Interviews als ausreichend erachtet und die Datenerhebung galt als abgeschlossen.

2.1.2. Leitfadeninterview & Transkription

Ein erstellter Leitfaden für Interviews diente als Erhebungsinstrument in der Untersuchung mit den pädagogischen Fachkräften und Sprachförderkräften. Von einem Leitfrageninterview wird gesprochen, wenn Fragestellungen und Stichworte für die Durchführung eines Interviews vorbereitet werden, jedoch die Möglichkeit besteht, Formulierungen und die Abfolge der Fragen flexibel zu gestalten (Helfferich, 2011, S. 36). Diese Interviewform eignet sich insbesondere für Untersuchungen, in denen persönliche Sichtweisen und alltägliches Wissen offen erfasst, jedoch zugleich bestimmte Themen gezielt angesprochen werden sollen. Dementsprechend ist darauf zu achten, das Prinzip der Offenheit zu berücksichtigen und gleichzeitig eine notwendige Strukturierung festzulegen (ebd., S. 179 & 182). Vor diesem Hintergrund wurde diese

Interviewform für die vorliegende Masterarbeit gewählt, da einerseits das Sichtbarmachen einer Vielfalt an Perspektiven angestrebt wurde und andererseits die Auseinandersetzung mit gewissen Aspekten, etwa Potenziale und Herausforderungen, für die Beantwortung der Forschungsfragen wesentlich waren. Der Leitfaden wurde durch eine Einleitung, einen thematischen Einstieg bzw. Einordnung des Kontextes, einen Hauptteil und Abschluss strukturiert. Im Rahmen der Einleitung wurde über den beruflichen Werdegang durch eine offene Erzählaufforderung berichtet. Die Einordnung des Kontextes war wesentlich, um gewisse Ergebnisse später sinnvoll einordnen zu können. Der Hauptteil beinhaltete die größte Anzahl an Fragen, die sich ausschließlich dem Thema Vorlesen widmeten. Im Abschluss wurde neben einer Danksagung Platz geschaffen, um relevante bzw. noch fehlende Aspekte seitens der Befragten einzubringen. Diese Gestaltung bot zwar Struktur, ließ aber auch ein flexibles Vorziehen sowie das Auslassen einer Frage bei Bedarf zu. Für Pädagog:innen und Sprachförderkräfte konnte der gleiche Leitfaden verwendet werden, da die Fragen für beide Berufsgruppen gleichermaßen relevant waren. Eine Frage zur Anzahl der Kinder in der Gruppe wurde im Interview mit den Sprachförderkräfte angepasst, da sie keine Verantwortung für eine Gruppe tragen, sondern in der Regel in mehreren Gruppen tätig sind.

Alle Interessierten wurden vorab mit einer Textnachricht oder persönlich über das Vorhaben informiert und nach dem bevorzugten Ablauf des Interviews befragt. Ihnen wurde angeboten, über den weiteren Verlauf des Interviews in Bezug auf Ort und Zeitpunkt mitzuentcheiden. Aus diesem Grund erfolgte der Ablauf sehr individuell, sodass drei Interviews in den Räumlichkeiten der Bildungseinrichtungen, eines im privaten Bereich und vier über Zoom durchgeführt wurden. Vor der Durchführung der Interviews wurde von den Teilnehmenden eine schriftlich informierte Einwilligung eingeholt. Die Interviewdauer betrug zwischen 30 und 66 Minuten, im Durchschnitt aber 44 Minuten.

Die Interviews wurden mit der Aufnahmefunktion eines iPads aufgezeichnet und anschließend mithilfe der MAXQDA Transkriptionsfunktion verschriftlicht. Im zweiten Durchlauf erfolgten die Anonymisierung sowie an gewissen Stellen eine sprachliche Überarbeitung. Dabei wurde nach den Richtlinien für die Gesprächstranskription nach Lueger und Froschauer (2025) gearbeitet, die eine möglichst wortgetreue Wiedergabe aller sprachlichen Ausdrucksweisen empfehlen (S. 248). Nach Abschluss dieses Prozesses standen die Transkripte im Programm MAXQDA zur weiteren Analyse bereit.

Forschungsethische Überlegungen

Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte auf freiwilliger Basis, sodass die Teilnahme jederzeit ohne Angabe von Gründen beendet werden konnte. Zudem werden alle erhobenen Daten anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Teilnehmende möglich waren. Die Namen der Fachkräfte werden in den Transkripten mit Buchstaben und Zahlen pseudonymisiert (z.B. F1 oder F2) und Träger der Einrichtung (öffentlich oder privat) wurden angegeben. Die vollständigen Interviewtranskripte werden nicht veröffentlicht, um Anonymität und die Vertraulichkeit der Teilnehmenden vollumfänglich zu gewährleisten. Stattdessen werden im Anhang ausschließlich exemplarische Zitate dargestellt.

Die schriftlich informierte Einwilligung wurde unter formalen und inhaltlichen Anforderungen verfasst. Als Forschende übernehme ich die Verantwortung, die teilnehmenden Personen vor negativen Folgen zu schützen und datenschutzrechtliche Bestimmungen einzuhalten (Helfferich, 2011, S. 190ff). Negative Folgen könnten beispielsweise auftreten, wenn Informationen unzureichend anonymisiert wurden, wodurch Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich wären. Personen könnten sich durch das Teilen ihres Wissens und Erfahrungen unsicher oder bewertet fühlen.

Die Audiodateien der Interviews werden passwortgeschützt aufbewahrt und ausschließlich für die Dauer der Datenauswertung gespeichert. Nach Abschluss der Analyse und der wissenschaftlichen Dokumentation werden die Dateien dauerhaft gelöscht.

2.2. Datenauswertung

Als Auswertungsverfahren wurde die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) angewendet. Dieses zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl eine deduktive als auch eine induktive Bildung von Kategorien vorgesehen ist. Somit wird im Rahmen der Auswertung ein mehrstufiges Verfahren in der Kategorienbildung und Codierung durchgeführt (S. 129). Dieses Verfahren ermöglicht eine systematische Auswertung, die Perspektiven der Fachkräfte differenziert darstellen lässt. Da ein gemeinsames Bild aller Perspektiven angestrebt und ein einheitlicher Leitfaden verwendet wurde, erfolgte eine gemeinsame Auswertung des generierten Materials aller Pädagog:innen und Sprachförderkräfte. Aus diesem Grund wurden auch alle Teilnehmende mithilfe eines einheitlichen Buchstabens und einer fortlaufenden Nummer gekennzeichnet. Im Ergebnisteil wird daher zwischen pädagogische Fachkräfte oder Sprachförderkräfte sprachlich unterschieden.

Kuckartz und Rädiker (2022) beschreiben die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse in sieben Phasen, die anhand der Abbildung 3 veranschaulicht wurden:

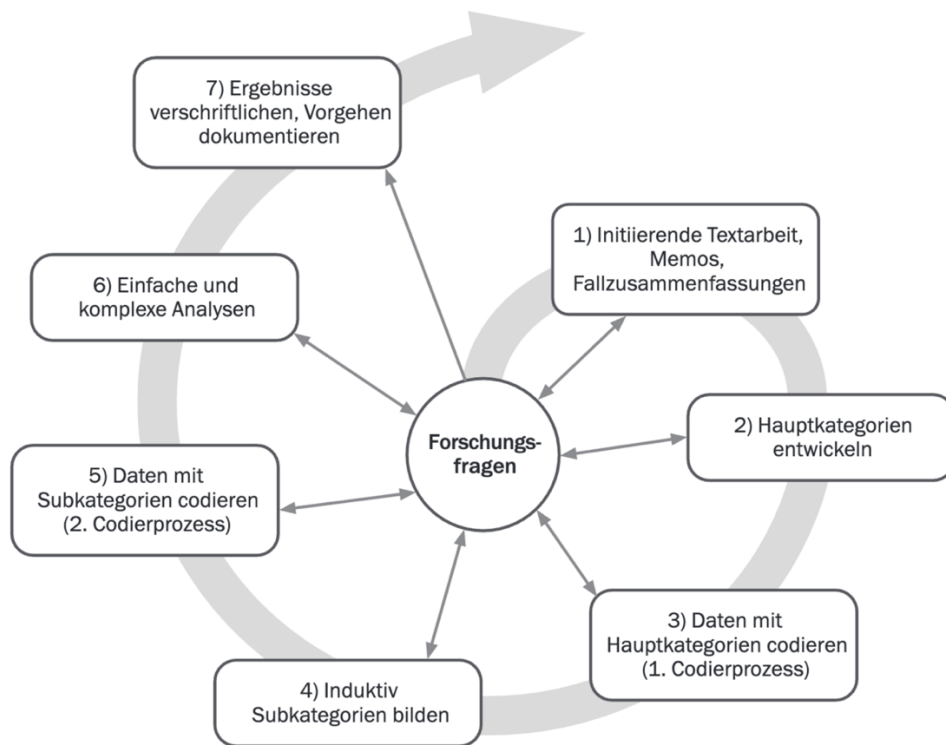


Abbildung 3: Sieben Phasen der Datenauswertung (Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 132)

Die erste Phase umfasst die erste intensive Auseinandersetzung mit den Texten, um Besonderheiten und Eindrücke zu erfassen und zu notieren. Als zweiter Schritt ist das Entwickeln der Hauptkategorien vorgesehen, die häufig von den Forschungsfragen abgeleitet werden können (Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 143f). In der vorliegenden Masterarbeit wurden die ersten zwei Schritte durchgeführt, indem erste Notizen in einem separaten Dokument gesammelt und vier Hauptkategorien aus den Forschungsfragen abgeleitet wurden. Zu den deduktiv abgeleiteten Hauptkategorien zählen der Kontext, die Gestaltung, die Potenziale und die Herausforderungen im Zusammenhang mit dem Vorlesen mit mehrsprachigen Kindern im Kindergarten.

Im dritten Schritt, der den ersten Codierprozess beschreibt, werden die Daten von Anfang bis zum Ende durchgearbeitet und Textstellen Kategorien zugeordnet. Einerseits können Passagen, die für die Forschungsfrage nicht bedeutsam sind, ohne eine Zuweisung einer Kategorie bleiben und andererseits besteht die Möglichkeit, einer Stelle mehrere Kategorien zuzuweisen (Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 134). Im ersten Codierprozess der Datenauswertung wurden

mithilfe von MAXQDA alle Transkripte durchgearbeitet und Textstellen mit den entsprechenden Hauptkategorien markiert. Das Programm ermöglicht eine Darstellung aller codierten Passagen einer Kategorie, was den weiteren Prozess erleichtert.

In der vierten Phase werden zunächst induktiv Subkategorien aus dem Material gebildet, um danach in der fünften Phase, dem zweiten Codierprozess, die Subkategorien entlang der Hauptkategorien zuzuteilen (Kuckartz und Rädiker, 2022, S. 138 & 142). Dieser Arbeitsschritt wurde im Programm MAXQDA systematisch durchgeführt, wobei alle Hauptkategorien nacheinander durchgegangen wurden, um das Material passende Subkategorien zuzuordnen. Hilfreich dafür waren die farblichen Markierungen einzelner Kategorien, um einen Überblick über das Material zu bewahren.

Die sechste Phase beinhaltet einfache und komplexe Analysen, die als Vorbereitung der Darstellung von Ergebnissen dienen. Kuckartz und Rädiker (2022) schlagen für diesen Teil unterschiedliche Formen vor, unter anderem die kategorienbasierte Analyse entlang der Hauptkategorien. Dabei handelt es sich um einen beschreibenden Stil der Auswertung, bei der die Kategorien in einer nachvollziehbaren Abfolge dargestellt werden. In diesem Kontext ist nicht relevant, nur die Häufigkeiten der Themen und Subkategorien aufzuzeigen, sondern vielmehr steht die qualitative Beschreibung im Vordergrund. Beispielsweise können Zusammenhänge im zwischen unterschiedlichen Subkategorien im Rahmen einer Hauptkategorie im Fokus stehen (S. 148f). Anschließende Visualisierungen wie Tabellen und Grafiken sind hilfreich, um Muster und Zusammenhänge festzustellen und Annahmen nachzuprüfen. Zudem dienen sie als anschauliches Mittel zur Präsentation der Ergebnisse (ebd., S. 153f). In der vorliegenden Masterarbeit erfolgte eine Orientierung an der vorgeschlagenen Vorgehensweise, die von einer kategorienbasierten Analyse über zur Darstellung von Tabellen und Diagrammen erfolgte. Dafür wurden alle Textpassagen einer Subkategorie in einer Tabelle systematisch geordnet und Besonderheiten beschrieben. Die Tabelle wurde sehr ausführlich gestaltet und diente ausschließlich als internes Hilfsmittel, um die Ergebnisse für die Präsentation sinnvoll zu strukturieren und einzuordnen. Die Diagramme, die mit MAXQDA erstellt wurden, werden hingegen im Ergebnisteil eingebaut. Diese werden zur einfachen und übersichtlichen Darstellung des Kategoriensystems eingesetzt. Da im Rahmen der qualitativen Auswertung keine Interpretation der Codehäufigkeiten erfolgt, werden keine Prozentangaben im Kreisdiagramm angegeben. Die schriftliche Darstellung der Ergebnisse basiert auf einer selbstgewählten, logischen Reihenfolge.

3. Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Untersuchung entlang der vier Hauptkategorien präsentiert. Diese bilden die zentralen Themen zur Beantwortung der Forschungsfrage ab, da sie von dieser abgeleitet wurden. Zudem ermöglicht diese Vorgehensweise eine transparente und logische Struktur, um Nachvollziehbarkeit für Lesende zu gewähren. Weiters wird darauf geachtet, eine Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven darzustellen, ähnliche Aussagen zu bündeln sowie Vergleiche anzustellen.

3.1. Hauptkategorie: Kontext

Die erste Hauptkategorie beschreibt den Kontext, der die Rahmenbedingungen innerhalb der untersuchten Vorlesesituationen darstellt. Dieser ist relevant, um gewisse Schilderungen der Fachkräfte verständlich zu machen und einzuordnen zu können. Somit werden die Aussagen nicht isoliert betrachtet, sondern immer unter Berücksichtigung des Kontextes. Abbildung 4 stellt neun Subkategorien der Hauptkategorie Kontext dar. Dabei wurde deutlich, dass die sprachliche Förderung in Bezug auf Deutsch und die Wahrnehmung bzw. der Umgang in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Alltag zentrale Themen in den Interviews waren. Im Folgenden werden einige Subkategorien aufgrund der Dichte an Material einzeln präsentiert und kleinere Subkategorien in einem Abschnitt zusammengefasst.

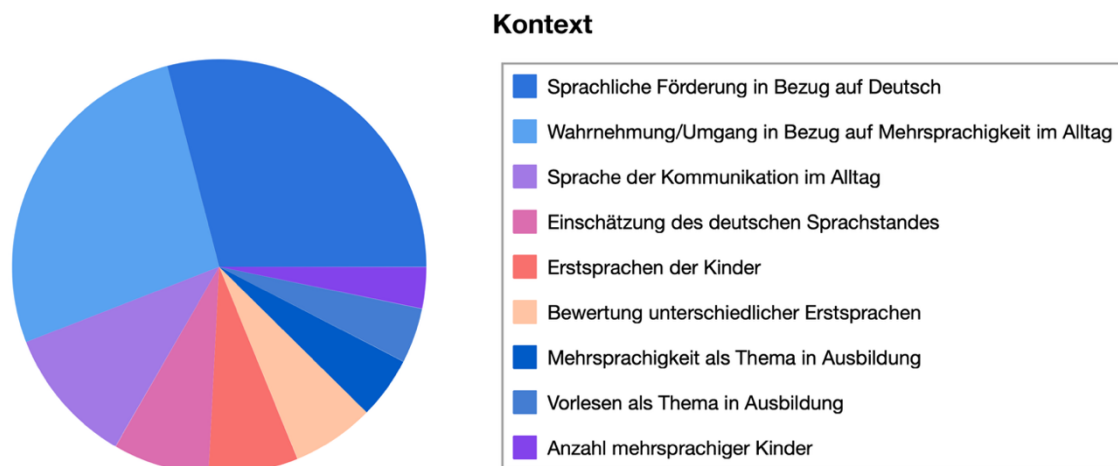


Abbildung 4: Darstellung der Subkategorien der Hauptkategorie Kontext

Der thematische Einstieg erfolgte durch Erzählungen über die Ausbildung der Fachkräfte, konkret über die Auseinandersetzung mit den Themen Mehrsprachigkeit und Vorlesen. In diesem

Zusammenhang wurde eine Vielfalt unterschiedlicher Aussagen zum Thema Mehrsprachigkeit geliefert, wobei eine Person mit dem Thema konfrontiert wurde und zwei überhaupt nicht. Die restlichen Personen berichteten beispielsweise, dass es teilweise Thema war, aber „...“, wenn nur ganz am Rande“ (F3, Pos. 8). Im Gegensatz dazu wurde das Vorlesen als relevantes Thema in der Ausbildung beschrieben.

Gruppestruktur

Nach dem thematischen Einstieg richtete sich der Fokus auf die Kindergruppen, in denen die Fachkräfte tätig sind. Die Gruppengröße dieser betragen zwischen 20 und 25 Kinder. Hinsichtlich des mehrsprachigen Aufwachsens wurde berichtet, dass die Anzahl dieser Kinder zwischen der Hälfte aller Kinder und 17 Kindern variiert. In diesem Kontext wurden etwa 30 unterschiedliche Erstsprachen genannt, darunter auch Dialekte. Im Gespräch über die Erstsprachen der Kinder wurde das Thema der Bewertung dieser aufgegriffen. Einige Fachkräfte berichten, dass bestimmte Sprachen von Kolleg:innen anders bewertet werden, während andere alle gleich wertschätzen. Eine pädagogische Fachkraft, die von der unterschiedlichen Bewertung der Sprachen berichtet, erzählt über eine Auseinandersetzung im Team damit und über die Maßnahme der Reflexion (F1, Pos. 37). Grundsätzlich wurde von allen der Wunsch einer gleichen Wertschätzung in einer übereinstimmenden Weise geäußert, etwa dass „...“, das Stigma um bestimmte Sprachen sollte endlich weg sein“ (F4, Pos. 244) sollte. In diesem Kontext wird auch von einer Diversität im Team berichtet: Also es ist generell auch ein sehr kulturelles Haus, sag ich mal“ (F2, Pos. 40).

Wahrnehmung/Umgang in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Alltag

Zur Thematik Mehrsprachigkeit wird allgemein berichtet, dass es als Normalität und Realität angesehen wird: „Es ist einfach normal, dass im Moment wirklich so viele Sprachen bei uns angekommen sind. In Wien ist es einfach Realität“ (F8, Pos. 61). Deshalb wird diese auch im Kindergarten einer pädagogischen Fachkraft „thematisiert und gelebt“ (F1, Pos. 39). Eine andere Befragte erzählt über das Entgegenbringen von Wertschätzung, indem diese entweder verbal ausgesprochen oder in Form von Visualisierungen gezeigt wird (F4 Pos. 44 & 70). Zudem wird das Tablet eingesetzt, um etwas in einer anderen Sprache vorzulesen. Zudem bindet sie Wörter ein, die sie in anderen Sprachen gelernt hat: „Und ich nutze das, weil ich mir denk, es hilft manchmal“ (F4, Pos. 32 & 36). Eine Sprachförderkraft beschreibt eine ähnliche Vorgehensweise und dessen Wirkung in folgenden Worten:

Genau, wenn ich die Kinder darauf anspreche oder wenn ich mal zum Beispiel auf Arabisch sage, dann sehe ich dieses Funkeln in den Augen, ah okay sie:er versteht mich oder sie:er kann einige Wörter (F7, Pos. 18).

Die zweite Sprachförderkraft beschreibt diese Vorgehensweise als Anhaltspunkt, um mit den Kindern in Kontakt zu treten (F8, Pos. 49). Zwei Pädagog:innen berichteten, dass Kinder sich nicht in der Erstsprache äußern wollen, wenn konkret danach gefragt werden:

Ich wollte gerne wissen, wie sagst ihr das auf Arabisch? Ja, und ich glaube, dass da in dem Fall, wenn man sie so so ruft, weil man das möchte, dann schämen sie sich ein bisschen. Aber nur, wenn eben die Sprache dann im Mittelpunkt ist. Sonst machen sie das eh unterbrochen (F5, Pos. 70).

Neben den Einbezug einzelner Wörter in unterschiedlichen Sprachen kommt Mehrsprachigkeit auf, indem Dinge von zuhause mitgebracht werden: „wenn sie Sachen mitbringen, Bilderbücher oder so in ihrer Sprache, dann“ (F6, Pos. 33). In Bezug auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit schildert eine Sprachförderkraft eine übergeordnete Perspektive:

Also wenn ich jetzt wirklich mal ganz kritisch bin, glaube ich, dass viele eigentlich die Erstsprachen, also die anderen Erstsprachen der Kinder, eigentlich nicht unbedingt wahrhaben wollen, weil die Pädagog:innen, die haben einfach so viel andere Sachen noch zu, also zu bewältigen und die haben so viele andere Themen. Und bei so großen Gruppen von 24 Kindern schaffen sie es einfach nicht, sich auch noch auf die Erstsprachen der anderen Kinder zu konzentrieren (F8, Pos. 57).

Die Sprachförderkraft weist somit auf die momentanen Bedingungen des Kindergartens hin, die in der Umsetzung der Bildungsarbeit stets eine Rolle spielen.

Sprachstände und dessen Auswirkungen auf die pädagogische Arbeit

In Hinblick auf den Sprachstand der deutschen Sprache schätzen die Befragten diesen von „sehr gut“ (F2, Pos. 30; F3, Pos. 28; F4, Pos. 28; F7, Pos. 11-12) über „recht gut“ (F6, Pos. 27) bis hin „leider nicht so gut“ (F5, Pos. 28). Eine Aussage hebt sich besonders hervor, da diese pädagogische Fachkraft geringe Deutschkenntnisse der Kinder thematisierte: „Was ich nicht gedacht hätte eigentlich, ich hab nicht damit gerechnet, dass im <Bezirk> so ein großes Problem dann . . . da ist halt“ (F5, Pos. 8). Somit ordnet sie die sprachlichen Kenntnisse einem problematischen im Kontext zu. In diesem Zusammenhang erwähnen mehrere Personen, dass es

Unterschiede innerhalb der Gruppe gibt. Jedoch betonen Pädagog:innen, dass viele Kinder sehr schnell die deutsche Sprache erlernen.

In Bezug auf die konkrete pädagogische Arbeit zeigen die Ergebnisse, dass je nach Sprachstand Aktivitäten angepasst und Methoden eingesetzt bzw. bei fortgeschrittenen Kenntnissen nicht angepasst werden müssen. Eine pädagogische Fachkraft erzählt, wie sie bei der Planung von Aktivitäten und generell im Alltag mit unterschiedlichen Sprachständen umgeht:

Mmh, wenn ich Angebote vorbereite, weiß ich [...], dass unterschiedliche Sprachstände in einer Gruppe sind und wir visualisieren ganz ganz viel [...], bei so alltäglichen Sachen, wir nehmen ganz, ganz viele Bilder her, um den Kindern den Tagesablauf transparent zu machen (F1, Pos. 43).

Sprache der Kommunikation im Alltag

In Bezug auf die Sprache der Kommunikation im Alltag konnten zwei unterschiedliche Aussagen identifiziert werden. Etwas mehr als die Hälfte der Personen berichteten, dass nur Deutsch gesprochen wird: „Ich würde schon sagen, dass Deutsch die Gruppensprache ist“ (F6, Pos. 25). Drei schilderten die Situation, dass auch in der Erstsprache gesprochen wird, besonders wenn sich Kinder mit der gleichen Erstsprache in Gruppen treffen: „Also, wir haben Grüppchen, die sich zusammenfinden. Die wissen, Ungarisch zum Beispiel, [...] ist ihre Erstsprache (F1, Pos. 27). Eine Sprachförderkraft, die in zwei unterschiedlichen Kindergärten tätig ist, stellt einen Zusammenhang zwischen dem Standort des Kindergartens und dem Einsatz der Erstsprachen im Alltag her:

Es kommt natürlich wieder auf den Standort an, hier in dem Kindergarten, also im <öffentlicher Träger> sprechen die Kinder eher ahm auf, also auf Arabisch, also in ihrer Erstsprache, weil sie sich dadurch besser verstehen, also in der Spielsituation (F7, Pos. 24).

Die Sprachförderkraft weist auf die vorhandenen Sprachkenntnisse hin, während eine pädagogische Fachkraft auf den Wohlfühlfaktor einer Sprache hinweist. Passend dazu schildert sie eine Beobachtung: „Aber es ist interessant, weil eben wie sie sich, je nachdem, welche Sprache sie sich wohlfühlen, also wohl genug, auch miteinander zu kommunizieren“ (F2, Pos. 28). Eine pädagogische Fachkraft erzählt über die Zugehörigkeit durch das Lernen einiger Worte in der Erstsprache der Freunde und meint somit, dass „sie:er hat es mit der Zeit gelernt hat, um nur mit den Kindern spielen zu können“ (F5, Pos. 18).

An dieser Stelle erwähnen die Fachkräfte, dass sie grundsätzlich das Sprechen der Erstsprachen nicht unterbinden: „Was mir besonders wichtig ist, also ich finde es immer besonders wichtig, dass die Kinder ihre, dass ihre Erstsprache wertgeschätzt wird in der Gruppe, [...], dass die Erstsprache auch gesprochen werden darf“ (F6, Pos. 39). Im Gegensatz dazu gibt es aber Situationen, in denen eine pädagogische Fachkraft eine pädagogische Maßnahme eingesetzt, die auf dem Lernen der deutschen Sprache basiert:

Ich meine, ich ich bin schon immer dahinter, dass ich sie immer wieder halt ah immer wieder trenne und. Aber natürlich ist mir bewusst, die Kinder sind nur vier Stunden da bei uns und und sie freuen sich auf ihre Freunde. Daheim haben sie vielleicht nicht die Möglichkeit, mit den mit anderen Kindern zu spielen, vor allem jetzt im Winter. Dann möchte ich das ihnen nicht ganz wegnehmen. Aber ab und zu trenne ich sie schon, nur damit sie zumindest ein paar Wörter dann doch bleiben (F5, Pos. 26).

Eine Sprachförderkraft erzählt, dass sie in Situationen, in denen Kinder in deren Erstsprache kommunizieren, sich integriert und auch die deutsche Sprache einbaut: „ich stoße dann einfach dazu und sage okay, das ist eine Puppe oder kommentier das einfach oder gibt meinen Senf dazu“ (F7, Pos. 24). Die Aussagen des Fachpersonals beziehen sich dabei wiederholt auf Aspekte sprachlicher Förderung.

Sprachliche Förderung in Bezug auf Deutsch

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass im Zusammenhang mit der deutschen Sprachkenntnis und der Sprachförderung sehr häufig das Thema Schule aufkam. Eine pädagogische Fachkraft äußert sich zum Deutschlernen und verweist somit auf die besondere Bedeutung der deutschen Sprache im österreichischen Bildungskontext:

Im Hinblick auf die Schule, finde ich, ist es einfach ganz, ganz wichtig, dass die Kinder zumindest eine Sprache . fix gut können und sich auch in der verständigen können. Natürlich ist es in Österreich so, dass die Kinder Deutsch lernen müssen. Zwangsweise. Also du kommst ohne Deutsch schlecht durchs Leben in Österreich (F3, Pos. 38)

Einleitend erwähnen die Fachkräfte, was ihnen in Bezug auf die sprachliche Bildung wichtig ist, eine pädagogische Fachkraft spricht in diesem Kontext eine emotionale Komponente in Bezug auf eine Sprache an. Anfangs ginge es nicht um korrektes Sprechen, sondern, dass sich Kinder trauen, etwas zu sagen und deren Bedürfnisse äußern können (F1, Pos. 45 & 51). Eine

pädagogische Fachkraft weist auf eine einfache Verständigung hin, aber auch auf das Bitten von Hilfe (F2, Pos. 36).

Weitere betonen die Wichtigkeit des Bildens einfacher Sätze (F4, Pos. 74) und des Aufbaus eines Grundwortschatzes (F8, Pos. 69). Neben den produktiven Kompetenzen erwähnt eine pädagogische Fachkraft auch rezeptive Fähigkeiten: „Wichtig ist für die Schule, dass sie sprachliche Aufträge verstehen können, dass sie auch wissen müssen, was sie, was sie tun“ (F6, Pos. 47). Zusammenfassend formuliert eine Sprachförderkraft den Wunsch, „dass die Kinder mit einem [...] wenigstens guten Verständnis der deutschen Sprache . In die Schule, in die Schule eintreten“ (F8, Pos. 69).

Die Fachkräfte beschreiben unterschiedliche Vorgehensweisen der sprachlichen Förderung im Kindergarten. Häufig wird erwähnt, dass diese spielerisch im Alltag geschieht:

Also im Freispiel oder im Spiel miteinander, weil es bringt nichts, wenn ich ein Kind zu mir hinsetze und sage das ist das, das ist das, das ist das. Ich find gerade so ein bissl einen spielerischen Touch haben (F4, Pos. 92).

Eine Sprachförderkraft beschreibt ihr Vorgehen zunächst als Beobachtung, was das Kind momentan benötigt, und anschließend als Begleitung im Alltag (F7, Pos. 32). Darauffolgend schildert sie eine Situation, in der sie das Kind begleitet hat und es erfolgreich in eine sprachliche Interaktion eingebunden hat:

Dann habe ich mir gedacht, dann setze ich mich einfach zu ihr:ihm in die Bauecke und versuch jetzt dann einfach, mit ihr:ihm was zu bauen. [...] Wir haben einen Turm gebaut und das Kind hat dann einfach mit mir gesprochen. Und vorher das erste Wort oder den ersten Satz und das kann ich mich sehr gut erinnern (F7, Pos. 34).

Ergänzend dazu hebt eine pädagogische Fachkraft die Methode des handlungsbegleitenden Sprechens im Alltag hervor (F6, Pos. 51), während eine andere sich selbst als „Sprachrohr“ (F2, Pos. 42) bezeichnet.

Die Wichtigkeit der Berücksichtigung von Interessen im Kontext der Sprachförderung wird von den Pädagog:innen erwähnt, beispielsweise in folgender Weise „es passiert halt sehr viel auf Interessen der Kinder, muss wirklich schauen, was interessiert die Kinder und dann versuchen, wie eine Brücke zu dem zu bauen. Spielerisch eben“ (F2, Pos. 34). Zudem erwähnt sie die Wichtigkeit, mit den Grundlagen zu starten, indem sie den Kindern einfache Sätze und

Vokabeln vorgibt, diese ständig wiederholt und Bildkarten einbaut. Dabei soll nach eigenem Tempo und ohne Druck gelernt werden, sodass Spaß am Spracherwerb ermöglicht wird (F2, Pos. 34 & 36). Eine weitere pädagogische Fachkraft bestätigt diese Aussage, da gerade „Sprache ja sehr viel mit Spaß verbunden“ (F4, Pos. 84) sein sollte.

Eine Sprachförderkraft erwähnt neben dem alltagsintegrierten Ansatz auch den Morgenkreis als Sprachfördermöglichkeit und berichtet, dass Pädagog:innen sprachförderliche Angebote machen, ohne dass die Kinder das eigentlich merken“ (F8, Pos. 59). Neben den sprachförderlichen Impulsen zählt sie Methoden auf, die sie als Sprachförderkraft umsetzen kann, etwa das *Gap Holding*, Sprachbad, Kamishibai, Erzählschiene, Geschichtensäckchen, Bilderbücher, Rollenspiele, Bewegungsspiele, Fingerspiele, Sprüche und Reime. Vor diesem Hintergrund betont sie, dass Sprachförder:innen als Spezialist:innen der Sprachen fungieren, da sie sich nur auf diesen Teilbereich konzentrieren können.

Eine Sprachförderkraft beschreibt die Entwicklung der deutschen Sprache als einen Prozess, bei dem „wirklich alle zusammen irgendwie helfen müssen“ (F7, Pos. 38). Diese Aussage zielt darauf ab, neben der Förderung im Kindergarten auch den familiären Einfluss in den Vordergrund zu rücken. Sie äußert diesen Wunsch in folgender Art und Weise:

Es ist mir ein großes Anliegen, auch irgendwie die Eltern ins Boot zu holen. Das habe ich auch schon gemacht. Ich bin auf die Eltern eingegangen, habe ihnen einige Tipps und Möglichkeiten vorgestellt, wie zum Beispiel Büchereibesuche (F7, Pos. 36).

Eine pädagogische Fachkraft erzählt über ihre Herangehensweise mit Bildungspartner:innen, indem sie die Eltern ermutigt, die Erstsprache zuhause zu festigen, „weil wenn die Sprache gut gesettelt ist, dann ist es leichter Deutsch zu lernen“ (F4, Pos. 68). In diesem Kontext erwähnen eine Sprachförderkraft und eine pädagogische Fachkraft, dass die Dauer des Kindergartenbesuches sowie die Sprachfamilie auch einen Einfluss auf das Lernen der Zweitsprache haben (F3, Pos. 38; F8, Pos. 55).

3.2. Hauptkategorie: Gestaltung

Die Hauptkategorie Gestaltung bildet den Kernbereich der Analyse, da sie als zentral für die Beantwortung der Hauptforschungsfrage angesehen werden kann. Die sieben Subkategorien, die mittels Abbildung 5 präsentiert werden, reichen von der Vorbereitung, über zu den Formen des Vorlesens bis hin zur Vertiefung dieser und bilden somit alle Aspekte einer Vorlesesituation ab. Eine zentrale Subkategorie bildet Formen des Vorlesens. Dies ist darauf zurückzuführen,

dass sich die Fachkräfte zu vielfältigen Gestaltungsaspekten rund um das Vorlesen geäußert haben.

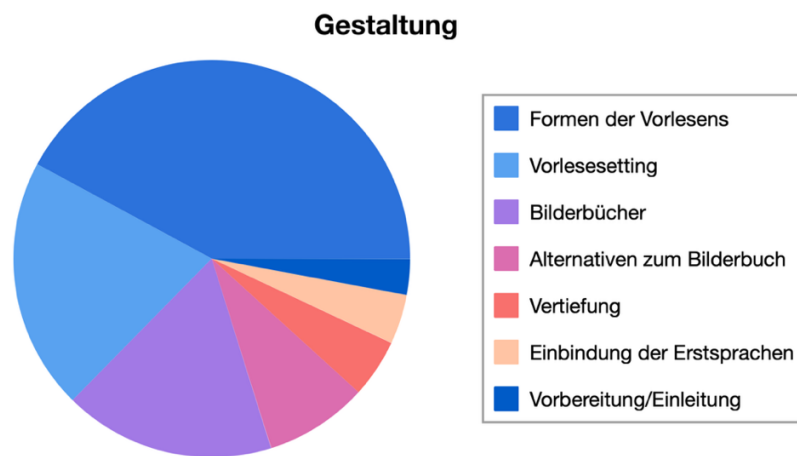


Abbildung 5: Darstellung der Subkategorien der Hauptkategorie Gestaltung

Vorleesetting

Die Subkategorie *Vorleesetting* beinhaltet Erzählungen zu den Sozialformen, dem Umsetzungszeitpunkt, zum Ort und zur Umgebungsgestaltung während einer Vorlesesituation. Die Fachkräfte zählen unterschiedliche Formierungen der Kindergruppe beim Vorlesen auf. Es wird einerseits in der Gesamtgruppe oder andererseits in der Kleingruppe vorgelesen. Viele berichten von Vorteilen einer besonders kleinen Gruppe, aber noch stärker beim Vorlesen im eins-zu-eins-Setting, „weil dann hast du das Kind bei dir und du kannst dann wirklich darauf eingehen“ (F1, Pos. 67). Eine pädagogische Fachkraft erwähnt in diesem Kontext, dass sie das Vorlesen häufig mit einem Kind beginnt und kurz darauf drei, vier Kinder dazu kommen. Eine andere pädagogische Fachkraft schildert eine ähnliche Situation, dass nach und nach Kinder kommen, aber manche auch nur kurz bleiben (F5, Pos. 50). In diesen Situationen sitzen die Kinder entweder neben der Fachkraft oder auf dem Schoß dieser. Als Ort der Umsetzung erwähnen die Fachkräfte die Kuschelecke, Lesebereich im Gruppenraum oder in der Garderobe, Bibliothek sowie alternativ im Bewegungsraum oder am Gang. Zudem wird von einer pädagogischen Fachkraft der Wunsch ausgesprochen, auch Orte zu schaffen, „wo die Eltern vielleicht ein Eckerl hätten, wo sie halt da auf Arabisch vorlesen könnten“ (F5, Pos. 78), etwa bei Wartezeiten oder der Eingewöhnung.

Eine Sprachförderkraft macht auf die Wichtigkeit einer leseförderlichen Umgebung aufmerksam (F8, Pos. 80). Sie charakterisiert eine leseförderliche Umgebung mit einer

verschiedenartigen Gestaltung und wo Kinder selbstständig agieren können. In diesem Kontext beschreibt eine pädagogische Fachkraft einen weiteren Aspekt der Umgebungsgestaltung, der für die erfolgreiche Umsetzung wesentlich ist:

Ich finde es ist das Vorlesen für mich, da muss eine gewisse Atmosphäre auch da sein. Also es soll schon auch gemütlich sein oder in einem Rahmen, wo es gerade nicht super hektisch ist in der Gruppe (F1, Pos. 123).

Eine ruhige Umgebung wird von den Fachkräften mehrmals erwähnt und als wichtigen Faktor der Umsetzung beschrieben. Vor diesem Hintergrund wird somit die Ruhestunde als geeigneter Zeitpunkt von den Fachkräften dargestellt, in der das Vorlesen auch als Ritual stattfindet. Zudem wird auch im Frühdienst, in der Freispielphase oder beim Einschlafen sowie auch im Alltag vorgelesen, um Lücken zu füllen.

Im Gegensatz zum Vorlesen in der Kleingruppe schildern die Fachkräfte das Vorlesen in der Gesamtgruppe, das entweder in einer Kreisform oder wie im Theater oder Kino, indem die Kinder gegenüber von der Fachkraft sitzen, stattfindet. Diese Vorlesesituationen werden im Morgenkreis oder in der Ruhestunde umgesetzt. Eine pädagogische Fachkraft schildert passend dazu das Ritual der *Storytime* am Nachmittag: „es gibt die Möglichkeit, dass alle Kinder dem Buch, das wir dann ausgesucht haben, dann, dass wir das vorlesen“ (F2, Pos. 46).

Bilderbücher

Alle Befragten berichten über den täglichen Einsatz von Bilderbüchern im Kindergartenalltag: „Ähm. Täglich würde ich jetzt sagen Ja, also wirklich tagtäglich . Mal mehr, mal weniger“ (F3, Pos. 48). Diese sind den Kindern frei zugänglich sowie werden im Rahmen von Vorleseeinheiten eingesetzt, die die Kinder auch einfordern: „also wir lesen auch regelmäßig vor. Also das fordern sie auch von mir ein“ (F4, Pos. 100). Zwei Fachkräfte erwähnen auch, dass sie auf das Besprechen des Umgangs mit Bilderbücher Wert legen: „dass wir mit den Kindern auch den richtigen Umgang von Büchern, also quasi mit ihnen machen. Ich habe ein Plakat hängen in der Gruppe, wie wir mit Büchern umgehen“ (F4, Pos. 100). In der Regel werden die Bücher regelmäßig ausgetauscht und passend zur Jahreszeit oder zu einem Thema ausgesucht. Eine pädagogische Fachkraft erzählt über den Einsatz eines Buch des Monats: „Ahm, wir bei uns in der Gruppe haben auch immer ein Buch des Monats quasi, das dann monatlich ausgetauscht wird, was halt gut zum Thema passt“ (F3, Pos. 50). Zwei pädagogische Fachkräfte erwähnen, dass sie auch gemeinsam mit den Kindern Bücher aus der eigenen Bibliothek

auswählen (F1, Pos. 57; F4, Pos. 136). Eine andere nutzt das Angebot einer öffentlichen Bibliothek, um passende Bücher für ihre Gruppe auszusuchen (F5, Pos. 36) und eine andere setzt auch ihre privaten Bücher im Alltag ein (F3, Pos. 52).

Insgesamt beschreiben alle Befragten ein breites und vielfältiges Bilderbuchangebot in den Kindergartengruppen. Es werden neben den Standard-Bilderbüchern auch Bilderbücher in verschiedenen Größen, Bilderwörterbücher, Bücher mit kurzen Geschichten, Nachschlagewerke, Lexikons, Geschichten in Reimform, Märchenbücher, Klappbilderbücher und Silent Books angeboten. Wimmelbücher werden mehrmals genannt und als hilfreiches Tool beim Vorlesen beschrieben, besonders dann, wenn Kinder noch wenig Kontakt mit der deutschen Sprache hatten. Eine Sprachförderkraft setzt in diesen Situationen auch gerne eine Leselampe oder Leselupe ein (F8, Pos. 114). Eine pädagogische Fachkraft erzählt über die Erfahrung mit dem Einsatz eines Buches in Gebärdensprache (F3, Pos. 54). Im Gegensatz dazu berichtet die Mehrheit der Fachkräfte in Bezug auf Bilderbücher in anderen Sprachen, dass keine vorhanden sind oder der Einsatz selten stattfindet. Eine pädagogische Fachkraft liefert dafür eine Begründung: „Nicht so oft, einfach weil wir es halt nicht lesen können“ (F1, Pos. 63). In Bezug darauf schildert eine andere pädagogische Fachkraft, wie sie den Einsatz von mehrsprachigen Büchern durch eine Elternaktivität ermöglicht hat:

Ja, aber wir haben natürlich nicht alle Bücher vorlesen können, aber es haben auch dann die Eltern beim Elterncafé oder so teilweise die Bücher den Kindern vorgelesen und dann haben die anderen Kinder halt auch die Erstsprachigen gelesen (F6, Pos. 62).

Einige weitere erwähnen den Wunsch, eine ähnliche Leseaktion mit den Bildungspartner:innen zu starten, während eine Sprachförderkraft den Einsatz digitaler Medien thematisiert. Eltern meldeten zurück, dass sie Bücher in deutscher Sprache nicht lesen können, somit hat sie „ihnen die Möglichkeit gegeben, sich das runterzuladen und sich das mit dem Kind abends noch mal durchzuschauen“ (F8, Pos. 106). Eine pädagogische Fachkraft berichtet über ihre Auswahl an Büchern sowie darüber, wie sie an mehrsprachige Bücher gelangt: „Wir haben deutsche Bücher, wir haben englische Bücher. Manchmal bekommen wir Spenden von Eltern, Bücher in einer anderen Sprache“ (F2, Pos. 46). Auch die Angebote der Bibliothek im Zusammenhang mit mehrsprachigen Büchern wird erwähnt: „Nein, das habe ich nicht, obwohl es in der Bibliothek tatsächlich das Angebot gibt“ (F5, Pos. 48). Eine weitere pädagogische Fachkraft würde sich wünschen, mehr Zeit zu finden, um auf diese Angebote zurückgreifen zu können (F1, Pos. 123). Eine andere pädagogische Fachkraft berichtet über ihre Herangehensweise, um eine

möglichst vielfältiges Buchsortiment bereitzustellen, Interesse der Kinder gerecht zu werden und auch die Eltern einzubeziehen:

Es besteht die Möglichkeit, dass die Kinder auch von zu Hause Bücher mitnehmen, weil sie noch mal zu Hause nochmal andere Bilderbücher oder die wirklich dann die Kinder auch interessieren [...] Also es ist auch wirklich so ein Buchaustausch der quasi stattfindet und man sieht dann okay, welche Bücher hat dieses Kind zu Hause, welche Bücher hat dieses Kind zu Hause (F2, Pos. 48).

Die Lieblingsbücher der Kinder werden in einem Regal gesammelt und täglich im Alltag vorgelesen. Eine andere ermöglicht das Ausleihen von Büchern der Bibliothek der Bildungseinrichtung, besonders dann, wenn Eltern berichten, dass die Kinder zuhause nicht gerne vorgelesen bekommen:

Wir bieten an, sie dürfen es mit nach Hause nehmen. Wir haben eigene Taschen entworfen, eigene Ausweise quasi, wie lange das jetzt ausgeborgt ist, dass sich die Kinder auch bewusst zu den Eltern sagen: Das Buch habe ich mir ausgesucht, und das möchte ich mir auch anschauen. Ja, ich finde schon, dass man die Eltern da bissl mit ins Boot holen kann und soll (F1, Pos. 115).

Mehrere erwähnen als sinnvolle Möglichkeit Bibliotheksbesuche, da so Bücher zugänglich werden, ohne sie kaufen zu müssen. Die Fachkräfte sprechen somit häufig Empfehlungen für Eltern aus, um Bücher auch in den Alltag zuhause zu integrieren. Eine Sprachförderkraft beschreibt das folgendermaßen:

Ja, also es ist ja nur ahm ein Herzenswunsch, also wir legen es den Eltern ans Herz. Also wir sagen jetzt nicht, Sie müssen das jetzt zu Hause machen. Es ist nur einfach ein Vorschlag, eine Idee. Und sie können es natürlich umsetzen, müssen nicht. Aber sie werden jetzt dadurch auch verstehen, okay, dadurch helfe ich eigentlich meinem Kind (F7, Pos. 80).

Neben dem Einsatz von Bilderbüchern werden auch häufig Alternativen zum Bilderbuch genannt, die im Kindergartenalltag zur Verfügung stehen. Wiederholt wird das Kamishibai erwähnt, das eine besondere Wirkung erzeugt: „Das lieben die Kinder. Das ist sogar noch mehr Highlight“ (F1, Pos. 55). Eine Sprachförderkraft erzählt, dass sie bei der Umsetzung des Kamishibais die Bilder in ihrer „eigenen Art und Weise“ (F7, Pos. 46) erzählt und Mimik und Gestik bewusst einsetzt. Eine weitere Möglichkeit ist das sogenannte Bilderbuchkino, bei dem

ein Bilderbuch eingescannt und mit einem Beamer auf die Wand projiziert wird. Eine pädagogische Fachkraft erwähnt den Einsatz eines Visualizers, der als Art Overhead-Projektor funktioniert (F4, Pos. 126). Zudem wird von einer *Storybag* erzählt, die neben einem Buch mit passendem Material ausgestattet ist, um Inhalte des Buches zu vertiefen. Eine weitere pädagogische Fachkraft erwähnt den Einsatz eines Tablets, um zu kontrollieren, ob etwas richtig vorgelesen wird (F4, Pos. 36), während eine andere über die Verwendung eines Tiptoistiftes erzählt. Weitere Alternativen stellen Bildgeschichten, Erzählschienen oder ein Erzähltheater dar, um Bilder zu betrachten und Geschichten dazu zu erfinden. Im Gegensatz zu den haptischen, visuellen Medien werden auch vermehrt auditive Medien wie die Toniebox, Hörgeschichten, Fantasiereisen und CDs im Alltag eingesetzt. Eine pädagogische Fachkraft nennt in Bezug auf diese Medien eine Möglichkeit, Kreativ-Tonies zu bespielen, um die Erstsprachen der Kinder einzubinden (F4, Pos. 114).

Vorbereitung und Einleitung

Im Rahmen der Vorbereitung einer Vorleseeinheit erwähnen zwei Pädagog:innen, dass sie das Buch vorher betrachten, um herauszufinden, was drinnen steht und um sich einige Überlegungen diesbezüglich zu machen. Eine pädagogische Fachkraft erwähnt, dass sie Schlüsselwörter bzw. wichtige Wörter identifiziert (F1, Pos. 43), während eine andere, wenn notwendig, Situationen oder Wörter umändert (F4, Pos. 166). Bevor das Buch vorgelesen wird, nehmen alle Beteiligten einen gemütlichen Platz ein. Bezüglich der Auswahl der Bücher lassen sich zwei Möglichkeiten erkennen: Entweder wählen Kinder Bücher aus oder die Fachkraft übernimmt diese Auswahl. Eine Sprachförderkraft erzählt von einer Methode, um die Neugier und Motivation für das Vorlesen zu steigern:

Und dann mache ich da so eine richtige kleine Inszenierung daraus. Ich wickele zum Beispiel manchmal das Buch ein, mach das so als kleines Geschenk, sagt dann, ich habe euch wieder ein Geschenk mitgebracht und als Geschenk lesen wir heute ein neues Buch (F8, Pos. 84).

Eine pädagogische Fachkraft berichtet über einem Reim, der als Ritual das Vorlesen einleitet: „Also der Mund ist geschlossen, die Ohren sind offen und hören zu. Die Hände sind still, die Füße sind still. Aber so was machen unsere Körperteile während dem Vorlesen“ (F2, Pos. 54). Die Ergebnisse zeigen somit, dass sich manche Fachkräfte Überlegungen zum Einstieg des Vorlesens machen.

Formen des Vorlesens

Die pädagogischen Fachkräfte und Sprachförderkräfte beschreiben unterschiedliche Formen des Vorlesens, deren Wahl von unterschiedlichen Faktoren abhängt. Grundsätzlich wurden das textgetreue Vorlesen, freiere Erzählformen, das Betrachten der Bilder und das dialogische Vorlesen genannt. Diese werden je nach Sprachstand und Interesse der Kinder während der Vorleseinheit ausgewählt und umgesetzt.

Während der Vorleseinheit wird das Buch so gehalten, dass die Kinder die Abbildungen betrachten können. Nach jeder Seite wird es zwischen den Kindern hin und her geschwenkt (F2, Pos. 54). Es wird nämlich erwähnt, dass eine gute Sicht aufs Buch wichtig sei (F6, Pos. 67). Diesbezüglich erzählt eine andere Fachkraft, dass sie die Seiten vorher abfotografiert, um abzulesen, sodass die Kinder das Buch ständig sehen können (F4, Pos. 112). Beim Vorlesen werden verschiedene Stimmlagen eingesetzt, um mit den Kindern auch zu erleben, was im Buch vorkommt (F3, Pos. 60). Zudem erwähnt pädagogische Fachkraft, dass sie auf die Betonung und das Sprachtempo achtet sowie sich für die einzelnen Seiten Zeit nimmt oder den Text bei Bedarf kürzt. In Bezug darauf, wie stark sich jemand am Text des Buches orientiert, werden unterschiedliche Herangehensweise beim Vorlesen mit mehrsprachigen Kindern geschildert. Eine befragte pädagogische Fachkraft erzählt, dass sie diesbezüglich flexibel auf das Kind eingeht:

Ich versuche schon beim Text zu bleiben, aber wenn man merkt, die Aufmerksamkeitsspanne, die reduziert sich langsam, dann, dann switze ich halt zu dem zu den Bildbeschreibungen oder zu zu einer Erzählform, wo es dann für die Kinder spannender wird (F6, Pos. 71).

Ergänzend dazu erwähnt, dass nicht im Vordergrund stehe, ob das Kind die gesamte Geschichte versteht, sondern vielmehr, ob es die Bilder einzelner Seiten nachvollziehen kann (F3, Pos. 74). Das Vorlesen mit deutschsprachigen Kindern wird im Vergleich zu mehrsprachigen Kindern von einer pädagogischen Fachkraft so beschrieben, dass es flotter vorgelesen werden kann: „Also in dem Sinne, man kann auch wirklich also lesen und die Bilder herzeigen. Und ahm sie verstehen es und sie können einfach anders oder besser folgen, sag ich mal“ (F2, Pos. 56). Sie erwähnt im Folgesatz, dass es aber darauf ankommt, wie weit fortgeschritten das deutsche Sprachverständnis der beteiligten Kinder, unabhängig ihrer Erstsprache, ist. Ergänzend dazu erwähnt eine pädagogische Fachkraft, dass besonders ältere Kinder einfordern, dass es ihnen korrekt vorgelesen wird. Daher hält sie sich bei manchen Kindern stark an den Text, besonders

auch, wenn Kindern das Buch schon bekannt ist (F4, Pos. 188). Diesbezüglich erzählt eine weitere pädagogische Fachkraft, dass einige Kinder den Text so verinnerlicht haben, dass sie auch keine Veränderungen zulassen. Außerdem erwähnt sie, dass manche Kinder einfordern weiterzulesen, besonders dann, wenn dazwischen kommuniziert wird (F1, Pos. 71 & 73). Neben dem Text kann der Fokus auch auf die Illustrationen gerichtet werden, indem visuelle Elemente der Seite besprochen werden (F4, Pos. 178).

Die Fachkräfte schildern vermehrt von Erfahrungen innerhalb einer Vorleseinheit, in der „ganz viel Sprache stattfindet“ (F1, Pos. 71). Bezogen auf diese Vielfalt der sprachlichen Mittel wird von drei Personen erwähnt, dass Reime eingebaut werden. Außerdem achtet eine pädagogische Fachkraft besonders darauf, Vokabular zur Verfügung zu stellen oder Synonyme anzuwenden, um „ihnen da so eine Sprachvielfalt zu bieten“ (F1, Pos. 75). Zudem beschreibt eine Sprachförderkraft die Wortschatzerweiterung als aktiven, kognitiven Prozess:

Also immer wieder auf das, was man, was davor war, sozusagen auch wieder zurückgreifen. Nicht nur das, was im Moment ist, das neue, das neue Wort, sondern auf den Schatz, den man davor schon angelegt hat, eben zurückgreifen [...] Und die Wortschatzerweiterung denken und immer versuchen, das Ganze in einen neuen Zusammenhang zu stellen (F8, Pos. 122-124).

Drei Personen nennen den Fachbegriff des korrektiven Feedbacks, während andere die Methode beschreibend erklären. Es wird deutlich, dass diese Technik auch im Rahmen von Vorleseinheiten zum Einsatz kommt, damit folgendes vermieden werden kann:

Also es ist bei mir in der Gruppe oder ich mache das einfach sehr ungern, dass man einem Kind sagt: Sag das s o . . oder sag mal, sag mal Tisch und dann das Kind quasi so in eine unangenehme Situation zu bringen. Also das möchte ich eigentlich gar nicht und das mache ich auch nicht (F3, Pos. 88).

Eine andere pädagogische Fachkraft erwähnt im Kontext des korrektiven Feedbacks, dass so die Sprechfreude der Kinder beibehalten bleibt (F4, Pos. 184). Eine andere Fachkraft schlägt vor, das Kind zu bestärken und lobende Gesten zu zeigen:

Also ich nehme das, was gestimmt hat bei der Geschichte und bestärke, also ich lob' sie immer wieder halt. Also da ich ich habe jetzt dieses das mit dem Klatschen, das habe

ich jetzt für mich entdeckt. Und das haben sie gerne. So quasi. Gib mir five oder so und und da sind sie sehr, sehr stolz (F5, Pos. 60).

Wie bereits angemerkt, wird die Vorleseereinheit je nach Sprachstand an die Kindergruppe angepasst. Eine pädagogische Fachkraft beschreibt dies als Balanceakt, da ständig abgewägt wird, was man den Kindern hinsichtlich Inputs und Umsetzung zumuten kann, ohne sie zu überfordern (F1, Pos. 75). Eine Sprachförderkraft äußert sich diesbezüglich kritisch:

Ja, also, ich denke, ich bin schon, also ich bin auf jeden Fall, also ich finde da sollte auch wirklich der die Fachkraft, der Lehrende wirklich dazu in der Lage sein, ahm jedes Kind in seinem in seinem Niveau wirklich abzuholen (F8, Pos. 138).

Konkret wird von einem Vorgehen berichtet, indem Fachkräfte bei Kindern, die im Kindergarten das erste Mal mit der deutschen Sprache konfrontiert werden, eher eine freiere Erzählform wählen, Bilder betrachten und beschreiben. Eine pädagogische Fachkraft erwähnt, dass „der erste Schritt immer so ein bisschen Bilder betrachten ist. Ahm weil oft sind ja trotzdem Bücher interessant“ (F6, Pos. 77). Es sollte eine spielerische Vorgehensweise gewählt werden, indem vorerst versucht wird, Sachen zu benennen (F2, Pos. 60). Darüberhinausgehend folgen Beschreibungen eines Bildes: „oft zeigen die Kinder ja auch schon selber auf irgendwas und dann kann man das ja gleich beschreiben, was da auf dem Bild zu sehen ist“ (F3, Pos. 76). Konkret wird das Beschreiben einer Seite von einer pädagogischen Fachkraft folgendermaßen umgesetzt:

Manchmal, beschreiben wir auch nur die Bilder, was passiert denn da, dass die Kinder auch erzählen dürfen, okay, was ist denn jetzt überhaupt im Bild zu sehen, was klappt da, was passiert da, dass man es dann einfach in einfachen Sätzen den Text zusammenfasst oder halt einfach nur beschreibt (F2, Pos. 56).

Zudem legt sie auch den Fokus auf das Erzählen von Erfahrungen aus deren Lebenswelt, indem gefragt wird, ob die Kinder das auch schon mal erlebt haben (F2, Pos. 56). Eine weitere pädagogische Fachkraft ergänzt neben dem Anknüpfen an Erlebnissen auch die Möglichkeit, mit den Kindern darüber zu reflektieren (F1, Pos. 81). Zudem wird gemeinsam überlegt und diskutiert, wie die Geschichte weitergehen könnte (F4, Pos. 144).

Darüber hinaus erwähnt eine Sprachförderkraft, dass durch das gegenseitige Erzählen und Einbringen von neuen Wörtern auch die erwachsene Person als Lernende im Prozess des Vorlesens

aktiv sein kann (F8, Pos. 170). Falls keine verbale Kommunikation möglich ist, werden Seiten betrachtet und über Körpersprache, etwa dem Kopfschütteln, kommuniziert (F1, Pos. 89).

Die Befragten berichten vermehrt von sprachlichen Interaktionen zwischen den Kindern und der Fachkraft wie das Einbeziehen der Kinder ermöglicht wird. Zur Häufigkeit von Dialogen erwähnt eine pädagogische Fachkraft, dass diese „ganz oft“ stattfinden (F1, Pos. 71). Ausgelöst werden sie unter anderem durch Fragen, die von der Fachkraft gestellt werden. Eine Sprachförderkraft erwähnt, dass sie somit den Sprachfluss unterbricht und eine möglichst offene Frage stellt: „Mmh was beobachtet ihr, wie fühlt sich gerade der und die und die Figur? Was denkt ihr? Wie geht es jetzt weiter? Was soll er jetzt tun?“ (F8, Pos. 116). Sie beschreibt danach, wie sie dabei den Faden beibehält, indem sie beobachtet und mit sich selbst nach „außen in den Dialog“ (F8, Pos. 118) tritt. Dabei überlegt sie folgendes: „Was muss ich jetzt, woran muss ich jetzt denken? Was soll ich fragen? Im nächsten Schritt? Was muss ich beachten? Welche Stichpunkte müssen jetzt fallen?“ (F8, Pos. 118). Eine pädagogische Fachkraft schildert, dass sie Fragen mehrmals wiederholt sowie in unterschiedlichen Variationen anbietet, um Verständlichkeit zu fördern (F5, Pos. 58). Verständnisfragen zum Inhalt werden gestellt, wenn Wörter und Situationen vorkommen, die vielleicht nicht gleich von den Kindern korrekt erfasst werden können. Das Stellen der Fragen erfolgt somit individuell, indem einfache und schwierige Fragen geformt werden (F6, Pos. 85 & 108). Außerdem kann durch das Stellen von Fragen angestrebt werden, Gelesenes nochmals zu wiederholen (F3, Pos. 86). Ergänzend dazu erwähnen die Fachkräfte auch, dass sie Fragen von den Kindern zulassen sowie dass auch Kinder untereinander in den Dialog treten (F3, Pos. 66). Fragen von Kindern werden aufgegriffen, um beispielsweise Unklarheiten zu klären. In den Dialogen zwischen den Kindern wird beobachtet, dass sie sich auch gegenseitig Erklärungen liefern sowie sich bei Störungen ermahnen (F4, Pos. 144).

In Bezug auf diese Interaktionen im Rahmen des Vorlesens wird von einer pädagogischen Fachkraft und von den Sprachförderkräften der Fachbegriff des dialogischen Vorlesens als Vorleseform genannt. In diesem Kontext erwähnt eine Sprachförderkraft, dass sie das sogenannte klassische Vorlesen nicht mehr nutzt, sondern das dialogische Vorlesen bevorzugt. Eine pädagogische Fachkraft beschreibt ihre Herangehensweise beim interaktiven, dialogischen Vorlesen mit folgenden Worten:

Ich versuche immer, dass ich dann die Kinder einfach mit ins Boot holen und dann einfach so die Kinder mal frag: Ui schau mal, wie schauten sie da gerade? Traurig. Und

was glaubst du, warum ist sie traurig? Also einfach mit dem Kind in einen Dialog treten, weil man so vielleicht auch so ein bisschen abgreifen, abpinseln kann, womit sich das Kind gerade beschäftigt. Und oft kommt dann wirklich was zurück, so. Ich war gestern auch traurig, weil mein Bruder hat . in der Badewanne, weiß ich nicht was. Also ich finde, man kann da ganz gut an ihre, an ihren Erfahrungshorizont anknüpfen und da entsteht dann ganz viel Tolles. [...] Ja und einfach dann mit den Kindern über ihre Erlebnisse, aber auch einfach um gerade so in die Gefühlswelt nochmal einzutauchen (F1, Pos. 85).

Ein weiterer, diskutierter Aspekt ist die Einbindung der Erstsprachen beim Vorlesen, der differenzierend dargestellt wurde. Die Häufigkeiten dieses Vorgehens wurde unterschiedlich beschrieben und reichte von „Kommt schon manchmal vor“ (F1, Pos. 91) bis zu „das mache ich immer wieder“ (F8, Pos. 148). Eine pädagogische Fachkraft erzählt, dass sie es nur macht, wenn sie einzelne Wörter weiß, aber beschreibt den Ansatz grundsätzlich als „coole Idee“ (F4, Pos. 198). Die konkrete Umsetzung beschreibt eine Sprachförderkraft wie folgt:

Ja, dann kann man sie ja trotzdem versuchen, irgendwie wertschätzend zu verwenden. Also natürlich kann ich dich in allen Sprachen der Welt sprechen . Aber ich kann dir immer wieder die Kinder fragen, wisst ihr vielleicht, was das bei euch in eurer Sprache heißt? Ja? Ähm, das, das mache ich eigentlich immer wieder (F8, Pos. 148).

Eine pädagogische Fachkraft erwähnt in diesem Kontext, dass sie nach der richtigen Aussprache fragt (F2, Pos. 68). Zwei Befragte erzählen, dass Kinder ohnehin auf Dinge zeigen und es mit einem Wort ihrer Erstsprache benennen. Eine pädagogische Fachkraft betont, dass häufig andere Kinder auf Begriffe in anderen Sprachen aufmerksam werden, während eine andere versucht, diese auch zu wiederholen (F1, Pos. 91; F5, Pos. 70). Ergänzend dazu erwähnt eine befragte Person, dass Kinder Begriffe oft einbauen, wenn ihnen das deutsche Wort nicht präsent oder bekannt ist. Sie reagiert in diesen Situationen mit der Erwähnung des deutschen Wortes (F2, Pos. 68). Eine Sprachförderkraft verfolgt eine ähnliche Herangehensweise, indem sie Kindern nach bestimmten Wörtern in ihrer Erstsprache fragt und so eine Verknüpfung mit deutschen Begriffen fördert (F7, Pos. 60).

Vertiefung

Die Befragten berichten, dass gelegentlich nach dem Vorlesen eine weitere Auseinandersetzung mit dem Buch oder dem Gelesenen stattfindet. Pädagog:innen berichten von Dialogen, die

durch das Nachfragen initiiert werden. Eine Fachkraft berichtet, dass entweder Fragen von den Kindern oder von ihr selbst gestellt werden, nachdem das Buch geschlossen wurde:

Aber ich merke auch, dass die Kinder dann, wenn ich das Buch schließe und sag: Aber sie hat so geweint, warum hat sie so geweint? Also, dass da von den Kindern noch mal viele Rückfragen kommen und das dann eben so zum gemeinsamen Reflektieren dann einlädt (F1, Pos. 81).

Neben einer sprachlichen Auseinandersetzung des Inhaltes werden auch Materialien wie Figuren, Handpuppen oder Fingerpuppen für eine Vertiefung herangezogen (F2, Pos. 52). Zudem werden Bildkarten von Fachkräften verwendet, um Reihenfolgen nachzulegen oder die passende Situation im Bilderbuch zu suchen. Weiters werden Rollenspiele sowie kreative Arbeiten genannt, darunter auch das Herstellen eines eigenen Buches. Das erneute Betrachten eines Buches wird angeführt im Zusammenhang mit der anschließenden Präsentation des Buches an einem bestimmten Platz (F4, Pos. 146).

Insgesamt zeigt sich, dass Vorlesen im pädagogischen Alltag der Befragten einen regelmäßigen Einsatz findet. Demzufolge weisen die Aussagen der Hauptkategorie Gestaltung auf unterschiedliche Herangehensweisen und Gestaltungsmöglichkeiten beim Vorlesen mit mehrsprachigen Kindern hin. Hierbei werden individuelle Voraussetzungen der Kinder berücksichtigt, eine Vielfalt sprachlicher Elemente integriert und sprachliche Interaktionen initiiert.

3.3. Hauptkategorie: Potenziale

Die Hauptkategorie Potenziale umfasst sieben Subkategorien, die einerseits Potenziale für die kindliche Entwicklung und andererseits Potenziale für die methodisch, didaktische Gestaltung beinhalten. Kindbezogene Potenziale sind in den Kategorien Aspekte zur Sprachentwicklung und *Literacy*, Aspekte zur sozial-emotionale Entwicklung, das Vorlesen als Grundlage schulischer Kompetenzen und Ergänzende Aspekte zur Förderung zu verorten. Die Subkategorien Einbindung der Erstsprachen, Vorteil der individuellen Anpassung und Vorlesen als lustvolle Aktivität lassen sich methodisch-didaktischen Potenziale zuordnen, da sie die Beteiligung und Motivation zum Vorlesen der Kinder unterstützen. Abbildung 6 zeigt, dass Aspekte zur Sprachentwicklung und *Literacy*, Vorlesen als lustvolle Aktivität und Aspekte zur sozial-emotionalen Entwicklung inhaltlich im Fokus stehen.

Potenziale

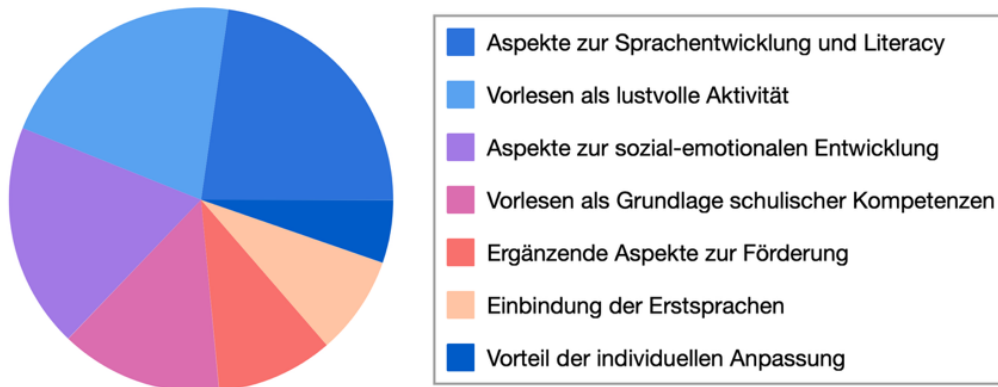


Abbildung 6: Darstellung der Subkategorien der Hauptkategorie Potenziale

Aspekte zur Sprachentwicklung & Literacy

Die Fachkräfte nennen zahlreiche Potenziale, die die Sprachentwicklung sowie die Entwicklung der Literacy betreffen. Zwei Fachkräfte rücken das Vorlesen im Zusammenhang mit der Sprachförderung in den Fokus, indem sie erwähnen, dass es die beste Methode für die Entwicklung der Sprache sei (F3, Pos. 108; F8, Pos. 144). Eine pädagogische Fachkraft betont dabei, dass die Kinder in unterschiedlichen Bereichen unbewusst eine Förderung erfahren (F2, Pos. 108). Als konkrete Begriffe werden von den Fachkräften die Erweiterung des Vokabulars bzw. Wortschatzes, die Grammatik, die Wortbildung, die Satzstruktur, sowie das Sprachverständnis genannt.

Die Wortschatzerweiterung wurde häufig im Zusammenhang mit dem Vorlesen angeführt, da Wörter ständig wiederholt und dadurch gefestigt werden. Dabei kann eine Verbindung zwischen Bildern und den Begriffen hergestellt werden (F5, Pos. 36). Diesbezüglich erwähnt eine Sprachförderkraft, dass durch das Vorlesen das Potenzial bestehe, die „phonetische und grammatistische Komponente eines Wortes“ (F8, Pos. 144) sinnvoll zu veranschaulichen. Außerdem sieht eine pädagogische Fachkraft die Möglichkeit, dass Kinder die Verbindungen zwischen Wörtern kennenlernen: „Ich weiß zum Beispiel beim Arzt und dann sind halt die Wörter: Spritze, Doktor, keine Ahnung, solche Sachen mit die Bilder und die Bücher, also die Verbindung einfach zusammen.“ (F5, Pos. 88). Ergänzend dazu erwähnt eine pädagogische Fachkraft das Einüben von Oberbegriffen (F6, Pos. 96).

Zudem wurde die im Rahmen des grammatikalischen Bereiches das Bilden von Satzstrukturen genannt. Eine pädagogische Fachkraft erwähnt dieses Potenzial auch im Zusammenhang produktiven Sprachfähigkeiten:

Also ich glaube, dass die Bücher wichtig sind, weil bei den Büchern, also bei den, bei den Bilderbücher kommen immer diese Sätze, diese einfache Sätze immer vor. Wenn sie es hören, immer wieder dieselbe Sätze, immer wieder dieselbe Sätze, dann sind sie in der Lage, das nachzusagen oder nachzuerzählen (F5, Pos. 34).

Das freie Erzählen als Kompetenz wurde mehrmals erwähnt, das im Rahmen der Interaktionen während des Vorlesens oder danach erfolgt, indem Kinder nochmal über das Buch oder die Geschichte erzählen. Außerdem erkennt eine Sprachförderkraft, dass Kinder lernen können, wie Fragen gestellt werden oder wie kommuniziert wird. Somit wird eine Kommunikation miteinander angeregt (F7, Pos. 50). Eine pädagogische Fachkraft schildert eine Erfahrung mit einem Kind mit geringen Sprachkenntnissen, bei dem nach ihrem Eindruck das vermehrte Vorlesen im familiären Setting dazu geführt hätte, dass das Kind im Kindergarten wie ein „Wasserfall“ (F3, Pos. 134) gesprochen hat.

Durch den Einsatz von Bilderbüchern können gemäß einer pädagogischen Fachkraft Alphabet und Schriftart einer Sprache kennengelernt werden (F2, Pos. 46). Eine weitere pädagogische Fachkraft sieht Potenziale durch die Erfahrungen mit der Buchsprache und betont hier die Vorgabe von Struktur und Grammatik (F6, Pos. 71 & 73). Eine Sprachförderkraft sieht das Vorlesen als Potenzial für den Erwerb von Lesekompetenzen und dessen Folgen:

Also durch das Vorlesen, also durch den Erwerb, also durch diese Lesekompetenzen hast du so viele Möglichkeiten. Es ist ja nicht nur die Wortschatzarbeit und Konzentration, die Erfahrungswelt erweitert sich. Man lernt ja viel über die Welt, durch die Bücher, durch die Lesekompetenz (F8, Pos. 168).

Aspekte zur sozial-emotionalen Entwicklung

Neben sprachlicher Potenziale berichten die Fachkräfte vermehrt über Vorteile in Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung der Kinder. Diese lassen sich entweder durch den Prozess des Vorlesens oder durch die Inhalte des Vorlesestoffes identifizieren. Es wird erwähnt, dass sie durch den Prozess des Vorlesens Potenziale für die Förderung der Beziehung zwischen den Fachkräften und den Kindern wahrnehmen, da es sich laut einer pädagogischen Fachkraft um

eine „Qualitätszeit“ (F2, Pos. 76) handelt. Eine andere befragte Person beschreibt diese Situation mit folgenden Worten:

Ja, also das ist natürlich, natürlich eine perfekte Gelegenheit, mit Kindern in Beziehung zu treten durchs Vorlesen, weil man sehr, sehr nahe ist, immer sehr fokussiert ist auf das einzelne Kind. Und ja, das ist für die. Ich denke mal, das ist für die Kinder immer ein besonderer Moment (F6, Pos. 98)

Im Folgesatz erwähnt sie noch ergänzend, dass es aufgrund der individuellen Zuwendung nicht nur für die Kinder ein besonderer Moment sei, sondern auch für die Fachkraft selbst. In diesen Situationen könnte Vertrauen und Verbindung aufgebaut werden (F2, Pos. 76). Neben den Effekten zwischen Kind und erwachsener Person ergänzt eine Sprachförderkraft, dass das Vorlesen auch „Bindung zu diesem neuen Ort“ (F8, Pos. 158) schafft und meint damit den Kindergarten. Zusätzlich wird das gemeinsame Vorlesen auch als besonderer Gemeinschaftsmoment bezeichnet, in dem sich die Kinder als Teil einer Gruppe erleben können (F3, Pos. 108), wodurch auch das Gemeinschaftsgefühl innerhalb Gruppe gefördert wird (F4, Pos. 214). Eine Sprachförderkraft sieht das Vorlesen in der Gruppe als „großer Gewinn“ (F8, Pos. 134), da Kinder bestimmte Wörter auch von anderen Kindern hören und nicht nur von ihr als Sprachförderkraft. Des Weiteren wird auf den Aspekt hingewiesen, dass das Vorlesen Sicherheit und Stabilität geben kann, einerseits durch seine Form als vertrautes Ritual und andererseits durch wiederholtes Vorlesen von bekannten Inhalten (F1, Pos. 109).

Die pädagogischen Fachkräfte schildern vielfältige Potenziale, die aufgrund der Inhalte der Geschichten und Bücher entstehen. Eine Befragte beschreibt „Bücher [...] als Brücke“ (F1, Pos. 85), um in die Welt der Gefühle einzutauchen und über Erfahrungen zu sprechen. Mehrere Fachkräfte berichten über die Möglichkeit der Identifikation mit Figuren, da die lebensweltlichen Inhalte Kinder ansprechen. Sie fühlen sich aufgrund der Diversität gesehen, da die Charaktere „das gleiche oder ähnliche Sachen erleben“ sowie „meine Sprache oder [...] so wie ich aussehen“ (F2, Pos. 70). Dadurch können Geschichten Mut schenken, das Selbstvertrauen stärken und Lösungswege für Konflikte liefern. Ergänzend dazu erwähnt eine pädagogische Fachkraft, dass Kinder auch über soziale Unterschiede und Normen erfahren können (F2, Pos. 72). Diesbezüglich betont eine Sprachförderkraft, dass durch das Vorlesen „Wertschätzung des anderen, der anderen Kultur“ (F8, Pos. 158) gefördert wird. Außerdem können Kinder erfahren, wie die Kontaktaufnahme zu anderen und die Kommunikation miteinander gelingt (F7, Pos. 70).

Ergänzende Aspekte zur Förderung

Ergänzende Aspekte zur Förderung beziehen sich auf Potenziale, die weder der sprachlichen noch der sozial-emotionalen Entwicklung zuzuordnen sind. Pädagogische Fachkräfte erwähnen in diesem Zusammenhang die Förderung der Konzentration und der Aufmerksamkeitsspanne sowie -fokussierung. Zudem kann laut einer pädagogischen Fachkraft die Fantasie angeregt werden, sodass neue Ideen und Spiele kreiert werden können (F2, Pos. 72). Eine Sprachförderkraft weist auf kognitive Prozesse hin, indem sie beschreibt, dass sich Kinder an etwas Vergangenes erinnern und dadurch kognitive Verbindungen herstellen. Dies bezeichnet sie als „Erfolgserlebnis“ (F8, Pos. 168), dass sie auch an der Reaktion der Kinder wahrnimmt. Darüber hinaus weist sie darauf hin, dass sich die Erfahrungswelt und das Wissen über die Welt der Kinder erweitern. Neben förderungsbezogenen Aspekten wurde auch das Potenzial des Vorlesens als Ausgleich zu digitalen Medien und als Hilfe beim Einschlafen genannt (F2, Pos. 74; F4, Pos. 222).

Einbindung der Erstsprachen

Die Fachkräfte berichten über Potenziale, die durch den Einbezug der Erstsprachen im Vorleseprozess wahrgenommen werden. Sie schildern die Wahrnehmung, dass sich Kinder durch das Einbringen ihrer Erstsprache wertgeschätzt fühlen. Eine pädagogische Fachkraft schreibt dieser Vorgehensweise eine emotionale Bedeutung zu. Neben der Wertschätzung nimmt sie nämlich wahr, dass die Kinder erkennen, „das ist jetzt etwas, was nur ich kann in der Gruppe und niemand anderer“ (F6, Pos. 94). Dies bekräftigt auch eine weitere pädagogische Fachkraft, die den Eindruck hat, dass sich Kinder stolz fühlen (F1, Pos. 93). Zudem können andere Sprache auch Interesse bei anderen Kindern wecken. So schildert eine pädagogische Fachkraft die Erfahrung, dass Kinder nachfragen, wie bestimmte Wörter in einer anderen Sprache ausgedrückt werden (F6, Pos. 94). Kinder können auch erfahren, wie es in ihrer Erstsprache und wie in der deutschen Sprache benannt wird, wodurch eine Verbindung hergestellt werden kann (F4, Pos. 214). Außerdem beschreibt eine pädagogische Fachkraft das Einbringen von Wörtern in den Erstsprachen als Auflockerung, da Kinder dies amüsant finden und dann wieder zum Vorlesen zurückkehren können (F6, Pos. 92). Eine Sprachförderkraft erzählt über Erfahrungen in Bezug auf das Einbringen ihrer Erstsprache und weist in diesem Kontext auf das Beitragen von Wohlbefinden hin:

Weil ich denke mir, wenn manchmal auch einige Sachen auf Türkisch vorkommen, dann, dann fühle ich mich hier auch ganz wohl. Und so ist es wahrscheinlich auch für das Kind.

Weil es ist etwas eh Gewohntes, ein Umfeld von zu Hause. Vielleicht ist es diese Sicherheit (F7, Pos. 62).

Sie beschreibt das Potenzial, das durch das Einbringen von den Erstsprachen sich Kinder im Kindergarten wohler fühlen und glücklicher sind, was sich ihrer Meinung nach in weiterer Folge auf Lernprozesse der Kinder auswirkt. Eine andere Sprachförderkraft schildert ihre Erfahrung über die Reaktion der Kinder, die sie als freudig beschreibt. Zudem werden die Kinder in ihrem Selbstwertgefühl beachtet, besonders deswegen, weil sich „Kinder natürlich da am Anfang ja sich überhaupt nicht ausdrücken können“ (F8, Pos. 150).

Vorteil der individuellen Anpassung

Die pädagogischen Fachkräfte berichten über das Potenzial, die Vorleseeinheit individuell auf die Kinder anpassen zu können. Es wird darauf geachtet, „wer da um mich herum sitzt“ (F1, Pos. 73), wobei laut dieser Befragten besonders im eins-zu-eins-Setting aufs Kind unter Berücksichtigung seines Entwicklungsstandes eingegangen werden kann. Dabei wird eingeschätzt, was den Kindern zugemutet und wie an ihren Erfahrungshorizont angeknüpft werden kann. Eine Sprachförderkraft beschreibt die individuelle Anpassung als Abholen „in seinem Niveau“, was durch das ständige Beobachten des momentanen Sprachstandes ermöglicht wird (F8, Pos. 138).

Vorlesen als lustvolle Aktivität

Die Ergebnisse zeigen, dass nicht nur die Kinder mit Interesse und Freude an Vorlesesituationen teilnehmen, sondern auch alle befragten Fachkräfte mit großem Vergnügen vorlesen. Ergänzend dazu erwähnt eine pädagogische Fachkraft, dass sie die Freude am Vorlesen auch bei ihren Kolleg:innen beobachtet (F5, Pos. 44). Eine pädagogische Fachkraft schildert die Erfahrung, dass mit den Kindern gemeinsam etwas erlebt werden kann und diese Aktivität deshalb mit viel Spaß verbunden sei (F3, Pos. 60). In Hinblick auf die Kinder wird erwähnt, dass sie Impulse mit Bilderbüchern und dem Vorlesen gerne annehmen. Eine Sprachförderkraft beschreibt in diesem Kontext, dass sie ein „natürliches Interesse an Büchern“ bei den Kindern wahrnimmt (F8, Pos. 180). Eine pädagogische Fachkraft beschreibt die Aktivität des Vorlesens als „Highlight“ (F1, Pos. 71) in ihrer Gruppe, bei dem „ganz viel Tolles“ (F1, Pos. 85) entsteht. Zudem schildert eine andere, dass Kinder sehr glücklich sind, wenn sie sich sprachlich einbringen können (F5, Pos. 88). Ergänzend zu den Vorlesesituationen im Alltag erwähnt eine pädagogische Fachkraft Vormittage in der Bibliothek, die bei den Kindern sehr gut ankommen (F1,

Pos. 57). Konkret beschreibt eine Sprachförderkraft in diesbezüglich, dass der Griff ins Bücherregal bei den Kindern Freude bereitet (F8, Pos. 180).

Vorlesen als Grundlage schulischer Kompetenzen

Die pädagogischen Fachkräfte beschreiben Vorteile durch das Vorlesen und der Bilderbücher für spätere Entwicklungsprozesse, mit Fokus auf schulische Kompetenzen. Die Aktivität wird als „große Bereicherung generell [...] für die Schule und das weitere Leben natürlich dann auch“ (F2, Pos. 74) beschrieben. Es wird ein guter „Zugang zu Büchern“ (F2, Pos. 74), eine „Liebe zum Vorlesen“ (F4, Pos. 214) und ein „Interesse für Bücher“ (F6, Pos. 102) erwähnt, die durch das Vorlesen im Kindergarten vermittelt werden können. Eine pädagogische Fachkraft äußert sich in diesem Zusammenhang über ihren Beitrag diesbezüglich:

„Also ich bin mit Büchern aufgewachsen, ich liebe Bücher und ich denke, wenn ich den Kindern ein kleines Stück dieser Liebe zum Vorlesen mitgeben kann, dass sie später auch gerne lesen, dann finde ich das toll“ (F4, Pos. 214).

Eine Sprachförderkraft betont in diesem Kontext auch eine zeitliche Komponente, indem sie meint, „je früher man beginnt, desto besser ist es für das Kind“ (F7, Pos. 72). Eine andere Sprachförderkraft verweist auf die Auswirkung des Vorlesens auf den Bildungsweg und erwähnt, dass es bekannt sei, dass Kinder durch das Vorlesen einen leichteren Einstieg in die Schule und es generell leichter haben (F8, Pos. 190). Auch andere Befragte beziehen sich auf die Schule und damit einhergehenden Vorteile des Vorlesens. Somit wird das Vorlesen als Grundlage für das Schreiben- und Lesenlernen beschrieben. In dieser Hinsicht kann das Vorlesen laut einer Sprachförderkraft auch das Interesse für die Buchstaben fördern (F8, Pos. 176). Konkret bezogen auf das Schreiben liefert eine pädagogische Fachkraft ergänzende Einblicke: „Da haben die Kinder natürlich mehr, mehr Ideen, mehr Fantasie, können einfach Aufsätze schreiben und und sind dann Kinder, die sich einfach leichter tun“ (F5, Pos. 84). Außerdem wird das Zuhören in einer größeren Gruppe beim Vorlesen im Kindergarten als Vorbereitung für die Schule beschrieben, begründet wird das damit, dass das Zuhören etwas anderes sei als im eins-zu-eins-Setting (F6, Pos. 108).

3.4. Hauptkategorie: Herausforderungen

Die Hauptkategorie Herausforderungen beinhaltet unterschiedliche Aussagen zu Aspekten, die die Umsetzung von Vorleseeinheiten aus der Perspektive des Fachpersonals erschweren oder verhindern. Diese wurden in sieben unterschiedlichen Subkategorien zugeordnet und umfassen

Herausforderungen, die durch die Kinder oder die Gruppen, familiäre Faktoren oder Rahmenbedingungen entstehen.

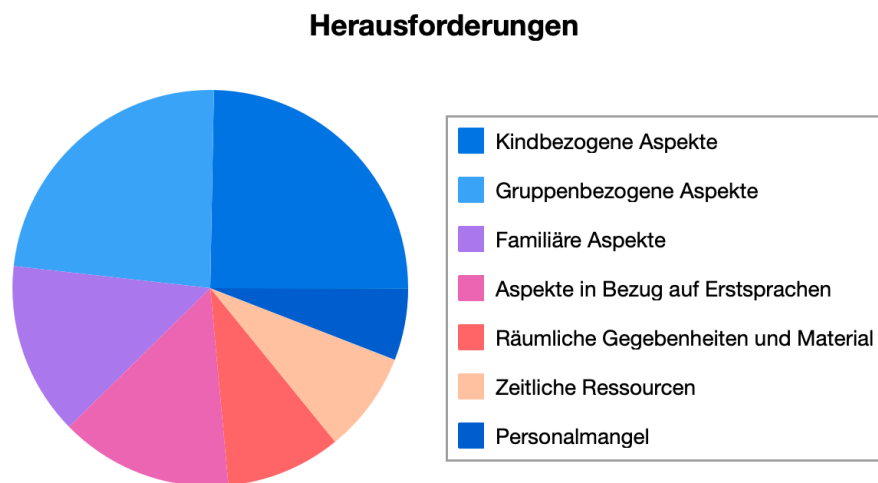


Abbildung 7: Darstellung der Subkategorien der Hauptkategorie Herausforderungen

Die Abbildung 7 zeigt, dass mehr als die Hälfte der Aussagen Subkategorien zugeordnet wurden, die sich unmittelbar auf das Kind oder die Gruppe beziehen.

Kindbezogene Aspekte

Die pädagogischen Fachkräfte schildern Herausforderungen, die aufgrund der Eigenschaften, Verhaltensweisen oder Entwicklungsstandes eines Kindes entstehen. Eine pädagogische Fachkraft betont, dass sie bei ruhigen Kindern oft nicht herausfinden kann, ob sie etwas verstehen (F1, Pos. 75). Außerdem darf das Verweilen auf einer Seite auch nicht zu lange dauern, da sonst Langeweile entstehen bzw. die Konzentration nachlassen könnte (F2, Pos. 54). Mehrere Fachkräfte schildern zudem Beobachtungen von Kindern mit einer geringen deutschen Sprachkompetenz und die dadurch entstehende Langeweile oder eintretende fehlende Konzentration. Das hat zur Folge, dass Kinder die Vorleseeinheit frühzeitig wieder verlassen. In diesem Kontext äußert eine Sprachförderkraft auch die Herausforderung, wenn ein Kind nicht kognitiv im Prozess beteiligt ist, das Interesse bei diesem wieder zu wecken (F7, Pos. 76).

Gruppebezogene Aspekte

Diese Herausforderungen ergeben sich aufgrund gewisser Rahmenbedingungen, Dynamiken und Interaktionen innerhalb der Gruppen, in denen die Fachkräfte tätig sind. Vermehrt sprechen Fachkräfte über die hohe Kinderanzahl, die als herausfordernd für das Vorlesen beschrieben

wird. Eine pädagogische Fachkraft betont, dass weniger Kinder in den Gruppen „eigentlich sehr viele Probleme im Kindergarten lösen“ (F3, Pos. 138) würden. Als weitere Herausforderung werden gewisse Dynamiken genannt, die sich aufgrund von Ereignissen im Tagesablauf oder der Auffassungen der Kinder entwickeln. Die dadurch entstehende Unruhe kann die Umsetzung von Vorleseseinheiten beeinflussen (F3, Pos. 128). Zudem werden Unterbrechungen durch andere Kinder, die Unterstützung brauchen oder eingewöhnt werden, als herausfordernd beschrieben (F4, Pos. 216; F6, Pos. 110). In Bezug auf die unterschiedlichen Sprachstände wird geschildert, dass es im Rahmen einer Vorlesesituation oft schwierig ist, jedem beteiligten Kind gerecht zu werden. Eine pädagogische Fachkraft beschreibt dies in folgenden Worten: „denn was für alle passt und auch angenehm ist, zu finden, ist ein ein Drahtseilakt manchmal“ (F3, Pos. 130). Eine andere pädagogische Fachkraft beschreibt beim Vorlesen mit mehreren Kindern die Schwierigkeit, Kinder zu fordern und aber nicht zu überfordern (F1, Pos. 117). Eine andere pädagogische Fachkraft erwähnt, dass manche Kinder Unterbrechungen durch Fragen oder Erklärungen während dem Vorlesen als „bissi langweilig“ (F5, Pos. 38) empfinden, besonders auch, da sie warten müssen oder im Moment nicht an der Reihe sind, etwas zu sagen. Diese Situationen entstehen besonders, wenn viele Kinder an der Vorleseseinheit teilnehmen (F5, Pos. 36). Ergänzend dazu erwähnt eine andere pädagogische Fachkraft, dass das Vorlesen in der Gesamtgruppe den Nachteil mit sich bringt, dass alle Kinder die Geschichte in der gleichen Weise hören (F1, Pos. 56).

Aspekte in Bezug auf Erstsprachen

Neben den kind- und gruppenbezogenen Aspekten werden auch Herausforderungen genannt, die auf das Vorhandensein anderer Erstsprachen zurückzuführen sind. Es wird vermehrt berichtet, dass Bücher in anderen Sprachen als Deutsch aufgrund fehlender sprachlicher Fähigkeiten seitens des Fachpersonals nicht vorgelesen werden können. Eine pädagogische Fachkraft nennt in diesem Kontext die Sorge, dass Begriffe falsch ausgesprochen werden könnten (F2, Pos. 68). In Bezug auf die Erstsprachen könnte nur Englisch eingebracht werden, obwohl der Wunsch des Einbezugs mehrerer Sprachen geäußert wird (F3, Pos. 90). In Anbetracht dessen betont eine andere Befragte, dass sie aufgrund der Vielfalt an Sprachen sehr viele Sprachen berücksichtigen müssten (F4, Pos. 114). Außerdem schildert eine pädagogische Fachkraft die Erfahrung, dass durch das Personal im Rahmen von Vorleseseinheiten andere Sprachen eingebracht werden. In diesem Kontext erwähnt sie die Herausforderung, dies zuzulassen oder der Förderung der deutschen Sprache nachzugehen (F1, Pos. 117).

Familiäre Aspekte

Die Fachkräfte erwähnen familiäre Aspekte, die als Herausforderungen für das Vorlesen im Kindergarten dargestellt werden. Diesbezüglich erwähnen Fachkräfte, dass Kindern oftmals zu Hause wenig oder gar nicht vorgelesen wird, wodurch manche keinen Zugang zu Büchern erhalten. Eine pädagogische Fachkraft erzählt von Erfahrungen, in denen sie kaum Vorliebe für Bücher bei Kindern beobachtet hat und äußert diesbezüglich eine Ursache: „Also ich glaub, ich glaub, dass das das nicht gelebt wird daheim. Also da wird nicht kein Wert daraufgelegt, dass Kinder wirklich Bücher, ein Teil von ihr Tun, tägliches Tun halt ist“ (F5, Pos. 54). Einer weiteren Herausforderung begegnen Fachkräfte bei der Planung und Durchführung von Elternaktivitäten, bei denen mehrsprachiges Vorlesen umgesetzt werden könnte. Eine pädagogische Fachkraft äußert die Sorge, dass nicht bei allen Kindern ein Elternteil kommen würde (F2, Pos. 82), während eine andere von Erfahrungen von ihrem vorigen Standort berichtet, wo die Unsicherheit bestand, ob alle Eltern überhaupt lesen können (F4, Pos. 240).

Räumliche Gegebenheiten und Material, Zeitliche Ressourcen und Personalmangel

In Bezug auf räumliche Gegebenheiten und Material wird über die Raumstruktur, die Größe, fehlende Räume und Materialien berichtet. Eine pädagogische Fachkraft erzählt über die hohe Lautstärke, die neben der hohen Kinderanzahl durch die Struktur des Gruppenraumes verursacht wird (F2, Pos. 78). Eine Sprachförderkraft spricht über fehlenden Platz und würde sich einen eigenen Raum für die Umsetzung von speziellen Einheiten wünschen (F8, Pos. 188). Eine andere erzählt über eine Bibliothek, die sich jedoch im Personalraum befindet und sehr klein sei (F4, Pos. 136). Die Umsetzung an alternativen Orten, wie der Garten, wird als schwierig beschrieben (F4, Pos. 232). Obwohl über eine Vielfalt an Büchern in deutscher Sprache berichtet wird, fehlt es in der Regel an mehrsprachigen Büchern.

Die pädagogischen Fachkräfte erwähnen den Zeitfaktor als Herausforderung für die Umsetzung von Vorleseeinheiten. Eine pädagogische Fachkraft beschreibt den Vormittag als besonders stressig und dass sie „leider wenig Zeit findet, sich wirklich ruhig, in Ruhe hinzusetzen“ (F1, Pos. 83). Eine Sprachförderkraft berichtet über fehlende Zeit in Bezug auf Büchereibesuche, um neue Bücher zu holen (F7, Pos. 78). Eine andere Sprachförderkraft schildert ähnliche Erfahrungen, aber im Kontext von der Planung und Durchführung von Vorleseaktionen mit Eltern (F8, Pos. 194). Vorwiegend wird der Wunsch nach ausreichend Zeit zur Umsetzung von Vorleseeinheiten geäußert. Eine pädagogische Fachkraft vertritt jedoch eine gegensätzliche

Auffassung, indem sie sagte: „wenn jemand sagt, dass man keine Zeit zum Vorlesen hat, dann ist das, glaube ich, eher eine Ausrede“ (F6, Pos. 104).

In Ergänzung zu den bereits diskutierten Aspekten wird wiederholt auf den Personalmangel hingewiesen und zugleich der Wunsch geäußert, mehr Personal in den Gruppen zur Verfügung zu haben. Darüber hinaus sind Kolleg:innen nicht immer im Gruppenraum anwesend, da sie beispielsweise in der Pause sind oder in anderen Bereichen des Kindergartens eingesetzt werden (F2, Pos. 78; F4, 232). Zudem wurden auch Krankenstände als herausfordernd beschrieben (F3, Pos. 128).

4. Diskussion

Im Rahmen dieser Arbeit wurde angestrebt, Vorlesesituationen unter realen Bedingungen des Alltags in elementarpädagogischen Einrichtungen zu untersuchen. Die Vorgehensweise lässt sich dahingehend begründen, da bereits durchgeführte Studien zum Vorlesen unter standardisierten Rahmenbedingungen stattfanden. Diese wurden meist von externem, geschultem Personal, wie beispielsweise Studierenden, oder von den Eltern durchgeführt (Whitehurst et al., 1988; Mol et al, 2008; Dowdall et al., 2013; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Dadurch werden überwiegend ideale und standardisierte Durchführungsbedingungen dargestellt, die zwar hohe Vergleichbarkeit ermöglichen, jedoch nur begrenzte Aussagen über die tatsächliche Vorlesepraxis im Alltag des Kindergartens zulassen. In der vorliegenden Arbeit wurde diese Lücke aufgegriffen, indem die Perspektive der pädagogischen Fachkräfte in den Mittelpunkt gerückt wurde, da sie in der Praxis als Hauptakteur:innen in der Planung und Durchführung des Vorlesens gelten.

Unter realen Bedingungen wird in diesem Zusammenhang verstanden, dass Vorlesesituationen mit Kindern täglich unter Berücksichtigung unterschiedlicher Voraussetzung des Alltags gestaltet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl Pädagog:innen allgemeine Rahmenbedingungen des Alltags, als auch spezifische auf das Vorlesen bezogene Herausforderungen benennen. Die Erwähnung der hohen Kinderanzahl in den Gruppen und des Personalmangels stehen im Einklang mit aktuellen Debatten, die die Rahmenbedingungen in den österreichischen Kindergärten in den Fokus rücken. Diesbezüglich beinhalten bildungspolitische Diskussionen Forderungen nach einer Verbesserung der Rahmenbedingungen, etwa einer Anpassung der Gruppengrößen sowie eine Umsetzung eines bundesweiten einheitlichen Fachkraft-Kind-Schlüssels (Parlament Österreich, 2025). Daraus lässt sich ableiten, dass die Verbesserung der Rahmenbedingungen auch dem Personalmangel entgegenwirken könnte. Es entsteht ebenso der Eindruck, dass diese Rahmenbedingungen zu mangelnder Zeit für das Vorlesen und zu hektischen Dynamiken führen können. Darüber hinaus wurden durch die vorliegende Untersuchung spezifische Erkenntnisse generiert, die neue Einblicke in die Vorlesepraxis ermöglichen, indem auf herausfordernde Faktoren wie mangelnde Konzentration aufgrund geringer Sprachkenntnisse, individuelles Eingehen in größeren Gruppen sowie fehlender Beitrag der Bildungspartner:innen hingewiesen wurde. Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Gestaltung von Vorlesesituationen mit mehrsprachigen Kindern stets unter Berücksichtigung struktureller und spezifischer Herausforderungen stehen.

Trotz dieser Herausforderungen zeigen die Ergebnisse, dass das Vorlesen auf unterschiedliche Art und Weise im Alltag stattfindet. Studien zum Vorlesen mit Kindern widmen sich vor allem speziellen Vorlesetechniken, etwa dem dialogischen Vorlesen (Whitehurst et al., 1988; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013), und deren Effekte auf die Sprachentwicklung. Diese Masterarbeit hat gezeigt, dass Fachkräfte eine Vielfalt an Vorleseformen anwenden, wodurch das Vorlesen im Alltag nicht auf eine einzige Methode reduziert werden kann. Dies ist darin begründet, dass verschiedene Gestaltungselemente und -methoden eingesetzt werden sowie unterschiedliche Organisationsformen und Anpassungsstrategien in Bezug auf Bedürfnisse, Voraussetzungen und Rahmenbedingungen stattfinden. Studien zum dialogischen Vorlesen fokussieren Interaktionen zwischen Kindern und Fachkräfte sowie den Einsatz bestimmter Techniken, die als besonders sprachförderlich gelten (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013, S. 231). Die vorliegende Untersuchung hat ebenfalls gezeigt, dass Fachkräfte nicht nur sprachliche Interaktionen während der Einheit zulassen, sondern sprachförderliche Elemente gezielt und angepasst einsetzen.

In Bezug auf wahrgenommene Potenziale berichten die Befragten über die Sprachentwicklung, was sich mit bereits bestehenden Forschungsergebnissen deckt (Whitehurst et al, 1988; Mol et al, 2008; Dowdall et al., 2013; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013). Die Fachkräfte legen umfassend dar, welche Vorteile sie durch das Vorlesen für die Sprache der Kinder wahrnehmen. So betont eine pädagogische Fachkraft, dass es für die „Sprachentwicklung das Beste“ (F3, Pos. 108) sei, während eine Sprachförderkraft das Vorlesen als „eine der besten Methoden, um überhaupt Kindern erstmal die Sprache beizubringen“ (F8, Pos. 144) beschreibt. Es entsteht der Eindruck, dass die Fachkräfte somit das Vorlesen primär als Sprachförderinstrument sehen und nutzen.

Darüber hinaus zielte die vorliegende Untersuchung darauf ab, ergänzend zur deutschen Sprache auch die Perspektiven der Fachkräfte auf den Umgang mit anderen Erstsprachen zu erfassen. In bisherigen Studien wurden die Erstsprachen der Kinder kaum berücksichtigt. Ennemoser, Kuhl und Pepouna (2013) zogen für ihre Untersuchung zwar Kinder mit Sprachförderbedarf heran, fokussierten jedoch ausschließlich die Förderung der Zweitsprache Deutsch (S. 229). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen, dass die Fachkräfte zwar den Wunsch der Einbindung und Wertschätzung äußern, jedoch die Umsetzung aufgrund unterschiedlicher Faktoren und fehlender Ressourcen nur in begrenzten Umfang stattfindet.

Neben den sprachlichen Potenzialen werden von den Fachkräften insbesondere sozial-emotionale Aspekte des Vorlesens hervorgehoben. Ulich (2003) charakterisiert eine Lesesituation durch Sprache und Kommunikation, sowie Zuwendung und Nähe. Die befragten Fachkräfte beschreiben eine Vorlesesituation ebenso entlang dieser Merkmale, ergänzen jedoch den Aspekt der Gemeinschaft. Insgesamt betrachten sie das Vorlesen als lustvolle Aktivität und beschreiben neben sprachlichen und kommunikativen Potenzialen vermehrt beziehungsfördernde Elemente. Dies führen Fachkräften darauf zurück, dass Kinder beim Vorlesen individuelle Zuwendung und Nähe erfahren. Vor diesem Hintergrund könnte angenommen werden, dass insbesondere Kinder, die aufgrund geringerer Sprachkenntnisse der Umgebungssprache eventuell Unsicherheit erleben, von Vorlesesituationen profitieren. Roos und Sachse (2019) beziehen die Bedeutung von Beziehung auf den Spracherwerb, da Sprache im Rahmen dieser vollzogen wird (S. 54). Das Vorlesen könnte somit dazu beitragen, Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen zu stärken sowie den Kindern Sicherheit und Geborgenheit zu vermitteln und gleichzeitig zur Sprachentwicklung beitragen. Darüber hinaus beschreiben die Fachkräfte das Vorlesen als besonderen Gemeinschaftsmoment, in dem sich mehrsprachige Kinder als Teil einer Gruppe fühlen und gegenseitig voneinander profitieren.

4.1. Interpretation der Ergebnisse

Im Anschluss an diesen Überblick werden relevante Aspekte der Ergebnisse vertieft diskutiert und in die bestehende Forschungslandschaft eingeordnet. Dabei wird auf die sprachliche Interaktion und individuelle Anpassung als Gestaltungselement, das Spannungsfeld zwischen Deutschförderung und Einbindung der Erstsprachen sowie die Rolle des Kindergartens und der Bildungspartner:innen eingegangen.

4.1.1. Sprachliche Interaktion und individuelle Anpassung als Gestaltungselemente

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass sprachliche Interaktionen zwischen den Kindern und dem Fachpersonal ein zentrales Gestaltungsmerkmal darstellen. Diese Interaktionen sind charakterisiert durch das Erzählen von Erfahrungen, den Dialog über den Buchinhalt und das Stellen und Beantworten von Fragen. Die Ergebnisse legen nahe, dass diese Formen der Interaktion einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache leisten. Im Sinne der interaktionistischen Spracherwerbstheorien kommen der Häufigkeit und der Qualität der sprachlichen Interaktionen eine zentrale Bedeutung zu (Clark, 2000, S. 184).

Den Angaben der Fachkräfte zufolge finden sprachliche Interaktionen regelmäßig in der Durchführung des Vorlesens mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern statt. Darüber hinaus können Rückschlüsse auf die Qualität des sprachlichen Inputs gezogen werden. Nach Nickel (2020) sind besonders die Anregung der kindlichen Sprachproduktion und die Modellierung der kindlichen Aussagen von zentraler Bedeutung (S. 740). Die Ergebnisse machen deutlich, dass eine Vielzahl dieser sprachförderlichen Methoden berücksichtigt werden, auch wenn die entsprechenden Fachbegriffe nicht explizit genannt wurden. So findet das Stellen von Fragen im Rahmen des Vorlesens regelmäßig statt, wodurch die Sprachproduktion angeregt werden könnte. Zudem berichten Fachkräfte, dass vielfältiges Vokabular und alternative Begriffe angeboten werden, um die kindliche Sprache zu erweitern und anzuregen. Außerdem wird erwähnt, dass bereits eingeführter Wortschatz wiederholt, aufgegriffen und in neue Zusammenhänge eingebettet wird. Auch eine spezifische Form der Modellierung, das korrektive Feedback, wird zudem von den Fachkräften genannt und angewendet. Insgesamt entsteht der Eindruck, dass die Fachkräfte unterschiedliche sprachförderliche Methoden anwenden, die als Merkmal eines qualitativ hochwertigen Input betrachtet werden können. Ennemoser, Kuhl und Pepouna (2013) ergänzten in ihrer Studie neben der Anregung der Sprachproduktion und der Modellierung die Aspekte der Verstärkung und der Motivation (S. 231). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde dieser Aspekt der Verstärkung/Motivation insbesondere im Zusammenhang mit der Orientierung an den Interessen des Kindes sowie dem Potenzial des Vorlesens als lustvolle Aktivität genannt. Das Loben als Form der Verstärkung wurde jedoch nur von einer pädagogischen Fachkraft angesprochen, was darauf hindeuten könnte, dass diese Art der Verstärkung für die ausgewählte Stichprobe nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Der Fokus auf Interaktionen während der Vorlesesituation lässt auch darauf schließen, dass Kinder nicht nur als Zuhörende agieren, sondern sich aktiv in Dialoge einbringen können. Fachkräfte berichten, dass Kinder aus deren Lebenswelt erzählen und sich gemeinsam das Wissen der Welt aneignen. Es entsteht der Eindruck, dass Kinder und Erwachsene somit im Sinne einer Ko-Konstruktion sich neben sprachlichen Kompetenzen auch Weltwissen aufbauen. Bildung geschieht somit als ko-konstruktiver Prozess, an dem das Kind und eine weitere Person aktiv mitwirken (Textor, 2021). Fthenakis (2009) sieht die Rolle des Kindes als kompetent agierendes Wesen, das seine Bildung ko-konstruiert (S. 7). Eine Sprachförderkraft beschreibt auch ihre Rolle im Prozess und betont, dass auch sie als Lernende und nicht nur als Lehrende im Prozess des Vorlesens handelt, da sie von den Erzählungen der Kinder profitieren kann (F8, Pos. 170). Der Ansatz der Ko-Konstruktion ermöglicht somit einen differenzierten Blick auf

Interaktionsprozesse, indem die aktive Rolle der Kinder bei der gemeinsamen Gestaltung von Bildungsprozessen in den Mittelpunkt gerückt wird. An dieser Stelle sei erwähnt, dass einige Fachkräfte fehlende Konzentration bei den Kindern als Herausforderung wahrnehmen. Eine pädagogische Fachkraft liefert dafür einen Lösungsansatz, indem sie auf eine freiere, interaktive Vorleseform umsteigt (F6, Pos. 69). Basierend auf dem bereits genannten ko-konstruktiven Ansatz scheint dieses Vorgehen als plausibel, da Kinder aufgrund ihrer aktiven Rolle beim interaktiven Vorlesen stärker mitwirken können. Diese Vorgehensweise macht deutlich, dass die Einheit bei Bedarf individuell angepasst werden kann.

Die Möglichkeit der individuellen, flexiblen Anpassung der Vorleseform an die Voraussetzungen und Bedürfnisse des Kindes ist somit ein weiteres Gestaltungsmerkmal. Die Fachkräfte beziehen die kindlichen Voraussetzungen mehrsprachiger Kinder insbesondere auf den Stand der deutschen Sprache. Der Ausgangspunkt dafür ist laut Fachkräften die Wahrnehmung des individuellen Entwicklungsstandes, um im weiteren Schritt auf die Kinder gezielt eingehen zu können. Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahl der Vorleseform in Abhängigkeit vom Sprachstand variiert. So wählen Fachkräfte bei Kindern mit geringerer Sprachkompetenz eher die Form der interaktiven Bilderbuchbetrachtung bzw. des freien Erzählens, in welchem Zusammenhang die Geschichte weniger im Fokus steht. Mehrsprachige Kinder profitieren von diesem Vorgehen, da gezielt Bildungsprozesse angeregt werden können. Im Vergleich zu additiven Sprachförderangeboten, die häufig auf vorstrukturiertem Material basieren, eröffnet das Vorlesen somit die Möglichkeit, spontan auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder einzugehen und sprachliche Anregungen flexibel zu gestalten.

In der Fachliteratur wird die Gestaltung von Vorleseeinheiten häufig am Alter der Kinder orientiert. So betont Rau (2022, S. 47), dass ältere Kindergartenkinder das klassische Vorlesen bevorzugen, während Whitehurst & Lonigan (1988, S. 859) die Komplexität der Fragen vom Alter abhängig machen. Der Fokus auf das Alter könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass an den entsprechenden Untersuchungen Kinder ohne speziellem Sprachförderbedarf beteiligt waren. Die Fachkräfte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung berichten ebenfalls, dass ältere Kinder das textgetreue Vorlesen bevorzugen. Allerdings lässt sich allein auf der Grundlage des Alters nicht ableiten, welche Vorleseform und sprachlichen Anregungen für das jeweilige Kind angemessen sind. Daher wurde in der vorliegenden Arbeit insbesondere der Sprachstand der Kinder berücksichtigt, der auch innerhalb derselben Altersgruppe variieren kann. Dies entspricht den Ausführungen von Ulich (2003), die thematisieren, dass die

Häufigkeit und Komplexität sprachlicher Anregung und Interaktion auf den Sprachstand und die Interessen abgestimmt werden können. Eine pädagogische Fachkraft verweist auf die Herausforderung, Kinder durch Input und entsprechende Umsetzung zu fordern, ohne sie gleichzeitig zu überfordern (F1, Pos. 75). Diese Aussage lässt sich mit dem Konzept der Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotski (1964) in Verbindung bringen (zit. nach Oerter, 1999, S. 39). Oerter (1999) überträgt dieses Konzept nämlich auf Vorlesesituationen und beschreibt, dass Kinder zu Leistungen angeregt werden können, die sie selbstständig zwar noch nicht bewältigen würden, jedoch mit Unterstützung und im Rahmen des nächsten Entwicklungsschrittes erfolgreich ausführen können (S. 39).

Insgesamt wird deutlich, dass die Fachkräfte bemüht sind, sprachliche Anregung an den individuellen Entwicklungsstand der Kinder anzupassen, um Lernprozesse gezielt zu unterstützen. Dennoch spiegelt sich in den Aussagen der Fachkräfte die Herausforderungen der alltäglichen Praxis wider. Insbesondere in Vorlesesituationen mit mehreren Kindern gestaltet sich die Anpassung an individuelle Voraussetzungen als schwieriger umzusetzen als im eins-zu-eins-Setting. Ein genannter Grund dafür ist die Anzahl der am Vorleseprozess beteiligten Kinder und deren Heterogenität der Sprachstände, da die Fachkräfte bestrebt sind, allen Kindern gleichermaßen gerecht zu werden.

4.1.2. Spannungsfeld zwischen Deutschförderung und Einbindung der Erstsprachen

Die Ergebnisse der Untersuchung weisen darauf hin, dass das Vorlesen als Werkzeug zur Förderung der deutschen Sprache bei mehrsprachigen Kindern in der Bildungseinrichtung eingesetzt wird. Im allgemeinen Sprachförderkontext spielt laut Festman (2021) die Dauer, Intensität und Qualität des Sprachförderinputs sowie die Rahmenbedingungen des Kindergartens, die Motivation und innere Faktoren des Kindes eine zentrale Rolle (S. 28). Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass das Vorlesen die Möglichkeit bietet, mehrere dieser Faktoren gleichzeitig zu berücksichtigen. Die Fachkräfte weisen darauf hin, dass das Vorlesen täglich in den Alltag integriert wird, wodurch kontinuierliche Sprachförderanlässe geschaffen werden können. Ein sprachlich anregender Input sowie sprachliche Interaktionen, die von den Fachkräften als Bestandteil einer Vorlesesituation beschrieben werden, könnten zur Qualität dieser Sprachförderanlässe beitragen. Darüber hinaus wird das Vorlesen als eine Aktivität dargestellt, die von den Kindern gerne angenommen wird, was auf eine hohe Motivation schließen lässt. Zudem berichten die Fachkräfte, dass im Rahmen des Vorlesens auf individuelle Voraussetzungen

eingegangen werden kann. Rahmenbedingungen beziehen sich auf die bereits dargestellten Herausforderungen, die die Umsetzung in einem gewissen Maß beeinflussen. Das Vorlesen stellt somit eine Methode dar, die mehrere für den Spracherwerb relevante Faktoren miteinander verbindet.

In Bezug auf die Integration des Vorlesens in den Kindergartenalltag ergeben sich weitere Vorteile für mehrsprachige Kinder. Roos und Sachse (2019) legen den Fokus bei alltagsintegrierter sprachlicher Bildung auf tägliche Interaktionen mit Erwachsenen und Kindern, die durch Kommunikation mit sinnvollen Inhalten und bedeutsamen Thematiken charakterisiert sind (S. 54). Vor diesem Hintergrund sind Vorlesesituationen im Rahmen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung insofern vorteilhaft, da sprachliche Anregungen in lebensweltlichen und relevanten Kommunikationssituationen eingebettet sind. Es entsteht der Eindruck, dass Kinder somit diese Sprachfördersituation nicht als losgelöste Aktivität wahrnehmen, da sie aufgrund ihres Sprachförderbedarfs auch nicht aus dem Gruppengeschehen herausgenommen werden. Sprachförderung findet somit in einem natürlichen, sozialen Kontext statt, wodurch die Kinder auch von anderen Kindern profitieren können.

Neben dem starken Fokus auf die Förderung der deutschen Sprache wurde die Einbindung der Erstsprachen thematisiert. Es entsteht insgesamt der Eindruck, dass bei den Fachkräften aufgrund der vielfältig genannten Potenziale eine eher positive Haltung gegenüber der Einbindung der Erstsprachen besteht. Zentral dabei ist, dass sich Kinder durch dieses Vorgehen wertgeschätzt und wohler fühlen können. Eine Sprachförderkraft berichtet in diesem Kontext von eigenen Erfahrungen über die Entstehung positiver Gefühle durch die Einbindung türkischer Wörter. Die Fachkraft leitet aus ihren eigenen Erfahrungen Rückschlüsse auf die Situation der Kinder ab und nimmt an, dass die Einbindung der Erstsprachen bei ihnen positive Effekte hervorruft. In diesem Kontext berichtet sie auch darüber, dass Kinder durch die Steigerung ihres Wohlbefindens besser lernen können (F7, Pos. 62). Einblicke in diesem Zusammenhang liefert die internationale *Early Learning and Child Well-Being Study* (IELS) der OECD (2020), deren Stichprobe fünfjährige Kinder umfasst. Die OECD betont, dass frühkindliches Lernen und das Wohlbefinden von Kindern eng miteinander verbunden sind und sich gegenseitig verstärken. Kinder können sich in fürsorglichen Umgebungen, etwa in der Familie oder in Bildungseinrichtungen, in denen sie sich sicher, glücklich und unterstützt fühlen, besonders entfalten (S. 17f). Somit spricht die Sprachförderkraft einen zentralen Aspekt an, der in der Umsetzung von Bildungsprozessen berücksichtigt werden sollte, um für mehrsprachige Kindern eine

optimale Lernvoraussetzung zu schaffen. Dennoch deuten die Ergebnisse auf eine Differenz zwischen Haltung und der Umsetzung von Bildungsprozessen hin. Die genannten herausfordernden Faktoren, wie fehlende sprachliche oder materielle Ressourcen seitens des Fachpersonals, verdeutlichen, dass eine eher positive Haltung gegenüber der Integration anderer Erstsprachen nicht zwangsläufig mit derer tatsächlichen Umsetzung einhergehen muss.

Die konkrete Einbindung erfolgt durch das Nachfragen einzelner Wörter, um anschließend eine Verbindung zum deutschen Wort herzustellen. Es entsteht somit der Eindruck, dass die Einbindung der Erstsprachen häufig im Kontext der Deutschförderung auftritt. Die Erstsprachen werden in diesen Momenten zwar sichtbar gemacht, aber primär als Hilfsmittel für den Erwerb der deutschen Sprache angewendet. Dies ist auch dahingehend zu begründen, da Fachkräfte ihrem Bildungsauftrag im Bereich der sprachlichen Bildung nachgehen. Laut Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (2020) stellt die sprachliche Bildung eine „Querschnittsaufgabe in elementaren Bildungseinrichtungen“ (S. 18) dar. In diesem Zusammenhang wird betont, dass im Alltag Sprachfördermöglichkeiten in ihrer Erst- und Zweitsprache zur Verfügung stehen sollen. Die Ergebnisse zeigen aber deutlich, dass Fachkräfte häufig den Fokus auf das Deutschlernen lenken und in diesem Kontext auch die Schule erwähnen. Eine pädagogische Fachkraft schilderte, dass sie durch diesen Auftrag Druck verspüre und andere Sprachen nicht zu ihrem „Tun“ (P5, Pos. 74) gehören. Eine andere pädagogische Fachkraft erwähnt, dass Kinder im Hinblick auf die Schule zwangsweise Deutsch lernen müssen, da sie ohne diese Sprache „schlecht durchs Leben“ (F3, Pos. 38) kommen würden. Der starke Fokus auf die Förderung der deutschen Sprache kann als Ausdruck des „Monolinguale Habitus“ (Gogolin, 2021, S. 300) interpretiert werden, der somit bereits im Kindergarten zum Ausdruck kommt. Eine explizite Abwertung oder Ausgrenzung anderer Erstsprachen, wie sie McMongale (2020, S. 32) beschreibt, lässt sich in den vorliegenden Ergebnissen jedoch nur bedingt erkennen. Es entsteht eher der Eindruck, dass die Sprachen wertgeschätzt, aber nur vereinzelt und begrenzt eingebunden werden. Khakpour & Knappik (2015) betonen, dass mehrsprachige Kinder ihre mehrsprachigen Kompetenzen in einem monolingual ausgerichteten Bildungskontext kaum einbringen können (S. 28 & 42). Die Ergebnisse zeigen, dass das Vorlesen als Aktivität mehrsprachige Kompetenzen der Kinder in Form einzelner Wörter einbezieht, auch wenn es stets im Kontext der Förderung von Deutsch steht. Insgesamt weisen die Ergebnisse auf ein Spannungsfeld zwischen der Förderung der deutschen Sprache und dem Anspruch der Integration von Erstsprachen hin. Dieses könnte darauf zurückzuführen sein, dass Fachkräfte einerseits die Bedeutung

der Erstsprachen anerkennen und andererseits Anforderungen und Erwartungen hinsichtlich der Vorbereitung auf die Schule gerecht werden müssen.

4.1.3. Beitrag des Kindergartens und der Bildungspartner:innen

Die Ausführungen im Rahmen dieser Diskussion haben mehrmals auf den Beitrag des Kindergartens hingewiesen, besonders im Kontext der Förderung der deutschen Sprache und der Vorbereitung auf die Schule. Darüber hinaus betonen einige befragte Fachkräfte die Bedeutung des Vorlesens für den weiteren Bildungsweg und das Leben. Bezogen auf die Schule ist neben der Förderung von Kompetenzen vermehrt über die Vermittlung eines guten Zugangs zu Büchern gesprochen worden. Dieser wird von den Fachkräften dadurch charakterisiert, dass die Kinder Freude am Vorlesen und Interesse an Büchern und Geschichten zeigen. Diese Aspekte werden durch die Ausführungen von Wendland (2022) bestätigt, die positive Erfahrungen als Grundlage der späteren Ausbildung einer Haltung und Freude rund um das Lesen sieht (S. 2). Es entsteht somit der Eindruck, dass elementare Bildungseinrichtungen Kindern bereits viele dieser Erfahrungen ermöglichen. Diese können auch als vielfältig beschrieben werden, da unterschiedliche Vorleseformen, Interaktionsweisen, aber auch verschiedenes Material und Sozialformen vorkommen. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass das Vorlesen als regelmäßiges Angebot im Alltag integriert ist, wodurch Kinder kontinuierlich Erfahrungen sammeln können. Bezogen auf die Regelmäßigkeit der Umsetzung zeigen die Ergebnisse eine Übereinstimmung mit der Vorlesestudie 2021. Im Rahmen dieser wurde veröffentlicht, dass in beinahe allen befragten elementaren Einrichtungen täglich Vorleseaktivitäten stattfinden (Stiftung Lesen, 2021, S. 7). Weiters berichten alle Fachkräfte, dass sie gerne Vorlesen, wodurch insgesamt eine positive Haltung dem Vorlesen gegenüber zum Ausdruck kommt, die einen Einfluss auf die Umsetzung haben könnte. Demzufolge agieren laut Weidinger (2025) Fachkräfte in Bildungseinrichtungen in einer zentralen Vorbildfunktion (S. 56). Das hat zur Konsequenz, eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung des eigenen Sprachgebrauchs anzustreben (BMBWF, 2020, S. 19)

Gleichzeitig fällt auf, dass Fachkräfte auf den Beitrag der Bildungspartner:innen in Hinblick auf das Vorlesen hinweisen und vermehrt den Wunsch äußern, diese stärker in das Boot holen zu wollen. Es wird in diesem Zusammenhang ebenfalls das Interesse an Büchern erwähnt, die laut Fachkräften auch maßgeblich vom familiären Umfeld beeinflusst wird. Es lässt sich erkennen, dass Pädagog:innen und Sprachförderkräfte im Rahmen einer Bildungspartnerschaft eine unterstützende und beratende Rolle einnehmen, indem sie den Bildungspartner:innen Anregungen hinsichtlich der Leseförderung geben. Diese Anregungen umfassen beispielsweise Bücher

in den Alltag zu integrieren und Bibliotheksbesuche durchzuführen. Diese Empfehlungen orientieren sich an den Merkmalen einer *literacy*-förderlichen Umgebung, die laut Wirth et al. (2022) durch die Einstellung und Häufigkeit des Vorlesens, die Anzahl der Bücher und Büchereibesuche bestimmt ist (S. 376 & 381). Gleichzeitig werden von den Fachkräften finanzielle und individuelle Voraussetzungen der Familien berücksichtigt, weshalb insbesondere das Angebot der Bibliothek empfohlen wird.

Eine Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und den Familien basiert auf Interesse und der kollektiven Übernahme von Verantwortung (BMBWF, 2020, S. 8). Es entsteht der Eindruck, dass durch die Formulierung des Wunsches, Eltern zur aktiven Mitwirkung zu motivieren, deren Beitrag von den Fachkräften stärker hervorheben wird. Insbesondere auch, weil teilweise wahrgenommen wird, dass Kindern nicht regelmäßig vorgelesen wird. Diese Beobachtung untermauert auch das Ergebnis der Vorlesestudie, dass fast die Hälfte der Befragten einschätzen, dass überdurchschnittlich vielen Kindern zuhause selten oder nicht vorgelesen wird (Stiftung Lesen, 2021, S. 16). Fachkräfte zeigen, dass sie die bewusste Einbeziehung der Eltern in den Kindergartenalltag umsetzen oder anstreben. Es wird über das Vorlesen in den Erstsprachen im Rahmen von Elternveranstaltungen oder Mitbringen von Büchern in den Kindergarten berichtet. Dadurch könnten nicht nur sprachliche Ressourcen der Familien genutzt werden, sondern Eltern und Fachkräfte im Sinne einer Bildungspartnerschaft gemeinsam Bildungsprozesse des Kindes unterstützen und gestalten. Dennoch werden Barrieren genannt, die die Umsetzung solcher Bestrebungen erschweren würden. Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Leseförderung von den Fachkräften als gemeinsamer Bildungsauftrag verstanden wird, der sowohl institutionelle als auch die familiäre Ebene umfasst.

4.2. Limitationen

Die vorliegende Untersuchung ermöglichte individuelle Einblicke in die Vorlesepraxis einzelner Pädagog:innen und Sprachförderkräften in Wien. Aufgrund der kleinen Stichprobengröße sind die Ergebnisse jedoch nicht repräsentativ und können nicht auf weitere Fachkräfte übertragen werden. Die Interviews mit Sprachförderkräften ermöglichten ergänzende Einblicke, aufgrund der kleinen Stichprobe konnten keine Vergleiche dieser Berufsgruppe und den Pädagog:innen vorgenommen werden. Außerdem waren keine Rückschlüsse auf mögliche Unterschiede zwischen öffentlichen und privaten Institutionen möglich.

Weiters wurden die Teilnehmenden im Vorfeld darüber informiert, dass Interviews zum Thema Vorlesen und Mehrsprachigkeit durchgeführt werden. Dies könnte dazu geführt haben, dass

sich der Fokus besonders auf sprachliche Bildungsaspekte gerichtet hat. Zudem könnten sozial erwünschte Antworttendenzen die Aussagen beeinflusst haben.

Die Ergebnisse basieren ausschließlich auf dem im Rahmen der Interviews generierten Material, da keine Beobachtungen stattfanden, wodurch lediglich die Perspektive und Einschätzung der befragten Teilnehmer:innen erfasst werden konnten. Es kann nicht beurteilt werden, inwieweit die beschriebene Gestaltung im pädagogischen Alltag tatsächlich umgesetzt wird.

Trotz einer bewussten Reflexion der eigenen Rolle und eines systematischen Vorgehens kann nicht ausgeschlossen werden, dass persönliche Perspektiven und frühere Erfahrungen in diesem Arbeitsfeld die Analyse und Diskussion der Ergebnisse beeinflusst haben. Eine vollständige Vermeidung subjektiver Einflüsse war im Rahmen dieser qualitativen Forschung nicht möglich.

4.3. Implikationen

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lassen sich verschiedene Implikationen für die elementarpädagogische Praxis sowie für zukünftige Forschungsvorhaben ableiten. Für die Praxis ist feststellbar, dass Fachkräfte in den elementaren Einrichtungen einen zentralen Beitrag durch das Vorlesen leisten, da Kinder dadurch in vielfältiger Weise gefördert werden. Die empirischen Ergebnisse in Verknüpfung mit der Theorie verdeutlichen die Potenziale des Vorlesens als sprachförderliche, aber auch beziehungsfördernde Methode. Für Fachkräfte in den Kindergärten kann dies bedeuten, dass das Vorlesen bewusst bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern eingesetzt werden könnte. Obwohl Ergebnisse zeigen, dass sprachliche Interaktionen und sprachförderliche Techniken bereits eingesetzt werden, könnte im Bereich der Sprachfördermethoden innerhalb der Vorlesesituation ein stärkeres Bewusstsein entwickelt werden. Zudem entsteht der Eindruck, dass im Zusammenhang mit der Integration der Erstsprachen im Vorleseprozess, ein gewisser Aufholbedarf besteht. Das Bereitstellen gewisser Ressourcen und die Einbindung der Bildungspartner:innen könnte einen ersten Ansatz darstellen. Darüber hinaus könnten weitere Bildungspartner:innen im Rahmen von Vorlesepartnerschaften einbezogen werden, um neben dem Vorlesen in deutscher Sprache auch Vorleseangebote in anderen Sprachen zu ermöglichen. So vermittelt beispielsweise das Wiener Rote Kreuz ehrenamtliche Lesepartner:innen für den Einsatz in Kindergärten (Wiener Rotes Kreuz, o. J.). Zudem bieten die Büchereien Wien Vorlesestunden in unterschiedlichen Sprachen sowie vielfältige Medien und Materialien an (Stadt Wien Büchereien, o. J.). Zudem könnten pädagogische Fachkräfte Handreichungen zur sprachlichen Bildung des Bundesministeriums nutzen, um Anregungen für den pädagogischen Alltag zu erhalten. Der Leitfaden zur sprachlichen Bildung

und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule umfasst methodisch-didaktische Impulse, die als Unterstützung für die Gestaltung sprachlicher Prozesse gelten (BMBWF, 2021, S. 59). Neben der Aufzählung effektiver Bildungsangebote, etwa dem Vorlesen, werden weitere Institutionen und Initiativen vorgestellt, die die Förderung von Mehrsprachigkeit anstreben. Darunter die BIMM (Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit) oder das ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum), deren online Plattformen zahlreiche Projekte und Materialien bereitstellen (BMBWF, 2021, S. 62). Das ÖSZ thematisiert im Rahmen ihrer Plattform *literacy.at* das Lesen und Mehrsprachigkeit, das für Pädagog:innen im Kindergarten und in der Schule von Interesse sein könnten. Darunter werden auch digitale Angebote als wichtiger Bestandteil der Praxis im Kontext des Vorlesens vorgestellt (ÖSZ, o. J.). Die vorliegenden Ergebnisse und zahlreichen Impulse unterschiedlicher Initiativen könnten aufgrund ihrer Vielfalt die Vorlesepraxis von pädagogischen Fachkräften und Sprachförderkräften bereichern.

Implikationen in Bezug auf zukünftige Forschung ergeben sich insbesondere aus der Stichprobe, des gewählten Forschungsvorgehens und der Ergebnisse. Falls der Vergleich zwischen privaten und öffentlichen Einrichtungen von Interesse wäre, empfiehlt sich eine Erweiterung der Stichprobe, um Unterschiede herausarbeiten zu können. Zudem haben Fachkräfte wiederholt die Rolle der Erziehungsberechtigten betont, wodurch die Perspektive dieser aufschlussreich wäre. Durch den Einbezug dieser könnten beide Perspektiven zusammengeführt werden und einen ganzheitlichen Einblick in das institutionelle und familiäre Vorleseverhalten ermöglichen. Eine mögliche Forschungsfrage könnte lauten: Wie werden familiäre und institutionelle Vorlesepraktiken mit mehrsprachigen Kindern gestaltet und welche Potenziale und Herausforderungen werden wahrgenommen? Dabei könnte auf die Häufigkeit des Vorlesens, der Sprachwahl, den Einsatz des Materials, Interaktionen während des Vorlesens und deren Einstellungen diesbezüglich eingegangen werden. Die Ergebnisse könnten Aufschluss darüber geben, welche Rolle beide Akteur:innengruppen haben, in welchen Bereichen Übereinstimmungen oder Diskrepanzen bestehen und wie die Zusammenarbeit zwischen Familien und Bildungseinrichtungen gezielt gestaltet werden kann.

Die gewählte Methode der Interviews ermöglichte Einsichten in die Erfahrungen und der Einstellungen der Fachkräfte. Ergänzende Beobachtungen als empirische Erhebungsmethode hätten herangezogen werden können, um weitere Einblicke in die konkrete Umsetzung der

beschriebenen Praktiken zu gewinnen. Eine Kombination von Interviews und Beobachtungen könnte für zukünftige Forschungen eine potenziell erkenntnisreiche Methode darstellen.

Die wiederholte Thematisierung der Einbindung der Erstsprachen eröffnet Ansatzpunkte weiterer Untersuchungen. Aus Sicht der Fachkräfte könnte insbesondere der Frage nachgegangen werden, wie sie das Vorlesen in verschiedenen Erstsprachen ermöglichen und welche Potenziale und Herausforderungen sie hinsichtlich des Vorlesens in anderen Sprachen wahrnehmen. Dabei könnte untersucht werden, welche Bedeutung Fachkräfte dem Vorlesen beispielsweise in Bezug auf die sprachliche Entwicklung, auf die Beteiligung im Vorleseprozess und auf das Zugehörigkeitserleben der Kinder zuschreiben. Die gewonnenen Erkenntnisse könnten zu einem vertieften Verständnis darüber beitragen, inwiefern das Vorlesen in den Erstsprachen als bedeutsamer Bestandteil sprachlicher Bildung wahrgenommen wird und welche Barrieren damit einhergehen.

5. Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung konnte gezeigt werden, dass das Vorlesen von allen Fachkräften mit großer Freude umgesetzt wird und zugleich einen festen Bestandteil ihrer täglichen pädagogischen Praxis darstellt. Insbesondere in der Arbeit mit mehrsprachigen Kindern erweist sich diese Aktivität als bedeutsam, da die vielfältigen Möglichkeiten der Gestaltung eine flexible Anpassung an den Sprachstand ermöglichen, sodass individuell auf die Kinder eingegangen werden kann. Dabei greifen die befragten Fachkräfte auf unterschiedliche Gestaltungselemente und Methoden zurück.

Die Fachkräfte berücksichtigen bei der Beschreibung der Vorlesegestaltung nicht nur die Formen des Vorlesens, sondern auch die Gestaltung eines ansprechenden Vorlesettings und einer leseförderlichen Umgebung. Eine angenehme Atmosphäre sowie eine ruhige Umgebung werden als zentrale Voraussetzungen angesehen. Die Umsetzung erfolgt in Kleingruppen überwiegend in der Lesecke oder Kuschecke und in der Gesamtgruppe eher in Form eines Kreises. Wiederholt wurde das Vorlesen in der Kleingruppe als vorteilhaft beschrieben, da Nähe und Zuwendung ermöglicht wird und individuell auf Bedürfnisse eingegangen werden kann. Darüber hinaus wird das Vorlesen als fester Bestandteil des pädagogischen Alltags beschrieben, wobei Kindern eine vielfältige Auswahl an Büchern frei zugänglich sind. Büchern in anderen Sprachen sind hingegen nur eingeschränkt vorhanden oder können nicht vorgelesen werden, wodurch die Einbindung der Bildungspartner:innen mehrmals hervorgehoben wird.

Die Gestaltung der Vorlesesituation wird von den Pädagog:innen und Sprachförderkräften insgesamt als vielfältig beschrieben und orientiert sich an den Voraussetzungen und Interessen der Kinder. Je nach Sprachstand oder Interessen kommen unterschiedliche Formen des Vorlesens vor, etwa das textgetreue Vorlesen, die Betrachtung der Bilder oder eine freiere Erzählform. Insbesondere bei Kindern mit noch niedrigem, deutschen Sprachstand stehen Benennen und Beschreiben von Bildern und das Verweilen auf einer Seite im Vordergrund, während der Inhalt der Geschichte weniger beachtet wird. Es wurde deutlich, dass sprachliche Interaktionen innerhalb der Vorlesesituation einen zentralen Stellenwert einnehmen. Die Unterbrechung des Lese- oder Erzählflusses erfolgt durch das Stellen von Fragen in verschiedenen Formen, die Dialoge anregen. Diese beziehen sich auf lebensweltliche Themen, ermöglichen eine Verständnissicherung oder Wiederholung des Gelesenen/Erzählten. Der Input der Fachkräfte kann als vielfältig und angepasst an den Sprachstand beschrieben werden, da neben Fragen auch Reime oder alternatives Vokabular zur Verfügung gestellt wird. Obwohl nur einige den Fachbegriff des

dialogischen Vorlesens nennen, lassen die Beschreibungen darauf schließen, dass dialogorientierte Elemente im Rahmen der Vorlesesituation von den Befragten eingesetzt werden. Die Einbringung der Erstsprachen erfolgt vor allem durch das Nachfragen einzelner Wörter, die im nächsten Schritt von der Fachkraft in das Deutsche übersetzt werden. Somit lässt sich darin erneut ein Impuls zur Förderung der deutschen Sprache erkennen. Ergänzend werden Vorlesesituationen bei Bedarf durch weitere Gespräche oder zusätzliche Materialien vertieft.

Die Ergebnisse legen nahe, dass das Vorlesen aus Sicht der Fachkräfte einen wichtigen Beitrag zur kindlichen Entwicklung der mehrsprachig aufwachsenden Kinder leistet. Potenziale hinsichtlich der Sprache werden auf der Ebene der rezeptiven und produktiven Kompetenzen gesehen, wobei vor allem Wortschatz, Wortbildung, Satzstruktur und freies Erzählen genannt wurde. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit im Kontext der *Literacy*, Alphabet, Schriftart und Grundlagen für Lesekompetenzen zu fördern. Bildungspolitisches Bestreben zeigt sich derzeit insbesondere durch gezielte Maßnahmen zur Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen (Blaschitz & Weichselbaum, 2022, S. 74). Somit konnte im Rahmen der Untersuchung gezeigt werden, dass das Vorlesen gezielt als sprachförderliche Methode in den Einrichtungen eingesetzt wird. Darüber hinaus werden Potenziale im sozial-emotionalen Bereich gesehen, da das Vorlesen zur Beziehungsförderung zwischen Kindern und Fachkräften beiträgt und das Gemeinschaftsgefühl stärkt. Es wird nämlich nicht nur Nähe und Zuwendung vermittelt, sondern auch ein positives, lustvolles Erlebnis innerhalb einer Gruppe ermöglicht. Ergänzend wird eine Förderung der Konzentration, Fantasie und Wissenserweiterung angeregt. Die Integration der Erstsprachen, das vorrangig durch einzelne Wörter geschieht, führt laut Fachkräften zu gesteigerten Wohlbefinden der Kinder und zur wertschätzenden Anerkennung. Im Hinblick auf die Schule nimmt das Vorlesen einen wichtigen Stellenwert ein, da bereits im Kindergarten Grundlagen für schulische Kompetenzen gelegt werden.

Die von den Fachkräften benannten Herausforderungen tragen dazu bei, ein realitätsnahes Bild der Umsetzung von Vorlesesituationen darzustellen. In diesem Kontext werden vor allem allgemeine Rahmenbedingungen des österreichischen Kindergartens genannt, aber auch spezifische Faktoren wie fehlende Konzentration oder herausfordernde Dynamiken innerhalb der Kindergruppe. Die Schwierigkeit, allen Kindern beim Vorlesen gerecht zu werden, war ebenso ein Punkt der Thematisierung. Darüber hinaus werden fehlende sprachliche Ressourcen im Kontext der Einbindung anderer Erstsprachen und fehlendes familiäres Vorleseverhalten als

herausfordernd beschrieben. Räumliche Gegebenheiten, fehlendes Material, zeitliche Ressourcen und der Personalmangel beinhalten wesentliche Faktoren, die die Umsetzung erschweren.

Insgesamt lag der Schwerpunkt der Untersuchung auf den unterschiedlichen Möglichkeiten der Umsetzung des Vorlesens im pädagogischen Alltag und dessen Potenzialen und Herausforderungen. Die Ergebnisse verdeutlichen jedoch zugleich die zentrale Rolle der Fachkräfte, die nicht nur die sprachliche und allgemeine Entwicklung unterstützen und sie auf schulische Anforderungen vorbereiten, sondern auch einen positiven Zugang zu Büchern und Freude am (Vor)Lesen fördern können. Dabei kommt insbesondere der Haltung der Fachkräfte eine bedeutende Rolle zu. Die durchwegs positive Einstellung zum Vorlesen, die in den Interviews zum Ausdruck kam, kann dazu beitragen, anregende Leseerfahrungen zu ermöglichen und das Interesse der Kinder an Sprache und Geschichten zu stärken. Zudem hoben die pädagogischen Fachkräfte die Bedeutung der Bildungspartner:innen hervor, um auf das familiäre Vorlesen aufmerksam zu machen. Abschließend kann das Vorlesen somit aus der Perspektive der Fachkräfte und im Einklang mit der Fachliteratur als zentraler Bestandteil der frühkindlichen Bildung verstanden werden, der Kindern unabhängig ihrer Voraussetzungen zahlreiche Bildungserfahrungen ermöglicht.

6. Literatur

Ahrenholz, B. (2020). Erstsprache—Zweitsprache—Fremdsprache—Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5th ed.). wbv Publikation.

Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M., & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen* (1st ed.). Waxmann.

Belgrad, J. (2024). Vorlesen—Startimpuls zur Leseförderung. *Pädagogik*, (76(5)), 25–27.
<https://doi.org/10.3262/PAED2405025>

Blaschitz, V., & Weichselbaum, M. (2022). Mehrsprachige Sprachbildung im Kindergarten unter kulturreflexiver Perspektive. In J. Kainhofer & M. Rückl (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings* (S. 71–86). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110784756>

Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H., & Hopf, M. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Frühe Kindheit* (2nd ed.). Verlag Barbara Budrich, utb.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich*.
<https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2021). *Leitfaden zur sprachlichen Bildung und Förderung am Übergang von elementaren Bildungseinrichtungen in die Volksschule*.

Bus, A. G., IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 1–21.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3102/00346543065001001>

Busch, B. (2021). *Mehrsprachigkeit* (3., vollständig aktualisierte und erweiterte Auflage). facultas.

Chilla, S., & Niebuhr-Siebert, S. (2023). *Mehrsprachigkeit in der KiTa. Grundlagen—Konzepte—Bildung*. Verlag W. Kohlhammer.

- Clark, B. A. (2000). First- and Second-Language Acquisition in Early Childhood. *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, & Dissemination of Information*.
- Clark, E. V. (2013). Early Language Development, Words and Books. In J. F. Maas, S. C. Ehmig, & C. Seelmann (Hrsg.), *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education* (S. 40–44).
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Child Development*, (91(2)), 383–399.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdev.13225>
- Eisenwort, B., Aslan, H., Yesilyurt, S. N., Till, B., & Klier, C. M. (2018). Sprachentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund und elterliches Vorlesen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 46(2), 99–106. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000500>
- Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie (Bern, Switzerland)*, 27(4), 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Feilke, H. (2024). Die Sprache des Lernens—Praktiken und Formen der Bildungssprache. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia, & T. Gaube (Hrsg.), *Die Bedeutung der Bildungssprache Deutsch in der Schule* (1st ed., S. 40–61). Verlag Julius Klinkhardt, utb.
<https://doi.org/10.35468/9783781561212>
- Festman, J. (2021). *Deutsch lehren und lernen – diversitätssensible Vermittlung und Förderung* (1st, New ed. Aufl.). Waxmann.
- Fleischer, S., & Hajok, D. (2019). Medienbildungsprozesse. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 181–205). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_35
- Földes, C. (2025). Mehrsprachigkeit: Individuelle, gesellschaftliche und institutionelle Aspekte. Einblicke in die aktuelle Forschung. *Linguistische Treffen in Wrocław*, 2025(28), 47–73. <https://doi.org/10.23817/lingtreff.28-3>

Frick, E., & Zumtobel, M. (2019). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten: Anwendung von Sprachförderstrategien durch pädagogische Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Lernen und lernstörungen*, 8(4), 221–231. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000278>

Froschauer, U., & Lueger, M. (2025). *Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme* (3., aktualisierte Auflage). facultas, UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838563473>

Fthenakis, W. (2009). Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. *Betrifft KINDER*, (01-02/09), 6–11.

Füssenich, I., Geisel, C., Schiefele, C., & Geisel, J. (2018). *Literacy im Kindergarten: Vom Sprechen zur Schrift* (2nd, Revised ed. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag, utb. <https://doi.org/10.2378/9783497606955>

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning teaching English language learners in the mainstream*. Heinemann.

Gogolin, I. (2021). *Multilingualism: A threat to public education or a resource in public education? – Euro-pean histories and realities*. *European Educational Research Journal*, 297–310. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1474904120988115>

Gressnich, E., Müller, C., & Stark, L. (Hrsg.). (2015). *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Narr Francke Attempto.

Grießhaber, W. (2021). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache: Eine Einführung* (4., unveränderte Auflage). Waxmann Verlag GmbH. (3176212). <https://research.ebsco.com/linkprocessor/plink?id=a0df3c88-3261-37de-a1df-b1e2d3e60c93>

Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92076-4>

Hurrelmann, B. (2005). *Vorlesen—Warum eigentlich?* leseforum.ch.

Jester, M., & Haase, A. (2025). Wie mehrsprachiges Vorlesen in der Kita gelingen kann [Application/pdf]. *Kita-Fachtexte*; 07/2025, 362 KB. <https://doi.org/10.58123/ALICEOPEN-796>

- Jungmann, T., Morawiak, U., & Meindl, M. (2024). *Überall steckt Sprache drin: Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (3rd ed.). Ernst Reinhardt Verlag, utb. <https://doi.org/10.2378/9783497619153>
- Kaiser-Kratzmann, J., & Sachse, S. (Hrsg.). (2022). *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung* (1st ed.). Waxmann.
- Kappeler Suter, S., & Plangger, N. (2018). *Dialogisches Lesen: Mit Kindern Bilderbücher dialogorientiert betrachten*. <https://doi.org/10.18747/PHSG-COLL3/ID/252>
- Kappeler Suter, S., Plangger, N., & Jakob, B. (2017a). *Leitfaden: Dialogisches Lesen*. <https://doi.org/10.5167/UZH-148186>
- Kappeler Suter, S., Plangger, N., & Jakob, B. (2017b). *Leitfaden: Dialogisches Lesen*. <https://doi.org/10.5167/UZH-148186>
- Khakpour, & Knappik. (2015). Anerkennende Mehrsprachigkeitskonzepte als Weg zu mehr Bildungsgerechtigkeit? In I. Wegener & Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/j.ctvddznrn.5>
- Kieferle, C., Reichert-Garschhammer, E., & Becker-Stoll, F. (Hrsg.). (2013). *Sprachliche Bildung von Anfang an: Strategien, Konzepte und Erfahrungen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kieschnick, A. (2016). *Literacy im Kindergarten*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Kieschnick_Literacy_2016.pdf
- Kratzmann, J., & Sachse, S. (2020). Mehrsprachigkeit im Kindergartenalter. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 175–180). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_25
- Krumm, H.-J. (2022). Handlungsfeld Mehrsprachigkeit im Kindergarten und Primarstufe. In I. Amberg, B. Holub, N. Tahmasian, & M. Wiedner (Hrsg.), *Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Elementar- und Primarstufe* (S. 41–50). Bielefeld: wbv Media. <https://doi.org/https://doi.org/10.3278/9783763972562>
- Kucharz, D., Mackowiak, K., & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung: Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Beltz.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung : Grundlagentexte Methoden* (5. Auflage). Beltz Verlagsgruppe, Preselect.media GmbH.

Kühn, C. (2015). *Literacy in der Kita: Dialogische Bilderbuchbetrachtungen und deren Bedeutsamkeit für den Schriftspracherwerb*. disserta Verlag. (1075747).

Leck, J., & Ehmig, S. C. (2023). Vorlesen in der Kita. *ZUKUNFTS-HANDBUCH Kindertageseinrichtungen*, 29(1), 48–58. <https://doi.org/10.5771/2941-0355-2023-1-48>

McMonagle, S. (2020). Autochthone Minderheiten und ihre Sprachen – eine europäische Perspektive. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 31–37). Springer Fachmedien Wiesbaden.

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9>

Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Schmeets, D. J. H. (2008). Added Value of Dialogic Parent-Child Book Readings: A Meta-Analysis. *Early Education and Development*, 19(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>

Nickel, S. (2008). Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten ; [Entwicklungslinien und Forschungsbefunde]* (2., überarb. Aufl.). (S. 87–104).

Nickel, S. (2020). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, A. Henschel, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit* (S. 733–746). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/9783847408321>

Niklas, F. (2017). *Frühe Förderung innerhalb der Familie: Das kindliche Lernen in der familiären Lernumwelt: ein Überblick* (1st ed. 2017.). Springer Fachmedien Wiesbaden : Imprint: Springer,. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15208-6>

Niklas, F., Cohns, C., Tayler, C., & Schneider, W. (2016). Erstes Vorlesen: Der frühe Vogel fängt den Wurm. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30(1), 35–44. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000166>

OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>

Oerter, R. (1999). Theorien der Lesesozialisation – Zur Ontogenese des Lesens. In N. Groeben (Hrsg.), *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Schwerpunktprogramm*. (S. 27–55). <https://doi.org/10.1515/9783110934915>

ÖSZ. (o. J.). *Lesen und Mehrsprachigkeit*. literacy.at. Abgerufen <https://www.literacy.at/lesen-in-allen-fachern/lesen-und-mehrsprachigkeit>

Parlament Österreich. (2025). *Nationalrat fordert Ausbau der Elementarpädagogik und der Deutschförderung (PK0316/25.04.2025) | Parlament Österreich*. https://www.parlament.gv.at/aktuelles/pk/jahr_2025/pk0316

Rau, M. L. (2022). *Literacy: Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben* (2nd ed.). Haupt, utb. <https://doi.org/10.2445/9783258475127>

Roos, J., & Sachse, S. (2019). Sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen. In *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 49–68). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_3

Sachse, S., Sawatzky, A., & Kierdorf, J. (2022). Einstellungen zur eigenen Mehrsprachigkeit und sozio-emotionale Entwicklung mehrsprachiger Kinder. In J. Kaiser-Kratzmann & S. Sachse (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in der Frühen Bildung* (S. 199–218).

Schöler, H. (2020). Spracherwerbstheorien. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 65–87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_3

Schönfelder, M. (2015). Vorlesesituationen mit Fragen sprachfördernd gestalten. In E. Gressnich, C. Müller, & L. Stark (Hrsg.), *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule* (S. 126–142).

Stadt Wien Büchereien. (o. J.). *Stadt Wien Büchereien > Büchereien Wien > Angebote > Kinder*. Abgerufen 5. Juli 2026, von <https://buechereien.wien.gv.at/B%C3%BCchereien-Wien/Angebote/Kinder>

Statistik Austria. (2025a). *Statistik über die elementare Bildung und das Hortwesen 2024/25*. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/KTH-2024-25_Web-barrierefrei.pdf

Statistik Austria. (2025b). *Statistisches Jahrbuch. Migration & Integration*. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration-Integration_2025.pdf

Stiftung Lesen. (2021). *Kitas als Schlüsselakteure in der Leseförderung. Vorlesestudie 2021. Repräsentative Befragung von Fachkräften in Kitas*. https://www.stiftunglesen.de/fileadmin/PDFs/Vorlesestudie/20211027_VLS_PK.pdf

Taube, K. (2013). Talk, Listen and Read: Social Factors Impacting Literacy Acquisition. In J. F. Maas, S. C. Ehlig, & C. Seelmann (Hrsg.), *Prepare for Life! Raising Awareness for Early Literacy Education* (S. 103–105).

Textor, M. R. (2021). *Der Bildungsauftrag des Kindergartens*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildung-erziehung-betreuung/der-bildungsauftrag-des-kindergartens/>

Titz, C. (2017). Komm, wir erzählen uns eine Geschichte! Dialogisches Lesen in Kindertagesstätten. *Biss Transfer*. <https://www.biss-sprachbildung.de/pdf/biss-broschuere-dialogisches-lesen-in-kitas.pdf>

Tomasello, M. (2001). BRUNER ON LANGUAGE ACQUISITION. In *Jerome Bruner* (S. 31–49). SAGE Publications, Limited. <https://doi.org/10.4135/9781446217634.n3>

Tracy, R. (2020). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. In *Handbuch Frühe Kindheit* (2. Aufl.). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvvb7m51.19>

Ulich, M. (2003). Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich: Mit Familien das Vorlesen feiern. *kindergarten heute Fachmagazin, Leitungsheft & Wenn Eltern Rat suchen*.

Von Lehmden, F., Bebout, J., & Belke, E. (2015). Effizienter Einsatz von Inputoptimierung beim Vorlesen in der Sprachförderung. In E. Gressnich, C. Müller, & L. Stark (Hrsg.), *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule* (S. 42–56).

Weidinger, G. (2025). Vorlesen kommt vor (dem) Lesen: Vorlesen als Brücke von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit. *schuleverantworten*, (2), 50–58. <https://doi.org/10.53349/schuleverantworten.2025.i2.a564>

Wendland, M. (2022). *BASISWISSEN: Dialogisches Lesen*. öln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). *Accelerating Language Development Through Picture Book Reading*. (Developmental Psychology), 552–559.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child Development and Emergent Literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

Wiener Rotes Kreuz. (o. J.). *LESEPAT_INNEN IN KINDERGÄRTEN – Rotes Kreuz*. Abgerufen 19. Juli 2026, von <http://www.rotekreuz.at/wien/freiwillige-mitarbeit-im-wiener-roten-kreuz/betreuung-von-kindern-und-jugendlichen/lesepat-innen-in-kindergaerten>

Wirth, A. (2021). *Die Home Literacy Environment und frühes Vorlesen im Zusammenhang mit sprachlichen und sozioemotionalen Kompetenzen*.

Wirth, A., Ehmig, S. C., & Niklas, F. (2022). The role of the Home Literacy Environment for children's linguistic and socioemotional competencies development in the early years. *Social Development (Oxford, England)*, 31(2), 372–387. <https://doi.org/10.1111/sode.12550>

Anhang

Anhang A: Informierte Einwilligungserklärung für Teilnehmende



Einverständniserklärung zur Durchführung und Verwendung des Interviews

Vielen Dank, dass Sie sich bereit erklärt haben, als Teilnehmer:in für eine Datenerhebung im Rahmen der Masterarbeit „Vorlesen in mehrsprachigen Lebenswelten: Potenziale und Herausforderungen aus Sicht pädagogischer Fachkräfte in der frühen Bildung“ an der Universität Wien zur Verfügung zu stehen. Ziel der Arbeit ist es, Erfahrungen und Perspektiven pädagogischer Fachkräfte zum Vorlesen in mehrsprachigen Gruppen zu untersuchen.

Der Schutz Ihrer persönlichen Daten ist mir ein besonderes Anliegen. Im Folgenden informiere ich Sie über die Rahmenbedingungen des Interviews und die Verarbeitung Ihrer Daten. Bitte lesen Sie diese genau, bevor Sie dem Interview zustimmen. Sie haben allerdings auch nach Ihrer Zustimmung jederzeit die Möglichkeit, Ihre Teilnahme wieder zu widerrufen. Ihnen entstehen daraus keinerlei Nachteile.

Die Durchführung der Interviews ist freiwillig und erfolgt auf der gesetzlichen Grundlage des Datenschutzes. Die Interviewerin unterliegt der Schweigepflicht und ist auf das Datengeheimnis verpflichtet. Die Interviews werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet:

- Das Interview wird digital aufgenommen und anschließend abgeschrieben. Nach dem Abschluss der Transkription wird die Tonaufnahme vollständig gelöscht.
- In der Abschrift werden alle personenbezogenen Daten anonymisiert, d. h. alle Personen- und Institutionsnamen werden verändert.
- Das Transkript wird datenschutzgemäß und passwortgeschützt aufbewahrt. Der Zugriff ist ausschließlich der Verfasserin vorbehalten.
- In der Masterarbeit werden ausschließlich anonymisierte Interviewdaten verwendet, so dass nicht erkennbar ist, von wem sie stammen. Im Fall einer Veröffentlichung der Masterarbeit können somit keine Rückschlüsse auf die interviewten Personen gezogen werden.

- Namen und Kontaktdaten werden getrennt von den Interviewdaten aufbewahrt.
- Nach der Beurteilung der Masterarbeit werden alle personenbezogenen Daten gelöscht.

Mit Ihrer Unterschrift bestätigen Sie, dass Sie die obenstehenden Informationen gelesen und verstanden haben. Sie geben Einverständnis, dass die erhobenen Daten unter den oben angeführten Bedingungen für die Masterarbeit verwendet werden dürfen.

Datum der Durchführung des Interviews:

Name der:des Interviewpartner:in:

Ort und Datum

Unterschrift der:des Interviewpartner:in

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

Anhang B: Interviewleitfaden

Leitfaden für Interviews

Einleitung

1) Begrüßung und kurze Vorstellung des Masterarbeit-Themas

2) Berufliche Hintergrundinformationen erfragen

- **Wie lange sind Sie schon als Elementarpädagog:in/Sprachförder:in tätig?**
 - Wie sind Sie zu diesem Beruf gekommen? Welche Ausbildung haben Sie absolviert? War es schon immer Ihr Wunsch?
 - War Mehrsprachigkeit Thema in Ihrer Ausbildung? Können Sie sich noch daran erinnern? Wie sieht es mit dem Vorlesen aus?
 - Welche Erstsprache haben Sie?

Thematischer Einstieg/Kontext einordnen

3) Mehrsprachigkeit in der Gruppe

- **Wie viele Kinder besuchen aktuell Ihre Gruppe und wie viele wachsen davon mit mehr als einer Sprache auf? ODER: Für wie viele Kinder sind Sie momentan als Sprachförder:in zuständig?**
 - Können Sie mir bitte die Sprachen aufzählen, die in Ihrer Gruppe vertreten sind?
 - Ist Deutsch die Sprache, die sie miteinander sprechen oder eher ihre Erstsprachen?
 - Wie schätzen Sie den Sprachstand in der deutschen Sprache der Kinder ein?
 - Haben Sie den Eindruck, dass die Erstsprachen im pädagogischen Alltag unterschiedlich behandelt/bewertet werden?
- **Erzählen Sie mir bitte, wie Sie Mehrsprachigkeit in Ihwer Kindertengruppe wahrnehmen?**
 - Gibt es eine konkrete Situation, die Ihnen dazu einfällt?
- **Wirkt sich die Mehrsprachigkeit der Kinder auf Ihre Arbeit aus? Wenn ja, wie?**
 - (Spielt Ihre eigene Mehrsprachigkeit dabei eine Rolle?)
- **Was ist Ihnen in Bezug auf die sprachliche Bildung mehrsprachiger Kinder besonders wichtig? Wie können Kinder nach Ihrem Eindruck nach am besten die deutsche Bildungssprache erlernen? (Schule?)**

Hauptteil

4) Vorlesen im Kindergarten

- **Werden Bücher in Ihrer Einrichtung eingesetzt? Wenn ja, wann und wie oft?**
 - Erzählen Sie mir bitte, ob Sie gerne vorlesen oder eher nicht?
 - Bedarf die Umsetzung einer gewissen Planung?
 - Gibt es auch Bücher in anderen Sprachen oder mehrsprachige Bücher in Ihrer Einrichtung?
 - Gibt es auch Alternativen zum Vorlesen?
- **Können Sie mir bitte eine typische Vorlesesituation aus dem Alltag beschreiben?**
 - Gibt es Unterschiede beim Vorlesen mit mehrsprachigen Kindern zu deutschsprachigen Kindern?
 - Unterschiede: Vorlesen mit Kindern mit deutscher/anderer Erstsprache
 - Werden Geschichten nach dem Vorlesen weiter vertieft oder bearbeitet?

5) Sprachförderliche Aspekte des Vorlesens

- **Welche Erfahrungen machen Sie mit dem Vorlesen bei Kindern, die im Kindergarten erstmals mit der deutschen Sprache konfrontiert werden?**
 - Inwiefern könnte es hilfreich sein oder weniger hilfreich sein?
- **Inwiefern unterscheidet sich die Vorlesepraxis je nach Sprachstand der Kinder?**
 - Kann die Vorlesepraxis aus Ihrer Sicht an die unterschiedlichen Sprachstände der Kinder angepasst werden? Wenn ja, wie?
 - Achten Sie beim Vorlesen auf die Sprache, die Sie verwenden? Wenn ja, wie und warum?
- **Was passiert während des Vorlesens sprachlich zwischen Ihnen und den Kindern?**
 - Wie reagieren Sie, wenn ein Kind etwas sagen oder fragen möchte?
 - Greifen Sie gewisse Stellen im Buch auf, um mit Kindern über ein Buch ins Gespräch zu kommen? Wenn ja, wie? (Buch als Auslöser für Gespräche)
 - Stellen Sie den Kindern im Vorleseprozess auch mal eine Frage? Wenn ja, warum?
 - Wie könnten Geschehnisse im Buch mit persönlichen Erfahrungen der Kinder verknüpft werden? (Welche Herausforderungen gibt es?)
 - Wie könnte auf Äußerungen oder Fragen der Kinder während des Vorlesens reagiert werden? (Welche Herausforderungen gibt es?)

- Wie könnte mit sprachlichen Fehlern der Kinder umgegangen werden?
- Wie ermöglichen Sie den Kindern noch, selbst sprachlich aktiv zu werden, während Sie vorlesen?

6) Einbezug der Erstsprachen

- **Beziehen Sie auch die Erstsprachen beim Vorlesen ein? Wenn ja, wie?**
 - Können Sie mir dafür ein konkretes Beispiel geben?
- **Was glauben Sie könnte es für Kinder bedeuten, wenn die Erstsprachen in der Vorlesepraxis einbezogen werden?**

7) Potenziale und Herausforderungen

- **Welche Chancen/Potenziale nehmen Sie durch das Vorlesen für mehrsprachige Kinder wahr?**
 - Beobachten Sie Effekte auf die sprachliche Entwicklung der Kinder? Können Sie mir eine konkrete Situation beschreiben, in der Ihnen das besonders aufgefallen ist?
 - Beobachten Sie Effekte durch das Vorlesen auf das Wohlbefinden und auf soziale Beziehungen der Kinder? Können Sie mir eine konkrete Situation beschreiben, in der Ihnen das besonders aufgefallen ist?
 - Welche Rolle spielen Erfahrungen mit Büchern in der frühen Kindheit für die spätere Entwicklung von Kindern und deren Interessen?
 - Lässt sich das Vorlesen Ihrer Meinung nach in den Alltag integrieren? Wenn ja, wie? (Rituale?)
- **Welche Herausforderungen begegnen Ihnen beim Vorlesen mit mehrsprachigen Kindern?**
 - Wie gehen Sie damit um?
- **Gibt es etwas, das Ihnen für die Umsetzung von Vorleseseinheiten mit mehrsprachigen Kindern helfen würde?**

Abschluss

8) Danksagung und Schlussworte

- **Gibt es etwas, das Sie noch ergänzen möchten oder dass Ihnen im Kontext des Vorlesens und der Mehrsprachigkeit besonders wichtig wäre?**

Anhang C: Übersicht der Haupt- und Subkategorien mit exemplarischen Beispielen

Hauptkategorie: Kontext

Subkategorien	Exemplarische Beispiele
<i>Mehrsprachigkeit als Thema in Ausbildung</i>	„Ja, schon. Ja.“ (F1, Pos. 10) „Mhm, wenn nur ganz am Rande“ (F3, Pos. 8) „Also das hat [...] überhaupt keine Rolle gespielt“ (F8, Pos. 10)
<i>Vorlesen als Thema in Ausbildung</i>	„Ja, das schon, das Vorlesen war ganz wichtig.“ (F5, Pos. 10) „Ja . Ahm, sie legen sehr viel Wert darauf, nicht nur vorzulesen, sondern das dialogische Lesen.“ (F7, Pos. 10)
<i>Anzahl mehrsprachiger Kinder</i>	„Ich würde schon sagen, die Hälfte. Bisschen mehr als die Hälfte sogar“ (F6, Pos. 20) „Ich glaube, es waren 17, also schon wirklich fast alle eigentlich.“ (F2, Pos. 16)
<i>Erstsprachen der Kinder</i>	„Also, da sind alle Sprachen eigentlich dabei“ (F8, Pos. 45)
<i>Bewertung unterschiedlicher Erstsprachen</i>	„Ja, ja, glaub ich schon. Obwohl wir es schon öfter thematisiert haben, dass es nicht so sein soll und dass man da bewusst reflektieren soll.“ (F1, Pos. 37) „Ahm zum jetzigen Zeitpunkt zum Glück nicht. Also es ist generell auch ein sehr kulturelles Haus, sag ich mal“ (F2, Pos. 40) „Ich finde, das Stigma um bestimmte Sprachen sollte endlich weg sein.“ (F4, Pos. 244)
<i>Sprache der Kommunikation im Alltag</i>	„Ich würde schon sagen, dass Deutsch die Gruppensprache ist.“ (F6, pos. 25) „Also, wir haben Grüppchen, die sich zusammenfinden. Die wissen, Ungarisch zum Beispiel, deswegen bin ich gekommen, ist ihre Erstsprache.“ (F1, Pos. 27) „Es kommt natürlich wieder auf den Standort an, hier in dem Kindergarten, also im <öffentlicher Träger> sprechen die Kinder eher ahm auf, also auf Arabisch, also in ihrer Erstsprache, weil sie sich dadurch besser verstehen, also in der Spielsituation.“ (F7, Pos. 24)
<i>Einschätzung des deutschen Sprachstandes</i>	„Größtenteils sehr gut Deutsch schon können. Bis halt auf zwei, drei Ausnahmen.“ (F4, Pos. 172) „Leider, leider nicht so gut. Nicht so gut.“ (F5, Pos. 28)
<i>Wahrnehmung/Umgang in Bezug auf Mehrsprachigkeit im Alltag</i>	„Genau, wenn ich die Kinder darauf anspreche oder wenn ich mal zum Beispiel auf Arabisch sage, dann sehe ich dieses Funkeln in den Augen, ah okay sie versteht mich. Oder sie kann einige Wörter“ (F7, Pos. 18) „Was mir besonders wichtig ist, also ich finde es immer besonders wichtig, dass die Kinder ihre, dass ihre Erstsprache wertgeschätzt wird in der Gruppe, dass die Erst, das die Erstsprache auch gesprochen werden darf.“ (F6, Pos. 39) „Mmh, wenn ich Angebote vorbereite, weiß ich, weil natürlich, finde ich, ist es dann so, dass unterschiedliche Sprachstände sind in einer Gruppe“ (F1, Pos. 43)

<i>Sprachliche Förderung in Bezug auf Deutsch</i>	• „Also ich sage den Eltern auch immer mit bitte Erstsprache zu Hause sprechen, das ist so wichtig, es ist so wichtig. Weil wenn die Sprache gut gesettelt ist, dann ist es leichter Deutsch zu lernen. Ich sage Ihnen auch immer, die Kinder sprechen im Kindergarten genug Deutsch.“ (F4, Pos. 68) • „Also im Freispiel oder im Spiel miteinander, weil es bringt nichts, wenn ich ein Kind zu mir hinsetze und sage das ist das, das ist das, das ist das. Ich find gerade so ein bissl einen spielerischen Touch haben.“ (F4, Pos. 92) • „Dass es wichtig ist für die Schule, dass sie sprachliche Aufträge verstehen können, dass sie auch wissen müssen, was sie, was sie tun.“ (F6, Pos. 47) • „Oder begleite ich das Kind jetzt einfach einmal und alltagsintegriert. Und das, wie gesagt, da schaue ich halt, was das Kind braucht.“ (F7, Pos. 32)
---	--

Hauptkategorie: Gestaltung

Subkategorien	Beispiele
<i>Vorleesetting</i>	• „Ja, ja, wenn man wirklich mit zwei Kindern oder mit weniger Kindern halt liest, dann natürlich, dann ist da auch einfach viel Raum gegeben oder es hat auch viel mehr Zeit, dass man damit den Kindern die Situation oder die Szenen auch wirklich bespricht oder auch aus der Lebenswelt der Kinder“ (F2, Pos. 64) • „ich finde es ist das Vorlesen für mich, da muss eine gewisse Atmosphäre auch da sein. Also es soll schon auch gemütlich sein oder in einem Rahmen, wo es gerade nicht super hektisch ist in der Gruppe.“ (F1, Pos. 123) • „Es gibt überall, ja . Leseecken. Das, finde ich, ist schon mal, also die die Leseförderung erst mal schon mit der leseförderliche Umgebung finde ich schon erstmal Punkt Nummer eins, finde ich sehr wichtig“ (F8, Pos. 80)
<i>Bilderbücher</i>	• „Ähm. Täglich würde ich jetzt sagen Ja, also wirklich tagtäglich . Mal mehr, mal weniger“ (F3, Pos. 48) • „Ach nein, das [mehrsprachige Bilderbücher] habe ich leider nicht. Nein, das habe ich nicht, obwohl es in der Bibliothek tatsächlich das Angebot gibt“. (F5, Pos. 48) • „Wenn man das, wenn man die passenden Bücher hat in der Gruppe und das finde ich auch immer sehr wichtig, dass das ein breites Spektrum ist. Ja, sicher, man muss den Umgang den Kindern lernen mit den Büchern, aber sie sollten, es sollte schon irgendwie so ein Nachschlagewerk, Lexikon oder so ein Bilderwörterbuch, sowas soll es geben. Es sollte Geschichten geben, Geschichten in Reimform, es sollte ein Märchen geben. Also ja, ich finde so was, so eine Vielfalt schon.“ (F6, Pos. 79)
<i>Alternativen zum Bilderbuch</i>	• „Also ich finde die Erzählschiene sehr gut. Also die Erzählschiene, da hast du ja dieses Holzbrett mit den verschiedenen Rillen. Also praktisch die Erzähl, also wie so Erzählebenen. Uuund das hat den Kindern auch immer sehr, sehr gut gefallen.“ (F8, Pos. 100) • „Kamishibais anbieten. Das lieben die Kinder. Das ist sogar noch mehr Highlight.“ (F1, Pos. 55)

<i>Vorbereitung/Einleitung</i>	• „es wäre schon gescheit, wenn du dein Buch vorher liest. Wenn da Wörter drinnen sind oder Situationen drin sind, die dir nicht gefallen, dann kannst du im Vorfeld schon überlegen, wie du es umändert. Oder du nimmst ein anderes Buch.“ (F4, Pos. 166) • „Vorlesen dann auch so einleitet, quasi mit so einen englischen Reim, wo es auch darum geht, dass man halt eben zuhört. Also der Mund ist geschlossen, die Ohren sind offen und hören zu. Die Hände sind still, die Füße sind still. Aber so was machen unsere Körperteile während dem Vorlesen.“ (F2, Pos. 54)
<i>Formen des Vorlesens</i>	• „mit mir auch ihre aus ihrer Lebenswelt erzählen. Das finde ich übrigens auch noch mal so einen wichtigen Aspekt, dass man nicht immer nur als Lehrender dasteht, sondern eigentlich auch den Kindern zeigt, dass man selber auch was lernt, dass man auch eigentlich in ihre Rolle schlüpft und selber auch ein Lernender ist. Also ich sage dann immer Bitte bringt mir jetzt eure Wörter bei. Ich möchte das auch sprechen können und ich möchte dann versuche dann immer so einzelne, zumindest einzelne Wörter oder kurze Sätze dann auch oft zu lernen und zu zeigen, oh ich strenge mich jetzt auch an und mir ist das auch wichtig, das zu können. Ich finde das schön“ (F8, Pos. 170) • „Aber ja, ich versuche dann halt auch immer wieder zu schauen, wie gut versteht mich das Kind, dem ich vorlese. Ja, und wenn ich merke, es wird zu viel, kann die Konzentration geht weg, dann versuche ich halt eher kurze, kurze Sätze zu verwenden oder nur die Bilder zu beschreiben oder zu sagen, was siehst du da, was siehst du da?“ (F6, Pos. 69) • „Ich versuche immer, dass ich dann die Kinder einfach mit ins Boot holen und dann einfach so die Kinder mal frag: Ui schau mal, wie schauten sie da gerade? Traurig. Und was glaubst du, warum ist sie traurig? Also einfach mit dem Kind in einen Dialog treten, weil man so vielleicht auch so ein bisschen abgreifen, abpinseln kann, womit sich das Kind gerade beschäftigt.“ (F1, Pos. 85)
<i>Einbindung der Erstsprachen</i>	• „Ja, dann kann man sie ja trotzdem versuchen, irgendwie wertschätzend zu verwenden. Also natürlich kann ich dich in allen Sprachen der Welt sprechen. Aber ich kann dir immer wieder die Kinder fragen, wisst ihr vielleicht, was das bei euch in eurer Sprache heißt? Ja? Ähm, das, das mache ich eigentlich immer wieder.“ (F8, Pos. 148)
<i>Vertiefung</i>	• „Genau, also auch bestimmt bestimmte Fragen, die man stellt. So Verständnisfragen auch. Oder wenn man das Gefühl hat, eben die Kinder haben es, haben großes Interesse an einer Geschichte, dann kann schon mal entstehen nachher entweder die Situation, dass man noch irgendwie, oft lesen wir auch im Baubereich vor, dass die Kinder dann vielleicht noch irgendwie was dazu bauen oder konstruieren oder oder ein Bild dazu machen, das ja, das schon. Ja, ja“ (F6, Pos. 75)

Hauptkategorie: Potenziale

Subkategorien	Beispiele
<i>Aspekte zur Sprachentwicklung & Literacy</i>	• „Ja, da ist ja die, dass eigentlich das Vorlesen auch eine der besten Methoden finde ich, um überhaupt Kindern erstmal die Sprache beizubringen. Weil du kannst ja einerseits also, . man zeigt ja auf das Bild, also man kann ja gut sich gut verständlich machen.“ (F8, Pos. 142). • „Ja, ja, natürlich. Also ich glaube, sprachliche Entwicklung ist ein großer Bereich. Also eben alles, was mit der Sprachentwicklung zu tun hat, mit Sprachverständnis, Wortschatzerweiterung, ahm auch halt eben, ja Wortbildung halt eben auch sich dann im Zuge dessen, wenn man es dann auch

	so nacherzählt, dass man dann auch das Freisprechen oder das Freierzählen eben.“ (F2, Pos. 74).
<i>Aspekte zur sozial-emotionalen Entwicklung</i>	• „Weil es ist halt für sie was Besonderes. Wir lesen als gemeinsame Gruppe. Das Wir-Gefühl ist ihnen sehr wichtig.“ (F4, Pos. 154) • „diese Zeiten super nutzen zum Vorlesen und auch ja Qualitätszeit auch mit den Kindern verbringen. Vorlesen, vor allem in kleineren Gruppen, wenn man den Kindern vorliest, das kann natürlich auch verbinden. Man kann da eine Verbindung und auch Vertrauen aufbauen.“ (F2, Pos. 76) • „Ja, ja, weil wie gesagt, diese Bücher sind ja auch dafür da, sie, aus den Büchern lernt man viel, aus den Büchern kann man auch lernen, wie man irgendwie den Kontakt aufbaut, wie man Freunde anspricht. Also es ist wirklich vieles, was man mitnehmen kann“ (F7, Pos. 70)
<i>Ergänzende Aspekte zur Förderung</i>	• „aber auch finde ich mit der Konzentration, mit der Aufmerksamkeitsspanne, mit der Aufmerksamkeitsfokussierung auch zu tun“ (F1, Pos. 113) • „Sie können Ideen anregen, für die Fantasie anregen, genauso wie Ideen zu neuen Spielen oder so auch den Kindern geben. Also ich glaube, da ist eigentlich, ahm ja, da kann man ganz viele Bereiche damit auch ansprechen.“ (F2, Pos. 72)
<i>Einbindung der Erstsprachen</i>	• „Ja, naja, die Kinder fühlen sich natürlich erstmal in ihrem Selbstwertgefühl irgendwie auch beachtet. Ja, das stärkt natürlich auch die Bindung und ahm aber ich glaube, das Wichtigste ist wirklich dieses Selbstwertgefühl, weil Kinder natürlich da am Anfang ja sich überhaupt nicht ausdrücken können und ihre gesamte Individualität ist ja eigentlich irgendwo auch ein bisschen infrage gestellt, weil sie können plötzlich nichts.“ (F8, Pos. 150) • „Ahm, natürlich profitieren die anderen Kinder auch total davon, wenn sie auch andere Sprachen hören und versuchen die im Alltag umzusetzen“ (F3, Pos. 108)
<i>Vorteil der individuellen Anpassung</i>	• „ja, es ist ganz individuell die Vorlesesituationen, auch angepasst, wer da um mich herum sitzt.“ (F1, Pos. 73) • „also, ich denke, ich bin schon, also ich bin auf jeden Fall, also ich finde da sollte auch wirklich der die Fachkraft der Lehrende wirklich dazu in der Lage sein, ahm jedes Kind in seinem in seinem Niveau wirklich abzuholen. Aber immer wieder zu beobachten, wo befindet sich, an welchem Sprachstand befindet sich das Kind gerade, das einzelne Kind? Ahm o kann ich es abholen?“ (F8, Pos. 138)
<i>Vorlesen als lustvolle Aktivität</i>	• „ich lese gerne v o r, aber mittlerweile habe ich gesehen, dass meine Kolleg:innen auch gerne vorlesen. Und mir ist jetzt nämlich aufgefallen, was echt super ist. Bevor ich die Bücher zurückgebe in die Bibliothek, frage ich noch, hat das jemand gelesen? Und ich merke, dass manche sogar mehrmals gelesen haben und die Kinder erzählen drüber.“ (F5, Pos. 44) • „Weil ja, Bilderbuch kommt, es ist immer ein Highlight. Wirklich, in meiner Gruppe sehr, sehr gerne betrachtet.“ (F1, Pos. 71)
<i>Vorlesen als Grundlage schulischer Kompetenzen</i>	• „Und man sieht es, man weiß es jetzt noch nicht. Aber man, man man rechnet fix damit, dass es eigentlich dann für die Schule dann was wichtig ist, sobald sie dann schreiben müssen. Da haben die Kinder natürlich mehr, mehr Ideen, mehr Fantasie, können einfach Aufsätze schreiben und und sind dann Kinder, die sich einfach leichter tun.“ (F5, Pos. 84) • „ich finde vorlesen einfach generell, also ich bin mit Büchern aufgewachsen, ich liebe Bücher und ich denke, wenn ich den Kindern ein kleines Stück dieser Liebe zum Vorlesen mitgeben kann, dass sie später auch gerne lesen, dann finde ich das toll“ (F4, Pos. 214)

Hauptkategorie: Herausforderungen

Subkategorien	Beispiele
<i>Räumliche Gegebenheiten und Material</i>	„Die Lautstärke, es ist einfach also ahm, so wie, also der Raum, die Raumstruktur, so wie der Raum halt eben geschaffen oder gebaut ist [...]. Das ist wirklich schon oft ein Gegner fürs Vorlesen, wo, obwohl ich gerne lese und auch gerne vorlese, wo ich dann manchmal sag okay, ich weiß, ihr wollt jetzt gerne vorgelesen bekommen, aber ich kann jetzt gerade nicht, weil es zu laut ist. Ich müsste dann nochmal lauter sprechen, damit mich die Kinder hören. Es ist einfach dann auch körperlich anstrengend und auch ja mental auch anstrengend in dem Sinne, dass es leider schon“ (F2, Pos. 78)
<i>Zeitliche Ressourcen</i>	„Ehm, ja, und dann würde ich mir mehr wünschen, einfach, dass man mehr Zeit hat, wir als Pädagog:innen, aber schon auch auf gewisse Angebote zurückgreifen kann.“ (F1, Pos. 123)
<i>Kindbezogene Aspekte</i>	„Da kann man auch bei den Seiten länger verweilen. Wenn man allen Kindern vorliest, muss man halt schauen, okay, es darf aber auch nicht zu lange dauern. Sonst wüds wieder einigen Kindern langweilig, oder manche Kinder können sich nicht so lange konzentrieren können, nicht so lange sitzen bleiben.“ (F2, Pos. 54)
<i>Gruppenbezogene Aspekte</i>	„Ja, das ist es, also es ist eigentlich schon das, also weniger weniger Kinder. Das würde eigentlich sehr viele Probleme im Kindergarten lösen.“ (F3, Pos. 138) „Bei mehrsprachigen Kindern, es kommt auch immer aufs Kind drauf an und wie weit es schon, im mit dem deutschen Sprachverständnis auch ist und so, aber ahm natürlich, wenn ich es in der Gesamtgruppe vorlesen, dann ja hören die genauso wie die anderen.“ (F1, Pos. 56)
<i>Familiäre Aspekte</i>	„Aber die Vorliebe für die Bücher ist nicht gewachsen. Also ich glaub, ich glaub, dass das das nicht gelebt wird daheim. Also da wird nicht kein Wert darauf gelegt, dass Kinder wirklich Bücher, ein Teil von ihr Tun, tägliches Tun halt ist“ (F5, Pos. 54)
<i>Personalmangel</i>	„Das ist natürlich eine sehr große Herausforderung. Wir versuchen alle gemeinsam miteinander am Strang zu ziehen und das Kind so gut wie möglich zu fördern. Natürlich ist die Ressource sehr knapp, also nicht da“ (F7, Pos. 36)
<i>Aspekte in Bezug auf Erstsprachen</i>	„Natürlich steht in dem Buch drinnen, aber ja, ob man es dann richtig ausspricht, ist dann auch wieder so eine Sache.“ (F2, Pos. 68)

Anhang D: Übersicht der eingesetzten KI, Software und Tools

ChatGPT	Im Rahmen dieser Arbeit wurde das KI-Tool ChatGPT unterstützend eingesetzt. Die Nutzung beschränkte sich auf die Suche von Synonymen, die sprachliche Überarbeitung einzelner Sätze sowie die erste Ideensuche zu Beginn des Forschungsprozesses.
MAXQDA	Die Software MAXQDA wurde als Unterstützung der qualitativen Datenanalyse eingesetzt. Sie wurde beim ersten Durchgang der Transkription sowie der Kodierung des Materials verwendet. Zudem wurden mithilfe von MAXQDA Listen und Diagramme von Subkategorien erstellt.
Zotero	Die Software Zotero wurde zur Verwaltung und Organisation der Literaturquellen und zur Erstellung des Literaturverzeichnisses verwendet.
DeepL	Das Online-Tool DeepL wurde als Übersetzungshilfe eingesetzt. Es diente teilweise der Übersetzung englischsprachiger Fachliteratur ins Deutsche sowie der Übersetzung des Abstracts.