

Professionelle Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte

Eine empirische Analyse von Wissen und Handeln in
dialogischen Interaktionskontexten

Von der Philosophischen Fakultät
der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie
Dr. phil.
genehmigte Dissertation von
Nadine IteI M.A.

Erscheinungsjahr 2022

Referentin: Prof. Dr. Katja Mackowiak

Korreferentin: Prof. Dr. Franziska Vogt

Tag der Promotion: 10. Dezember 2021

*Was man lernt, das weiß man.
Was man weiß, das versteht man.
Was man versteht, das pflegt man.*

Zitat, freie Übersetzung
Gesehen in einem Fischerdorf, Madagaskar

Abstract

Wie erfolgreich sich Kinder sprachlich entwickeln, hängt im Bereich der Frühpädagogik im Wesentlichen von der Sprachförderkompetenz der frühpädagogischen Fachkraft ab. Eine professionelle Sprachförderkompetenz zeichnet sich u. a. durch die Fähigkeit einer sprachanregenden Interaktionsgestaltung aus, die durch sogenannte Sprachfördertechniken beeinflusst wird. Diese gilt es in der Aus- und Weiterbildung zu schulen, wobei Kompetenzmodelle von einer Verbindung zwischen den Kompetenzfacetten des Wissens und des Handelns ausgehen. Im Bereich der Frühpädagogik fehlt es allerdings an domänenspezifischen Kompetenzuntersuchungen, die diese Verbindung für die sprachanregende Interaktionsgestaltung bestätigen.

An dieser explorativ ausgerichteten Studie zur Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen handlungsnahem sprachförderspezifischem Wissen und dem sprachförderlichen Handeln nahmen 47 frühpädagogische Fachkräfte aus der Schweiz und aus Deutschland teil. Das handlungsnahes Wissen wurde mittels eines Filmvignetteninterviews und das Handeln mittels einer Videobeobachtung erhoben. Die deskriptiven Ergebnisse zeigen, dass handlungsnahes Wissen basierend auf verschiedenen als sprachförderwirksam angesehenen Sprachförderdimensionen unterschiedlich differenziert erfasst werden konnte. Auch in der Häufigkeit der Anwendung von spezifischen Sprachfördertechniken im Handeln zeichnen sich grosse Unterschiede innerhalb der Stichprobe ab. Ein statistischer Zusammenhang konnte zwischen spezifischen, auf einer Mikroebene der Sprachförderung angesiedelten Wissensaspekten (Dialogvertiefung, Fragen und korrigierendes Verhalten) gefunden werden. Wissensbereiche, die auf einer übergeordneten Ebene der Sprachförderung anzusiedeln sind (Dialog- und Beziehungsgestaltung), stehen nicht mit dem Handeln in Verbindung. Die Ergebnisse werden in Bezug auf das methodische Vorgehen und die inhaltliche Strukturierung von sprachförderspezifischem handlungsnahem Wissen in eine Mikro- und in eine Makroebene kritisch diskutiert.

Schlagworte:

Frühpädagogik
Sprachförderkompetenz
Filmvignetten
Videobeobachtung
Wissen und Handeln

Abstract

In the field of early childhood education, the success of children's language development essentially depends on the language support competence of the early childhood educators. Professional language support competence is characterised, among other things, by the ability to create language-stimulating interaction, which is influenced by so-called language support techniques. These must be trained through professional development courses, whereby competence models assume a connection between the competence facets of knowledge and action. In the field of early childhood education, however, there is a lack of domain-specific competence studies that confirm this connection for the language-stimulating interaction.

47 early childhood educators from Switzerland and Germany participated in this explorative study to investigate the connection between action-oriented language support knowledge and language support activities. The action-related knowledge was assessed by an interview using film vignettes and the action by video observation. The descriptive results show that the differentiation of action-related knowledge based on various language support dimensions varies strongly within the sample. There were also large differences in the frequency with which specific language support techniques were used in action within the sample. A statistical correlation could be found between specific knowledge aspects located on a micro level of language support (deepening dialogue, questions and corrective behaviour). Dimensions of knowledge that are based on a more general level of language support (dialogue and relationship building) are not connected to action. The results are discussed critically with regard to the methodological procedure and the subdivision of the specific action related language support knowledge into a micro and a macro level.

Keywords:

Early childhood education
Language support competence
Interview with film vignettes
Video observation
Knowledge and action

Danksagung

Der größte Dank gebührt meiner Erstbetreuerin, Prof. Dr. Katja Mackowiak. Sie hat mich auf unterschiedlichen Ebenen im Prozess der Dissertation begleitet und mich stets ermutigt, meinen eigenen Forschungsinteressen innerhalb des *Prima*-Projekts nachzugehen. Sie stand mir dabei sowohl bei fachlichen als auch forschungsmethodischen Fragen jederzeit unterstützend zur Seite. Dabei schätzte ich sowohl ihre fachliche Expertise als auch ihre sehr differenzierte und konstruktive Kritik, die einen wertvollen Beitrag zum Entstehungsprozess der Arbeit beitrugen. Vor allem die intensiven fachlichen Diskussionen werden mir in guter Erinnerung bleiben. Ebenso bedanke ich mich bei Prof. Dr. Franziska Vogt als meiner Zweitbetreuerin und zugleich Projektleiterin des *Prima*-Projekts. Sie ermöglichte es mir, mich aktiv in das Forschungsprojekt einzubringen und meine Ideen in die Praxis umzusetzen. Dabei stand auch sie mir stets mit vielen hilfreichen Impulsen unterstützend zur Seite.

Dank gilt auch meinen Kolleginnen, mit denen ich während des *Prima*-Projekts zusammenarbeiten durfte, für die gute Kooperation und den gemeinsamen Fachaus-tausch, namentlich Mandy Schönfelder, Prof. Dr. Bea Zumwald, Prof. Dr. Andrea Haid und Prof. Dr. Cordula Löffler. Die Teamarbeit war außerordentlich bereichernd und hat mich stets für Neues inspiriert.

Ein weiterer Dank richtet sich an die Pädagogische Hochschule St. Gallen, insbesondere Prof. Dr. Erwin Beck (Rektor a. D.) und Prof. Dr. Bernhard Hauser, Leiter des Masterstudiengangs „Early Childhood Studies“, für die Möglichkeit, mich im Bereich der Frühen Kindheit zu spezialisieren und mit meinem Wissen in Forschung und Lehre an der Institution mitzuwirken zu dürfen. Ebenfalls bedanke ich mich bei der Aebli-Näf Stiftung für die finanzielle Unterstützung des Forschungsaufenthalts an der Leibniz Universität Hannover.

Zahlreiche Diskussionen über die Inhalte der Arbeit durfte ich mit verschiedenen Personen aus meinem näheren und weiteren Freundeskreis führen. Sie standen mir mit wertvollem Rat zur Seite, waren offen für Austausch und ermutigten mich immer wieder, weiterzumachen: Vielen Dank an euch alle!

Nicht zuletzt bedanke ich mich von ganzem Herzen bei meinem Lebenspartner und meiner Familie, die mich über all die Jahre in meinem Vorhaben unterstützten und dabei eine wichtige emotionale Stütze im gesamten Entstehungsprozess der Dissertation darstellten, ohne die die Fertigstellung mit all den Höhen und Tiefen nicht möglich gewesen wäre.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	7
1.1 Sprachförderung als Element der frühkindlichen Bildung	7
1.2 Zielsetzung der Arbeit	9
1.3 Einbettung der Studie im Projekt <i>Prima</i>	10
1.4 Institutionen frühkindlicher Bildung in Deutschland und der Schweiz	11
2 Theorieteil	15
2.1 Sprachförderung in vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen	15
2.1.1 Exkurs: Die kindgerichtete Sprache (KGS) in den frühen Eltern-Kind- Dialogen	16
2.1.2 Begriffsklärung	18
2.1.3 Sprachfördermaßnahmen und deren Wirksamkeit.....	22
2.1.3.1 Additive Sprachförderung.....	22
2.1.3.2 Alltagsintegrierte Sprachförderung.....	25
2.1.2.3 Mischformen	28
2.2 Qualitätsmerkmale der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung	30
2.2.1 Beziehungsgestaltung	31
2.2.2 Dialogorientierung	33
2.2.3 Sprachinput.....	36
2.2.3.1 Inputquantität	36
2.2.3.2 Inputqualität: Sprachfördertechniken.....	38
2.3 Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte.....	48
2.3.1 Kompetenzbegriff	49
2.3.2 Sprachförderkompetenzmodelle	52
2.3.3 Exkurs: Domänenspezifisches Kompetenzmodell der Mathematik- didaktik.....	56
2.3.4 Zum Verhältnis von Wissen und Handeln in der Sprachförderung.....	59
2.3.4.1 Studien aus dem deutschsprachigen Forschungskontext.....	60
2.3.4.2 Studien aus dem englischsprachigen Forschungskontext	65
2.3.5 Schlussfolgerungen für die Professionalisierung der Sprachförder- kompetenz.....	68
3 Ableitung der Fragestellungen.....	70
3.1 Deskriptive Fragestellungen.....	71
3.2 Inferenzstatistische Fragestellung.....	73
4 Methode	74
4.1 Untersuchungsdesign	74

4.2 Datenerhebung	75
4.2.1 Beschreibung der Stichprobe	75
4.2.2 Prozedere.....	78
4.3 Erhebungsinstrumente	79
4.3.1 Filmvignetteninterview	79
4.3.1.1 Filmvignetten	79
4.3.1.2 Beschreibung der ausgewählten Filmvignetten	81
4.3.1.3 Leitfadengestütztes Interview.....	82
4.3.2 Videobeobachtung	85
4.4 Datenaufbereitung	87
4.4.1 Aufbereitung der Interviewdaten.....	87
4.4.2 Aufbereitung der Videodaten	88
4.5 Datenanalysen.....	92
4.5.1 Inhaltsanalyse	92
4.5.1.1 Anforderungen an ein Kategoriensystem zur quantitativen Inhalts- analyse.....	93
4.5.1.2 Gütekriterien	95
4.5.2 Statistische Verfahren	96
4.5.2.1 Deskriptive Statistik.....	96
4.5.2.2 Inferenzstatistik.....	97
5 Ergebnisse	98
5.1 Entwicklung der Kategoriensysteme	98
5.1.1 Kategoriensystem zur Analyse des Wissens	99
5.1.1.1 Detaillierte Beschreibung des Kategoriensystems zur Analyse des Wissens.....	103
5.1.1.2 Intercoderübereinstimmung	109
5.1.2 Kategoriensystem zur Analyse des Handelns.....	111
5.1.2.1 Detaillierte Beschreibung des Kategoriensystems zur Analyse des Handelns	116
5.1.2.2 Intercoderübereinstimmung	122
5.2 Deskriptive Befunde.....	123
5.2.1 Wissen	123
5.2.1.1 Deskription des Gesamtwissens: Wissenshäufigkeiten	124
5.2.1.2 Deskription des Gesamtwissens: Wissensrepertoire	126
5.2.1.3 Vergleich der Kennwerte Wissenshäufigkeiten und Wissens- repertoire	129
5.2.1.4 Deskription des Wissensrepertoires pro Sprachförderdimension ...	131

5.2.1.5 Zusammenfassung der deskriptiven Ergebnisse der Analyse des Wissens.....	139
5.2.2 Handeln.....	141
5.2.2.1 Deskription der Interaktionsintensität: Dialog	143
5.2.2.2 Deskription der Interaktionsqualität	144
5.2.2.3 Zusammenfassung der deskriptiven Ergebnisse der Analyse des Handelns	148
5.3 Herleitung der Hypothesen	150
5.3.1 Hypothese zur Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“	151
5.3.2 Hypothese zur Sprachförderdimension „Dialog“	153
5.3.3 Hypothese zur Sprachförderdimension „Fragen“	158
5.3.4 Hypothese zur Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“	161
5.3.5 Hypothese zur Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“	165
5.4 Darstellung der korrelativen Befunde von Wissen und Handeln	168
6 Diskussion.....	173
6.1 Interpretation der Ergebnisse der Hypothesentestung	174
6.2 Fazit.....	188
6.3 Methodenkritik	192
6.3.1 Filmvignetteninterview zur Erfassung sprachförderrelevanten Wissens	192
6.3.2 Videobeobachtung zur Erfassung sprachförderrelevanten Handelns....	195
6.3.3 Grenzen der Studie	197
7 Ausblick.....	200
Zusammenfassung.....	208
Literaturverzeichnis	211
Abbildungsverzeichnis.....	230
Tabellenverzeichnis.....	231
Anhang.....	234

1 Einleitung

1.1 Sprachförderung als Element der frühkindlichen Bildung

Die Notwendigkeit der frühen Sprachförderung in vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen ist aktuell unbestritten und wird gestützt durch eine Vielzahl wissenschaftlicher Erkenntnisse und bildungspolitischer Entscheide (Stamm, 2014), die u. a. auf den Ergebnissen der *PISA*- und *IGLU*-Studie beruhen. Diese Studien konnten für den deutschsprachigen Schulkontext belegen, dass zwischen Sprachleistungen und Leseleistungen ein Zusammenhang besteht und diese somit als Schlüsselkompetenzen für den Bildungserfolg gelten (Baumert, Waterman & Schümer, 2003; Bos et al., 2007). Dabei handelt es sich insbesondere um die frühen Sprach- und Literacy-Kompetenzen im Vorschulalter, die bis über die Grundschulzeit hinaus einen Einfluss auf die Leseleistungen haben, wobei sich bereits bei Schuleintritt die bildungssprachlich bedingten Unterschiede auswirken (Dickinson, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2010; Dickinson & Tabors, 2001; Sénéchal & LeFevre, 2002). Da sich die Leistungsschere schon zu diesem frühen Zeitpunkt öffnet, sollten Maßnahmen ergriffen werden, die die Kinder frühzeitig im Erwerb dieser grundlegenden Kompetenzen unterstützen (Cunningham, Zibulsky & Callahan, 2009). „Die frühe Förderung wird somit als Grundlage für ausgewogenere Startchancen auf dem Weg des lebensbegleitenden Lernens verstanden“ (Edelmann, 2015, S. 42). Im deutschsprachigen Kontext sind aufgrund dessen vorschulische Betreuungs- und Bildungseinrichtungen zu einer Art Hoffnungsträger früher Förderung geworden (Betz, 2010).

Frühpädagogische Fachkräfte¹ stehen vor der Herausforderung, einen Betreuungsauftrag und in zunehmendem Maße auch einen Bildungsauftrag wahrzunehmen, der mit hohen Erwartungen verbunden ist (Gold & Dubowy, 2013; Pasternack & Schulze, 2010). Die Aktualität des Themas, den Bildungsauftrag mithilfe geeigneter Praxiskonzepte umzusetzen, zeigt sich aktuell in einer Vielzahl an frühpädagogischen Initiativen sowohl in der Schweiz (für einen Überblick: Hutterli & Vogt, 2014) als auch in Deutschland (für einen Überblick: Lisker, 2011). Allerdings wird die Wirkung solcher Maßnahmen kontrovers diskutiert, wobei großangelegte internationale Studien

¹ Der Begriff der „frühpädagogischen Fachkraft“, der von *WiFF*, der *Weiterbildungsinitiative für frühpädagogische Fachkräfte* übernommen wird, wird in dieser Arbeit für alle im Vorschulbereich tätigen Berufsgruppen sowohl in Deutschland als auch in der Schweiz verwendet. Damit sind gleichermaßen Personen aller Geschlechter gemeint.

(zusammenfassend in: Stamm, 2008) im Wesentlichen zwei Hauptfaktoren für die positiven Entwicklungsprozesse verantwortlich machen: zum einen die Intensität der Nutzung, da sich ein früher Eintritt in eine Einrichtung und eine häufige und regelmäßige Teilnahme an einem Förderangebot insbesondere auf Kinder aus bildungsfernen Familien positiv auf die Entwicklung auswirken (Anders, 2013); zum anderen scheint auch die Qualität der vorschulischen Bildungsangebote von großer Bedeutung zu sein: Besonders positive und meist auch längerfristige Effekte konnten dann festgestellt werden, wenn Kinder in einer Einrichtung an qualitativ hochwertigen Förderangeboten teilgenommen hatten (Anders, 2013; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004), wohingegen Einrichtungen mit einer schlechten Qualität sogar einen nachteiligen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder hatten, was z. B. im daraus resultierenden Umgang mit Stress oder in Verhaltensauffälligkeiten (Vandell, Belsky, Burchinal, Steinberg & Vandergrift, 2010) deutlich wird.

Zu einer hohen Qualität frühkindlicher Bildung gehört eine alters- und entwicklungsangemessene Umsetzung der Förderung, die ganzheitlich ausgestaltet sein und daher verschiedene Elemente beinhalten muss (Burger, 2010, 2015; Camilli, Vargas, Ryan & Barnett, 2010; Egert & Hopf, 2016). Neben der Einhaltung bestimmter struktureller Rahmenbedingungen, wie z. B. materieller Ausstattung der Einrichtung, Betreuungsschlüssel oder Zusammenarbeit mit Eltern (Schmidt & Smidt, 2014), ist die Sicherstellung einer stabilen Fachkraft-Kind-Beziehung eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse, da im Vorschulalter Lehr-Lernprozesse innerhalb von Interaktionen stattfinden. Hierzu bedarf es des Weiteren von Seiten der Fachkraft eines Repertoires an pädagogischen Techniken, die sie in den Interaktionen mit den Kindern gezielt einsetzen kann. Damit ist unter anderem eine „Didaktik als Gestaltung von Interaktionsprozessen“ (Schelle, 2011, S. 11) angesprochen, unter der ein interaktionistisch-konstruktivistischer Ansatz verstanden wird. Sich im Alltag spontan ergebende Lernanlässe müssen von der Fachkraft als solche erkannt oder bewusst initiiert werden, um das Kind im Prozess (dialogisch) zu begleiten (König, 2009), wobei eine gute Mischung aus kind-gesteuerten und angeleiteten Aktivitäten das Lernen der Kinder am besten zu unterstützen scheint (Burger, 2015; Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013).

Der Bildungsauftrag im Bereich Sprache richtet sich im Kontext der Integrationsbestrebungen und unter Berücksichtigung der zunehmend heterogenen Kindergruppen in den vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen an alle Kinder und umfasst somit auch mehrsprachig aufwachsende Kinder, Kinder aus sozial benachteiligten familiären Milieus und ebenso Kinder mit (sprachlichen) Entwicklungsauffälligkeiten, womit die Sprachfördermaßnahmen nicht nur eine präventive Funktion

einnehmen, sondern auch kompensatorische Förderziele verfolgen (Haid & Itel, 2018; Ruberg & Rothweiler, 2012). Die Heterogenität macht es für die Fachkräfte besonders schwierig, allen Kindern die individuell bestmögliche Sprachförderung zukommen zu lassen und somit der Forderung nach wirksamen Bildungsmaßnahmen Rechnung zu tragen (Ruberg & Rothweiler, 2012; Sallat, Hofbauer & Jurleta, 2017; Schneider et al., 2012). Auch im Bildungsbereich Sprache stellt die hohe Interaktionsqualität einen zentralen Indikator für langfristig positive Sprachentwicklungsprozesse bei den Kindern dar (Anders, 2013), die sie auf den Übergang in die Schule und das spätere schulische Lernen vorbereiten (Neuman & Cunningham, 2009). Indem die Interaktionsgestaltung als maßgebliches Element der Unterstützung von Lernprozessen im Bereich der Frühpädagogik angesehen wird, rückt die frühpädagogische Fachkraft mit ihrem Handeln in den Fokus (Schelle, 2011, S. 12). Allerdings wird mit Blick auf die Interaktionsgestaltung im Bereich der Sprachförderung ein hoher Qualifizierungsbedarf der frühpädagogischen Fachkräfte festgestellt (Fried, 2010; Kammermeyer, Roux & Stuck, 2013; List, 2010), der sich unter anderem an geringem methodischen Wissen über Sprachförderaktivitäten und diagnostische Verfahren sowie an fehlenden Ideen, auf welche Weise Eltern in die Sprachförderung eingebunden werden können, zeigt (Burger, Neumann & Brandenburg, 2017). Zudem scheint der Bereich der Lernunterstützung mit einer besonders großen Herausforderung seitens der Fachkräfte verbunden zu sein (von Suchodoletz, Gunzenhauser & Larsen, 2015). Dies erstaunt wenig, da gerade lernunterstützende Verhaltensweisen auf einer Mikroebene der Interaktionsgestaltung angesiedelt sind, die in der Förderpraxis relativ selten systematisch beobachtet wird (Mackowiak, Wadepohl & Bosshart, 2014).

1.2 Zielsetzung der Arbeit

Situationen zur Sprachförderung in vorschulischen Interaktionskontexten ergeben sich häufig spontan und erfordern das richtige Verhalten zur richtigen Zeit. Hierzu bedarf es einer Definition spezifischer Verhaltensweisen, die am ehesten Einfluss auf die Sprachförderqualität nehmen: „In particular, it highlights the need to focus on the quality and quantity of domain-specific measures of teacher behaviors that are more directly linked to children’s development.“ (Votruba-Drzal & Miller, 2016, S. 110) Sie sind Teil einer professionellen Sprachförderkompetenz, wobei ausgehend von Kompetenzmodellen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann, Pietsch, Köhler & Koch, 2014; Weinert, 2001) und Erkenntnissen aus der Expertiseforschung (u. a. Baumert & Kunter, 2006) davon ausgegangen wird, dass reflektiertes, theoretisch fundiertes Wissen Voraussetzung für professionelles Handeln ist (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Professionelles Handeln erfordert reflexives Vorgehen, indem ein allenfalls eher intuitiv gesteuertes Handeln basierend auf Wissen über förderwirksames Verhalten nachträglich reflektiert und evaluiert wird, um neue und effektivere Handlungsstrategien daraus abzuleiten bzw. zu entwickeln und zu planen. Darum sollen Qualifizierungsangebote zu reflektiertem Handeln führen, indem Handlungsstrategien analysiert und mit theoretisch fundierten (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) sowie anwendungsbezogenen und begründeten Wissensbestandteilen (Wirts, Wildgruber & Wertfein, 2017) verknüpft werden. Im Sinne einer empirisch fundierten (Weiter-)Entwicklung von Qualifizierungsmaßnahmen ist daher zu eruieren, welches sprachentwicklungsunterstützende Handeln welches Wissen erfordert (Wirts et al., 2017). Diesbezüglich zeichnet sich im Bereich der frühen Sprachförderung und noch spezifischer im Bereich der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung ein erheblicher Forschungsbedarf ab, weshalb die vorliegende Arbeit der übergeordneten Fragestellung nachgeht, ob und inwiefern sprachförderspezifisches Wissen mit professionellem Handeln frühpädagogischer Fachkräfte zusammenhängt.

Die Untersuchung verfolgte hierbei in Form einer explorativ ausgerichteten Studie das Ziel, sprachförderspezifisches Wissen zu erfassen und in Dimensionen professionellen Sprachförderhandelns zu kategorisieren, um es dem beobachteten Sprachförderhandeln gegenüberzustellen. Wenn Fachkräfte, die sich durch das Vorhandensein von differenziertem Wissen auszeichnen, professioneller handeln, müssten Qualifizierungsmaßnahmen an diesem professionellen Wissen ansetzen und nach geeigneten Methoden suchen, dieses Wissen zu vermitteln und in die Praxis zu überführen. Je spezifischer das Wissen ist, das für professionelles Handeln vorausgesetzt wird, umso mehr braucht es einen Zugang, der nur über fachspezifische, wissenschaftlich fundierte Aus- und Weiterbildungsangebote gewährleistet werden kann. Damit könnten der für die Qualitätsentwicklung in vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen erforderliche Zeitaufwand und die entstehenden Mehrkosten aufgrund der akademisierten Aus- und Weiterbildungsstrukturen gerechtfertigt werden.

1.3 Einbettung der Studie im Projekt *Prima*

Die Studie der vorliegenden Arbeit wurde im Rahmen eines Projekts der Internationalen Bodenseehochschule (IBH) mit dem Namen *Prima (Sprachförderung im Alltag von Spielgruppe, Kita und Kindergarten)* in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen St. Gallen (CH) und Weingarten (D) sowie der Hochschule für Logopädie Rorschach (CH) realisiert. Dabei handelte es sich um eine Interventionsstudie mit dem Ziel, den Kompetenzzuwachs frühpädagogischer Fachkräfte aufgrund einer

Weiterbildung im Bereich der Sprachförderung in alltäglichen Lehr-Lern-Situationen zu erfassen.

Im Rahmen einer zweitägigen Weiterbildung und eines Vertiefungsnachmittags wurden den Studienteilnehmerinnen verschiedene Sprachfördertechniken praxisnah vermittelt. Die Daten, anhand derer ein Kompetenzzuwachs festgestellt werden konnte (Vogt et al., 2015), wurden vor und nach der Intervention mit drei Instrumenten erhoben: auf der Ebene des Wissens mit einem standardisierten Interview, auf der Ebene der Einstellungen mit einem Fragebogen und auf der Ebene des Handelns mit einer Videobeobachtung. *Sprima* ist im Januar 2012 angelaufen und wurde im Dezember 2014 abgeschlossen.

Die Autorin war wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt und in die Entwicklung der Erhebungsinstrumente sowie die Datenerhebungen und -auswertungen aktiv involviert. Die vorliegende Arbeit nutzt die zum ersten Messzeitpunkt im Juni 2012 gewonnenen Daten aus den Interviews und der Videobeobachtung und verfolgt dabei eine eigenständige explorativ ausgerichtete Studie mit dem Schwerpunkt der Erfassung der Sprachförderkompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte.

Aufgrund der binationalen Ausrichtung des Forschungsprojekts (Deutschland und Schweiz) wurden frühpädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen Einrichtungstypen rekrutiert, die mit Kindern zwischen drei und sechs Jahren arbeiten. Da aber zwischen Deutschland und der Schweiz wesentliche Unterschiede in der Angebotsstruktur im Vorschulbereich und im Ausbildungshintergrund frühpädagogischer Fachkräfte existieren, wird im folgenden Abschnitt einleitend eine Übersicht über die institutionelle Landschaft der beiden Länder gegeben.

1.4 Institutionen frühkindlicher Bildung in Deutschland und der Schweiz

Angebote der frühkindlichen Bildung richten sich an Kinder von Geburt an bis zum Kindergarteneintritt, teilweise auch bis zum Schuleintritt und decken damit den gesamten Vorschulbereich ab.

In Deutschland sind hauptsächlich die Kindertageseinrichtungen, in denen Erzieherinnen und seit einigen Jahren Elementarpädagoginnen arbeiten, für die frühkindliche Bildung zuständig sind. Erst seit einigen Jahren können frühpädagogische Fachkräfte ein Hochschulstudium mit einem Bachelor- und/oder Masterabschluss absolvieren. Je nach Einrichtung werden Kinder im Alter von null bis sechs Jahren in altersgemischten Gruppen von bis zu 25 Kindern betreut (Viernickel, Nentwig-Gesemann, Nicolai, Schwarz & Zenker, 2013). Modelle für möglichst altershomogene Gruppen liegen ebenfalls vor. Die Fachkräfte arbeiten in der Regel als Team in einer

Kindergruppe, wobei bei den drei- bis sechsjährigen Kindern ein Betreuungsschlüssel von gut neun Kindern pro Fachkraft (Viernickel et al., 2013, S. 29) angestrebt wird, der jedoch bei verschiedenen Gruppenformen wiederum variieren kann (Kleingruppen- vs. Ganzgruppenaktivitäten). Die Kinder verbringen meist ganze und mehrere Tage pro Woche in der Einrichtung, die deshalb im Wesentlichen eine Betreuungsaufgabe übernimmt. Allerdings übernehmen die Einrichtungen durch die Einführung von Rahmenplänen in allen Bundesländern zunehmend auch eine Bildungsaufgabe, womit auch sprachbildende Angebote zu einem festen Bestandteil des Bildungsauftrags geworden sind (Schneider et al., 2012). Zudem wurden durch verschiedene Bildungsinitiativen, wie z. B. die *BiSS*-Initiative oder die *Offensive Frühe Chancen* zusätzliche Angebote zur frühen Sprachförderung eingeführt (für einen Überblick: Redder et al., 2011), so dass im Kita-Bereich in Deutschland neben einem Bildungsauftrag mittlerweile spezifische Förderangebote im Hinblick auf einen gelingenden Schulübertritt zu den meisten Einrichtungskonzepten gehören.

In der Schweiz gliedert sich der Vorschulbereich hauptsächlich in Spielgruppen und den Bereich des Kindergartens.² Spielgruppen richten sich mit einem sehr offen gestalteten Spiel- und Lernangebot an drei- bis vierjährige Kinder, einige Spielgruppen öffnen ihr Angebot bereits für jüngere Kinder ab zwei Jahren. Sie sind fast immer privat organisiert und werden von den Eltern finanziert, wobei gewisse Gemeinden die Spielgruppen subventionieren. Die Kinder besuchen eine Spielgruppe meist ein- bis zweimal pro Woche für einer Dauer von zwei bis drei Stunden. Der Aufenthalt findet in Kleingruppen von ca. acht Kindern statt, die von ein bis zwei Spielgruppenleitenden begleitet werden. Für Spielgruppen gibt es keinen obligatorischen Bildungsplan. Im Zentrum stehen das freie Spiel der Kinder untereinander sowie Bastel- und Kreisaktivitäten. Die Spielgruppenleitenden dürfen diese Aufgabe bereits mit einer kursähnlichen Ausbildung von wenigen Wochen übernehmen. Aktuell ist der Spielgruppenbereich in der Schweiz jedoch von bildungspolitischen Veränderungen

² Auch der Kita-Bereich für Kinder ab null Jahren rückt in der Schweiz immer mehr in den Fokus des Interesses frühkindlicher Bildungsangebote. Jedoch sind Kitas (noch) nicht gleich von den Schweizer Bildungsinitiativen betroffen, da sie traditionellerweise berufstätigen Eltern als Möglichkeit der außerfamiliären Betreuung dienen. Diesbezüglich zeichnet sich aber ebenfalls ein Wandel ab, der sich von der reinen Betreuungsaufgabe hin zur Bildungsaufgabe erweitert. Beispielsweise werden Programme lanciert mit dem Ziel, Kindern mit einem spezifischen Sprachförderbedarf subventionierte Plätze anzubieten und gleichzeitig das Kita-Personal zur alltagsintegrierten Sprachförderung zu coachen, damit die frühe Sprachförderung für Kinder mit Förderbedarf professionell umgesetzt werden kann (Stadt Zürich, 2017). Da sich die Angebotssituation von Kitas in der Schweiz regional sehr unterschiedlich gestaltet und die Schweizer Kitas nicht Teil der Stichprobe der vorliegenden Arbeit waren, werden deren Besonderheiten nicht weiter ausgeführt. Zur inhaltlichen Vertiefung sei an dieser Stelle der Artikel von Hutterli und Vogt (2014) empfohlen.

betroffen, durch die einige Städte oder Kantone ein Spielgruppenobligatorium beispielsweise für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache eingeführt haben oder sich die Schulgemeinden an der Organisation und an den Kosten beteiligen, um den Eltern-tarif zu senken und damit vor allem sozial benachteiligten Kindern ein Betreuungs- und Bildungsangebot zu ermöglichen (Amsler & Täschler, 2019). Gerade in Bezug zur frühen Sprachförderung sehen sich die Spielgruppenleitenden durch diese Umstrukturierungen mit hohen Erwartungen von Seiten des Bildungssystems konfrontiert, ohne durch die entsprechenden Ressourcen beziehungsweise durch die notwendige Professionalisierung in ihrer beruflichen Rolle wirklich darauf vorbereitet worden zu sein. Mittlerweile liegen Qualitätsrichtlinien zur Umsetzung der Förderung vor (SSLV, 2017; Wustmann Seiler & Simoni, 2012). Diese sind jedoch noch nicht überall in die Praxis implementiert.

Der Kindergarten in der Schweiz richtet sich an Kinder zwischen vier und sechs Jahren und ist an das Schulsystem angegliedert. Er grenzt sich damit klar von einem Betreuungsangebot ab, was sich darin zeigt, dass die Kinder über Mittag nach Hause gehen und nachmittags nicht immer Unterricht haben.³ Die Kinder besuchen den Kindergarten täglich für mehrere Stunden, der Unterricht ist meist in altersdurchmischten Gruppen von 18 bis 24 Kindern organisiert. Die Gruppe wird von einer Kindergartenlehrperson geführt, wobei einige Lektionen pro Woche im Teamteaching oder in kleineren Gruppen im Rahmen der integrierten schulischen Förderung (ISF) durchgeführt werden. Kindergartenlehrpersonen absolvieren ein Hochschulstudium und schließen dieses mit einem Bachelor ab. Die inhaltliche Ausrichtung im Kindergarten unterliegt dem kantonalen Lehrplan, an dem sich die Lehrpersonen orientieren müssen. Die Lehrpläne fokussieren alle Bildungsbereiche und geben vor, welche Kompetenzen den Kindern im Hinblick auf den Schuleintritt vermittelt werden müssen. Seit einigen Jahren besteht ein Kindergartenobligatorium, so dass alle Kinder den Kindergarten besuchen, bevor sie in die erste Klasse übertreten. Da der Kindergarten an die staatlichen Schulen angegliedert ist, kann er von den vorhandenen Strukturen profitieren, wie z. B. dem DaZ-Unterricht in Kleingruppen oder auch den therapeutischen Fördermaßnahmen wie etwa der Logopädie durch ausgebildete Fachkräfte, die teils

³ Mit dem Begriff Unterricht ist hier nicht eine schulische Form von Unterricht gemeint. Der Begriff hat sich in den Kindergarten übertragen, da die vermittelten Inhalte teilweise bereits eng mit dem Schulstoff verknüpft sind und die Kindergartenlehrpersonen angeleitete Sequenzen umsetzen, in denen sie Kindern einen Lerninhalt vermitteln. Dies wird aber sehr spielerisch und entsprechend des situationsorientierten Ansatzes realisiert. Zudem wird darauf geachtet, dass die Kinder genügend Zeit für das freie Spiel erhalten. Jedoch zeigt die Verwendung des Begriffs Unterricht im Kindergarten die schulische Nähe des Angebots. Entsprechend werden die Kindergartenlehrpersonen gemeinsam mit den Lehrpersonen der Primarschule ausgebildet.

integrativ in den Kindergärten, teils separativ arbeiten. Das Angebot inklusive der Zusatzförderungen (D-EDK, 2016) ist kostenfrei für alle Eltern.

Die frühe Sprachförderung ist in allen Einrichtungsformen ein wesentlicher Bestandteil des Angebots. Wie die Umsetzung gelingt, hängt unter anderem vom Ausbildungshintergrund der fröhpädagogischen Fachkräfte ab, wobei davon ausgegangen werden kann, dass die Grundlagen zum Spracherwerb und Methoden der Sprachförderung in der Grundausbildung aller Berufsgruppen vermittelt werden. Allerdings hängt die Breite der vermittelten Kenntnisse davon ab, wie die Curricula der Ausbildungsstätten und Studiengänge aufgebaut sind. Auch das Weiterbildungsangebot, das in den letzten Jahren in beiden Ländern im Bereich der Sprachförderung ausgebaut wurde, ist inhaltlich wie auch konzeptionell als sehr heterogen zu bezeichnen. Es können daher keine generellen Aussagen bezogen auf die Qualifizierung fröhpädagogischer Fachkräfte getroffen werden, noch weniger im Bereich der frühen Sprachförderung.

Im Folgenden wird im theoretischen Teil der Arbeit (Kap. 2) zunächst die aktuelle bildungspolitische Diskussion über die verschiedenen Formen früher Sprachfördermaßnahmen und deren Wirksamkeit aufgegriffen. Zudem werden die empirisch nachgewiesenen wirksamen Merkmale sprachförderlichen Handelns theoretisch hergeleitet und mit dem aktuellen Kenntnisstand der Sprachförderkompetenzmessung verknüpft. In Kapitel 3 werden die so gewonnenen Erkenntnisse aus dem Theorieteil in die Fragestellungen überführt, um in Kapitel 4 das daran anknüpfende methodische Vorgehen der Studie detailliert zu beschreiben. In Kapitel 5 werden die Kategoriensysteme zur Analyse des Wissens und Handelns sowie die deskriptiven und inferenzstatistischen Ergebnisse der Studie ausführlich präsentiert. Anschließend werden die Zusammenhangsergebnisse und das methodische Vorgehen in Kapitel 6 aufgrund des explorativen Studiendesign kritisch diskutiert und in ein Fazit überführt. Die Arbeit schließt mit einem Ausblick auf weitere Forschungsperspektiven und möglichen Implikationen für die Praxis (Kap. 7).

2 Theorieteil

2.1 Sprachförderung in vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen

Der Bedarf an Angeboten früher Sprachförderung ist in der aktuellen Diskussion zu Maßnahmen der frühkindlichen Bildung präsenter denn je. Grundsätzlich werden dabei alle Kinder in den Fokus von Sprachförderangeboten gestellt (Fried, 2013b), teilweise geht es aber explizit um Kinder mit sprachlichen Entwicklungsverzögerungen (Petermann, 2015) oder Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (Rißling, Melzer & Petermann, 2017). Diese Angebote stehen ergänzend zu den Anregungen, die die Kinder im familiären Lebenskontext, in dem sie aufwachsen, erhalten, wobei all diese Anregungen von den Angeboten im familiären Umfeld bis hin zu den spezifischen Sprachfördermaßnahmen in einer vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zum Ziel haben, die Kinder möglichst von Anfang an in ihrer sprachlichen Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen, damit letzten Endes eine möglichst gute Ausgangsbasis für eine erfolgreiche schulische Laufbahn geschaffen ist (Faas, Dahlheimer & Thiersch, 2016).

Bevor im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf die Sprachfördermaßnahmen in vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen eingegangen wird, wird ein Exkurs in die ersten Lebensjahre eines Kindes vorgenommen, da diese Jahre die Basis für die späteren Sprachentwicklungsprozesse darstellen (Kap. 2.1.1). Kenntnisse über die frühen Eltern-Kind-Dialoge und wie sie die Grundlage dieser wichtigen Entwicklungsphase eines Kindes bilden, sind zentral für die Förderung durch frühpädagogische Fachkräfte. Anschließend wird zur Beschreibung verschiedener Sprachfördermaßnahmen zunächst die Unterscheidung von sprachbildenden und sprachfördernden Angeboten thematisiert, um danach Maßnahmen, die zum einen einer additiven Form und zum anderen einer alltagsintegrierten Form der Sprachförderung zugeordnet werden, sowie deren Wirksamkeit vorzustellen (Kap. 2.1.2).

2.1.1 Exkurs: Die kindgerichtete Sprache (KGS) in den frühen Eltern-Kind-Dialogen

Die Sprache entwickelt sich in den frühen Lebensjahren eines Kindes in einem interaktiven Austauschprozess zwischen Kind und Mutter⁴ (Grimm, 1995). Diesbezüglich sind Untersuchungen zum Sprechverhalten von Müttern mit ihren Kindern besonders interessant, da diese je nach Sprachentwicklungsstand des Kindes unterschiedliche Sprechmuster einsetzen. Bereits ab der Geburt bauen Mütter eine erste Form von Dialog mit ihrem Kind auf, der meist innerhalb von sprachlichen Routinen stattfindet (Bruner, 1987). Solche Routinen erleichtern es dem Kind, sich die Bedeutung von Sprache langsam zu erschließen und so zu einem ersten Sprachverständnis zu kommen. Die Mutter folgt dabei einer intuitiven Didaktik (Papoušek, 1994), durch welche sie es zunehmend schafft, das Kind als aktiven Dialogpartner einzubeziehen. Das Kind erkennt durch die wiederkehrenden Muster, wie es sich zu verhalten hat und baut mit der Zeit ein Verständnis über den Dialog auf (Weinert & Grimm, 2012). Der Dialog zwischen Mutter und Kind ist anfangs asymmetrisch, doch die Mutter passt sich den Voraussetzungen des Kindes an. Dieses Anpassungsverhalten ist entwicklungsangemessen und für das Kind unterstützend (Grimm, 1995). Nicht nur in der intensiven Sprachlernphase bis zum fünften Lebensjahr schaffen es Mütter intuitiv, ihrem Kind das für den nächsten Entwicklungsschritt notwendige Sprachangebot bereitzustellen. Sie setzen je nach Entwicklungsstufe ein Sprachmuster ein, das dem kindlichen Entwicklungsbedürfnis der jeweiligen Stufe angepasst ist (Weinert & Grimm, 2012). Diese sprachlichen Adaptationen, die auch als „kindgerichtete Sprache“ (KGS) bezeichnet werden, lassen sich in drei Typen unterteilen: die Ammensprache, die stützende Sprache und die lehrende Sprache (Ritterfeld, 2000; Weinert & Grimm, 2012).

Die Ammensprache – auch ‚baby talk‘ genannt – wird mit dem Säugling gesprochen, weil dieser dadurch besonders aufmerksam gegenüber der Sprechweise der Mutter ist. Sie spricht mit einer erhöhten Stimmlage, einer überdeutlichen Betonung und auffällig rhythmisierten Sprache. Die Sprache ist charakterisiert durch viele Wiederholungen und einfache Satzgefüge und beinhaltet spielerische und emotionale Elemente. So erfährt das Kind gleichzeitig viel Körperkontakt und es werden mit ihm einfache Spiele gemacht, die es emotional ansprechen. Dieses Sprachregister unterstützt den Säugling darin, prosodische und phonologische Regelmäßigkeiten in der Sprache zu erkennen, Wörter und Sätze zu gliedern und dabei ein erstes

⁴ Beobachtungsstudien zum frühen Spracherwerb wurden aufgrund der traditionellen Betreuungsrolle meist mit Müttern durchgeführt.

Sprachwissen zur Lautstruktur und zur Organisation der Sprache aufzubauen (Ma, Golinkoff, Houston & Hirsh-Pasek, 2011).

Die stützende Sprache – auch ‚scaffolding‘ genannt – zielt bei Kindern ab dem zweiten Lebensjahr auf die Wortschatzerweiterung. Die Mutter baut ein Gerüst (*scaffolding*), um das Kind im Verstehen und Verarbeiten von neuen Wörtern zu unterstützen. Sie schafft Situationen, in denen sie die Aufmerksamkeit des Kindes auf einen Gegenstand von gemeinsamem Interesse lenkt und diesen benennt. Typische Strategien sind dabei die häufige Repetition von Wörtern und mit der Zeit der Einsatz von einfachen Fragen, die das Kind selbst zum Benennen anregen. So kann zunehmend ein einfacher Dialog aufgebaut werden, in dem das Kind durch seine ersten Sprechversuche eine aktive Rolle einnehmen kann. Studien haben gezeigt, dass Kinder der Mütter, die regelmäßig einen gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus in dialogischen Situationen herstellen, im Alter von zwölf Monaten einen größeren Wortschatz haben als die, die das nicht erfahren (Grimm, 1995). Der Sprachinput, der sich an zweijährige Kinder richtet, ist durch eine vereinfachte und „wohlgeformte“ (Ritterfeld, 2000, S. 410) Sprache charakterisiert. In diesem Fall ist das ein Qualitätsmerkmal, denn die Kinder werden so durch die kurzen Satzstrukturen, die häufigen Wiederholungen und die übertriebene Sprachmodulation, die die Aufmerksamkeit des Kindes gleichzeitig auf das Gesprochene lenkt, unterstützt, sich Sprache anzueignen: „This view of language acquisition implies that the simplicity and redundancy of mothers’ speech are the effects of very specified adjustments to the child, cued by what he says and tries to say as much as by his attentiveness and comprehension.“ (Snow, 1977, S. 49)

Die lehrende Sprache – auch ‚motherese‘ genannt – ist für das Kind ab dem dritten Lebensjahr besonders sprachanregend und zentral für den Grammatikerwerb. Dieser steht an, sobald das Kind einen aktiven Wortschatz von ca. 50 Wörtern aufgebaut hat. Durch modellierende Sprachlehrstrategien und die zunehmende Sprachanregung durch offene Fragen bekommt das Kind zum einen ein korrigierendes Feedback zu seinen eigenen Sprachproduktionen, zum anderen wird es durch die offen gestellten Fragen zum Gebrauch komplexerer sprachlicher Strukturen angeregt. Zudem lernt das Kind am Modell der Mutter, die ihren Input so gestaltet, dass es neue Satzstrukturen kennenlernt. Da das Kind nicht über einen einfachen Imitationsvorgang Sprache lernen kann, muss es sich mit dem Datenmaterial aktiv auseinandersetzen und die Regeln darin entdecken. Die Fehler, die es dabei produziert, sind Hinweise auf den aktiven Aneignungsprozess der Sprache und werden deshalb indirekt und mit syntaktischen aber auch semantischen Erweiterungen aufgegriffen und korrigiert. Aus der Perspektive des Kindes steht dabei der Dialog im Vordergrund, wobei es nebenbei und unbewusst die verbesserten Sprachäußerungen aufnimmt (Ritterfeld, 2000).

Elterntrainings zur Sprachförderung von Kindern mit Spracherwerbsauffälligkeiten setzen an den oben beschriebenen Sprechmustern an, die mit den Eltern trainiert werden, um ein sprachanregendes Interaktionsverhalten herbeizuführen (u. a. Buschmann, 2009; Girolametto, Weitzman, Lefebvre & Greenberg, 2007). Dies ist insofern wesentlich, als dass das Verhalten von Eltern von Kindern mit Sprachauffälligkeiten in der Regel direkter und korrigierender ist. Das intuitiv richtige Verhalten gegenüber sich normal entwickelnden Kindern weicht einem Verhalten, das den Dialog in der Tendenz unterbindet und dadurch die Sprechfreude des Kindes mindert (Girolametto, Hoaken, Weitzman & van Lieshout, 2000). Dieser wenig sprachförderliche Gesprächsstil beinhaltet viele Imperative und Bewertungen des Kindes und die erwachsene Person gibt häufiger das Gesprächsthema vor (Szagun, 2016, S. 241 ff.). Daher wird im Rahmen solcher Elterntrainings vermittelt, wie die Eltern das Interesse des Kindes aufgreifen, trotz der eingeschränkten Kommunikationsfähigkeiten des Kindes einen Dialog aufbauen und dabei ihr Korrekturverhalten dem kindlichen Sprachentwicklungsstand anpassen können. Nach den Trainings schaffen es die Eltern, bewusster die vermittelten Strategien in der Interaktion mit ihren Kindern einzusetzen. Dieser wieder stärker dialogorientierte und adaptive Sprechstil der Eltern führt zu signifikanten Sprachentwicklungsfortschritten bei den Kindern, die in der Folge seltener eine ergänzende Therapie besuchen müssen (Buschmann, 2015; Girolametto et al., 2007).

2.1.2 Begriffsklärung

Die aktuelle Bildungslandschaft im Vorschulbereich zeichnet sich durch eine fast unüberschaubare Vielzahl verschiedener Maßnahmen und Konzepte der frühen Förderungen aus und spiegelt damit die Schwierigkeit wider, eine einheitliche Umsetzung von Angeboten speziell auch im Bildungsbereich Sprache zu erreichen. Zudem ist der Vorschulbereich geprägt von unterschiedlich professionalisierten Institutionen, die wiederum einen unterschiedlich hohen Ausbildungsstandard bei den Fachkräften voraussetzen (Burger et al., 2017; Mackowiak, 2010) und sich in der Ausrichtung an curricularen Inhalten im Bildungsbereich Sprache – falls diese im Konzept einer Einrichtung überhaupt verankert sind – unterscheiden (List, 2010). Nicht zuletzt zeichnet sich die Praxis durch eine große Heterogenität bezüglich der Zusammensetzung der Kindergruppen aus: Das Fachpersonal sieht sich mit der großen Herausforderung konfrontiert, auf die Bedürfnisse aller Kinder in multikulturellen Gruppen und mit den unterschiedlichsten sprachlichen Voraussetzungen einzugehen.

Vermutlich aufgrund dieses sehr heterogenen Aufgabenspektrums in den vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen fällt in der aktuellen Fachliteratur eine

uneinheitliche Begriffsverwendung zur Beschreibung von Angeboten auf, die auf die Sprachentwicklung der Kinder Einfluss nehmen, wobei die Begriffe ‚Sprachbildung‘ und ‚Sprachförderung‘ auftauchen.⁵ Sprachbildung ist die zentrale Aufgabe einer Bildungsinstitution, alle Kinder in ihren individuellen Sprachentwicklungsprozessen zu unterstützen und dabei ein möglichst durchgängig lernanregendes Angebot bereitzustellen⁶ (Buschmann & Sachse, 2017). Die meisten Angebote in einer vorschulischen Einrichtung verfolgen nicht per se einen Sprachlernfokus, vielmehr geschieht das Sprachlernen nebenher und gehört so zum traditionellen Ansatz der Frühpädagogik. Das heißt, dass sprachbildende Prozesse in allen Bildungsbereichen und möglichst alltagsintegriert stattfinden, weshalb von einer Querschnittaufgabe gesprochen werden kann (Jampert, Best, Guadatiello, Holler & Zehnauer, 2007). Diese sprachbildenden Maßnahmen können daher als eine Form der primären Prävention von Sprachauffälligkeiten verstanden werden (Haid & Itel, 2018). Es soll allen Kindern die Chance ermöglicht werden, sich individuell in ihrem Tempo weiterzuentwickeln und das Sprachangebot in der Einrichtung für sich und die weiteren Lernschritte zu nutzen. Im Gegensatz dazu ist die Sprachförderung zu verstehen, die bei Kindern ansetzt, die aufgrund einer Mehrsprachigkeit oder sprachlicher Entwicklungsauffälligkeiten einen (nachgewiesenen) Förderbedarf haben (Schneider et al., 2012), wobei von sekundärer Prävention gesprochen wird. Solche Kinder werden über ‚Screenings‘ erfasst oder gelten als Risikokinder (Buschmann & Sachse, 2016), die in ihrer Sprachentwicklung noch nicht genügend auf den Schuleintritt vorbereitet sind. Da sprachfördernde Maßnahmen meist in kleineren Sprachfördergruppen oder in einem separativen Setting durchgeführt werden, wird hierbei auch von additiven Maßnahmen gesprochen (Lisker, 2011). Oftmals werden spezifische Programme bzw. ausgewählte Fördermaterialien für die Fördersequenzen eingesetzt, die einen vorher definierten sprachlichen Zielbereich fokussieren.

Gänzlich von den beiden Begriffen der Sprachbildung und Sprachförderung zu unterscheiden ist die Sprachtherapie. Sprachtherapeutische Maßnahmen richten sich

⁵ Für eine inhaltliche Gegenüberstellung dieser beiden Begriffe sei auf die Arbeit von Beckerle (2017, S. 15 ff.) verwiesen.

⁶ Sprachbildungsangebote unterstützen die Kinder darin, sich in ihrer Sprachentwicklung optimal zu entfalten. Solche Maßnahmen finden hauptsächlich in natürlich stattfindenden Aktivitäten statt, die nicht explizit an einzelnen Kindern ausgerichtet sind und meist in Gruppensettings umgesetzt werden, wie beispielsweise das Singen von Liedern oder das Lernen von Versen. Ebenfalls zu sprachbildenden Maßnahmen zählen die Gestaltung einer lernanregenden Umgebung durch die Bereitstellung von geeigneten Materialien für Spiel- und Lernaktivitäten, die Durchführung von Gesprächsanlässen sowie die Wahl eines geeigneten Personalschlüssels, damit die Sprachaktivitäten mit Kindern möglichst häufig umgesetzt werden können (Buschmann & Sachse, 2017).

an Kinder mit einer ausgewiesenen und spezifischen Sprachentwicklungsstörung, die über einen umfangreichen diagnostischen Prozess durch logopädische oder sprachheilpädagogische Fachpersonen abgeklärt worden ist. Die Förderung findet meist in einem therapeutischen Einzelsetting statt (Fried, 2013b). Da es sich bei der Sprachtherapie um keinen Aufgabenbereich von frühpädagogischen Fachkräften und Kindergartenlehrpersonen weder in der Schweiz (Steiner & Braun, 2009) noch in Deutschland (Bose & Kurtenbach, 2013; Schneider et al., 2012) handelt, wird auf solche Maßnahmen im Folgenden nicht weiter eingegangen. Sprachbildende, sprachfördernde und sprachtherapeutische Maßnahmen schließen sich jedoch keinesfalls aus. Viel wichtiger ist es, sicherzustellen, dass gerade Kinder mit stark eingeschränkten Sprachkompetenzen neben der therapeutischen und meist im Einzelsetting stattfindenden Unterstützung auch ein sprachanregendes Angebot in der besuchten Betreuungseinrichtung antreffen, damit sie dort zusätzlich von den sprachbildenden und/oder sprachfördernden Maßnahmen profitieren können (Haid & Itel, 2018).

Sprachbildende Angebote in Ergänzung zu sprachfördernden Maßnahmen sind in allen Bildungsplänen in Deutschland (Schneider et al., 2012), im Schweizer Orientierungsrahmen für Kita-Fachpersonal (Wustmann Seiler & Simoni, 2012) sowie im Lehrplan für Kindergartenlehrpersonen (D-EDK, 2016) als zentraler Aufgabenbereich der Frühpädagogik vorgesehen. Sie sind zu einem festen curricularen Bestandteil vorschulischer Betreuungs- und Bildungseinrichtungen geworden. Ziel ist es, die Kinder in ihrer gesamten Sprachentwicklung zu begleiten und dabei diejenigen Kinder nicht zu übersehen, die einen besonderen Förderbedarf aufweisen (Buschmann & Sachse, 2016). Jedoch besteht im länderübergreifenden Vergleich (Schweiz und Deutschland) die Problematik, dass sich die verschiedenen Institutionstypen, die sich an Vorschulkinder richten, in ihrem institutionellen Bildungsauftrag unterscheiden. So haben viele Spielgruppen in der Schweiz einen impliziten Bildungsauftrag erhalten, ohne die Inhalte des Schweizer Orientierungsrahmens umsetzen zu müssen, nämlich die Kinder sprachlich auf den Kindergarten vorzubereiten. Dennoch richten sich die Ausschreibungen oftmals mehr oder weniger explizit an Familien mit einem fremdsprachigen Hintergrund. Die Angebote werden in den Spielgruppen so umgesetzt, dass sie letzten Endes sowohl sprachbildende als auch sprachfördernde Elemente beinhalten. Da keine externen Sprachförderexpertinnen vorgesehen sind, übernehmen die Spielgruppenleiterinnen diese Aufgabe mehrheitlich selbst. Dadurch findet eine Verschmelzung der Angebote statt. Es lässt sich nicht mehr klar trennen, welche Aktivitäten gezielt sprachförderbezogen an eine bestimmte Zielgruppe oder sprachbildend an alle Kinder gerichtet sind. Umgekehrt stehen in Schweizer Kindergärten zusätzliche Fachkräfte zur Verfügung, die DaZ-Unterricht erteilen oder im Rahmen

der integrativen Fördermaßnahmen Sprachförderung in Kleingruppen anbieten (ISF – Integrierte Schulische Förderung). Die Angebotsformen sind aufgrund der den verschiedenen Berufsgruppen zugehörigen Rollen meist klar getrennt. Dennoch wird auch von Kindergartenlehrpersonen erwartet, dass sie beispielsweise ein Training zur phonologischen Bewusstheit im Gruppenkontext umsetzen, was wiederum zu einer Vermischung sprachbildender und sprachfördernder Aufgabenbereiche führt. In den deutschen Kitas ist die Situation ähnlich. So verfolgen einige Kitas das Konzept, fokussierte Sprachförderangebote in Kleingruppen umzusetzen, in anderen fehlt dieser Auftrag oder die Umsetzung ist freiwillig.

Es zeigt sich, dass die theoretische Unterscheidung der Begrifflichkeiten einfacher ist als die Unterscheidung in der konkreten Praxis, da es viele Mischformen gibt und der Übergang von Sprachbildung zu Sprachförderung als Kontinuum angesehen werden muss. Ein solches Beispiel einer Mischform lässt sich anhand des Projekts *KiD (Kita-integrierte Deutschförderung)* der Stadt Zürich (2017) verdeutlichen. Im *KiD*-Projekt werden Kinder, die ein Jahr vor dem Kindergartenübertritt noch sehr geringe Deutschkompetenzen aufweisen, in der Kita von einer Sprachförderexpertin besucht. Eingebettet in den natürlichen Kontext der Kita-Spielangebote initiiert sie Interaktionen zwischen sich und den Kindern mit Sprachförderbedarf. Die Sprachförderung geschieht somit integrativ, wobei auch Kinder ohne Sprachförderbedarf in das Spiel einbezogen werden. Sie werden darüber hinaus als wichtige Vermittler der Sprache im gemeinsamen Spiel angesehen, wenn die Sprachförderexpertin nicht in der Kita anwesend ist. Diese Form eines Sprachförderangebots wird dem Inklusionsgedanken besser gerecht als sogenannte ‚pull-out‘-Programme. Die Kinder erleben dadurch einen anregenden Sprachinput integriert im Gruppengeschehen, was den Vorteil hat, dass sie sich nicht auf neue Personen einlassen müssen oder aus ihren selbstgewählten Aktivitäten herausgerissen werden. Sie erleben den Alltag in den Einrichtungen mit fließend gestalteten Übergängen, so dass sie sich emotional besser auf die Lerninhalte einlassen können (Sallat et al., 2017). Die Umsetzung des Angebots hat zwar eine sprachfördernde Absicht mit Bezug auf ein ausgewähltes Kind. Dieses erlebt die Sprachförderung aber entsprechend dem Sprachbildungsverständnis integriert und eingebettet in die Alltagsaktivitäten zusammen mit den Kindern ohne expliziten Sprachförderbedarf.

Dieses Beispiel zeigt, dass es schwierig ist, bezogen auf die praktische Umsetzung genau zwischen sprachbildenden und sprachfördernden Maßnahmen unterscheiden zu können, was sich auch im alltäglichen Sprachgebrauch zeigt: So wird ein Kind „sprachlich gefördert“ und nicht „sprachlich gebildet“. In der Praxis bzw. in der Alltagssprache hat sich der „Bildungsbegriff“ somit noch nicht durchgesetzt. Dies steht im

Widerspruch zu einer Begriffsverschiebung, die in der rezenten Fachliteratur stattfindet, indem der Begriff der Sprachförderung zunehmend sonderpädagogisch konnotiert ist und sich die Sprachbildung im bildungspolitischen Diskurs als Oberbegriff langsam durchsetzt (Becker-Mrotzek & Roth, 2017).

Im Fachbereich der Pädagogik steht hinter dem Begriff der Förderung eine „Grundorientierung pädagogischen Handelns“, die mit der Intention erfolgt, „das Lernen jedes einzelnen Kindes zu unterstützen“ (Behrensen & Solzbacher, 2012, S. 5). Daher wird im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit von Sprachförderung gesprochen, um damit die Absicht zu bezeichnen, durch die jedes Kind gemäß seinem aktuellen Lernstand in seiner weiteren Entwicklung angeregt und dadurch gefördert werden soll (Behrensen & Solzbacher, 2012).

2.1.3 Sprachfördermaßnahmen und deren Wirksamkeit

In Deutschland wurden in den letzten Jahren durch die *BiSS*-Initiative (Schneider et al., 2012) oder Evaluationsprojekte wie z. B. das Projekt *Sag' mal was* (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010) oder das *alle*-Projekt (Koch et al., 2018) spezifische Programme oder Förderkonzepte evaluiert bzw. Gelingensbedingungen der verschiedenen Sprachförderansätze und ihre Wirkung auf die Entwicklung der Kinder untersucht. In der Schweiz handelte es sich um kleinere, meist regional angesiedelte Projekte der Wirksamkeitsüberprüfung von Sprachförderangeboten (u. a. Edelmann, Fehr, Moll, Schilter & Wetzel, 2013). Grundsätzlich lassen sich zwei Formen von Sprachförderansätzen unterscheiden: die additive Sprachförderung und die alltagsintegrierte Sprachförderung. Die kommenden Kapitel explizieren diese beiden Ansätze im Hinblick auf die Art der Umsetzung sowie auf ihre Wirksamkeit und führen schließlich zur Ableitung der Qualitätsmerkmale von Sprachförderangeboten (Kap. 2.2).

2.1.3.1 Additive Sprachförderung

Der ‚Pisa-Schock‘ am Anfang der 2000er Jahre löste eine Explosion von Sprachfördermaßnahmen aus. Diese Maßnahmen basieren u. a. auf der Entwicklung von sprachstrukturellen Förderprogrammen und -materialien im Sinne additiver Sprachförderung (Lisker, 2011), so dass den fröhpädagogischen Fachkräften ein Instrument zur gezielten Förderung zur Verfügung gestellt werden kann. Bei Programmen handelt es sich meist um wissenschaftlich evaluierte Förderprogramme, die auf die Förderung eines oder mehrerer Sprachentwicklungsbereiche ausgerichtet sind (Petermann, 2015). Der Vorteil eines Sprachförderprogramms besteht in seinem hohen Strukturierungsgrad und damit einhergehend einer größeren Transparenz bezüglich

der Förderinhalte. Zu den evaluierten Programmen zählen unter anderem das *Kon-Lab-Programm* von Penner (2003), das *Würzburger Trainingsprogramm* zur Förderung der phonologischen Bewusstheit (Küspert & Schneider, 1999) oder *Deutsch für den Schulstart* (Klages & Kaltenbacher, 2012). Sie verfolgen einen „sprachdidaktischen“ Ansatz und zielen auf die Vermittlung sprachstruktureller Aspekte. Durch diesen gezielt geplanten Sprachinput sollen die Kinder angeregt werden, die neuen Sprachstrukturen nachzubilden und die Regelmäßigkeit des Sprachelements zu erkennen (Jampert et al., 2007). Dies wiederum bringt aber auch eine Einschränkung mit sich, da Programme nicht spontan durch die Fachkräfte an individuelle Bedürfnisse und inhaltliche Vorzüge angepasst werden sollen. Petermann (2015, S. 162) spricht hierbei von „Manualtreue“, die von den Programmentwicklern gefordert werde. Es ist zu hinterfragen, ob durch die Programme alle Kinder, die die spezifische Förderung benötigen, angesprochen und erreicht werden können. Durch die klaren Vorgaben kann es schwierig sein, den Inhalt so auf das Kind und seinen Sprachentwicklungsstand anzupassen, dass es vom präsentierten Inhalt am besten profitieren kann (Petermann, 2015).

Mit der Einführung solcher Sprachförderprogramme einher gingen zahlreiche verschiedene Qualifizierungsmaßnahmen zur Schulung der Fachkräfte, um diese Programme professionell in der Arbeit mit den Kindern umzusetzen. Erste Versuche der Implementierung von Sprachfördermaßnahmen konzentrierten sich somit auf Strukturveränderungen auf der „Makro-Ebene des Elementarbereichs“ (Hormann, Krüger, Hoffmann, Jüttner & Koch, 2015, S. 160). In diesem Zusammenhang interessierte die Bildungspolitik, welche dieser Konzepte einen intendierten Entwicklungsvorsprung bei Kindern im Vergleich mit einer Kontrollgruppe bewirken. Untersucht wurde also die Wirkung der additiv durchgeführten Förderprogramme, um bezüglich der Wahl eines Sprachförderkonzepts beispielsweise in einer Einrichtung oder in den Bildungsplänen entsprechend Empfehlungen vorzunehmen. In diesem Zusammenhang zeigten Evaluationsstudien, dass zum Zeitpunkt des Schuleintritts die erwarteten Sprachfortschritte oder Lernerfolge bei den geförderten Kindern im Vergleich zu Kontrollgruppen, die nicht an einem solchen Programm teilgenommen hatten, tendenziell ausgeblieben sind bzw. nicht ausreichten, um den Mehraufwand durch den Einsatz eines solchen Programmes zu rechtfertigen (Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Roos, Polotzek & Schöler, 2010; Wolf, Stanat & Wendt, 2011). Eine neuere Evaluationsstudie des additiven Sprachförderprogramms *KIKUS* für mehrsprachige Kinder in Kitas kam ebenso zu einem ernüchternden Ergebnis (Groth, Egert & Sachse, 2017). Während einer Stunde pro Woche nahmen Kinder in Gruppen von sechs bis acht Kindern an diesem strukturierten Sprachförderprogramm teil. Im Vergleich zur Kontrollgruppe

konnten bei der Interventionsgruppe in keinem der sprachproduktiven Bereiche signifikante Unterschiede gefunden werden, außer im Bereich des phonologischen Arbeitsgedächtnisses für Nichtwörter. Die Studienergebnisse könnten damit zusammenhängen, dass die Inhalte des Programms kaum in den Kita-Alltag integriert wurden, da die *KIKUS*-Einheiten von einer speziell für das Programm geschulten Sprachförderfachperson durchgeführt wurden. Obwohl die Eltern mittels aufgegebenen Hausaufgaben in die Förderung einbezogen wurden, um den Transfer des Gelernten in die Muttersprache herzustellen, zeigten sich keine größeren Effekte, wobei aufgrund des Forschungsdesigns nicht erhoben werden konnte, inwiefern die Eltern aktiv mit den Kindern an den Inhalten arbeiteten. Die Förderung fand in den Einrichtungen ausschließlich in der Kleingruppe im Rahmen der Programmdurchführung statt, so dass es sich um ein isoliertes Training, das wenig mit dem Alltag der Kinder verknüpft war, handelte. Dieses Ergebnis lässt sich vermutlich damit erklären, dass insgesamt von einer zu geringen „Dosis“ an Förderung ausgegangen werden muss (Groth et al., 2017), die damit begründet wird, dass gerade Kinder, die in der Größe ihres Wortschatzes im Vergleich zur Altersgruppe zurückliegen, einen mengenmäßig größeren Sprachinput, aber auch einen Input über längere Zeit (z. B. über mehrere Monate) benötigen, um Fortschritte zu erzielen (Hart & Risley, 1995). Der Erfolg eines Programms ist also auch dadurch bedingt, dass die Kinder über mehrere Jahre und regelmäßig daran teilnehmen, so dass die Kontinuität des Trainings gewährleistet ist (Justice, Mashburn, Pence & Wiggins, 2008). Ein Trainingsbeginn, der frühzeitig und nicht erst kurz vor dem Schuleintritt erfolgt, ist daher auf jeden Fall anzustreben (Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012).

Ein weiterer wichtiger Faktor gelingender Förderung ist die Umsetzungsqualität. Obwohl Programme eine „einfachere“ Form der Sprachförderung implizieren, da sie inhaltlich strukturiert und so aufbereitet sind, dass Fachkräfte auf teilweise komplett vorbereitete Fördereinheiten zurückgreifen können, reicht das reine Abarbeiten des Programms dennoch nicht aus. Auch Programme setzen eine hohe Professionalität in der Umsetzung der Trainingsbereiche von Seiten der Fachkräfte voraus, was mit einer umfassenden Schulung verbunden sein muss (Gasteiger-Klicpera, 2013). Die Autoren des Programms *My Teaching Partner* (Hamre et al., 2010) untersuchten diesbezüglich die sprachlichen Interaktionen zwischen der Fachkraft und den Kindern als Dimension der Implementationsqualität programmartiger Förderangebote und kamen zu dem Schluss, dass es in einem großen Ausmaß genau auf diese Interaktionen im Rahmen der Programmumsetzung ankam, ob bei den Kindern Sprachentwicklungsfortschritte festgestellt werden konnten. Vermutlich können deshalb relativ selten Hinweise für die Überlegenheit eines Sprachförderprogramms im Gegensatz zu einer im

Alltag integrierten Sprachförderung gewonnen werden (Egert & Hopf, 2016), da die Umsetzungsqualität der Sprachförderprogramme nicht durch die Vorgaben im Programmmanual alleine gewährleistet ist. Das heißt, dass die Kinder von additiven Sprachförderangeboten im Gegensatz zu vermeintlich eher beiläufig stattfindenden alltagsintegrierten Sprachangeboten nicht nachweislich mehr profitieren, da die Ebene der Interaktionsqualität vermutlich als dem Programm übergeordnet angesehen werden muss, was auch dem Fazit der *EVAS*-Studie entspricht (Roos et al., 2010). Nicht das Programm an sich scheint einen Einfluss auf die Sprachfortschritte der Kinder zu haben, sondern vielmehr die Qualität der Umsetzung der Sprachfördermaßnahmen (Turnbull, Anthony, Justice & Bowles, 2009). An dieser Erkenntnis versuchen die alltagsintegrierten Sprachförderkonzepte anzuknüpfen.

2.1.3.2 Alltagsintegrierte Sprachförderung

Um ihr Sprachwissen erweitern zu können, brauchen Kinder eine ausreichend hohe Intensität an Sprachinput, der sich über längere Zeit erstreckt und sich durch eine hohe Inputqualität auszeichnet (Hoff, 2006; Rowe, 2012). Aufgrund dieser Erkenntnis rückte in den letzten Jahren ein Sprachförderansatz in den Fokus, dessen Umsetzung in den Alltag integriert ist. Die alltagsorientierte Sprachförderung gehört zu ganzheitlichen Konzepten in Anlehnung an die Tradition des situationsorientierten Ansatzes (Lisker, 2011) und „knüpft an die aktuellen Bedürfnisse und Interessen der Kinder an, wobei ihr Interesse und ihre Motivation einer Aktivität gehören sollten, in der Sprache Mittel zum Zweck ist und damit eine Bedeutung trägt.“ (Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018, S. 3) Wenn das Lernen zudem mit der persönlichen Erfahrungswelt verknüpft wird, zeigen die Kinder eine höhere Eigenaktivität und Lernmotivation (Geyer, Hartinger & Kammermeyer, 2015). Der Spracherwerb erfolgt bei dieser Form der Sprachförderung z. B. „wie von selbst“ oder „praktisch nebenbei“ (Buschmann & Sachse, 2017, S. 13), „ganzheitlich“ (Petermann, 2015) oder als „situiertes Lernen“ (Gasteiger-Klicpera, 2013). Sie „braucht kein teures Material, sondern ist vielmehr Ausdruck einer Haltung.“ (Buschmann & Sachse, 2017, S. 18)

In den ersten sechs Lebensjahren sind Kinder mit Sprachlernfähigkeiten ausgestattet, die es ihnen erlauben, in einer sprachanregenden Umgebung Wörter und Satzstrukturen zu entnehmen und daraus ihr eigenes Sprachsystem aufzubauen. Hierfür benötigen sie ein feinfühliges Lernumfeld, das natürliche Kommunikationsanlässe aufgreift (Hoff, 2006) und sie zu aktiven Sprechpartnern werden lässt, denn „Sprechen lernt man nur durch Sprechen üben“ (Buschmann & Sachse, 2017, S. 16). Damit Entwicklungsfortschritte bei den Kindern erzielt werden, muss die bewusste Auseinandersetzung der frühpädagogischen Fachkraft mit der konzeptionellen

Gestaltung der alltagsintegrierten Sprachförderung stattfinden, um den Begriff „alltagsintegriert“ nicht mit „zufällig“ gleichzusetzen (Micheel, Nieding, Ratermann & Stöbe-Blossey, 2013, S. 10). Dabei reichert die frühpädagogische Fachkraft die Lernumgebung der Kinder mit Materialien und Angeboten an, sei es integriert im Rahmen von Alltagssituationen, im Spiel oder in selbstgewählten Angeboten, die sie sprachlich begleitet und dabei die Rolle des Sprachvorbilds einnimmt (Buschmann & Sachse, 2017; Jeuk, 2015), wobei auch die Bedeutung der Interaktionen mit den Gleichaltrigen in der Gruppe nicht vergessen werden darf, die ebenso eine Sprachvorbildrolle einnehmen können (Albers, 2017). Damit kann den Erkenntnissen aus den Evaluationsstudien (vgl. Kap. 2.1.3.1) in zweierlei Hinsicht gerecht werden: zum einen kann durch die Alltagsorientierung gewährleistet werden, dass die Kinder ein anregendes Sprachlernumfeld vorfinden, das sich über den gesamten Zeitraum, den sie in der Einrichtung verbringen, erstreckt. Dadurch erhöht sich die „Dosis“ der Sprachförderung (Anders, 2013) und Sprachförderung wird erneut als Querschnittsaufgabe sichtbar (Jampert et al., 2007). Zum anderen rückt der Fokus weg von einem vorgegebenen zu vermittelnden Sprachinhalt (ähnlich einem Programm) hin zur Qualität der Interaktionsgestaltung.

Ganz gleich, auf welche Aktivitätsform im Alltag einer vorschulischen Bildungseinrichtung geschaut wird, immer steht die sprachliche Kommunikation im sozialen Austausch untereinander und zur Vermittlung von Gedanken im Vordergrund und greift so auf Lernformen zu, die der Ko-Konstruktion zuzuordnen sind (Reichert-Garschhammer, 2013). Einige Aktivitäten werden dabei stärker durch die Fachkraft angeleitet, andere ergeben sich wiederum spontan im Alltag, wobei die soziale Interaktion mit den besten Entwicklungsfortschritten in Verbindung gebracht wird (Sylva et al., 2007). Jedoch können auch sich spontan ergebende oder möglicherweise stärker mit der Betreuungsaufgabe in Verbindung stehende Aktivitäten von der Fachkraft aktiv begleitet werden, wie z. B. Essenssituationen (Haid & Itel, 2018). Sprachliches Lernen findet immer statt, wenn sämtliche Momente des sprachlichen Austauschs genutzt werden. Natürlich laufen auch viele Gespräche von alleine unter den Kindern ab. Um aber gerade diejenigen Kinder in ihren Sprachleistungen weiterzubringen, die einen Förderbedarf aufweisen, braucht es das sprachliche Vorbild der frühpädagogischen Fachkraft, indem sie die Kinder möglichst oft zum Erzählen anregt, aber auch sprachanregende Fragen stellt und angemessene Rückmeldungen gibt (Jungmann et al., 2018).

Dieser auf den Moment bezogene sprachliche Input der Fachkräfte im Rahmen des alltagsintegrierten Sprachförderansatzes kann jedoch auch mit großen Herausforderungen verbunden sein. So weist Petermann (2015) auf einige Nachteile oder

Schwierigkeiten der alltagsintegrierten Sprachförderung hin, indem er anmerkt, dass von den Fachkräften eine hohe Flexibilität und Spontanität bezüglich des Aufgreifens der kindlichen Bedürfnisse und der Gestaltung sprachanregender Kommunikationsanlässe gefordert sei. Zudem impliziere der Ansatz durch die ganzheitliche Betrachtungsweise, dass das Lernen quasi nebenher geschieht und dass unter Umständen eine „pädagogische Beliebigkeit“ entsteht. Stattdessen benötigten die Kinder auf ihre nächsten Entwicklungsschritte abgestimmte sprachlich anregende Lernsituationen (Gasteiger-Klicpera, 2013, S. 260). Insofern sei fraglich, ob es ausreicht, wenn die Sprachförderung nur noch „spontan“ abläuft und sich die Förderung nicht an einem Förderkonzept bzw. an einer umfassenden Dokumentation des Sprachentwicklungsstandes orientiert. Die Qualitätssicherung gestalte sich deshalb als besonders herausfordernd (Petermann, 2015).

Mittlerweile liegen erste Evaluationsstudien zu den immer häufiger in die Praxis implementierten alltagsintegrierten Sprachförderansätzen vor, die eine erste Aussage über deren Wirksamkeit ermöglichen, jedoch immer noch vor dem Hintergrund der großen Vielfalt und diversen Kontexte, in denen die Sprachförderung umgesetzt wird, zu betrachten ist. Insgesamt weisen die Befunde einer Zusammenführung der vorliegenden Evaluationsstudien aus den Jahren 2007 bis 2014 aus dem deutschsprachigen Kontext durch Beckerle (2017) auf recht vielversprechende Ergebnisse hin, die aber mit „vorsichtigem Optimismus“ (Egert, 2017, S. 67) betrachtet werden müssen, da Langzeitstudien noch fehlen. Im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen für frühpädagogische Fachkräfte wird die Optimierung der Interaktionsprozesse, die zwischen Kind und Fachkraft stattfinden, angestrebt (Egert, 2017; Koch et al., 2018), wobei der Interaktionsgestaltung auf einer Mikroebene viel Beachtung geschenkt wird (Hormann et al., 2015). Bei verschiedenen alltagsintegrierten Ansätzen konnten überwiegend positive Sprachentwicklungsfortschritte bei drei- bis sechsjährigen Kindern festgestellt werden. Dazu gehören insbesondere das *Heidelberger Trainingsprogramm* nach Buschmann, Jooss, Simon und Sachse (2010), das Projekt *Mehrsprachig aufwachsende Kinder sprachlich fördern (MAUS)* von Schuler, Budde-Spengler und Sachse (2015) sowie das Projekt *Alltagsintegrierte Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern* von Jungmann, Koch und Etzien (2013). Deren Ergebnisse weisen darauf hin, dass insbesondere die Sprechfreude von sprachschwächeren Kindern nachweislich erhöht werden konnte (Buschmann, Jooss et al., 2010) oder dass gar auf verschiedenen Sprachebenen die produktiven Sprachleistungen der Kinder unabhängig von ihrem Alter oder Sprachstand verbessert werden konnten (Jungmann et al., 2013; Schuler et al., 2015). Die Entwicklungsfortschritte der Kinder lassen sich auf eine verbesserte

Interaktionsqualität durch die frühpädagogischen Fachkräfte zurückführen (Mashburn & Pianta, 2010, S. 18).

2.1.2.3 Mischformen

Zusammenfassend weisen sowohl die Ergebnisse der Evaluationsstudien von additiven als auch alltagsintegrierten Sprachfördermaßnahmen darauf hin, dass die Intensität der Förderung, die Dauer des Förderangebots sowie die Interaktionsqualität im Rahmen der Förderangebote zu den wichtigsten Kriterien der gelingenden frühen Sprachförderung gehören (Egert, 2017). Aufgrund der teilweise uneindeutigen Ergebnisse der Evaluationsstudien sowohl von Seiten der programmartigen als auch der alltagsintegrierten Konzepte werden in einigen Untersuchungen die verschiedenen Ansätze kombiniert, um das Wirkungspotenzial je nach Kontext besser nutzbar machen zu können. Sie sollen daher nicht als Gegensätze, sondern als Ergänzung ihrer jeweiligen Vorteile betrachtet werden (Gasteiger-Klicpera, 2013).

Dass in der Praxis gerne auf eine kombinierte Form der beiden Sprachförderansätze zurückgegriffen wird, weisen u. a. zwei Befragungsstudien nach. So sehen die Kita-Fachkräfte gemäß einer Befragung keinen Widerspruch bezüglich der Kombination eines alltagsintegrierten Ansatzes und eines programmartigen zusätzlichen Förderangebots (Micheel et al., 2013). Eine Untersuchung in Schweizer Spielgruppen kam zum gleichen Ergebnis, dass Fachpersonen der alltagsintegrierten Sprachförderung eine hohe Relevanz zuschreiben und sie gerne praktizieren, gleichzeitig aber auch situativ spezifische Sprachfördersequenzen umsetzen (Isler, Hefti & Künzli, 2015, S. 27). Interessant ist, dass Kinder insgesamt die besten Entwicklungsfortschritte erzielen, wenn sie an Lernangeboten teilnehmen, die aus einer Mischung von angeleiteten und freien, Kind-initiierten Aktivitäten bestehen (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004). Bezogen auf den Sprachkontext zeigte die Evaluationsstudie *Sprachförderung im Elementarbereich* (Micheel et al., 2013) das Gleiche, indem die besten Erfolge durch die Kombination von alltagsintegrierter Sprachförderung und der Umsetzung von gezielt ausgewählten Zusatzangeboten erreicht werden konnten: „Einrichtungen, die über die alltagsintegrierte Sprachförderung hinaus gezielte Zusatzangebote zur Sprachförderung machen, schneiden im Hinblick auf die Sprachstandsentwicklung der Kinder besser ab als Einrichtungen, die dies nicht oder nur in geringem Maße tun.“ (Micheel et al., 2013, S. 10) Zur gleichzeitigen Erhöhung der Dosis und der spezifischen Förderung stellen daher Mischformen von alltagsintegrierter Sprachförderung und der Umsetzung gezielt ausgewählter Fördereinheiten für Kinder mit einem spezifischen Förderbedarf eine Chance dar, da damit insbesondere den Bedürfnissen (nicht nur) sprachlich sehr heterogener Kindergruppen am besten entsprochen

werden kann. Die Ergebnisse der wenigen bislang existierenden Studien sind jedoch selbst wiederum sehr heterogen und lassen noch kein endgültiges Fazit zu (Beckerle, 2017).

Damit auch Mischformen ihr volles Sprachförderpotenzial entfalten können, müssen alle Aktivitäten, die im Alltag einer Einrichtung stattfinden, berücksichtigt werden. Obwohl dem freien Spiel grundsätzlich in den meisten Einrichtungen viel Zeit eingeräumt wird, zeigen Studien, dass innerhalb des Freispiels die Fachkräfte weniger mit den Kindern interagieren und damit das Potenzial der Spielbegleitung zur Förderung der Kinder noch nicht voll genutzt wird (Cabell, DeCoster, LoCasale-Crouch, Hamre & Pianta, 2013), was auch bei als wenig bildungsnah angesehenen Aktivitäten wie Essenssituationen oder Routinen beobachtet werden kann: „Given that these settings collectively comprise about a third of the preschool day, it is disconcerting that such a large portion of children’s daily experience appears to be under utilized.“ (Cabell et al., 2013, S. 827) Grund dafür könnte eine fehlende inhaltliche Ausrichtung bzw. Orientierung an einem Bildungsbereich sein, weshalb die Lernanregungen durch die Fachkräfte weniger vorhersehbar sind und daher spontan im Moment erfolgen müssen. Diese Unvorhersehbarkeit der Gestaltung von Lehr-Lernsituationen stellt eine zentrale Herausforderung im frühpädagogischen Berufsfeld dar (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011).

Im Hinblick auf die wirkungsvollste Umsetzung sprachförderlicher Lernumgebungen und im Kontext der integrativen Bestrebungen im Vorschulbereich erscheint eine adaptive Anpassung der Förderangebote auf die kindlichen Bedürfnisse unter Berücksichtigung der institutionellen Rahmenbedingungen ein notwendiger Weg (Albers, 2014). Damit Kinder jedoch sowohl im Rahmen natürlich stattfindender alltagsintegrierter Aktivitäten als auch in Form additiv umgesetzter Sprachförderprogramme die besten Sprachlernfortschritte erzielen, sind sie auf einen qualitativ guten Sprachinput bzw. eine hohe Interaktionsqualität angewiesen (Reichert-Garschhammer, 2013). Mit Blick auf die Umsetzung wirksamer Sprachförderung sollten die frühpädagogischen Fachkräfte darin professionalisiert werden, bedeutungsvolle Gesprächsanlässe im Alltag und in strukturierten Sprachfördersettings zu schaffen. Sie folgen dabei idealerweise „dem Prinzip der ‚Alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung‘“, bei dem es darum geht, „das Sprachbildungs- und -förderpotenzial in alltäglichen Situationen zu erkennen und zu nutzen“ (Bose & Kurtenbach, 2013, S. 9) und dabei eine hohe Sprachförderqualität zu verfolgen (Gasteiger-Klicpera, 2013). Hierbei stellt sich die Frage nach den spezifischen Qualitätsmerkmalen des wirksamen sprachförderlichen Handelns, anhand derer die erforderlichen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte beschrieben werden

können. Hierzu muss der Blick auf die Fachkraft-Kind-Interaktionen gerichtet werden, die im Fokus des folgenden Kapitels stehen.

2.2 Qualitätsmerkmale der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung

Das vorherige Kapitel hat gezeigt, dass es für die wirksame Sprachförderung von Vorschulkindern in erster Linie auf die Sprachförderqualität und damit vor allem auf das sprachanregende Handeln der Fachkraft ankommt, was sich in größeren Sprachentwicklungsfortschritten der Kinder niederschlägt. Die Sprachförderqualität bildet sich dabei in den Fachkraft-Kind-Interaktionen ab und beinhaltet verschiedene Merkmale einer professionellen Interaktionsgestaltung. Diese werden im folgenden Kapitel genauer dargestellt und somit differenziert im Hinblick auf die Kompetenzdiskussion im Bereich der frühen Sprachförderung aufgearbeitet.

In verschiedenen Beobachtungs- und Evaluationsinstrumenten professioneller Interaktionen lassen sich insbesondere drei Qualitätsbereiche der sprachfördernden Interaktionsgestaltung nennen, die mit wirksamen Bildungsprozessen von Vorschulkindern in Verbindung gebracht werden. Dazu gehören die Beziehungsgestaltung, die Interaktion im Rahmen von Dialogen und die Lernunterstützung. Diese Bereiche finden sich teils mit unterschiedlicher Begriffsverwendung unter anderem in der *DO-RESI* von Fried und Briedigkeit (2008), der *Teacher Interaction and Language Rating Scale* von Girolametto, Weitzman und Greenberg (2000), dem Evaluationsinstrument *GlnA-E* nach Weltzien et al. (2017) sowie in der *CLASS* nach Pianta, La Paro und Hamre (2008). Es kann davon ausgegangen werden, dass diese drei Qualitätsbereiche die zentralen Einflussfaktoren bezüglich wirksamer Sprachförderung im Rahmen von Interaktionsprozessen beinhalten.

In allen eben genannten Instrumenten stellt die Beziehung als übergeordneter Qualitätsbereich die Grundlage jeder gelingenden und damit lernanregenden Interaktion zwischen der frühpädagogischen Fachkraft und dem Kind dar. Somit wird der Bereich der Beziehungsgestaltung als erste Ebene der Sprachförderqualität in Kapitel 2.2.1 dargestellt. Ist die Beziehungsbasis hergestellt, kann eine Interaktion mit dem Kind, die in Form eines Dialoges stattfindet, initiiert werden. Die Dialogorientierung kann somit als zweite Ebene der Sprachförderung angesehen werden und wird in Kapitel 2.2.2 näher ausgeführt. Als dritte Ebene folgt schließlich die spezifische Lernunterstützung durch die frühpädagogische Fachkraft. Die Lernunterstützung erfolgt in Bezug auf die Sprachförderung durch gezielten Sprachinput, der sich in der Anwendung verschiedener sprachanregender Verhaltensweisen abbildet, worauf in Kapitel 2.2.3 vertieft eingegangen wird.

Mit der Fokussierung auf diese drei Qualitätsbereiche wird aber nicht übersehen, dass es viele weitere Verhaltensaspekte gibt, die einen Einfluss auf die Sprachlernfortschritte vorschulischer Kinder haben können. Dabei handelt es sich beispielsweise auf einer organisatorischen Ebene um Aspekte der Gruppenführung, um die Gestaltung von Übergängen oder um den gezielten Einsatz von lernanregendem Material in den vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (u. a. Fried & Briedigkeit, 2008; Pianta et al., 2008) (vgl. *CLASS* und *DO-RESI*). Obwohl auch solche Aspekte einen Einfluss auf das Lernen der Kinder haben (Mashburn et al., 2008), wird angenommen, dass sie eher indirekt auf die Sprachentwicklung der Kinder wirken (Downer, Sabol & Hamre, 2010), weshalb auf den Einfluss von Verhaltensweisen auf einer organisatorischen Ebene in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird. Des Weiteren ist bekannt, dass der familiäre Hintergrund und die Bildungsanregungen, die ein Kind in seiner Familie erhält, einen starken Einfluss auf die weitere Entwicklung haben: Kinder, die mit einem größeren Wortschatz in eine Einrichtung eintreten, erwerben im Gegensatz zu Kindern mit einem verhältnismäßig kleineren Wortschatz schneller neue Wörter (Rowe, Raudenbush & Goldin-Meadow, 2012). Dies zeigt, dass die frühen Bildungserfahrungen das weitere Lernen des Kindes mitprägen und damit nicht in der Diskussion über die Wirkung von Sprachfördermaßnahmen in außerfamiliären Betreuungs- und Bildungsangeboten fehlen dürfen. Die Einbindung der Eltern in die frühe Sprachförderung muss daher immer als Element eines Sprachförderkonzepts mitgedacht werden (Schmidt & Smidt, 2014).

Im Folgenden werden nun die Qualitätsmerkmale bezogen auf die drei Bereiche der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung beschrieben.

2.2.1 Beziehungsgestaltung

Die Beziehungsgestaltung meint die Fähigkeit der kindlichen Bezugsperson, auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen und für sie verlässlich zu sein. Im Bereich der Interaktionsforschung wird von der sensitiven Responsivität gesprochen, womit feinfühlig gestaltete Interaktionen gemeint sind (Remsperger, 2011). Mütter bzw. Erwachsene passen sich intuitiv an die emotionalen Bedürfnisse des Kindes an, indem sie ihm körperliche Nähe geben, aufmerksam sind, Blickkontakt herstellen und sich ihm aktiv zuwenden (Ahnert & Harwardt, 2008). Dies ist besonders bedeutend vor dem Hintergrund des Konzepts der Bindungstheorie, die besagt, dass Kinder über eine sichere Bindung zu ihren Bezugspersonen verfügen müssen, damit sie ihre Welt erkunden und dabei aktives Lernen stattfinden kann (Stamm, 2015). Die so erreichte Ausdauer und Motivation und dabei erhöhte Intensität im Spiel führen nicht nur zu einer besseren Leistungsentwicklung in Mathematik und Deutsch am Ende des ersten

Schuljahres, sondern auch zu besseren frühen sprachlichen Fähigkeiten des Kindes: Kinder, deren Mütter sich gut auf sie einstellen und responsiv auf ihr Kind reagieren können, erzielen die besseren sprachlichen Entwicklungsfortschritte als die Gruppe mit weniger responsiven Müttern (Hudson, Levickis, Down, Nicholls & Wake, 2015). Eine hohe Qualität wertschätzender und einfühlsamer Beziehungsgestaltung gilt somit als grundlegend für die emotionale, kognitive sowie sprachliche Entwicklung der Kinder bis ins Schulalter (Ahnert & Harwardt, 2008).

Die Qualität der Beziehungsgestaltung in (deutschen) Einrichtungen erweist sich in vielen Studien, die das *CLASS*-Beobachtungsinstrument eingesetzt haben, als hoch. Diese Studien berichten von durchgängig hohen Werten in der Domäne „emotional support“ (u. a. Perren, Frei & Herrmann, 2016; von Suchodoletz, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014; Wildgruber, Wirts & Wertfein, 2014). In einer Untersuchung zur Beziehungsqualität mit dem neueren *WSI*-Beobachtungsverfahren (Wertschätzende Interaktionen) konnte Wadepohl (2017) ebenfalls über die gesamte Beobachtungszeit in Kindertageseinrichtungen durchgängig mittlere bis hohe Werte feststellen. Den Fachkräften gelingt es demnach also, eine gute Beziehung zu den Kindern aufzubauen, was eine Grundvoraussetzung für die pädagogische Arbeit darstellt.

Bezogen auf die Bildungsangebote in vorschulischen Einrichtungen hängt aber eine hohe Beziehungsqualität nicht automatisch mit einer höheren auf die kindlichen Lernprozesse bezogenen Interaktionsqualität zusammen. Insbesondere die Lernprozessunterstützung, die mit kognitivem Lernen im Rahmen von ko-konstruktivistischen Lernprozessen (Hardy & Steffensky, 2014) in Zusammenhang steht und in der Fachliteratur häufig mit dem Begriff ‚Sustained Shared Thinking‘ in Verbindung gebracht wird (König, 2009; Sylva et al., 2004) (vgl. Kap. 2.2.2), weist auf eine größere Herausforderung in Bezug auf deren Umsetzung in der Praxis hin. Die Qualitätseinschätzungen der Lernunterstützung mit dem *CLASS*-Beobachtungsinstrument liegen durchgehend unter denjenigen der Beziehungsgestaltung (u. a. von Suchodoletz et al., 2014), was sich auch in den für die Sprachförderung spezifischen Verhaltensweisen abbildet (Fried, 2008). In einer Untersuchung, in der die Qualität der Beziehungsgestaltung innerhalb von Freispielsequenzen anhand des *WSI*-Beobachtungsverfahrens (Wadepohl, 2017) erhoben wurde, konnten zwar Hinweise auf einen Zusammenhang zwischen der Qualität der wertschätzenden Interaktionen und der Lernprozessunterstützung durch die Fachkräfte festgestellt werden; in Bezug zu kognitiv aktivierenden Interventionen fehlten diese Zusammenhänge letzten Endes jedoch (Wadepohl & Mackowiak, 2016). Vermutlich ist die wertschätzende Gestaltung der Interaktionen mit den Kindern als professionelle pädagogische Haltung bei den Fachkräften

zu verstehen, die relativ stabil auch gegenüber situativen Einflüssen bleibt und deren Verankerung sich dabei unabhängig vom Ausbildungshintergrund der untersuchten Fachkräfte zeigt (Wadepohl, 2017).

2.2.2 Dialogorientierung

Das Wort Dialog stammt aus dem Griechischen (διάλογος) und meint im wörtlichen Sinne den Austausch über Wörter, also die verbale Kommunikation (Howe & Abedin, 2013). Die meisten Interaktionen in vorschulischen Bildungseinrichtungen sind begleitet von Sprache und finden somit über den Austausch von Wörtern statt, was bei sehr jungen Kindern und zunehmend bei älteren Kindern beobachtet werden kann, so dass von einer Form von Dialog gesprochen werden kann. Der Dialog steht dabei im Gegensatz zum Monolog und meint in einem erweiterten alltagssprachlichen Verständnis immer den Austausch zwischen mindestens zwei Personen. Für dialogisches Lernen braucht es daher im besten Fall mindestens zwei gleichbeteiligte Partner, die sich einen Lerninhalt gemeinsam erschließen (Howe & Abedin, 2013). Dialoge prägen somit den Alltag mit Kindern, wobei sie nicht nur Ideen, Gedanken oder Werte vermitteln, sondern sie beinhalten jegliche Sprachelemente, die die Kinder für den Erwerb ihres eigenen Sprachsystems benötigen. In diesem Zusammenhang kann von dialogorientierter Sprachförderung gesprochen werden, die eingebettet in die verschiedensten Aktivitäten in einer vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtung stattfindet (Zumwald & Schönfelder, 2015).

Damit Dialoge im Bereich der Frühpädagogik ihr Bildungspotenzial entfalten können, müssen sie gewisse Merkmale aufweisen, die mit einer höheren Qualität in Verbindung gebracht werden. Dazu gehören zum einen die Dialogdauer, aber auch die Dialoghäufigkeit. Untersuchungen wie beispielweise die großangelegte *EPPE*-Studie aus England (Sylva et al., 2004) haben gezeigt, dass insbesondere langandauernde Dialoge sprachförderliches Potenzial aufweisen. Die Forschungsgruppe der *EPPE*-Studie war es auch, die hierzu den Begriff des ‚Sustained Shared Thinking‘ prägte. Dahinter steht das Konzept des gemeinsam geteilten Denkens, das innerhalb von langandauernden Dialogen am ehesten zu einer Vertiefung eines Themas führt und daher für die Kinder nicht nur sprachlich, sondern auch kognitiv besonders anregend ist. Das Konzept wurde unter anderem von König (2009) und Hopf (2012) im deutschsprachigen Raum aufgegriffen und hinsichtlich spezifischer Verhaltensmuster, die eine Fachkraft zur Unterstützung des kindlichen Lernens gezielt einsetzen kann, ausdifferenziert: Die frühpädagogische Fachkraft begleitet das Kind in seinem Denkprozess, indem sie ihm ein Denkgerüst (‚scaffolding‘) und Erklärungen anbietet, zum Weiterdenken anregt und damit eine Vertiefung des Themas herbeiführt. Durch

diesen gemeinsamen Austausch und mithilfe der feinfühligsten Begleitung durch die erwachsene Person (vgl. Kap. 2.2.1) kann ein Kind somit den Schritt auf die nächste Entwicklungsstufe schaffen (Vygotskij, 2002). In der Alltagspraxis zeigt sich aber, dass gerade die langandauernden Dialoge äußerst selten auftreten. König (2009) hat in ihrer Videostudie nach Dialogen mit einer Dauer von über drei Minuten gesucht und dabei nur ein Beispiel eines dialogisch entwickelten Interaktionsprozesses nach dem Konzept des ‚Sustained Shared Thinking‘ innerhalb der gut 150 beobachtenden längeren Interaktionen gefunden.

Die Dialoghäufigkeit stellt ein weiteres zentrales Merkmal guter Sprachförderung dar. Dialoge bzw. Gespräche zwischen einer Fachkraft und einem Kind mit wechselnden Sprecherrollen treten aber im Alltag von vorschulischen Bildungseinrichtungen ebenfalls verhältnismäßig selten auf, da sie häufig von der Fachkraft dominiert werden und sich die Kinder weniger aktiv daran beteiligen können (Ricart Brede, 2011). Wasik und Iannone-Campbell (2012) fassen diesbezüglich Beobachtungen aus unterschiedlichen amerikanischen Studien zusammen, die darauf hindeuten, dass bis zu 80 % der Sprachäußerungen, die in einer Einrichtung beobachtet wurden, durch die pädagogische Fachkraft erfolgten, wohingegen nur in 2 % der Sprachäußerungen die Kinder ihre eigenen Ideen ausdrückten. Dies rührt daher, dass Fachkräfte im Alltag viele Anweisungen erteilen, so dass die Kinder sehr häufig direktive Sprache erleben, die wenig dialoganregend ist (Gest, Holland-Coviello, Welsh, Eicher-Catt & Gill, 2006). Dies zeichnet sich sogar in Gesprächskreisen ab, in denen, obwohl die Fachkräfte diesen eine hohe sprachförderliche Eigenschaft zuschreiben und sie explizit für Sprachförderung nutzen, der Redeanteil der Fachkräfte dennoch höher ist als im Vergleich zu einer Bilderbuchbetrachtung und die Themen ebenfalls häufiger durch sie vorgegeben werden (Kurtenbach & Bose, 2014). In der Praxis findet sich deshalb überaus häufig ein Dialog-Format, das meist nur aus drei Turns besteht und unter der Abkürzung ‚IRF‘ (Initiation, Response, Feedback) bekannt ist. Innerhalb dieses IRF-Formats wird der Dialog durch die Fachkraft mittels einer Frage initiiert (= Initiation), danach folgt eine Antwort durch das Kind (= Response) und schließlich beendet die Fachkraft den Dialog mit einer Bewertung der Kind-Antwort (Feedback). Dies führt dazu, dass die Dialoge von sehr kurzer Dauer und auf einer inhaltlichen Ebene für die Kinder wenig herausfordernd bzw. sprachlich aktivierend sind (Durden & Dangel, 2008). Die meisten kurz gehaltenen Dialoge nach dem IRF-Format weisen in den Feedbacks, die die Fachkräfte geben, wenig elaborierende weiterführende Gedankengänge als Reaktion auf die Kindäußerungen auf, wohingegen häufiger einfache Bestätigungsfloskeln folgen, mit denen ein Gespräch dann meist beendet ist. Dieses dreistufige Dialogmuster war auch in der Untersuchung von Mascareño, Deunk,

Snow und Bosker (2017) auffällig oft zu finden. In ihren Schlussfolgerungen heben sie die Wichtigkeit von interessanten und herausfordernden Gesprächsthemen für Kinder hervor, die häufiger dazu führen, dass sich Kinder aktiver am Gespräch beteiligen: „Eliciting conversation around attractive contents increases the opportunities for children to make connections with their own experience and facilitates their sustained engagement in the classroom activity.“ (Mascareño et al., 2017, S. 148) Wenn diese gedankliche Herausforderung beispielsweise häufig während Bildbuchbetrachtungen umgesetzt wird, hat dies nachweislich einen Einfluss auf die Sprachlernfortschritte der Kinder, insbesondere auf die Wortschatzerweiterung (Wasik & Iannone-Campbell, 2012). Jedoch fügen Mascareño et al. (2017) kritisch an, dass elaborierende Reaktionen auf Kindäußerungen für die Fachkräfte vermutlich besonders herausfordernd sind und daher in der Praxis selten angewendet werden, weshalb sie diesbezüglich einen Professionalisierungsbedarf feststellen. Laut Dickinson und Smith (1994) sind sich die Fachkräfte oftmals gar nicht bewusst, dass es unterschiedlich anspruchsvolle Gesprächsmuster gibt, so dass „für die Integration sprachlicher Bildung in allen Fächern [...] eine Sensibilisierung und Professionalisierung von Lehrkräften in Hinblick auf das Erkennen und Realisieren kognitiv anspruchsvoller, sprachlich aktivierender Lerngelegenheiten“ Voraussetzung ist (Röhner, König, Hövelbrinks & Archie, 2015, S. 80). Sowohl im Bereich der Dialoghäufigkeit wie auch der Dialogvertiefung im Sinne eines ‚Sustained Shared Thinking‘ zeichnet sich somit ein Entwicklungsbedarf der frühpädagogischen Praxis ab.

Die bisherigen Ausführungen haben gezeigt, dass Dialogprozesse eine wesentliche Gelingensbedingung vorschulischer Bildungsprozesse darstellen, was sich auch in den sprachlichen Entwicklungsbereichen der Kinder zeigt. Wenn es Fachkräften gelingt, über eine Themenerweiterung oder -vertiefung das Denken der Kinder anzuregen, wirkt sich das signifikant auf den Wortschatz aus. Dies konnte hauptsächlich bei Kindern festgestellt werden, die bereits weiter entwickelte Sprachkompetenzen aufwiesen (Wasik & Iannone-Campbell, 2012). Bei anderen Kindern wiederum waren Inhalte, die sich stärker auf den konkreten Gegenstand oder Text bezogen, z. B. im Rahmen einer Bilderbuchbetrachtung, lernwirksamer, was mit einer besseren Passung mit dem Sprachentwicklungsstand der Kinder zusammenhängen könnte. Durch den „vereinfachten“ und auf das Konkrete bezogenen Gesprächsinhalt konnten sie besser mit eigenen Gesprächsbeiträgen einsteigen, so dass sie sich seltener aufgrund einer Überforderung aus dem Gespräch zurückzogen (Mascareño et al., 2017). Genau diese Passung mit dem Sprachentwicklungsstand kann ergänzend zur Dialogorientierung als weiteres Kriterium für die gelingende Sprachförderung angesehen werden (Ruberg & Rothweiler, 2012). Die Fachkraft stellt sie mit ihrem Sprachinput

her, womit das „*fine tuning* der Inputsprache“ (Ritterfeld, 2000, S. 414) angesprochen ist, die sich verschiedener sprachförderlicher Verhaltensweisen bedient, die im nächsten Abschnitt beschrieben werden.

2.2.3 Sprachinput

In Anlehnung an den natürlichen Spracherwerb soll ein Kind in möglichst alltagsähnlichen Kommunikationssituationen „aus dem Input intuitiv Sprachregeln ableiten, diese erproben und korrigieren, falls sich seine Vermutungen über die neue Sprachregel als falsch oder ungenau erweisen.“ (von Suchodoletz, 2013, S. 126) Dies bedingt, dass die Kinder auch in ihrem Betreuungsalltag auf einen guten Sprachinput treffen, der durch die frühpädagogische Fachkraft im Rahmen von Interaktionsmomenten umgesetzt wird und somit im Kontext der frühen Bildung eines der zentralen Instrumente der Sprachförderung darstellt (Adler, 2011). Der Sprachinput lässt sich durch verschiedene Merkmale beschreiben, die im Folgenden in Merkmale der Inputquantität und der Inputqualität unterschieden werden.

2.2.3.1 Inputquantität

Damit Kinder ihr Sprachwissen aufbauen und erweitern können, benötigen sie eine ausreichend große Menge an Input, dem sie im Alltag in möglichst vielfältigen Situationen begegnen (Ritterfeld, 2000). Jedoch haben der Bildungshintergrund oder der sozioökonomische Status der Eltern einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss darauf, wie viel Sprachinput die Kinder in ihren ersten Lebensjahren bekommen: Kinder, die in einem spracharmen Umfeld aufwachsen, kommen weniger in Kontakt mit Sprechaktivitäten und hören sowohl weniger Wortschatz als auch weniger komplexe bzw. abwechslungsreiche Satzstrukturen, um ihr eigenes Sprachwissen erweitern zu können (Vasilyeva & Waterfall, 2011). Die durchschnittliche Äußerungslänge von Müttern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status ist wesentlich kürzer als die von Müttern mit einem bessergestellten sozioökonomischen Hintergrund. Zudem verwenden erstere einen weniger abwechslungsreichen Wortschatz. Dies führt zu messbaren Unterschieden in der Sprachentwicklung der Kinder (Hart & Risley, 1995; Pace, Luo, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2017; Ritterfeld, 2000). Dadurch öffnet sich die sogenannte ‚word gap‘, die die Kinder bis zum Schuleintritt im Vergleich zu sprachlich weiter entwickelten Kindern fast nicht mehr schließen können (Wasik & Hindman, 2015, S. 50f).

Die frühen Lebensjahre und das Umfeld, in dem Kinder aufwachsen und ihre ersten sprachlichen Erfahrungen sammeln, legen den wichtigsten Grundstein für die

späteren Spracherwerbsprozesse (vgl. Kap. 2.1.1). Diese hängen aber nicht nur vom familiären Umfeld oder im Spezifischen vom Sprachinput innerhalb der frühen Eltern-Kind-Dialoge ab. Ebenso nehmen weitere Bezugspersonen, mit denen sich das Kind in den ersten Lebensjahren auseinandersetzt, einen Einfluss auf die Sprachentwicklung, wie z. B. das Kita-Fachpersonal. So konnten Murray, Fees, Crowe, Murphy und Henriksen (2006) zeigen, dass sich die Inputmenge, die ein Kind in einer qualitativ guten Kita vorfindet, nicht von der der Mütter mit höherem sozioökonomischen Status unterscheidet. Die Kinder finden also eine sprachanregende Lernumgebung außerhalb des familiären Kontextes vor, von der insbesondere Kinder, die zu Hause weniger Sprachinput erhalten, profitieren können. Dies spricht für die Notwendigkeit früh einsetzender institutioneller Bildungsangebote insbesondere für Kinder aus einem sprachärmeren familiären Umfeld (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2011).

Wie viel Sprachinput ein Kind letzten Endes tatsächlich braucht, um erfolgreich die Sprache lernen zu können, kann nicht abschließend beantwortet werden. Aussagen zu einem minimalen Sprachinput führt Ritterfeld (2000) ausgehend von verschiedenen Forschungsarbeiten zum Thema Sprachinputmenge aus. Sie fasst zusammen, dass die Menge des Sprachinputs bei ganz jungen Kindern insbesondere im Lernen von Wortschatz eine größere Rolle zu spielen scheint. Ab zwei Jahren würde jedoch die Wortschatzentwicklung von anderen Merkmalen des Sprachinputs abhängen, wie z. B. von der Häufigkeit und Art der Fragen, die in Gesprächsmomenten an das Kind gerichtet werden. Aber auch Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Entwicklungsvoraussetzungen sind nicht in gleicher Weise auf die ihnen präsentierte Menge des Sprachinputs angewiesen. Normal entwickelte drei- bis fünfjährige Kinder schaffen es mit einem minimalen Wortinput von ca. drei Wortwiederholungen, sich die Bedeutung eines neuen Wortes zu erschließen, was als ‚fast mapping‘ bezeichnet wird. Kindern mit einer Sprachstörung gelingt dies aber weitaus weniger einfach, weshalb sie mindestens dreimal mehr Wiederholungen benötigen, wobei die reine Anzahl an Wiederholungen noch nicht den Hauptunterschied ausmacht (Rice, Oetting, Marquis, Bode & Pae, 1994). Auch im ‚slow mapping‘ weisen diese Kinder Schwierigkeiten auf, so dass die Langzeitspeicherung der Wörter betroffen ist (Rupp, 2013). Unproduktiv sind ebenso monologisierende Gesprächsmomente, in denen die Kinder zwar mengenmäßig viel Input hören, diesen aber gar nicht verarbeiten können, weil sie zu wenig Gelegenheit erhalten, selbst sprachlich aktiv zu werden (Ritterfeld, 2000) (vgl. Kap. 2.2.2).

Die Menge des Sprachinputs kann also nicht als ein alleiniges Merkmal für den erfolgreichen Spracherwerb von Kindern gelten. Grammatikalische Strukturen wie

z. B. Passivkonstruktionen hören die Kinder im mündlichen Sprachgebrauch verhältnismäßig selten. Für den Erwerb von seltenen oder unregelmäßigen sprachlichen Strukturen werden Umformungen oder Erweiterungen der kindlichen Äußerungen durch die erwachsene Person verantwortlich gemacht. In diesen Momenten liegt die Aufmerksamkeit des Kindes auf dem neuen Sprachelement, dessen Inhalt ihm aufgrund seiner eigenen Äußerung bekannt ist. Wenn diese Erweiterungen im Rahmen eines Dialogs stattfinden, wird die Kommunikation nicht gestört und durch das Imitieren des Kindes kommt es zu einem Übungseffekt, der möglicherweise zum Lernen dieses neuen Sprachelements beiträgt (Szagun, 2016, S. 291ff). Insofern bedarf es zusätzlich zu einer genügend großen Inputmenge der bestmöglichen Präsentation des Inputs, so dass ihn die Kinder aufnehmen und damit ihr eigenes Sprachsystem erweitern können. Bei dieser wird auf sprachanregende Techniken zurückgegriffen, die im folgenden Abschnitt beschrieben werden.

2.2.3.2 Inputqualität: Sprachfördertechniken

Um die Sprachinputqualität genauer zu beschreiben, wird der Fokus im Folgenden auf spezifische sprachanregende Verhaltensweisen gerichtet, die in der englischen Fachliteratur als „language-facilitation techniques“ bezeichnet werden und im *CLASS* Beobachtungsinstrument eine Unterdimension der lernanregenden Interaktionsgestaltung darstellen (Cabell et al., 2013). Sie basieren auf der Forschung zur kindgerichteten Sprache (KGS) (vgl. Kap. 2.1.1), wurden auf den frühpädagogischen Kontext übertragen und werden in der deutschsprachigen Literatur in den unterschiedlichsten Adaptionen synonym als Sprachfördertechniken (u. a. Beckerle, Kucharz & Mackowiak, 2017; Müller, Geyer & Smits, 2016a) oder als Sprachförderstrategien (u. a. Kurtenbach & Bose, 2014; Löffler & Vogt, 2015) bezeichnet.

Sprachfördertechniken stellen ein wesentliches Element der alltagsintegrierten Sprachförderung dar und unterstützen den kindlichen Spracherwerb im Bereich formaler sprachlicher Strukturen (Schneider et al., 2012), wobei die erwachsene Person für das Kind die Rolle eines sprachlichen Vorbilds einnimmt. Sie wurden im Rahmen der frühen Eltern-Kind-Dialogen ausgiebig untersucht und von Dannenbauer (1984) auf den sprachtherapeutischen Kontext übertragen. Motsch (2010) hat sie schließlich als eine Art pädagogisches Werkzeug zur „Kontextoptimierung“ von Kindern mit Sprachauffälligkeiten weiterentwickelt und für den institutionellen Kontext adaptiert. Der Sprachinput kann dadurch durch die frühpädagogische Fachkraft optimal an den kindlichen Sprachentwicklungsstand angepasst und für die nächsten Entwicklungsschritte nutzbar gemacht werden.

Ausgehend von den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung werden bei älteren Kindern insbesondere die Techniken der lehrenden Sprache (Ritterfeld, 2000) als wichtiges Mittel zur Anreicherung des alltagsintegrierten Sprachangebots angesehen. Kinder schaffen es noch über mehrere Jahre, Sprachstrukturen implizit (im Gegensatz zu einem expliziten Vermittlungsansatz, der auf die direkte, unterrichtsähnliche Vermittlung spezifischer Sprachstrukturen ausgerichtet ist) aufzubauen (Hofmann, Poltzeck, Roos & Schöler, 2008). Um der Entwicklungslogik des kindlichen Spracherwerbs zu folgen, müssen die bei Eltern meist intuitiv eingesetzten Verhaltensweisen im Rahmen einer professionell gestalteten Sprachlernumgebung durch die frühpädagogischen Fachkräfte in bewusst gesteuertes Handeln umgesetzt werden. Dies wird beispielsweise im *Heidelberger Trainingsprogramm zur frühen Sprachförderung in Kitas*, das eine Adaption des *Heidelberger Elterntrainings* darstellt, geschult (Buschmann, Simon, Jooss & Sachse, 2010). Durch das Training kann eine Intensivierung und Verbesserung des sprachförderlichen Interaktionsverhaltens erreicht werden, indem die Fachkräfte vermehrt Sprachlehrstrategien einsetzen und angemessener auf Fehler in den Kindäußerungen reagieren. Dies führt dazu, dass die Kinder nach dem Interaktionstraining längere Äußerungen produzieren, was auch in einer Studie mit mehrsprachigen Kindern gezeigt werden konnte (Simon & Sachse, 2011).

Die Wichtigkeit eines bewusst gesteuerten sprachanregenden Verhaltens belegt u. a. eine Untersuchung von Albers, Bandler, Lindmeier und Schröder (2013), die aufzeigen konnten, dass ungeschulte frühpädagogische Fachkräfte im Gespräch mit Kindern mit niedrigen rezeptiven Sprachleistungen signifikant weniger Sprachlehrtechniken einsetzten. Nicht nur der Einsatz der Sprachlehrtechniken trat weniger häufig auf, sondern auch das handlungsbegleitende Sprechen. Vernachlässigt wurden ebenso ‚Peer-Interaktionen‘, die gerade von sprachlich weniger weit entwickelten Kindern tendenziell seltener von sich aus initiiert werden, als dies gleichaltrige Kinder mit besseren Sprachkompetenzen tun. Zudem müssen die Fachkräfte berücksichtigen, dass gerade sprachauffällige Kinder bereits Anzeichen eines Störungsbewusstseins aufweisen können und sich deshalb mehr oder weniger bewusst aus Gesprächssituationen herausnehmen. Dies zeigt sich beispielsweise in einer geringeren Neugier für neue Wörter, indem sie seltener Gebrauch von Fragen machen, um damit aktiv einen Dialog zu initiieren und zu neuem Sprachmaterial zu gelangen (Motsch, Marks & Ulrich, 2016). Interessant an dieser Untersuchung war zudem, dass die Kinder mit weiter entwickelten Sprachkompetenzen von einer wesentlich höheren Interaktionsdichte während des Betreuungsalltags profitieren konnten im Vergleich zu den sprachauffälligen Kindern. Es zeigt sich also, dass die sprachanregende

Interaktionsgestaltung im institutionellen Kontext von zentraler Bedeutung ist; da sich aber im Sprachförderverhalten der Fachkräfte Unterschiede gegenüber Kindern mit altersentsprechend entwickelten Sprachkompetenzen und Kindern mit einem Sprachförderbedarf abzeichnen und gerade in Bezug auf die schwächeren Kinder die Notwendigkeit von gezielt initiierten Interaktionen und einem adaptiveren Sprachförderverhalten durch die fröhlichpädagogischen Fachkräfte sichtbar wird, von dem die Kinder profitieren können, besteht hier eindeutig Professionalisierungsbedarf.

In verschiedenen Studien konnten sprachliche Entwicklungsfortschritte der Kinder nachgewiesen werden, entweder durch die Erhöhung der Anwendungshäufigkeit von bestimmten Sprachfördertechniken (Buschmann, 2015; Girolametto & Weitzman, 2007) oder durch die Anreicherung der sprachlichen Interaktionen mit den Kindern im Rahmen von Bilderbuchsituationen durch eine Mischung verschiedener Sprachfördertechniken (Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013; Whitehurst et al., 1988). Dabei lassen sich die Entwicklungsfortschritte insbesondere auf der Ebene des Wortschatzes feststellen, wobei diese durch das abwechslungsreiche und dialoganregende Sprachangebot erklärt werden (Rowe, 2012). Studien, die in sprachtherapeutischen Settings umgesetzt wurden, betonen die Relevanz der Sprachfördertechniken, um den Kindern die zu lernenden Zielstrukturen prägnant anzubieten und ihnen gezielte Rückmeldungen in Form von Modellierungen zu geben (Dannenbauer, 2002).

Inwiefern sich die Wirkung auf die Anwendung spezifischer Sprachfördertechniken zurückführen lässt bzw. welche Techniken im Einzelnen wirksam sind, dazu ist die Datenlage eher dünn (für einen Überblick siehe Beckerle, 2017, S. 55 ff.). Jedoch kann das Verständnis spezifischer Eigenschaften des sprachfördernden Verhaltens Hinweise geben, in welchen Momenten dadurch ein Kind in seinem Spracherwerbsprozess unterstützt werden kann. Jungmann et al. (2018) unterscheiden in Anlehnung an Dannenbauer (2002) zwischen den kindlichen Sprachäußerungen vorangehenden und nachfolgenden Sprachfördertechniken, die sich in vier Bereiche gruppieren lassen. Zu den ersten drei Bereichen gehören Techniken, die den Sprachäußerungen eines Kindes vorangehen, wodurch dem Kind ein reichhaltiges Sprachangebot präsentiert wird, wie beispielsweise durch das Versprachlichen bzw. Verbalisieren von Inhalten wie auch durch ein vielfältiges Wortschatzangebot. Zudem sollen Fragen gestellt werden, damit die Kinder aktiv in einen Dialog geführt werden und ihr Sprachwissen selbst anwenden können. Zum vierten Bereich gehören Techniken, die den kindlichen Sprachäußerungen nachfolgen. Dazu zählen die Modellierungstechniken. Durch sie kann eine Korrektur von fehlerhaften Äußerungen des Kindes, eine grammatikalischen Erweiterung oder eine dialogischen Weiterführung vorgenommen

werden (Jungmann et al., 2018). Diese vier Bereiche sollen im Folgenden ausgeführt werden.

Verbalisieren

Beim Verbalisieren handelt es sich um die Grundlage jeglichen Sprachinputs. Durch das Verbalisieren werden dem Kind nicht nur auf einer inhaltlichen Ebene Informationen vermittelt, sondern es werden ihm auch neue oder komplexere Sprachstrukturen präsentiert (Dannenbauer, 2002), die es zum Aufbau bzw. zur Erweiterung seines eigenen Sprachrepertoires nutzen kann. Andere Autoren sprechen auch von „lautem Denken“ als Form von metakognitiven Strategien im Sinne von Handlungs- und Problemlösungsstrategien (Durden & Dangel, 2008), indem beispielsweise Handlungen oder Gedanken in Worte gefasst werden.

Die Verbalisierungstechniken lassen sich in drei Komplexitätsstufen gliedern, die unterschiedlich hohe Anforderungen an das Sprachverständnis des Kindes stellen (Fried & Briedigkeit, 2008; Weitzman & Greenberg, 2002): Auf einer niedrigen Komplexitätsstufe steht das „Verbalisieren von Handlungen“, das in der Literatur oft als „self talk“ oder „parallel talk“ bezeichnet wird. Das handlungsbegleitende Sprechen kann die eigene aktuelle Handlung oder diejenige des Kindes beschreiben. Es handelt sich hierbei um eine wesentliche Form von Sprachinput zu Beginn des Spracherwerbs oder beim beginnenden Zweitspracherwerb und es unterstützt die Kinder im Aufbau eines ersten situationalen Sprachverständnisses, da es eng mit dem aktuellen und damit wahrnehmbaren Kontext verbunden ist. Hierbei übernimmt die Fachkraft die Rolle eines „Sportkommentators“ und fasst das, worauf das Kind im selben Moment seine Aufmerksamkeit richtet, in Worte. Auf einer nächsten Komplexitätsstufe sind Verbalisierungen in Form von „Beschreibungen“ oder „Erklärungen“ anzusiedeln. Sie stehen je nach Thema nicht mehr vollumfänglich mit dem aktuellen Kontext in Verbindung und erfordern daher bereits ein größeres Sprachverständnis. Auf der dritten Komplexitätsstufe werden „Hypothesen“, „Vermutungen“ oder weiterführende „abstrakte Ideen“ in Worte gefasst, die nicht mehr (oder nur noch indirekt) mit dem aktuellen Kontext in Verbindung stehen (dekontextualisierte Sprache). Die Kinder sind herausgefordert, die komplexeren Aussagen zu verstehen und daran anknüpfend ihre Gedanken selbst in Worte zu fassen. Ebenfalls zu den Verbalisierungstechniken auf einer höheren Komplexitätsstufe gehören Absprachen zu „Planungen“ oder ein „Ergebnisaustausch“ (Füssenich & Menz, 2014), wobei sich der Gesprächsinhalt auf Vergangenes oder Zukünftiges bezieht. Gerade für Kinder ab drei Jahren zeichnet sich ab, dass die dekontextualisierte Form von Sprache besonders mit größeren Sprachfortschritten in Verbindung gebracht werden kann, wenn Gespräche über nicht

physisch vorhandene Objekte oder über zurück- oder vorausliegende Ereignisse geführt werden. Die dekontextualisierte Sprache findet sich häufig in Bilderbuchsituationen, kann aber ebenso in Essenssituationen beobachtet werden. Hierin besteht eine Möglichkeit, das Potenzial der alltagsintegrierten Sprachförderung auf weniger „bildungsnahe“ Settings auszuweiten. In Spielsituationen wird hingegen von ‚pretend talk‘ oder der ‚So-tun-als-ob-Sprache‘ gesprochen, die die Fachkräfte einsetzen, um das Symbol- oder Rollenspiel der Kinder zu erweitern. Auch hierzu liegen Erkenntnisse vor, dass ein ins Spiel eingebetteter kognitiv anregender Sprachinput, der zudem die Kinder zu vermehrten sprachlichen Interaktionen animiert, zu besseren Sprachlernfortschritten führt (Gest et al., 2006).

Wortschatzförderung

Der Wortschatzerweiterung kommt im Spracherwerb eine sehr zentrale Rolle zu, da die Größe des Wortschatzes bei Kindern ein wesentlicher Prädiktor für den späteren Bildungsverlauf darstellt (Dickinson & Porche, 2011). So ist es nicht nur für einsprachig, sondern genauso für mehrsprachig aufwachsende Kinder wesentlich, möglichst früh einen breiten Wortschatz aufzubauen. Gemäß Kurtz und Vasylyeva (2014) ist der Wortschatzerwerb eng verbunden mit dem Erwerb von Weltwissen. Der spätere Wortschatzerwerb dehnt sich bis ins Erwachsenenalter aus und steht in enger Verbindung mit dem Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen und insbesondere mit dem Leseverstehen (Kurtz & Vasylyeva, 2014).

Kinder bauen Wortschatz in Phasen auf, wobei Glück (2003) wie auch Siegmüller und Kauschke (2006) drei Phasen unterscheiden: die Phase des Anbietens, die Phase des Erarbeitens und die Phase des Festigens (siehe auch Itel & Haid, 2015).⁷ Eine Auswahl an sprachförderlichen Verhaltensweisen, die den Phasen der Wortschatzförderung theoriegeleitet zugeordnet werden können, wird im Folgenden kurz präsentiert.

In der Phase des Anbietens sollen die Kinder einen reichhaltigen Wortschatz angeboten bekommen, der von einem Alltags- hin zu einem Bildungswortschatz führt und sogenannte „sophisticated words“ (Torr & Scott, 2006) sowie unterschiedliche Wortarten einschließt. Damit Kinder neue Wörter besonders gut wahrnehmen, sollten sie möglichst deutlich und betont präsentiert werden. In der Phase des Erarbeitens geht es darum, dass die Kinder Wissen zu den neuen Begriffen aufbauen. Eine fundierte Erarbeitung, die möglichst verschiedene Repräsentationsebenen einschließt

⁷ Für einen Überblick über spezifische wortschatzerarbeitende Strategien sei u. a. auf die Arbeiten von Hadley, Dickinson, Hirsh-Pasek, Golinkoff und Nesbitt (2016), Rupp (2013) Torr und Scott (2006) sowie Weizman und Snow (2001) verwiesen.

(Bruner, Olver & Greenfield, 1971), ist hierfür hilfreich. Auch nonverbale Kommunikationsstrategien sollen berücksichtigt werden, da gerade jüngere Kinder oder Kinder mit Deutsch als Zweitsprache darauf angewiesen sind, über nicht-sprachliche Zeichen zu kommunizieren, um sich so den Bedeutungszusammenhang zu erschließen (Albers, 2017). Mimische und gestische Hinweise bieten ihnen daher eine Orientierung in der vorsprachlichen Kommunikation wie auch bildliche Darstellungsformen. Schließlich geht es in der Festigungsphase darum, den Wortschatz mit anderen semantischen Feldern zu verknüpfen, indem die Begriffe in möglichst unterschiedlichen Kontexten erlebt und in ihren Bedeutungsunterschieden ausdifferenziert werden. Damit verbunden ist die möglichst häufige Repetition der neuen Wörter. Dies unterstützt den Weg zur produktiven Übernahme der Wörter, indem sie leichter abgerufen werden können (Ulrich, 2017).

Wortschatzförderung kann eingebettet in alle möglichen Aktivitäten stattfinden. Viele Untersuchungen zur wirksamen Wortschatzförderung wurden jedoch im Rahmen von Bilderbuchbetrachtungen vorgenommen. Neuere Untersuchungen beschäftigen sich ausgehend von einem alltagsintegrierten Verständnis zunehmend mit einer ins Spiel eingebetteten Förderung von Wortschatz, um in Ergänzung zu angeleiteten, stärker erwachsenenzentrierten Angeboten Hinweise zu spielintegrierten Umsetzungsmöglichkeiten zu erhalten. Diesbezüglich liegen Ergebnisse vor, dass Kinder davon profitieren, wenn neuer Wortschatz in einem spielerischen Setting präsentiert wird und er darin eingebettet erarbeitet und angewendet wird (Hassinger-Das et al., 2016). Dieses Vorgehen ist letztlich auch für die Festigungsphase und damit die Speicherung von Vorteil, da der Wortschatz in einem für die Kinder bedeutungsvollen Kontext erlebt wird, so dass sie motivierter und damit aufmerksamer gegenüber den präsentierten Wörtern sind. Zudem werden die Begriffe aufgrund der vielfältigeren Erfahrungsmöglichkeiten besser im semantischen Lexikon vernetzt. So lernen Kinder Wortschatz aus demselben semantischen Feld in einer Freispiellernumgebung besser, als wenn Wörter ohne einen solchen thematischen Rahmen eingeübt werden (Konishi, Johanson, Chang Damonte, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2013). Insgesamt zeigen die Studienergebnisse, dass die Wortschatzförderung möglichst in bedeutungsvolle Gespräche eingebettet sein und auf vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten beruhen sollte, wovon alle Kinder profitieren können (Wasik & Iannone-Campbell, 2012).

Fragen

Wird eine dialogorientierte Form von Sprachförderung umgesetzt, können Kinder eine aktive Sprecherrolle einnehmen. Das gelingt nur, wenn mit ihnen gesprochen wird und Sprache nicht passiv erlebt wird (Buschmann, 2015): „Thus, it is important to talk

with the child rather than talking at them since interactive contexts encourage optimal language acquisition.“ (Konishi et al., 2013, S. 168) Am besten eignen sich hierfür Fragen, da sie einen Aufforderungscharakter und ein Anregungspotenzial für die kindlichen Sprachproduktionen haben (Ritterfeld, 2000). Im frühpädagogischen Alltag stellen Fragen daher ein wichtiges didaktisches Werkzeug dar (Briedigkeit, 2011).

Allgemein wird die Meinung vertreten, dass offene Fragen gegenüber geschlossenen Fragen zu bevorzugen seien, da sich Kinder durch offene Fragen besser in ein Gespräch einbringen können und außerdem im Gegensatz zu geschlossenen Fragen längere Antworten produzieren. Geschlossene Fragen sind deshalb bei den frühpädagogischen Fachkräften grundsätzlich negativ konnotiert (Schönfelder, 2015b). Dennoch zeigen Beobachtungen im Alltag vorschulischer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen, dass geschlossene Fragen häufiger auftreten als die besser angesehenen offenen Fragen (Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Umgekehrt muss aber auch berücksichtigt werden, dass je nach Kind zu offen gestellte Fragen zu einer Überforderung führen können (Reich, 2008), so dass sich in der Praxis die Schwierigkeit ergibt, zu entscheiden, in welcher Situation welche Frage gestellt werden sollte, um zum einen sprachanregend zu sein und zum anderen das Kind dennoch nicht zu überfordern. Diesbezüglich können drei sprachstimulierende Fragetypen unterschieden werden, um die diversen Sprachvoraussetzungen der Kinder berücksichtigen zu können: die Entscheidungsfrage (Ja/Nein-Frage), die Ergänzungsfrage (W-Frage) und die Wahl- bzw. Alternativfrage (Schönfelder, 2015a).⁸

Die Entscheidungsfrage, die auch als geschlossene oder Ja/Nein-Frage bezeichnet wird, verlangt in der Antwort eine Zustimmung oder eine Ablehnung. Das Kind kann einen ersten, wenn auch ganz einfachen Gesprächsbeitrag leisten, was sich positiv auf sein Vertrauen in seine eigenen Sprachkompetenzen auswirken kann, was diesen Fragetyp der sensitiven Responsivität zuordnen lässt (vgl. Kap. 2.2.1). Ergänzungsfragen, die mit einem Fragewort (W-Wort) eingeleitet werden, fordern den Gesprächspartner dazu auf, eine Antwort mit mindestens einem Inhaltswort zu geben und zielen bei Kindern auf eigenständige Sprachäußerungen ab, wobei sogar

⁸ Diese Unterscheidung der Fragetypen erfolgt in dieser Arbeit anhand der grammatikalischen Form des Fragesatzes. Fragen können aber auch aufgrund ihrer Sprechaktfunktionen unterschieden werden, wie dies z. B. bei Rückversicherungsfragen oder Nachfragen der Fall ist (Müller et al., 2016a), die in der Alltagssprache sehr häufig eingesetzt werden. Sie nehmen im Dialog die Funktion der Verständnissicherung oder des aufmerksamen Zuhörens ein, wie z. B. bei der Frage „Einen Hund hast du gesehen?“. Sie werden an der Intonation als Frage erkannt, erfüllen jedoch nicht die grammatikalische Form einer „echten“ Ja/Nein-Frage, die mit einem Prädikat eingeleitet werden müsste: „Hast du einen Hund gesehen?“.

nachgewiesen werden konnte, dass die Kinder von Müttern, die häufiger W-Fragen stellen, bei Schulbeginn bessere Sprachleistungen vorweisen (Cristofaro & Tamis-LeMonda, 2012). W-Fragen evozieren Antworten mit einem breiten Spektrum, was deren Länge und Komplexität anbelangt. Sie können aus einzelnen Wörtern bis zu Wortgruppen, Teilsätzen oder mehreren Sätzen bestehen. Dass W-Fragen automatisch eine Antwort in Form eines ganzen Satzes evozieren, ist ein Trugschluss. Innerhalb der W-Fragen gibt es wiederum unterschiedliche Typen, die Ruberg und Rothweiler (2012, S. 70) in die offenen und geschlossenen W-Fragen unterteilen. Die Antworten auf geschlossene W-Fragen (z. B. Wo liegt der Ball? Was ist das?) bestehen meist aus einem Satzglied im Gegensatz zu denjenigen auf offene W-Fragen (z. B. Warum weint das Kind?), die aus „mindestens zwei Satzgliedern“ mit einem Subjekt und einem Prädikat bestehen. Somit gilt auch eine kurze Antwort auf geschlossene W-Fragen als völlig akzeptabel. W-Fragen können aber auch auf inhaltlicher Ebene auf ihr sprachförderndes Potenzial befragt werden. Fragen, die zum Beschreiben und Erklären anregen, rufen komplexere Antworten hervor als Fragen, die zum Benennen führen (Röhner, Li & Hövelbrinks, 2010). Häufig ist mit den Benennfragen (manchmal auch als Quiz-Fragen bezeichnet) eine Art Überprüfung von Wissen verbunden, was dazu führen kann, dass sie die dialogfördernde Funktion von Fragen unterbinden (Briedigkeit, 2011), wenn sie zu häufig eingesetzt werden. Sie führen zu einer Abfragesituation und stellen eine künstliche, nicht mehr auf Augenhöhe geführte Interaktionssituation her (Ritterfeld, 2000). Die Alternativfrage als dritter Fragetyp weist für die entwicklungsangemessene Sprachförderung ein besonderes Potenzial auf, da sie das Kind mithilfe eines Sprachmodells zur eigenständigen Produktion führt (Szagun, 2016), indem sie ihm als Hilfestellung einen Sprachinput auf der Wortschatz- wie auch auf der Grammatikebene anbietet (Motsch, 2010). Aus mindestens zwei Antwortmöglichkeiten kann das Kind die passende auswählen. Besonders für sprachschwächere oder eher sprechgehemmte Kinder stellen Alternativfragen somit ein unterstützendes Mittel dar. Trotzdem treten sie in der Praxis relativ selten auf (Müller et al., 2016a).

Modellierungstechniken

Das Vorschulkind spricht so, wie es ihm sein grammatikalisches Wissen ermöglicht als schrittweise Annäherung an die Grammatik der Erwachsenensprache. Daher steht nicht die Korrektheit der Sprachverwendung in einem Gespräch im Vordergrund, die das Kommunikationsbedürfnis hemmen würde, sondern ein Kind kommuniziert aus dem Bedürfnis heraus, jemandem etwas mitzuteilen. Eine direkte Korrektur auf einer formalsprachlichen Ebene würde deshalb vom Kind als Zurückweisung auf einer

inhaltlichen Ebene wahrgenommen werden und im schlimmsten Fall dazu führen, dass es das Interesse am Dialog verliert (Kurtenbach, Bose & Thieme, 2013, S. 44ff.). Laut Dannenbauer (2002) führen Modellierungstechniken, wenn sie in natürlichen Gesprächsanlässen und eingebettet in einem für das Kind bedeutungsvollen Kontext eingesetzt werden, zu einer besseren Sprachförderwirkung als ein isoliertes Training von Sprachstrukturen und Satzmustern, bei dem der Transfer in die Alltagssprache oftmals nicht gelingt. Mithilfe der Modellierungstechniken kann die frühpädagogische Fachkraft eine fehlerhafte oder unvollständige kindliche Sprachäußerung modellieren bzw. sie so umformen, dass das Kind aufgrund des sprachlichen Modells auf der rezeptiven Ebene seine eigenen Sprachproduktionen damit vergleichen und revidieren kann (Ritterfeld & Siegert, 2000). Wichtig ist beim Modellieren, dass es sich aus Sicht des Kindes nicht um eine explizite Korrektur des Gesagten handelt, sondern dass es in erster Linie eine Bestätigung seines sprachlichen Beitrags erfährt, die es motiviert, das Gespräch fortzusetzen. Der Dialog bleibt durch den feinfühligem Einsatz der Modellierungstechniken interessant und das Kind lernt die neue Sprachstrukturen implizit (Szagun, 2016). So werden Interaktionen in Alltags- und Spielsituationen zu sprachlichen Förderanlässen (Jungmann et al., 2018).

Nach Dannenbauer (2002) und Motsch (2010) werden die Modellierungstechniken unterteilt in das korrektive Feedback, die Expansion, die Extension und die Umformung.⁹ Die Unterscheidung dieser vier Modellierungstechniken ist in der Fachliteratur zu alltagsintegrierter Sprachförderung weitestgehend etabliert (u. a. Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015; Röhner & König, 2015; Ruberg & Rothweiler, 2012).

Das korrektive Feedback, auch verbesserte Wiederholung genannt, kann sowohl bei „Ausdrucksfehler, Abweichungen im Satzbau oder der von der Erwachsenensprache abweichenden Wortverwendungen zum Einsatz kommen.“ (Jungmann et al., 2018, S. 52) Die frühpädagogische Fachkraft greift die fehlerhafte Struktur des Kindes auf und wiederholt sie in verbesserter Form, ohne das Kind dabei explizit auf seinen Fehler hinzuweisen. Das Kind lernt dabei vom korrekten Sprachmodell. Auf diese Weise prägt sich die fehlerhafte oder noch nicht zielsprachliche Struktur nicht ein (Gasteiger-Klicpera, 2010). Die Expansion ist die syntaktische Erweiterung eines Satzes, indem die Fachkraft eine kindliche Äußerung mit dem fehlenden syntaktischen

⁹ Dannenbauer (2002, S. 154) führt eine weitere Modellierungstechnik an, die „modellierte Selbstkorrektur“. Im Rahmen der Sprachtherapie wiederholt die Therapeutin eine fehlerhafte Zielstruktur des Kindes, um sich sofort selber zu korrigieren. Dadurch wird die Aufmerksamkeit des Kindes auf die zu erwerbende Zielstruktur gelenkt. Da diese Modellierungstechnik aber einen sehr spezifischen therapeutischen Fokus hat und sie in der Fachliteratur zur alltagsintegrierten Sprachförderung so gut wie gar nie auftaucht, wird nicht weiter darauf eingegangen.

Element vervollständigt. Dem Satz des Kindes werden so neue syntaktische Elemente hinzugefügt und damit bezogen auf ein Satzelement verbessert (Motsch, 2010). Bei den Extensionen als dritte Form der Modellierungstechniken wird eine kindliche Äußerung mit einem semantischen Inhalt erweitert (Motsch, 2010), die dem Kind als „Vorlage“ für den Vergleich mit den eigenen, noch nicht ganz zielsprachlichen oder weniger komplexen Äußerungen dienen soll (Ritterfeld, 2000). Es handelt sich dabei nicht um eine Korrektur einer Äußerung des Kindes, jedoch kann die Erweiterung des Satzes mit einer neuen grammatikalischen Information verbunden sein, die auch hier wiederum für den Erwerb neuer Sprachstrukturen von Nutzen sein kann. Extensionen, die nah am Thema des Kindes bleiben und es inhaltlich erweitern, motivieren es, den Dialog fortzusetzen (Kurtenbach & Bose, 2014). Bei der Umformung (im Englischen als ‚recasting‘ bezeichnet) wird die kindliche Äußerung in veränderter grammatikalischer Form wiedergegeben, ohne dass neue inhaltliche Elemente hinzugefügt werden. Das Kind hört eine neue Satzstruktur bezogen auf den selben Inhalt (Ritterfeld, 2000). Durch die Umformung kann die erwachsene Person dem Kind signalisieren, dass sie es richtig verstanden hat, was bestätigend und motivierend auf das Kind wirkt. Umformungen gelten als besonders wirksam bei Kindern, da sie diese zu spontanen Imitationen anregen (Dannenbauer, 2002, S. 152).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass für eine in den Dialog und in natürliche Interaktionssituationen eingebettete vorschulische Sprachförderung verschiedene Qualitätsmerkmale zu beachten sind, die auf der Verhaltensebene der frühpädagogischen Fachkraft angesiedelt sind. Diese Mikrostrukturen des pädagogischen Handelns (König, 2013) werden mit einer hohen Sprachförderkompetenz in Verbindung gebracht (Fried, 2013a), um „im häufig komplexen und herausfordernden Alltag Gelegenheiten für Interaktionen zu entdecken und auf einer hohen fachlichen und reflexiven Grundlage zu gestalten“ (Weltzien, 2014, S. 251). Die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Qualitätsbereiche im Allgemeinen sowie die Sprachförder-techniken im Spezifischen stellen somit ein wesentliches Instrument gelingender sprachförderlicher Interaktionsprozesse dar. Professionalisierungsbestrebungen beschäftigen sich daher mit der Frage, wie frühpädagogische Fachkräfte auf die herausfordernde Aufgabe der frühen Sprachförderung vorbereitet werden können. Da es im Bereich der Professionsforschung darum geht, diejenigen Kompetenzen zu beschreiben, die für die professionelle Umsetzung einer beruflichen Aufgabe notwendig sind, und wie diese Kompetenzen entwickelt werden können, braucht es für den Bildungsbereich Sprache ein Verständnis davon, was eine professionelle Sprachförderkompetenz ausmacht. Diesem Thema gilt das folgende Kapitel.

2.3 Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte

Es wird aufgrund der aktuellen Forschungslage nicht mehr angezweifelt, dass gut ausgebildete und vielfältige Kompetenzen gefordert sind (vgl. *WiFF-Initiative*¹⁰), wenn es um wirksame Förderung von Vorschulkindern geht. Doch über welche Kompetenzen müssen die frühpädagogischen Fachkräfte im Bildungsbereich Sprache verfügen, damit sie ihre berufliche Aufgabe professionell umsetzen können? Hierzu hat die *WiFF-Initiative* in den vergangenen Jahren große Arbeit geleistet, indem sie zu den verschiedensten Bildungsbereichen die wichtigsten Kompetenzanforderungen formuliert und damit eine fundierte Basis für die Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsprogrammen geschaffen hat. Bezüglich des Bildungsbereichs Sprache wurde von List (2010) eine umfassende Übersicht erarbeitet, die es Aus- und Weiterbildungseinrichtungen ermöglichen soll, die Kursinhalte zu definieren. Damit verbunden muss allerdings ebenfalls ergründet werden, auf welchem Kompetenzstand sich die frühpädagogischen Fachkräfte befinden und welche Kompetenzfacetten mit der wirksamen Gestaltung von Sprachförderprozessen in Zusammenhang stehen, um wiederum Qualifizierungsmaßnahmen evaluieren zu können.

Um die mit den Sprachförderprozessen in Zusammenhang stehenden Kompetenzfacetten untersuchen zu können, wird im weiteren Verlauf in einem ersten Schritt der Kompetenzbegriff, wie er im frühpädagogischen Berufsfeld verstanden wird, erläutert und mit dem Kompetenzmodell der Frühpädagogik nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) in Verbindung gesetzt (Kap. 2.3.1). Anschließend wird die Kompetenzdefinition auf den Bildungsbereich Sprache übertragen, indem die Definition der Sprachförderkompetenz anhand von drei aktuellen Modellen verschiedener Autorinnen und Autoren (Fried, 2009a; Hopp, Thoma & Tracy, 2010; Müller, 2014) herausgearbeitet wird (Kap. 2.3.2). Dabei werden die sprachförderrelevanten Inhalte und Sprachförderaufgaben beschrieben, auf die die Modelle den Fokus legen, und wie sie den verschiedenen Kompetenzfacetten zugeordnet werden. Schließlich wird das Forschungsfeld der Sprachförderkompetenzmessung geöffnet, wobei bezüglich des Forschungsinteresses dieser Arbeit der Fokus auf der Messung der Mikroprozesse der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung liegt (Kap. 2.3.4). Dabei wird auf die Kompetenzdiskussion bezogen auf die Verbindung von Wissen und Handeln eingegangen und mit den Schlussfolgerungen für die Professionalisierung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte geschlossen (Kap. 2.3.5).

¹⁰ Eine umfassende Informationsdatenbank ist auf der Homepage der *WiFF-Initiative* zu finden: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/>.

2.3.1 Kompetenzbegriff

Kompetenz zeichnet sich durch professionelles Handeln aus. Professionell handelnde Fachkräfte sind in der Lage, ihre beruflichen Herausforderungen zielgerichtet und flexibel zu meistern. Das professionelle Handeln lässt sich im Moment der Ausführung (Adler, 2014) oder im Handlungsergebnis beobachten. Auf den Kontext der Frühpädagogik übertragen bedeutet das, dass eine frühpädagogische Fachkraft in der Lage sein muss, „in komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 21). Das Handlungsergebnis und somit die Entwicklungsfortschritte der Kinder sind in der Situation kaum zu bewerten, sondern bedingen einen begleitenden diagnostischen Blick auf die Lernprozesse, die sich über eine längere Phase erstrecken (Baumert & Kunter, 2006). Des Weiteren kommt erschwerend hinzu, dass die Wahrnehmung dessen, was im frühpädagogischen Bildungskontext als „professionell“ und „kompetent“ angesehen wird, gesellschaftlichen und bildungspolitischen Veränderungen unterliegt (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 23). So haben sich aufgrund verschiedenster Bildungsinitiativen die Erwartungen an das frühpädagogische Fachpersonal erhöht, wenn der Bildung und Förderung aller Kinder, insbesondere auch benachteiligter Kinder Rechnung getragen werden muss.

Die gestiegenen Anforderungen an die Qualität der frühpädagogischen Arbeit erfordern es daher, genau zu beschreiben, wie sich professionelles Handeln in der Praxis abbilden muss und welche Voraussetzungen bei der frühpädagogischen Fachkraft als professionell Handelnde unabdingbar sind. Zur differenzierten Betrachtung der Kompetenzanforderungen wird in der gängigen Literatur vielfach auf das Kompetenzmodell der Frühpädagogik von Fröhlich-Gildhoff und Kolleginnen (2011) zurückgegriffen.

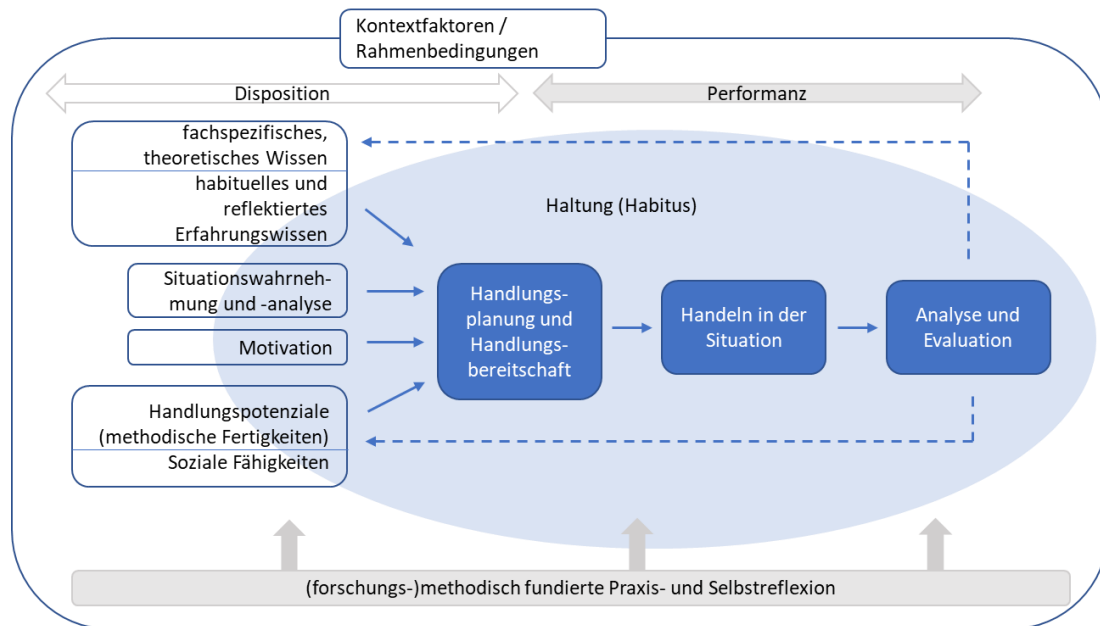


Abbildung 1: Allgemeines Kompetenzmodell (in Anlehnung an: Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; überarbeitete Fassung: Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 22)

Die bekannte Weinert'sche Definition von Kompetenz lässt sich in diesem Modell wiederfinden: „Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen emotionalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und eigenverantwortlich nutzen zu können.“ (Weinert, 2014, S. 27 f.) Kompetenz zeigt sich demnach dann, wenn eine Person es schafft, unter Zugriff auf ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgreich Probleme zu lösen, wobei es auf ein Zusammenspiel der unterschiedlichen Kompetenzfacetten ankommt. Kognitive Fähigkeiten, also Wissen, und Fertigkeiten, also Können, reichen allerdings nicht aus, wenn es um spezialisierte Kompetenzen bezogen auf einen bestimmten Bildungsbereich gehen soll. Hierfür braucht es ebenso Fähigkeiten der Analyse, Kontrolle und Reflexion: „These specialized competencies require long-term learning, broad experience, deep understanding of the topic, and automatic action routines that must be controlled at a high level of awareness.“ (Weinert, 2001, S. 47) Hiermit ist ein metakognitiver Prozess angesprochen, der eine kontrollierende Funktion auf die Handlungsrouninen hat, um eine mögliche Kluft zwischen dem, was man weiß, und dem, was man tut, zu überbrücken und bei Bedarf anzupassen, was Kompetenz zu einem dynamischen und veränderbaren Konstrukt macht.

Basierend auf diesem Zusammenspiel unterschiedlicher Kompetenzfacetten wird auch von den Autoren des Kompetenzmodells der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) Kompetenz als ein Prozess verstanden. Bei diesem prozessualen

Verständnis von Kompetenz entsteht professionelles Handeln durch einen sich wiederholenden Zirkel von verschiedenen Prozessschritten wie Wissen, Analyse, Planung, Durchführung und Evaluation, was im Modell (vgl. Abb. 1) anschaulich dargestellt ist. Professionelles Handeln muss sich dadurch stets aufs Neue beweisen und entwickeln sowie gegebenenfalls situativ neu ausrichten, was mit einer kontinuierlich laufenden reflexiven Abstimmung von Theorie und Praxis einhergeht (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Durch diese enge und dynamische Verbindung von Theorie und Praxis gliedern die Autoren ihr Kompetenzmodell in die beiden Bereiche der Dispositionen und der Performanz. Die Dispositionen stellen das Potenzial dar, etwas zu können und schließen vor allem Wissens- und Könnenselemente der Kompetenz ein, während die Performanz das in der konkreten Situation tatsächlich gezeigte Handeln meint. Beide Bereiche werden gemäß dem Modell von der professionellen Haltung, die pädagogische Werte und Einstellungen beinhaltet, und von den situativen Rahmenbedingungen mit strukturellen und institutionellen Faktoren beeinflusst. Der entscheidende Schritt, dass überhaupt eine Kompetenzentwicklung stattfinden kann, wird der Evaluation des Handlungsvollzugs (Weinert, 2001) zugeschrieben, die wiederum Einfluss auf die Erweiterung oder Veränderung bzw. Beibehaltung der Dispositionen hat, wobei hierfür die Praxis- und Selbstreflexion (vgl. Abb. 1) während aller Prozessphasen parallel mitlaufen soll.

Die Praxis- und Selbstreflexion bedingt eine „forschende Haltung“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 24), die in der aktuellen Bildungspolitik im Bereich der Frühpädagogik über die Etablierung von akademisierten Studiengängen angestrebt wird (Rauschenbach & Berth, 2014). Durch die Fähigkeit zur Reflexion kann die Fachkraft eine andere Perspektive auf die Situation und ihr Handeln einnehmen und diese aufgrund ihres Wissens und ihrer Erfahrungen analysieren. Die fachliche Begründung frühpädagogischen Handelns wird somit als ein wichtiges Element von Kompetenz angesehen. Hierbei handelt es sich um ein „Wechselspiel von auf Erfahrung begründeter Intuition und analytischer Reflexion“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 24), das sich auf wissenschaftlichem Grundlagenwissen abstützt und zu professionellem Handeln führt: Dazu braucht es „einen differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie ein flexibles, vernetztes Handeln.“ (Gieseke, 2010b, S. 243) Damit verbunden muss der Blick auf das Kind als Akteur in der Handlungssituation gerichtet werden, so dass im Sinne der adaptiven Förderung eine Verbindung der Kompetenz des Kindes mit dem Handeln der frühpädagogischen Fachkraft hergestellt wird.

Dieses komplexe Zusammenspiel verschiedener Kompetenzfacetten, das letzten Endes zu professionellem Handeln führt, wird erst sichtbar, wenn es mit einem Fachbereich verknüpft wird, da Kompetenz aufgrund der zentralen Rolle der fachbezogenen Fähigkeiten und des fachbezogenen Wissens in hohem Maße domänenspezifisch ist (Klieme et al., 2009, S. 75). Bezogen auf den Bildungsbereich Sprache und die sprachförderliche Interaktionsgestaltung könnte hierfür beispielsweise Wissen über Sprachfördertechniken angesprochen sein (vgl. Kap. 2.2.3.2). Ohne die Kenntnis bestimmter sprachförderlicher Verhaltensweisen könnte es schwierig sein, diese zu reflektieren, zu hinterfragen und alternative Handlungsvorschläge zu generieren. Im folgenden Abschnitt werden daher die spezifischen Kompetenzfacetten, die für die Umsetzung einer professionellen Sprachförderung als relevant erachtet werden, anhand von drei theoriebasierten Modellen zur Sprachförderkompetenz herausgearbeitet und dargestellt.

2.3.2 Sprachförderkompetenzmodelle

Die Anforderungen, die die frühpädagogischen Fachkräfte aufgrund der Vielfalt an Aufgaben im vorschulischen Bildungskontext erfüllen müssen, werden für den Bildungsbereich Sprache mit dem Begriff *Sprachförderkompetenz* zusammengefasst, der in der aktuellen deutschen Fachliteratur zunehmend Verwendung findet (u. a. Adler, 2014; Beckerle et al., 2017; Fried, 2009b; Hopp et al., 2010; Müller, 2014; Ofner, Roth & Thoma, 2015). Mit diesem Begriff werden die bereichsspezifischen Kompetenzanforderungen und damit all diejenigen Facetten der professionellen Kompetenz, über die eine frühpädagogische Fachkraft zur wirksamen Umsetzung von Sprachfördermaßnahmen verfügen soll, zusammengeführt, um damit die Basis für eine gemeinsame Orientierung an den Inhalten der vielfältigen Professionalisierungsmaßnahmen zu schaffen (Hopp et al., 2010).

Eine allgemeingültige Definition der Sprachförderkompetenz existiert bislang noch nicht. Verschiedene Autoren, wie nachfolgend ausgeführt wird, nähern sich dem Begriff an, konnotieren ihn aber je nach Untersuchungsfokus mit anderen domänenspezifischen Inhalten bzw. unterschiedlichsten Sprachförderaufgaben (List, 2010). Gemeinsam ist den verschiedenen Definitionen, dass ein breites Verständnis von Sprachförderkompetenz gelten muss, das die diversen Sprachförderaufgaben umfasst bzw. auf weitere Sprachförderaufgaben ausgebaut werden könnte. Diese reichen von der Sprachdiagnostik bis hin zur Sprachförderung im Allgemeinen, wobei diese Aufgaben wiederum in Diagnostik und Förderung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache oder Kindern mit Deutsch als Zweitsprache unterschieden werden können (Hopp et al., 2010). Im englischsprachigen Raum wird zudem häufig der

Entwicklungsbereich des frühen Schriftspracherwerbs (‘early literacy’) als Bestandteil der Sprachförderkompetenz gefasst (Cash, Cabell, Hamre, DeCoster & Pianta, 2015; Schachter, Spear, Piasta, Justice & Logan, 2016). Gemäß anderen Autoren gehört die Zusammenarbeit im Team und mit Eltern ebenfalls zu einer umfassenden ganzheitlichen Sprachförderkompetenz (Böhm, Jungmann & Koch, 2017). Die verschiedenen Sprachförderaufgaben und damit verbundenen vielfältigen Kompetenzen können einzeln oder kombiniert in ein Sprachförderkompetenzmodell übertragen werden, wobei im Folgenden auf drei der am häufigsten zitierten Modelle aus dem deutschsprachigen Kontext überblicksartig eingegangen wird.

Als erste hat Fried (2009a) in einer Untersuchung mit dem Ziel zur Klärung der Frage, ob deutsche Fachkräfte für die Sprachfördertätigkeit genügend ausgebildet sind, ein hypothetisches Modell der Sprachförderkompetenz entwickelt. Damit sollte die theoretische Grundlage geschaffen werden, um dem Kompetenzstand der frühpädagogischen Fachkräfte nachzugehen. Fried bezieht sich dabei auf die Kompetenzdefinition nach Weinert (2001) (vgl. Kap. 2.3.1), indem sie ihr Modell in drei Facetten der Kompetenz gliedert: professionelles Wissen, professionelle Fähigkeiten und professionelle Haltung. Diese drei Facetten stellen den Kern der Sprachförderkompetenz dar. Die erste Dimension, das Wissen, beinhaltet die Einstellungen, das Expertenwissen, erfahrungsbezogene Schemata und Problemlösestrategien. Indem die Fachkraft auf diese Wissens Elemente in einer herausfordernden Situation zurückgreift, schafft sie es, rascher eine Entscheidung für ihr Handeln zu treffen. Die zweite Dimension, die Fähigkeiten, bestehen aus den Bereichen Beziehung zum Kind, didaktisches Repertoire, Lernunterstützung und (kognitive) Anregung. Um professionell zu handeln, benötigt die Fachkraft ein Repertoire an Handlungsstrategien, die jeweils einem dieser Bereiche der Fähigkeiten zuzuordnen sind. Diese können in einer Interaktion zwischen Fachkraft und Kind konkret beobachtet werden. Die dritte Dimension, die Haltung, wird unter anderem vom Selbstbild mitbestimmt, das eine frühpädagogische Fachkraft bezüglich ihrer Rolle als gute Erzieherin aufgebaut hat und demnach wie sie in bestimmten Situationen entsprechend dieser Rolle am besten handelt.

Ein zweites Modell der Sprachförderkompetenz entwickelten Hopp et al. (2010) und es beruht auf sprachwissenschaftlichen und psycholinguistischen Ansätzen. Aus dieser Perspektive nimmt der sprachlernrelevante Input durch die Fachkraft eine wichtige Rolle ein, der idealerweise auf einem Variations- und Kontrastreichtum basiert, in authentischen Interaktionen mit den Kindern stattfindet und auf den jeweiligen Sprachstand der Kinder abgestimmt ist. Entsprechend diesem Modell benötigen frühpädagogische Fachkräfte zur Gestaltung einer Sprachfördersituation „bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen)“ (Hopp

et al., 2010, S. 614). Die Kompetenzbereiche sind den fünf inhaltlichen Gegenstandsbereichen System Sprache, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung zugeordnet, die Dimensionen des Konstrukts der Sprachförderung darstellen (Hopp et al., 2010, S. 614). Die professionelle Umsetzung von Sprachfördersituationen bedingt nicht nur die professionelle Planung und Durchführung, sondern auch die Auswahl passender Materialien und ein methodisches Repertoire an Verhaltensweisen. Schließlich wird die konkrete Sprachförderpraxis von den Einstellungen der Fachkräfte und den strukturellen Rahmenbedingungen in der Einrichtung beeinflusst (Hopp et al., 2010, S. 622 f.). Dieses Modell verfolgt laut den Autoren nicht den Anspruch, alle möglichen Aspekte der Sprachförderung zusammenzuführen, sondern es handelt sich bei den gesammelten Dimensionen um die Grundlagen, „auf denen unterschiedliche, sowohl sprachwissenschaftlich orientierte als auch elementarpädagogisch verankerte Sprachförderkonzepte aufbauen können“ (Hopp et al., 2010, S. 623). Zudem ist das Modell ein „Idealtypus“ (Hopp et al., 2010, S. 623) bzw. ein heuristisches Modell, das im Projekt *SprachKoPF* validiert wurde. Der Nutzen der Entwicklung eines ‚Konstrukts Sprachförderkompetenz‘ besteht den Autoren zufolge darin, dass es kriterienorientierte Referenzpunkte anbietet, die zum einen der Ableitung von sprachförderrelevantem Verhalten beispielsweise für die Leistungsmessung oder die Planung von Aus- und Weiterbildungsangeboten und zum anderen der Beurteilung von beobachtetem Verhalten in der Sprachförderung dienen.

Müller (2014) wiederum stellt ein „Modell zur Sprachförderkompetenz“ bereit, das sie aus dem Modell der „frühpädagogischen Handlungskompetenz“ nach Faas und Treptow (2010) und dem Modell der professionellen Kompetenz von Lehrkräften nach Baumert und Kunter (2011) ableitet. Müller (2014, S. 71) bezieht zwei zentrale Dimensionen, das Wissen und das Handeln, in ihr Modell ein, ohne dabei weitere Faktoren, die auf die Handlungskompetenz wirken, auszuschließen (z. B. Motivation, Metakognition, Selbstregulation). Das Modell soll lediglich Hinweise auf die Fokussierung von Inhalten für Professionalisierungsmaßnahmen geben, die auf den Kernkompetenzen des Wissens und Handelns basieren. Diesen beiden Kernkompetenzen ordnet Müller (2014, S. 71 f.) vier Inhaltsbereiche, die aus sprachwissenschaftlicher und spracherwerbstheoretischer Sicht zu den Kernbereichen der Sprachförderkompetenz gehören, zu. Dazu gehören der Bereich Sprache, Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Alle vier Inhaltsbereiche werden dem Wissen zugeordnet. Zum Handeln bestehen nur Verbindungen der beiden Bereiche Sprachdiagnostik und Sprachförderung. Pädagogisches oder didaktisches Wissen ist den Sprachförderkompetenzen übergeordnet und wird daher nicht spezifisch im Modell aufgeführt, sondern verweist mit einem weiteren Pfeil auf Wissen und

Handlungskompetenzen anderer Disziplinen, die die Sprachförderkompetenz prägen (Müller, 2014).

Alle drei der hier vorgestellten Modelle verdeutlichen, wie umfangreich und vielschichtig die für eine Fachkraft zu erwerbende Sprachförderkompetenz ist. Es scheint fast unmöglich, alle wesentlichen Wissens- und Könnensaspekte der Sprachförderkompetenz in ein Modell zu integrieren. Gemeinsamkeiten bestehen in der Definition spezifischer grundlegender Wissensinhalte, die in die Hauptbereiche Spracherwerb und linguistische Grundlagen gegliedert sind. Zu den sprachförderrelevanten Fähigkeiten, die teilweise dem Wissen, teilweise dem Können zugeordnet werden, zählen das methodisch-didaktische Repertoire zur Umsetzung der Sprachförderung und Sprachdiagnostik. Zudem gehen die Modelle davon aus, dass Verbindungen zwischen verschiedenen Kompetenzfacetten bestehen, diese sich gegenseitig beeinflussen oder voneinander abhängen. Wie dies im Konkreten bzw. auf welche Inhalte bezogen aussieht, kann durch sie noch nicht beantwortet werden. Insgesamt zeigt sich, dass noch kein Konsens gefunden wurde, welche Begriffe zur Beschreibung der Kompetenzfacetten einheitlich verwendet und wie die Kompetenzfacetten bezogen auf die Inhalte voneinander abgegrenzt werden können. Es besteht hier eindeutig noch Klärungsbedarf.

Werden die Sprachförderkompetenzmodelle mit dem allgemeinen Kompetenzmodell der Frühpädagogik verglichen (vgl. Kap. 2.3.1), so wird schnell ersichtlich, dass in allen drei der oben beschriebenen Modelle einzelne Facetten der Kompetenz isoliert und mit Wissensinhalten oder Fähigkeiten, die zur Umsetzung von Sprachförderaufgaben vermutet werden, angereichert wurden. Dabei kommt es teilweise zu Vermischungen der Kompetenzfacetten. Es ist nicht eindeutig abzuleiten, welche Kompetenzfacetten mit welchen Inhalten als Dispositionen vermutet werden und wie sie auf das konkrete Handeln wirken bzw. inwiefern sie sich gegenseitig beeinflussen. Im Hinblick auf die Kompetenzerweiterung von frühpädagogischen Fachkräften fehlt in allen drei Modellen die als zentral vermutete Kompetenzfacette der Evaluation und Reflexion (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014), die dem dynamischen Verständnis und der Veränderbarkeit von Kompetenz entspricht. Um ein dynamischeres Verständnis der Sprachförderkompetenz in einem Modell abzubilden, wäre es im Sinne der Autorin der vorliegenden Arbeit, das Prozessmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) und all seine Kompetenzfacetten mit den zentralen Sprachförderaufgaben von frühpädagogischen Fachkräften zu verknüpfen bzw. domänenspezifisch zu erweitern. Einen ersten Eindruck hierfür bietet ein Kompetenzmodell aus der Mathematikdidaktik, das im Folgenden exemplarisch vorgestellt wird.

2.3.3 Exkurs: Domänenspezifisches Kompetenzmodell der Mathematikdidaktik

Der Diskurs über praxistaugliche Kompetenzmodelle für die Frühpädagogik zeichnet sich in allen Bildungsbereichen ab. An dieser Stelle wird ein von Gasteiger und Benz (2016) entwickeltes Modell für die frühpädagogische Mathematikdidaktik vorgestellt, um daran aufzuzeigen, welche Kompetenzfacetten die professionelle Kompetenz im Bildungsbereich Mathematik abbilden und wie sie in ein domänenspezifisches Kompetenzmodell mit Prozesscharakter integriert werden. Ziel ist ein Vorschlag, wie das mathematikdidaktische Kompetenzmodell als Grundlage für ein Modell der Sprachförderkompetenz im Sinne einer Erweiterung der bestehenden Sprachförderkompetenzmodelle (vgl. Kap. 2.3.2) dienen könnte.

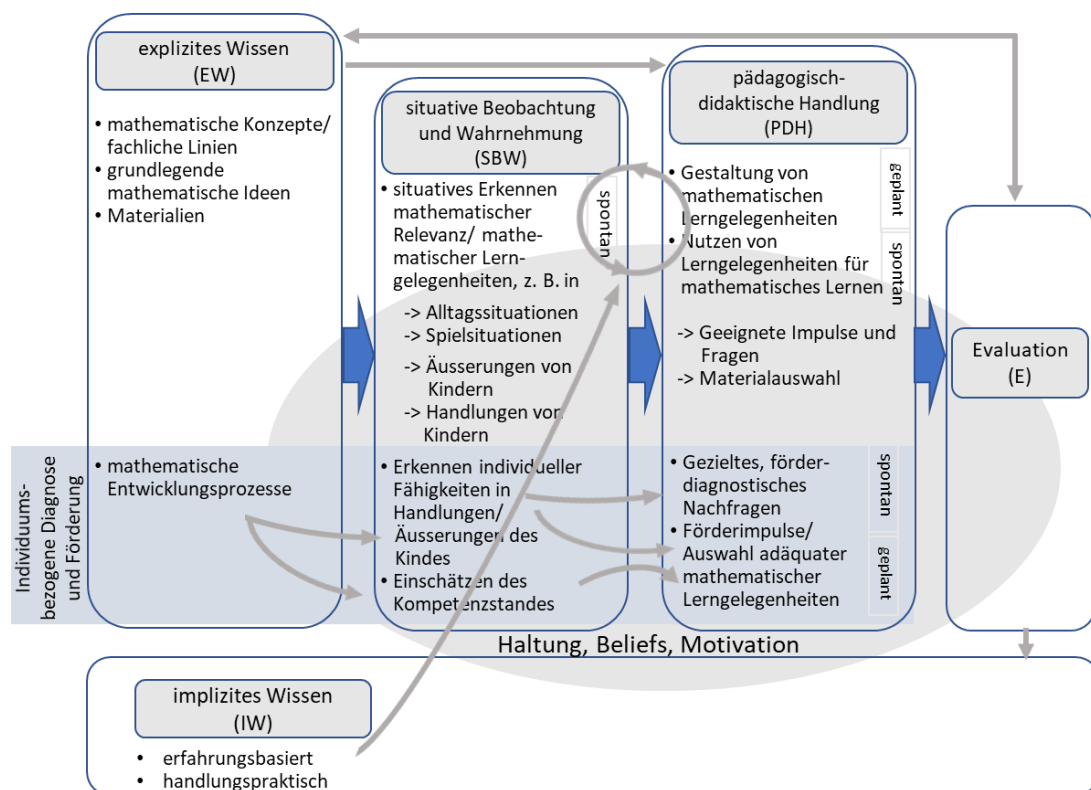


Abbildung 2: Modell zur mathematikdidaktischen Kompetenz (Gasteiger & Benz, 2016, S. 280)

Das Modell zur mathematikdidaktischen Kompetenz (Gasteiger & Benz, 2016, S. 280) knüpft an den Facetten des Kompetenzmodells der Frühpädagogik nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) an und erweitert es um inhaltliche Aspekte aus der Mathematikdidaktik. Es umfasst die vier strukturellen Facetten Wissen, situative Beobachtung/Wahrnehmung, pädagogisch-didaktische Handlung und Evaluation. Die Haltung, Einstellungen und Motivation nehmen Einfluss auf alle Facetten (vgl. Kap. 2.3.1).

Ein wesentliches Element dieses Prozessmodells stellt die Situationswahrnehmung dar, die anders als im Modell von (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) als eine Art Bindeglied zwischen Wissen (Disposition) und Handeln (Performanz) fungiert. Die Autorinnen des Modells messen der Facette der Situationswahrnehmung als Teil der professionellen Kompetenz eine besondere Bedeutung bei, da das Lernen in der Frühpädagogik situiert und weniger angeleitet wie im schulischen Unterricht stattfindet und ein sich ergebender Lernmoment äußerst spontan erkannt und genutzt werden muss. Die Situationswahrnehmung als eigenständige Kompetenzfacette wird auch von Blömeke, Gustafsson und Shavelson (2015) hervorgehoben. Sie definieren Kompetenz als Kontinuum, das situationsspezifische Fähigkeiten als Verbindung von Disposition und Performanz annimmt.

Die Fähigkeit einer frühpädagogischen Fachkraft, eine Situation, in der ein Lernprozess durch einen Impuls initiiert oder fortgesetzt werden kann, zu erkennen, zu deuten und zu interpretieren, kann auch für den Sprachbereich als wesentlich angenommen werden. So stellen Dialoge zwischen Kindern und Fachkraft die Basis der Sprachförderung dar. In welchem Moment aber ein Dialog entsteht, der für einen sprachförderlichen Impuls genutzt werden kann, ist nicht voraussehbar. Vielmehr muss eine Fachkraft den Moment eines Interesses und der Aufmerksamkeit des Kindes erkennen und situativ darauf eingehen, was Gasteiger und Benz (2016) auch mit dem Kontext des stark situierten Lernens für mathematische Inhalte begründen. Mittels einer Sprachfördertechnik kann die Fachkraft spontan im Moment auf eine Äußerung des Kindes reagieren, beispielsweise mit einer Anschlussfrage oder einer Modellierungstechnik, was im Mathematikbereich ebenfalls mit einer auf der Interaktionsebene angesiedelten Anschlussfrage oder eines Impulses erfolgt.

Ein weiterer Unterschied im Vergleich zum Kompetenzmodell der Frühpädagogik liegt in der Darstellung bzw. Einbettung des expliziten und impliziten Wissens in das Modell. Die Unterscheidung ist den Autorinnen (Gasteiger & Benz, 2016) wichtig. Diesbezüglich argumentieren sie nachvollziehbar, dass dem Erfahrungswissen von frühpädagogischen Fachkräften wahrscheinlich viel mehr Gewicht für ihr professionelles Handeln zukommt, als bisher angenommen wurde. Da sie bezüglich der mathematikdidaktischen Inhalte in ihrer Ausbildung bis dato eher wenige Grundlagen vermittelt bekamen, mussten sie sich dieses Wissen in der beruflichen Praxis selbst erschließen, wobei von „craft-knowledge“ gesprochen wird (Ruthven, 2000, S. 122, zitiert nach Gasteiger & Benz, 2016, S. 281). Darunter wird ein handlungsorientiertes Wissen verstanden, „das für die Lehrkräfte nicht explizit ist, das sie nicht so einfach artikulieren können und dessen sie sich unter Umständen gar nicht bewusst sind“ (Gasteiger & Benz, 2016, S. 281). Um sicherzustellen, dass das handlungsorientierte,

auf Erfahrungen beruhende Wissen professionell ist, braucht es wiederum einen Abgleich mit dem expliziten Wissen, wobei dies mit der Auseinandersetzung mit theoretischen und wissenschaftlich fundierten Inhalten möglich wäre. Hierfür könnte die im Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) dargestellte Facette der kritischen Praxisreflexion als wissenschaftlicher Zugang zum Lernen insgesamt von Nutzen sein. Vermutlich ist diese Verbindung im Mathematikmodell als Pfeil von der Evaluation zum expliziten Wissen angedeutet.

In Anlehnung an die Überlegungen von Gasteiger und Benz (2016) kann angenommen werden, dass das Handeln in der Praxis entsprechend dem Beispiel des frühen mathematischen Lernens auch im Bereich der frühen Sprachförderung erfahrungsgelitet stattfindet. Umso wichtiger erscheint an dieser Stelle die von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) besonders hervorgehobene Facette der Evaluation, also des analysierend-reflektierenden Blicks zurück auf eine stattgefundene Handlung, damit implizites Wissen in explizites Wissen umgewandelt werden kann. Im Modell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) wirken die reflexiven Prozesse insgesamt auf die Dispositionen. Da jedoch gemäß der Pfeildarstellung im Modell der mathematikdidaktischen Kompetenz das implizite Wissen direkt auf die Situationswahrnehmung Einfluss nimmt, ist es umso wichtiger, dieses zu professionalisieren, da sonst Fehldeutungen beobachteter Handlungen der Kinder entstehen oder für die Förderung relevante Momente nicht erkannt und somit zu verpassten Chancen werden.

Wenn also frühpädagogische Fachkräfte weitestgehend eigene Handlungsstrategien entwickelt haben, ohne dabei angeleitet worden zu sein oder sich auf ein fundiertes Förderkonzept zu beziehen, sind gerade die reflexiven und evaluierenden Fähigkeiten zentral, um die eigene Arbeit zu professionalisieren bzw. professionell mit den Fördersituationen umzugehen (Gasteiger & Benz, 2016). Umso wichtiger sind diese Kompetenzen, wenn es um komplexere Aufgaben wie die kompensatorische Förderung beispielsweise von Kindern mit einem verzögerten Spracherwerb, Deutsch als Zweitsprache oder anderen Entwicklungsauffälligkeiten geht. Ohne fachlich fundierte Reflexionsprozesse kann das Handeln intuitiv werden, womit sich wenig professionelle Verhaltensmuster einschleichen, wie dies bei sprachverzögerten Kindern geschehen kann (Albers et al., 2013) (vgl. Kap. 2.2.3.2). Genau an dieser Stelle müsste das professionelle Handeln ansetzen: bei der individuellen Förderung, indem die Fachkraft basierend auf diagnostischen Beobachtungen entweder geplante Lernprozesse initiiert bzw. je nach Situation angemessen und dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechend spontan reagiert.

Zusammenfassend lässt sich ableiten, dass nicht nur die drei Modelle der Sprachförderkompetenz (vgl. Kap. 2.3.2), sondern auch das domänenspezifische Modell der

Mathematikdidaktik eine Verbindung von Wissen und Handeln bzw. von Dispositionen und Performanz (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) annehmen. Daher wird im Folgenden auf die Sprachförderkompetenzmessung im frühpädagogischen Bildungskontext eingegangen, um aufzuzeigen, ob der angenommene Zusammenhang von Wissen und Handeln (u. a. Adler, 2014; Baumert & Kunter, 2011; List, 2010) im Bildungsbereich Sprache empirisch bereits belegt werden konnte.

2.3.4 Zum Verhältnis von Wissen und Handeln in der Sprachförderung

Es ist unbestritten, dass Sprachförderung zu einer der Kernaufgaben frühpädagogischer Fachkräfte zählt (D-EDK, 2016; KMK/JMK, 2004; Wustmann Seiler & Simoni, 2012) und deshalb zu einem zentralen Inhalt von Aus- und Weiterbildungsangeboten gehört. Frühpädagogische Fachkräfte sind in ihrem beruflichen Kontext herausgefordert, situativ zu agieren, durch eine sensible Situationswahrnehmung sprachliche Lerngelegenheiten zu identifizieren, den Lernstand aller Kinder im Blick zu halten und individuell angemessen mit Förderimpulsen zu reagieren (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Aus Sicht der Autorin müssen diese besonderen Rahmenbedingungen des vorschulischen Förderkontextes in Professionalisierungsmaßnahmen berücksichtigt werden, denn gerade darin unterscheidet sich die frühe Sprachförderung von einem eher schulisch ausgerichteten Sprachunterricht.

Bezüglich gelingender Sprachförderung wird eine hohe Sprachförderkompetenz gefordert, die sich in verschiedene sprachförderspezifische Kompetenzfacetten gliedert (vgl. Kap. 2.3.2). Insgesamt ist aber im Bereich der Frühpädagogik im Allgemeinen wie auch in den verschiedenen Bildungsbereichen im Spezifischen noch zu wenig darüber bekannt, wie sich die Kompetenzfacetten der Dispositionen auf das Handeln und damit die Gestaltung entwicklungsanregender Förderangebote auswirken (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011, S. 8, 10). Gerade das Feld der Erziehungswissenschaften ist gefordert, „eigenständiges, pädagogisches wissenschaftliches Wissen“ (Gieseke, 2010a, S. 387) zu definieren, um daraus ableiten zu können, wie professionell begründetes Handeln innerhalb der Disziplin zu charakterisieren ist (Mischo & Fröhlich-Gildhoff, 2011). Allerdings besteht immer das Problem einer „Transferlücke“ (Jungmann & Albers, 2013, S. 143) zwischen dem, was in den Aus- und Weiterbildungen thematisiert wird, und dem, was letzten Endes im konkreten Tun der Fachkräfte beobachtet werden kann (Kammermeyer & Roux, 2013; Schneider et al., 2012). Da jedoch in der Aus- und Weiterbildung der Vermittlung von Wissen großen Wert beigemessen wird, soll im Folgenden anhand einer Zusammenstellung aktueller Studien aus dem deutsch- und englischsprachigen Forschungskontext der Frühpädagogik dargestellt werden, inwiefern ein vermuteter Zusammenhang zwischen den

Kompetenzfacetten „Wissen“ und „Handeln“ bereits untersucht und mit welchen Wissensaspekten dieser eventuell bereits bestätigt werden konnte. Dazu wurden zunächst durch eine umfassende Literaturrecherche diejenigen Studien ausgewählt, die basierend auf dem Kerninteresse der vorliegenden Arbeit auf der Ebene des Handelns den Fokus auf die sprachförderliche Interaktionsgestaltung und insbesondere auf die Sprachfördertechniken legten. Ausgehend davon wurde herausgearbeitet, welches sprachförderspezifische Wissen als zweite Kompetenzfacette dem konkret beobachtbaren Verhalten gegenübergestellt wurde. Im Folgenden werden die Studienergebnisse getrennt nach deutsch- und englischsprachigen Untersuchungen diskutiert, um den noch eher spärlichen Erkenntnisstand aus dem deutschsprachigen Forschungsfeld mit Erkenntnissen aus internationalen Studien zu ergänzen. Die gesammelten Erkenntnisse werden abschließend in Schlussfolgerungen für die Professionalisierung der Sprachförderkompetenzen zusammengeführt.

2.3.4.1 Studien aus dem deutschsprachigen Forschungskontext

Die Kompetenzforschung im Bereich der Frühpädagogik wurde im deutschsprachigen Raum im letzten Jahrzehnt maßgeblich von Fröhlich-Gildhoff und seinem Team vorangetrieben (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Unter anderem legten sie einen Fokus auf die Erhebung unterschiedlicher Kompetenzfacetten bezogen auf eine spezifische Domäne, um Wechselwirkungen zwischen den Kompetenzfacetten herausarbeiten zu können. Dabei kommt in Bezug auf den Bildungsbereich Sprache unweigerlich die Frage auf, „wie *Wissen* und *Handeln* in der Sprachförderung miteinander verknüpft sind“ (Müller, Smits, Geyer & Schulz, 2014, S. 249). Dieser Frage sind mittlerweile einige Forschergruppen im deutschsprachigen Raum nachgegangen, u. a. Beckerle et al. (2017), Durand, Hopf und Nunnenmacher (2013), Fried (2013a), Müller et al. (2014), Ofner (2014) oder Wirts et al. (2017). Im Folgenden werden die Hauptkenntnisse dieser Studien überblicksartig skizziert.

Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen und methodischen Vorgehensweisen bezogen auf die Erfassung von Wissen und Handeln frühpädagogischer Fachkräfte unterscheiden sich zwischen den Studien stark. So wird Wissen in den einen Studien mittels eines standardisierten Tests, wie z. B. dem *SprachKoPF-Test* (Thoma, Tracy, Michel & Ofner, 2012) erfasst, in anderen wiederum mittels Fragebögen und Interviews. Bezüglich des Handelns wird in mehreren Studien auf Videoanalysen zurückgegriffen, um basierend auf einem Kategoriensystem sprachförderspezifische Verhaltensweisen identifizieren zu können. In anderen Studien hingegen wird das sprachförderspezifische Handeln in Form eines Ratings eingeschätzt, wie z. B. mit der *CLASS* (Pianta et al., 2008) oder der *DO-RESI* (Fried & Briedigkeit, 2008). Diese

kurzen Ausführungen vermitteln einen ersten Eindruck der Heterogenität der methodischen Vorgehensweisen, woraus sich die Schwierigkeit der Vergleichbarkeit und Replikation dieser Forschungserkenntnisse ergibt. Nichtsdestotrotz bieten sie erste wichtige Einblicke in das Forschungsfeld der Sprachförderkompetenzmessung.

Die ersten beiden der hier genannten Studien setzten zur Erhebung des Handelns aufwendige Videobeobachtungen um. So analysierte Beckerle (2017) im Rahmen der *Fellbach-Studie* verschiedene Sprachfördertechniken, die sie in reaktive (z. B. Modellierungstechniken) und initiierende Techniken (z. B. Fragen) unterteilte, im Video. Das Wissen/Können wurde mithilfe eines Leitfadeninterviews auf der Ebene der Situationswahrnehmung und der Handlungsplanung erhoben, wobei für die statistischen Analysen Themenbereiche der Sprachdiagnostik und -planung isoliert wurden (Beckerle et al., 2017). Die Autorinnen berichten, dass sich innerhalb der Stichprobe bezogen auf beide Kompetenzfacetten insgesamt eine große Heterogenität abzeichnete. Die Zusammenhangsberechnungen ergaben zwischen dem Gesamtwert des Wissens zur Diagnostik und Planung und dem Gesamtwert aller beobachteten Sprachfördertechniken eine signifikante Korrelation. Vertiefende Analysen haben gezeigt, dass sowohl diagnostisches Wissen als auch planungsspezifisches Wissen nur mit den reaktiven Sprachfördertechniken korreliert, hingegen nicht mit den initiierenden Techniken. Somit können die in Kompetenzmodellen postulierten Zusammenhänge von Disposition und Handeln auch im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung gefunden werden. Die Autorinnen der Studie weisen jedoch auf die Schwierigkeit pädagogischer Fachkräfte hin, ihr Wissen zu versprachlichen, weshalb sie in ihren Antworten häufig eine Form von Alltagssprache verwenden (Beckerle et al., 2017), so dass vermutlich nur ein Teil des Wissens der untersuchten Gruppe erfasst werden konnte.

Ebenfalls mit einer aufwendigen Videoanalyse arbeitete Geyer (2018). Sie bildete Kategorien, die sich auf die formalen Eigenschaften (z. B. durchschnittliche Äußerungslänge, Fragetypen, Verbklassen und -stellung oder Haupt- und Nebensätze) und die Responsivität (z. B. Wiederholungen, Expansionen oder Korrekturen) sprachlichen Handelns beziehen. Das Wissen wurde mit dem *SprachKoPF-Test* erhoben, der sowohl linguistisches als auch praxisbezogenes Wissen prüft. Beide Wissensbereiche wurden dem Handeln von zehn frühpädagogischen Fachkräften gegenübergestellt. Es konnten keine Zusammenhänge gefunden werden, weder mit den formalen Eigenschaften des sprachlichen Handelns noch mit der Responsivität der untersuchten Fachkräfte. Bei einem Gruppenvergleich von Fachkräften mit größerem und Fachkräften mit kleinerem Fachwissen zeigte sich, dass bei Fachkräften mit größerem Wissen zwar die Absolutwerte des Handelns in fast allen Bereichen höher sind als

bei Fachkräften der Gruppe mit dem geringeren Fachwissen. Jedoch ist die Varianz in beiden Gruppen sehr groß, so dass keine signifikanten Gruppenunterschiede ermittelt werden konnten. Geyer (2018) vermutet, dass diejenigen Wissens Elemente, die mittels des *SprachKoPF-Tests* erhoben wurden, zu wenig fachdidaktisches Wissen beinhalten, welches beispielsweise von Baumert und Kunter (2006) als besonders eng mit dem konkreten Handeln in Verbindung gesehen wird.

Die nächsten der hier Beachtung findenden Studien bedienten sich zur Erfassung des Handelns eines Ratinginstruments, wobei in der *BIKE-Studie* von Wirts et al. (2017) die *CLASS* (Pianta et al., 2008) eingesetzt wurde. Dabei erhoben sie die drei Dimensionen der *CLASS* (emotionale Unterstützung, Klassenführung und Lernunterstützung) getrennt voneinander und setzten sie in Beziehung zum Sprachwissen, das mit einem Fragebogen mit geschlossenem Antwortformat erhoben wurde. Im Fragebogen wurde zwischen anwendungsbezogenem und theoretischem Wissen (in Anlehnung an den *SprachKoPF-Test*) unterschieden. Ergänzend wurde das Sprachkönnen und damit prozedurales, methodisches Wissen der Fachkräfte mittels eines offenen Fragebogenformats unter Einsatz von Vignetten zur Sprachförderung erfasst. Die Korrelationsanalysen ergaben einen schwachen, dennoch signifikanten Zusammenhang zwischen dem anwendungsbezogenen Wissen und der beobachteten Interaktionsqualität (*CLASS*-Gesamtscore), der mit dem theoretischen Wissen nicht gefunden werden konnte. Das spezifische sprachförderliche Handeln auf der Dimension der Lernunterstützung korrelierte jedoch mit keinem der Wissensbereiche. Auch zwischen dem Sprachkönnen (Fragebogen mit Vignetten) und dem Handeln auf der Ebene des sprachförderlichen Handelns konnte kein Zusammenhang gefunden werden. Bei vertieften Analysen zeigte sich aber, dass das Sprachkönnen, das mit Vignetten, die bewusst auf die Sprachförderung ausgerichtete Situationen (Bilderbuchbetrachtung) darstellten, mit dem sprachförderlichen Handeln korrelierte; allerdings handelt es sich um eine schwache Korrelation. Die Autorinnen und Autoren vermuten, dass es den Fachkräften leichter fallen könnte, Momente der Sprachunterstützung in solchen strukturierten Alltagssituationen zu erkennen als in eher offenen, wenig strukturierten, so dass sie ihre Beobachtungen über sprachliche Äußerungen der Kinder besser in ihre Handlungsplanung einbeziehen können.

In der Studie von Ofner (2014) wurde ein Expertenrating des Handelns basierend auf einer sechsstufigen Skala vorgenommen und dem Wissen, das mit dem bereits erwähnten *SprachKoPF-Test* (Thoma et al., 2012) erfasst wurde, gegenübergestellt. Das für die Studie entwickelte Ratinginstrument umfasst u. a. die Dimensionen „Allgemeines Kommunikationsverhalten“ und „Sprachförderliches Verhalten“. Die Auswertungen ergaben, dass das Handeln der 19 getesteten Fachkräfte mit einem

größeren Fachwissen (Gesamtscore des *SprachKoPF*-Tests) positiver beurteilt wurde als das Handeln der Fachkräfte, die über weniger Fachwissen verfügten. Jedoch korrelierte das Fachwissen nicht mit der Dimension „Sprachförderliches Verhalten“, sondern nur mit der Dimension „Allgemeines Kommunikationsverhalten“. Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als das spezifische sprachförderliche Handeln auf einer Mikroebene nicht mit dem erhobenen Wissen korreliert im Gegensatz zu den allgemeinen und möglicherweise grundlegenden Verhaltensweisen der Sprachförderung, wobei an dieser Stelle noch anzumerken ist, dass gerade beim spezifischen sprachförderlichen Verhalten die Expertenratings am weitesten auseinander gingen, so dass nicht immer eine Einigkeit bezüglich der eingeschätzten Qualität bestand. Auch die Varianz zwischen den Fachkräften wird als sehr hoch beschrieben. So kam es vor, dass auch Fachkräfte mit niedrigen Werten im Handeln im Wissenstest gut abschnitten. Interessant war auch, dass die Selbsteinschätzung des Sprachverhaltens durch die Fachkräfte nur bei denjenigen mit dem Expertenurteil übereinstimmte, deren Förderung als gut eingeschätzt wurde, was Ofner (2014, S. 315) als Hinweis „auf die Bedeutsamkeit der Fähigkeit zur Selbstreflexion im Kontext der sprachlichen Bildung und Förderung“ interpretiert. Zudem lag die Bewertung des Handelns in Sprachfördersettings mit größeren Kindergruppen signifikant tiefer als in Kleingruppen.

Mit einem weiteren Ratinginstrument zur Erfassung der sprachförderlichen Interaktionsqualität, der *DO-RESI* (Fried & Briedigkeit, 2008), untersuchte Fried (2013a), inwiefern das gezeigte sprachförderliche Handeln mit der professionellen Wissensbasis der frühpädagogischen Fachkräfte zusammenhängt. Bereits frühere Untersuchungen haben gezeigt, dass die Fachkräfte in der Dimension „Sprachlich-kognitive Herausforderungen“ am schlechtesten abschneiden, während sie sich in der Dimension „Beziehung“ auf einem hohen Qualitätsniveau bewegen (Fried, 2013a), wobei sich Teilgruppen von Fachkräften sehr stark in ihrem Interaktionsverhalten unterscheiden. Der *Dortmunder Fragebogen zur Sprache in Kindertageseinrichtungen (DO-FRIKA)* wurde eingesetzt, um das „sprachförderrelevante wissensbasierte Professionsrepertoire (im Folgenden ‚Wissen‘ genannt) der Fachkräfte“ zu erheben (Fried, 2013a, S. 47). Bei diesem Fragebogen handelt es sich um eine Selbsteinschätzung zu verschiedenen Aspekten, die für die Gestaltung von Sprachförderangeboten als relevant erachtet werden (Fried, 2007). Die Korrelationsberechnungen einer Stichprobe von gut 160 Fachkräften weisen auf einen signifikanten, wenn auch schwachen Zusammenhang zwischen dem Handeln (*DO-RESI*) und dem selbsteingeschätzten Wissen (*DO-FRIKA*) hin. Vertiefende Analysen ergaben des Weiteren, dass die Anwendung spezifisch sprachförderlicher Verhaltensweisen (Dimension

„Sprachlich-kognitive Herausforderungen“) umso besser bewertet wurde, je eher die Fachkräfte von sich selbst eine professionelle Haltung und Reflexionskompetenz einschätzten. Die Ergebnisse von Fried (2013a) sollten jedoch vorsichtig interpretiert werden, da die Kennwerte des Wissens auf einer Selbsteinschätzung der Fachkräfte basieren und es sich bei allen Korrelationen um schwache Zusammenhänge handelt. Einen etwas anderen Zugang zu den Wissensressourcen frühpädagogischer Fachkräften wählten Durand et al. (2013). Sie filmten die Fachkräfte während einer Bilderbuchbetrachtung mit Kindern und zeigten ihnen anschließend die gefilmten Sequenzen im Rahmen eines Interviews, in dem diese ihr Interaktionshandeln reflektieren sollten. Drei solcher Interviews wurden hinsichtlich der subjektiven Theorien und Einstellungen der Fachkräfte eingehender analysiert (Ebene Wissen) und dem Handeln, das anhand der *DO-RESI* geratet worden war, gegenübergestellt. Die Autorinnen leiten aus den Analysen der Selbstreflexionen ab, dass allgemein eher wenig Fachwissen zu sprachförderspezifischen Themen geäußert wurde und wesentliche Aspekte einer gelingenden Sprachförderung unberücksichtigt blieben. Interessant ist auch, dass in Bezug auf konkrete Handlungsvorschläge die Fachkräfte meist auf Erfahrungswissen zurückgreifen und sich wenig auf theoretisches Fachwissen beziehen. Bezogen auf die praktische Umsetzung zeigen sich keine Zusammenhänge zum geäußerten Wissen. So kam es vor, dass, obwohl im Interview gewisse Handlungsoptionen mit theoretischem Wissen begründet wurden, diese bei derselben Person in der gefilmten Sequenz nicht beobachtet werden konnten. Aufgrund dieser Widersprüche im Wissen und Handeln konnten die Autorinnen ausgehend von der kleinen Stichprobe nicht auf lineare Zusammenhänge zwischen Disposition und Performanz schließen. Es zeigte sich jedoch, dass sich das sprachförderliche Handeln nach einer Weiterbildung verbesserte und sich die Fachkräfte in ihren Reflexionen vermehrt auf theoretische Inhalte stützten (Durand, Hopf & Nunnenmacher, 2015). Dies kann als Hinweis auf das Potenzial videounterstützter Reflexionsprozesse zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte verstanden werden.

Die oben ausgeführten Studienergebnisse aus dem deutschsprachigen Forschungskontext zeichnen ein lückenhaftes Bild. Die meisten Studienergebnisse deuten zwar auf einen Zusammenhang zwischen sprachförderspezifischem Wissen und Handeln hin, jedoch handelte es sich in allen Fällen um tendenziell schwache Effekte. Eine Studie verzeichnete keinen Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln. Zudem ist es fraglich, ob das Wissen, das auf einer Selbsteinschätzung der Fachkräfte basiert, zur Kompetenzeinschätzung verwendet werden sollte. Erschwerend kommt hinzu, dass mit unterschiedlichsten Messmethoden gearbeitet wurde. So sind die Ergebnisse insgesamt schwer zu interpretieren und miteinander zu vergleichen.

Insbesondere beim Wissen sind große Unterschiede in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung zu finden. Erhoben wurden linguistisches Wissen, Planungswissen, diagnostisches Wissen, über Selbstreflexion ermitteltes Wissen und fachdidaktisches Wissen. Grundsätzlich wurde in den meisten der hier präsentierten Studien mit kleinen Stichproben gearbeitet, was vermutlich mit dem großen Aufwand der Auswertung von Videodaten oder Ratings zusammenhängt. Daher soll im folgenden Abschnitt über größer angelegte Studien aus dem englischsprachigen Kontext berichtet und der aktuelle Forschungsstand zusammengefasst werden.

2.3.4.2 Studien aus dem englischsprachigen Forschungskontext

Obwohl im englischsprachigen Raum eine große Forschungstätigkeit im Bereich der frühkindlichen Bildung im Allgemeinen und im Bereich der frühen Sprachförderung im Spezifischen zu verzeichnen ist, ist auch hier die Datenlage, was Kompetenzuntersuchungen im Bereich der vorschulischen Sprachförderung anbelangt, eher dünn. Dennoch lassen sich einige aktuelle Studien finden, die das Interaktionsverhalten frühpädagogischer Fachkräfte untersuchen und dem Handeln eine oder mehrere Kompetenzfacetten gegenüberstellen, wozu schwerpunktmäßig die Kompetenzfacette des Wissens, die, wie auch in den deutschsprachigen Studien, unterschiedlich bezeichnet wird, dient. Drei Forschergruppen nutzen dabei die *CLASS*, wodurch eine Vergleichbarkeit des Handelns möglich wird. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse basierend auf den Studien von Schachter et al. (2016), Hamre et al. (2012), Hindman und Wasik (2011b) sowie Jamil, Sabol, Hamre und Pianta (2015) vorgestellt.

In der Studie von Schachter et al. (2016) wurden 222 frühpädagogische Fachkräfte untersucht. Zur Einschätzung des Handelns wurde eine adaptierte Form des Beobachtungsinstruments *ISI* (Individualizing Student Instruction) angewendet, womit die Häufigkeit sprach- und literacybezogener Instruktionsmomente in Videos codiert wurde. Mittels eines Fragebogens mit insgesamt 70 Multiple-Choice- und Richtig/Falsch-Fragen wurde zum einen anhand hypothetischer Fördersituationen Handlungswissen („knowledge for use“) erhoben, das konkrete Handlungsoptionen umfasste, wie das Lernen der Kinder angeregt und unterstützt werden kann. Zum anderen wurde mittels eines weiteren Fragebogens mit 19 Multiple-Choice-Fragen das Fachwissen („disciplinary-related content knowledge“) geprüft, das linguistische Wissensaspekte beinhaltete. Die Resultate der Korrelationsanalysen ergaben, dass das Fachwissen („disciplinary-related content knowledge“) über Sprache und Literacy mit der Häufigkeit der beobachteten sprach- und literacybezogenen Förderpraktiken im Unterricht zusammenhing, wohingegen das Wissen darüber, wie die Sprach- und

Literacyförderung mit Kindern umgesetzt wird (‘knowledge for use’), nicht mit der Häufigkeit der Instruktionspraxis zusammenhing. Die Autoren interpretieren dieses etwas überraschende Ergebnis dahingehend, dass Fachkräfte mit einem größeren fachspezifischen Inhaltswissen ein besseres Verständnis der Wichtigkeit von Sprache und der dafür notwendigen Förderangebote besitzen und deshalb häufiger Anregungen im Bereich der Sprach- und Literacy-Förderung geben. Allerdings sehen die Autoren auch eine methodische Schwierigkeit der Wissensabfrage, die in einen realen Kontext eingebettet sein müsste. Eine Fragebogenabfrage ist daher nicht ausreichend, um die Komplexität und Breite von Wissen, das in einer Fördersituation abgerufen wird, zu erfassen. Hierfür werden andere Instrumente benötigt. Ebenfalls ist kritisch zu hinterfragen, ob mit der Häufigkeit von sprach- und literacybezogenen Aktivitäten eine Aussage über die Qualität der Umsetzung gemacht werden kann, weshalb zum Handlungswissen kein Zusammenhang gefunden werden konnte.

Im Gegensatz zur Quantität von Sprachförderangeboten wurde in der Studie von Hindman und Wasik (2011a) die Interaktionsqualität anhand des Bereichs der Lernunterstützung (‘instructional support’), die am stärksten mit den Lern- und Entwicklungsfortschritten der Kinder zusammenhängt, untersucht. Sie setzten hierfür das Ratingsystem *CLASS* (Pianta et al., 2008) zur Untersuchung von 17 Head Start teachers ein. Das Wissen der Fachkräfte wurde mittels eines Fragebogens erfasst, der ausgehend von Situationsbeschreibungen das konzeptuelle und das prozedurale Wissen in fünf Bereichen der frühen Sprach- und Literacyförderung abfragte. Die statistischen Berechnungen ergaben einen marginal signifikanten Zusammenhang zwischen dem Wissen und Handeln der Fachkräfte. Wer am Ende der Weiterbildung bessere Werte im Wissenstest erzielte, handelte insgesamt professioneller, wobei leider nicht weiter spezifiziert wurde, welche Wissensform (konzeptuelles oder prozedurales Wissen) stärker mit der Instruktionsqualität im Handeln zusammenhing. Obwohl der gefundene schwache Effekt aufgrund der kleinen Stichprobe vorsichtig interpretiert werden muss, sehen die Autorinnen einen Hinweis darauf, dass sich das Wissen der Fachkräfte insbesondere dann im Handeln niederschlägt, wenn die abgefragten Wissensbereiche mit dem konkreten Handeln bzw. den als professionell angesehen Förderpraktiken in Verbindung stehen.

An dieser Erkenntnis anknüpfend entwickelten Hamre et al. (2012) für ihre Studie das Video-Assessment-Tool *VAIL* (Video Assessment of Interaction and Learning), um handlungsnahes Wissen zu erfassen. *VAIL* ist ein Instrument zur Messung der Beobachtungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte durch das Zeigen von Situationen sprach- und lernanregender Interaktionen im vorschulischen Bildungskontext. Wie im Kompetenzmodell von Gasteiger und Benz (2016) bereits dargestellt wurde

(vgl. Kap. 2.3.3), wird auch von den Autorinnen und Autoren des *VAIL* die Fähigkeit des Beobachtens von Merkmalen guter Förderpraxis und spezifischen Interaktionsverhaltens als Bindeglied zur professionellen Umsetzung und Gestaltung des eigenen Förderhandelns angesehen, weshalb den Fachkräften zwei Videoausschnitte von Fördersituationen präsentiert wurden. Anschließend gaben sie Auskunft über beobachtete Interaktionsstrategien und bewerteten diese entlang der drei Dimensionen der *CLASS*. Die erfragten Wissensstrukturen waren somit inhaltlich mit dem beobachteten Handeln abgestimmt. Hamre et al. (2012) führten ihre Studie mit 223 frühpädagogischen Fachkräften durch, um zu ergründen, welche Kompetenzfacette des Wissens am stärksten mit dem Handeln in Verbindung steht. Dazu setzten sie neben dem Video-Assessment-Tool *VAIL* zur Erfassung der Beobachtungskompetenz von Interaktionen der Fachkräfte zwei weitere Instrumente zur Erfassung des Wissens ein. Zunächst wurde mittels eines Multiple-Choice-Tests das Wissen zu lernanregenden Interaktionen abgefragt („Knowledge of Effective Teacher Child Interaction“). Die Fragen bezogen sich auf konkrete Situationsbeschreibungen, zu denen die Fachkraft die aus ihrer Sicht beste Handlungsoption auswählen sollte. Die Items bauten auf den Strategien der *CLASS*-Dimensionen auf. Anschließend wurde mittels eines Fragebogens das fachspezifische Wissen im Bereich der frühen Sprach- und Literacy-Entwicklung der Kinder erfasst. Zur Erfassung des Handelns stellten die teilnehmenden Fachkräfte ein Video zur Verfügung, das von geschulten Codern auf Basis der drei *CLASS*-Dimensionen analysiert wurde. Obwohl die Studie darauf ausgerichtet war, den Weiterbildungseffekt bei den Fachkräften zu erfassen, ließen sich doch einige Erkenntnisse daraus ableiten, die einen Hinweis auf einen möglichen Zusammenhang zwischen dem Wissen und Handeln lieferten. Um dies zu überprüfen wurde eine Pfadanalyse vorgenommen, um ableiten zu können, welcher der drei Wissensbereiche einen Einfluss auf die verbesserte Interaktionsqualität am Schluss einer Weiterbildung gehabt haben könnte. Die Analysen ergaben nach der Weiterbildung einen signifikanten Effekt bezogen auf die Beobachtungskompetenz der Fachkräfte, die mit dem *VAIL*-Test erhoben wurde, und den Werten im Handeln gemessen mit *CLASS*, jedoch nur bezogen auf die Dimension der Lernunterstützung („instructional support“). Die Ergebnisse der anderen beiden weniger praxisnahen Wissenstests korrelierten dabei nicht mit den Ergebnissen der Analyse des Handelns. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Beobachtungskompetenz, die geschult wurde, als Mediator auf denjenigen Bereich des Handelns wirkt, der am stärksten mit den Entwicklungsfortschritten der Kinder in Verbindung steht (Hamre et al., 2012).

In der Studie von Jamil et al. (2015) wurde mit 270 Fachkräften untersucht, inwiefern die Ergebnisse des *VAIL*-Tools die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen im

konkreten Fördersetting vorhersagen, um eine Aussage über die Validität des Video-Assessment-Tools zu erhalten. Hierfür wurde der Zusammenhang zwischen der Beobachtungsfähigkeit (Wissen) und der Fähigkeit, ähnliche Verhaltensweisen in der eigenen Förderpraxis umzusetzen (Handeln), getestet. Das Handeln wurde mit der *CLASS* bezogen auf alle drei Dimension der Interaktionsqualität erfasst. Die Korrelationsanalysen ergaben, dass die Fähigkeit, professionelle Fachkraft-Kind-Interaktionen zu erkennen und zu beschreiben, signifikant mit der Lernunterstützung der Fachkräfte korrelierte, jedoch nicht mit den anderen beiden *CLASS*-Dimensionen (emotionale Unterstützung und Organisation). Die Autorinnen und Autoren zogen daraus den Schluss, dass im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen das Beobachten realer Fördersituationen dazu genutzt werden sollte, die Merkmale guter Förderpraxis auf theoretischer und dennoch praxisnaher Ebene zu erarbeiten. Dies könne angehenden Fachkräften helfen, effektive Handlungsschemata zu entwickeln, auf die sie in einer ähnlichen real erlebten Situation zurückgreifen können (Jamil et al., 2015).

2.3.5 Schlussfolgerungen für die Professionalisierung der Sprachförderkompetenz

Die gesammelten Erkenntnisse der verschiedenen Studien zur Sprachförderkompetenz können zwar noch nicht eindeutig belegen, welche Wissensbereiche auf welche Art mit dem Handeln zusammenhängen, doch lassen sich daraus einige Tendenzen ableiten, die für die Professionalisierung der Sprachförderkompetenzen berücksichtigt werden müssen.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass im Bereich der sprachförderlichen Interaktionen Wissen und Handeln in Studien dann zusammenhängen, wenn das Wissen kontext- und praxisnah erfragt wurde und auf Handlungsmuster Bezug nahm, die als Qualitätsmerkmale der wirksamen Lernunterstützung angesehen werden. Um eine einheitliche Begriffsverwendung zu gewährleisten, wird dieses Wissen im Folgenden als handlungsnahes Wissen bezeichnet.

Gemäß den Autoren des mathematikdidaktischen Kompetenzmodells (Gasteiger & Benz, 2016) gehört das handlungsnahes Wissen zum impliziten Wissen, ist erfahrungsbasiert, häufig unbewusst und für die Fachkräfte nur schwer artikulierbar. Damit dieses Wissen in explizites Wissen überführt wird, muss ein Reflexionsprozess stattfinden, so dass es zu reflektiertem Erfahrungswissen wird (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) (vgl. Kap. 2.3.1). Dies könnte ein entscheidender Faktor für die methodische Ausrichtung von Professionalisierungsmaßnahmen darstellen, wie eine Weiterbildungs-evaluation von Casbergue, Whatley Bedford und Burstein (2014) zeigen konnte. Im Rahmen einer Weiterbildung wurden frühpädagogische Fachkräfte in die *CLASS* eingeführt und darin geschult, mit einer hohen Intercoderübereinstimmung

die Qualität von Interaktionen in Videos einzuschätzen, worin allerdings nicht das Hauptziel bestand. Vielmehr ging es darum, in der Kursgruppe intensive Diskussionen über die in den Videos beobachteten Praktiken zu führen und einen Konsens zu deren Qualität herzustellen. Dazu mussten die *CLASS*-Indikatoren auf die reale Praxis in den Einrichtungen bzw. die dort stattfindenden Aktivitäten angewendet und ausgehend von einer Situationsbeobachtung konkrete, als wirksam angesehene Handlungsmuster reflektiert und evaluiert werden (vgl. Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al., 2014). Um nicht nur auf der Ebene des Ratings, sondern auch auf der Ebene des eigenen Handelns einen Trainingseffekt zu überprüfen, wurde die Interaktionsgestaltung der Kursteilnehmerinnen je einmal vor und nach dem Training bewertet. Die Fachkräfte konnten nach der Schulung in allen *CLASS*-Dimensionen eine Verbesserung ihres eigenen Handelns verzeichnen. Interessant ist allerdings, dass sie in der Dimension der Lernunterstützung die geringsten Fortschritte erzielen konnten. Die Autoren der Studie vermuten, dass die Lernunterstützung die Fähigkeit einer Feineinschätzung der Qualität verbaler Interaktionen erfordert (Casbergue et al., 2014), wobei Verhaltensweisen angesprochen sind, die auf einer Mikroebene des Handelns rangieren: „Given that instructional support is the area in which teachers require the most assistance (in our sample and in large national samples), it is critical to establish common understanding of these complex desired behaviors.“ (Casbergue et al., 2014, S. 437) Nichtsdestotrotz konnten die Fachkräfte durch die intensive Beobachtung von Filmbeispielen und Analyse von Interaktionen von hoher Qualität ein Verständnis davon aufbauen, was theoretisch und praktisch zu den verschiedenen förderlichen Verhaltensweisen zählt, so dass sie diese eher in die eigene Praxis und somit in professionelleres Handeln überführen konnten. Insbesondere, und das heben die Autorinnen (Casbergue et al., 2014, S. 436 f.) nochmals deutlich hervor, konnte der größte Nutzen der Schulung auf der Ebene einer gemeinsamen Sprache zwischen den coachenden Personen und den frühpädagogischen Fachkräften erzielt werden. Mit der gemeinsamen Sprache ist gemeint, dass den Fachkräften nach der Schulung zur Beschreibung der beobachteten Verhaltensweisen, die mit einer hohen Interaktionsqualität verbunden sind, Wörter zur Verfügung standen, um in einen fachspezifischen Austausch darüber zu treten. Nicht nur die sprachlichen Mittel werden dafür benötigt, sondern auch die Fähigkeit, die effektiven Handlungsmuster in den komplexen Interaktionssituationen mit Kindern zu erkennen. Das Beobachten von effektiven Handlungsmustern stellt somit eine wesentlich erforderliche Fähigkeit für Fachkräfte dar, um ihre eigene Handlungspraxis analysieren und professioneller umsetzen zu können, weshalb die Inhalte in den Aus- und Weiterbildungen mit Videoanalysen verknüpft werden sollten (Hamre et al., 2012).

3 Ableitung der Fragestellungen

Im Zentrum dieser Arbeit steht die Untersuchung der professionellen Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte mit der Frage, welche Kompetenzen die Fachkräfte „benötigen, um in ihrer Profession erfolgreich zu agieren.“ (Gasteiger & Benz, 2016, S. 267). Die im Theorieteil (Kap. 2) erfolgte Darstellung des aktuellen Forschungsstands mit Blick auf die Umsetzung und Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermassnahmen, die auf verschiedenen Qualitätsmerkmalen der Interaktionsgestaltung und im Spezifischen auf sprachförderanregenden Techniken basieren (Kap. 2.2), sowie die aktuellen Befunde zur Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte (Kap. 2.3) haben gezeigt, dass noch zu wenig darüber bekannt ist, über welches handlungsnahes Wissen diese verfügen und ob dieses Wissen Voraussetzung für professionelles Sprachförderhandeln im Alltag ist. Der spezifische Vergleich von Wissen und Handeln auf der Mikroebene der Sprachförderung stellt damit eine Forschungslücke dar (Beckerle et al., 2017; Schachter et al., 2016), die durch diese Arbeit geschlossen werden soll.

Basierend auf der Forschung zur sprachförderlichen Interaktionsgestaltung konnten verschiedene Qualitätsmerkmale sowohl auf der Ebene der Inputquantität als auch auf der Ebene der Inputqualität abgeleitet werden. Die Gestaltung von Dialogen und Techniken der Sprachförderung, die in vielen Studien und Weiterbildungskonzepten als didaktisches Mittel für die professionelle Umsetzung der sprachanregenden Interaktionsgestaltung angesehen und zur Beschreibung der Inputqualität herangezogen werden (vgl. Kap. 2.2.3), stellen ein zentrales Element der Sprachförderkompetenz dar. Bei den Sprachfördertechniken handelt es sich um spezifische Verhaltensweisen, wozu insbesondere das Verbalisieren, die Anwendung spezifischer Fragetechniken, die Wortschatzförderung und der Einsatz von Modellierungstechniken zählen. Aus diesem Grund liegt der Fokus in der vorliegenden Arbeit auf der Untersuchung dieser Qualitätsmerkmale der Sprachförderung. Es soll eruiert werden, inwiefern Dialoge mit Kindern als Element sprachförderlicher Interaktionen von den Fachkräften beschrieben und umgesetzt werden und welche Sprachfördertechniken im Wissen und Handeln zu finden sind. Das zu den als wirksam befundenen Sprachfördertechniken erfasste Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte soll anschließend dem Handeln gegenübergestellt werden.

Die vorliegende Arbeit umfasst einen deskriptiven und einen inferenzstatistischen Teil. Der deskriptive Teil baut auf zwei Fragestellungen auf, die die Grundlage für die Beantwortung der dritten Fragestellung im inferenzstatistischen Teil bilden.

3.1 Deskriptive Fragestellungen

Für den deskriptiven Teil wird zunächst ermittelt, wie die beiden Kompetenzfacetten des Wissens und Handelns bezogen auf die Qualitätsmerkmale der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung erfasst werden können. Dazu bedarf es mehrerer aufeinander aufbauender methodischer Schritte, die in zwei Fragestellungen unterteilt werden.

Fragestellung 1

Auf welches handlungsnahes Wissen greifen frühpädagogische Fachkräfte bei der Beobachtung von in Filmvignetten gezeigten alltäglichen Sprachfördersituationen zurück?

In einem ersten Schritt wurde das Wissen erhoben und ein inhaltsanalytisches Auswertungsvorgehen entwickelt, um die zentralen Aspekte des Wissens bezogen auf die Qualitätsmerkmale der Sprachförderung zu erfassen. Die Erfassung von handlungsnahem Wissen erfolgte über reale Situationen (Hamre et al., 2012), die den Studienteilnehmerinnen in Form kurzer Videosequenzen vorgelegt wurden. Bei diesen wird von Filmvignetten gesprochen. Mittels eines halboffenen Befragungsvorgehens wurden die Fachkräfte dazu angeleitet, in den gezeigten authentischen Sprachfördersituationen auf möglichst praxisnahes Wissen zurückzugreifen und dieses zu beschreiben. Die Gespräche wurden schließlich anhand eines inhaltsanalytischen Vorgehens ausgewertet, indem die genannten Wissensaspekte einer Kategorie zugeordnet und diese wiederum thematisch zu sogenannten Dimensionen der Sprachförderung gebündelt werden. Durch die Quantifizierung der Wissensaspekte pro Kategorie kann einerseits eine Aussage über die Häufigkeit spezifischer Aspekte der Sprachförderung, durch die Quantifizierung pro Sprachförderdimension andererseits eine Aussage über das Wissensrepertoire gemacht werden. Die Unterscheidung, ob häufiges Erkennen sprachförderspezifischer Handlungsmuster oder das Erkennen möglichst vieler unterschiedlicher Handlungsmuster eine Kompetenzaussage zulässt, ist in den aktuellen Studien im Bereich der Frühpädagogik noch nicht zu finden. Deshalb werden zwei Unterfragen gestellt, um diesen spezifischen Unterschied herauszuarbeiten:

1 a) *Wie häufig sprechen die interviewten Fachkräfte über spezifische Dimensionen der Sprachförderung?*

1 b) *Wie groß ist das Wissensrepertoire der interviewten Fachkräfte bezogen auf spezifische Dimensionen der Sprachförderung?*

Fragestellung 2

Wie handeln frühpädagogische Fachkräfte in dialogischen Interaktionskontexten?

Im zweiten Schritt des deskriptiven Teils wurde das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte mittels einer Videobeobachtung erfasst und inhaltsanalytisch ausgewertet, um auf einer Mikroebene des Handelns die Gestaltung von Dialogen und die Techniken der Sprachförderung in den Videos sichtbar zu machen (vgl. Kap. 2.3.4.1). Dieses Vorgehen wurde gewählt, um dem Problem eines Ratings, das gerade bei der differenzierten Einschätzung spezifischer Verhaltensweisen an Grenzen stößt, entgegenzuwirken (Casbergue et al., 2014). Ähnlich wie beim Wissen kann auch bezogen auf das Handeln zum einen die Häufigkeit des Einsatzes bestimmter Techniken und zum anderen das Repertoire gezeigter Techniken erfasst werden. Mit dem Repertoire soll dargestellt werden, ob die Fachkräfte alle Sprachfördertechniken, die von der Literatur als sprachförderwirksam angesehen werden, in ihrem Handeln anwenden. Deshalb werden auch zur Erfassung des Handelns zwei Unterfragestellungen ausformuliert:

2a) *Wie häufig setzen die Fachkräfte spezifische Sprachfördertechniken in dialogischen Interaktionskontexten ein?*

2b) *Welches Repertoire an spezifischen Sprachfördertechniken setzen die Fachkräfte in dialogischen Interaktionskontexten ein?*

Die Resultate der Interview- und Videoanalysen werden mittels deskriptiver Verfahren ausführlich präsentiert. Die Beantwortung der deskriptiven Fragestellungen erfolgt in Kapitel 5.3 mit der Hypothesenbildung als Überleitung in den inferenzstatistischen Teil, womit die Grundlage für die dritte Fragestellung dieser Arbeit geschaffen wird. Die Hypothesen sollen aufgrund der explorativen Ausrichtung dieser Studie nicht nur theorie-, sondern auch datenbasiert aufgestellt werden, um neue Erkenntnisse zu generieren, die für die Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte von Bedeutung sein könnten.

3.2 Inferenzstatistische Fragestellung

Fragestellung 3

Wie hängen das Wissen und das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte zur sprachförderlichen Interaktionsgestaltung zusammen?

Im inferenzstatistischen Teil erfolgt die Gegenüberstellung des Wissens und Handelns. Kompetenzmodelle und Untersuchungen aus der Unterrichtsforschung gehen von der Vermutung aus, dass handlungsnahes Wissen mit professionellem Handeln zusammenhängt (vgl. Kap. 2.3), wobei diese Vermutung für den Bildungsbereich Sprache in Bezug auf sprachförderspezifische Verhaltensweisen noch nicht bestätigt werden konnte (Wirts et al., 2017). Um dies bezüglich der dritten Fragestellung zu untersuchen, muss eine inhaltliche Passung der verschiedenen Qualitätsmerkmale der Sprachförderung von Wissen und Handeln hergestellt werden. Daher wurden in einem ersten Schritt die beiden Kategoriensysteme des Wissens und Handelns inhaltlich aufeinander abgestimmt, um möglichst passgenaue Variablen zu bilden, anhand derer die Zusammenhänge zwischen den beiden Kompetenzfacetten bezogen auf spezifische Qualitätsmerkmale der Sprachförderung statistisch berechnet werden können. Diese Variablen können erst dann erstellt werden, wenn sowohl die Wissens- als auch die Handlungsebene analysiert worden sind und klar ist, worüber die Fachkräfte in den Interviews sprechen und welche Sprachfördertechniken sie in der Praxis anwenden. Anhand der gebildeten Hypothesen basierend auf den Ergebnissen des deskriptiven Teils können somit die Zusammenhänge zwischen einzelnen Wissens- und Handlungskategorien untersucht werden (Kap. 5.4).

4 Methode

Das Projekt *Prima* (vgl. Kap. 1.4) bildet die Ausgangslage für die Konzeptionierung des methodischen Vorgehens zur Beantwortung der drei Fragestellungen der vorliegenden Arbeit, wobei lediglich auf die Daten der Erhebungen des ersten Projektmesszeitpunktes zurückgegriffen wird. Daher wird im nächsten Abschnitt zunächst das für die Dissertation gewählte Untersuchungsdesign vorgestellt (Kap. 4.1). Anschließend folgt die Beschreibung der Datenerhebungen (Kap. 4.2) mit der Stichprobe und dem Prozedere. Die Beschreibung der Erhebungsinstrumente der Interview- und Videodaten (Kap. 4.3) und der Datenaufbereitung (Kap. 4.4) ist in jeweils zwei Unterkapitel gegliedert. Das Kapitel zu den Datenanalysen (Kap. 4.5) stellt die für die Datenauswertungen gewählte Methode der Inhaltsanalyse dar und beschreibt die Gütekriterien des Kategoriensystems, das für die quantitative Inhaltsanalyse eingesetzt wurde. Das Kapitel schließt mit der Beschreibung der statistischen Methoden ab.

4.1 Untersuchungsdesign

Die vorliegende Untersuchung umfasst einen deskriptiven mit zwei Fragestellungen und einen inferenzstatistischen Teil mit einer Fragestellung. Für einen ersten Überblick wird das Untersuchungsdesign im Folgenden kurz beschrieben und in Abbildung 3 schematisch dargestellt.

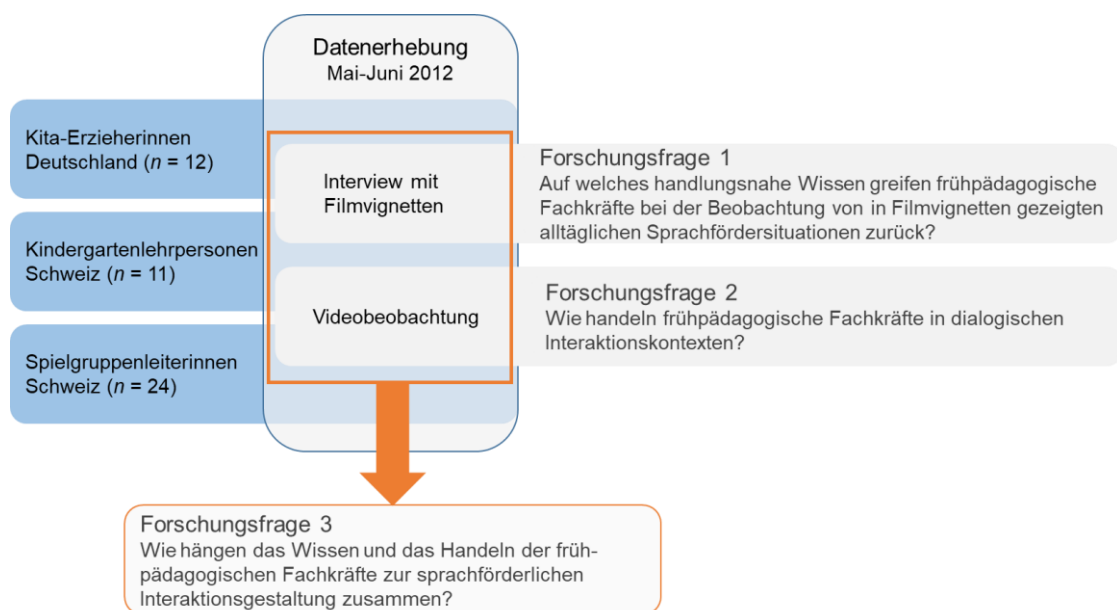


Abbildung 3. Untersuchungsdesign

Zur Erfassung der Kompetenzfacetten des Wissens und Handelns wurden zwei Methoden der Datenerhebung eingesetzt. Zur Beantwortung der ersten beiden Fragestellungen bedarf es einer explorativen Herangehensweise der Datenerhebungen, wofür ein halbstandardisiertes Interview mit offenem Antwortformat und eine Videoobservation in natürlich stattfindenden Interaktionen mit Kindern gewählt wurde. Beide Instrumente wurden mit der Gesamtstichprobe eingesetzt, woraus zwei Datensätze gewonnen werden konnten, die jeweils eine Kompetenzfacette abbilden. Die relevanten Aspekte der Sprachförderung wurden mittels eigens für das Projekt entwickelter Kategoriensysteme im Datenmaterial zugänglich gemacht (vgl. Kap. 5.1). Da bereits im Entwicklungsprozess der Kategoriensysteme wichtige Erkenntnisse in Bezug auf die Fragestellungen gewonnen werden konnten, werden sie im Ergebnisteil dieser Arbeit beschrieben, was dem explorativen Vorgehen qualitativer Studien entspricht. Aus den deskriptiven Ergebnissen der ersten beiden Fragestellungen wurden schließlich zur Beantwortung der dritten Fragestellung die Hypothesen zur Ermittlung eines statistischen Zusammenhangs zwischen den beiden Kompetenzfacetten abgeleitet.

Im Folgenden werden die methodischen Schritte von den Datenerhebungen bis zur Datenauswertung detailliert beschrieben.

4.2 Datenerhebung

Die Erhebung der Interview- und Videodaten, die für die vorliegende Arbeit genutzt wurden, fand zum ersten Messzeitpunkt des *Sprima*-Projekts zwischen Mai und Juni 2012 statt. Sie wurde mit 47 frühpädagogischen Fachkräften durchgeführt.

4.2.1 Beschreibung der Stichprobe

Die Ausschreibung (vgl. Anhang 1) zur Rekrutierung der Stichprobe für das *Sprima*-Projekt richtete sich an berufstätige frühpädagogische Fachkräfte, die mit Kindern im Alter zwischen drei und sechs Jahren in vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen im Raum Bodensee (Kreis Lindau und Ravensburg sowie Kanton St. Gallen) arbeiten. Die Bekanntmachung des Projekts mit dem Ziel, jeweils 20 Fachkräfte aus beiden Ländern zu gewinnen, erfolgte mittels Ausschreibung auf den Homepages der Pädagogischen Hochschulen, per Inseraten in Newslettern von öffentlichen Diensten, Trägerverbänden, Vereinen und Schulämtern, mittels persönlicher Kontakte sowie per Mail-Versand an Schul- und Kitaleitungen mit der Bitte, die Informationen an die Lehrpersonen und Fachkräfte weiterzuleiten. Geworben wurde

mit einer kostenlosen zweitägigen Weiterbildung zum Thema „Sprachförderung im Alltag“ inklusive Verpflegung und Übernachtung in Weingarten (D) und einem Begleitmittag in regionalen Kleingruppen zur Vertiefung des Gelernten. Als Gegenleistung verpflichteten sich die Teilnehmenden bei einer Anmeldung, sich zu zwei Testzeitpunkten für die Datenerhebungen zur Verfügung zu stellen.

Aufgrund dieser Rekrutierungsmaßnahmen konnten in der Schweiz 24 Spielgruppenleiterinnen¹¹ und elf Kindergartenlehrpersonen gewonnen werden. In Deutschland reichten der Mailversand und die öffentlichen Ausschreibungen nicht aus, um genügend Personen für die Teilnahme zu motivieren. Deshalb wurden die Kitas in der Bodenseeregion zusätzlich per Telefon und mit persönlichen Besuchen durch eine wissenschaftliche Mitarbeiterin kontaktiert, um das Projekt bekannt zu machen, wodurch letzten Endes zwölf Erzieherinnen gewonnen werden konnten. Grund für das mangelnde Interesse an der Weiterbildung war zum einen, dass zur gleichen Zeit ein ähnliches Projekt Erzieherinnen rekrutierte und zum anderen einzelne Kitas angaben, erst vor Kurzem an einer Studie oder Weiterbildung zu einem ähnlichen oder anderen Thema teilgenommen zu haben. Da die eingangs zum Ziel gesetzte Stichprobengröße von 40 Personen dennoch überschritten war, wurde aufgrund der aufwendigen Rekrutierungsmaßnahmen in Deutschland darauf verzichtet, die Stichprobengröße der deutschen Erzieherinnen auszuweiten. Letzten Endes konnten für die Teilnahme am Projekt *Prima* 47 frühpädagogische Fachkräfte aus drei unterschiedlichen Institutionstypen (Kita (D), Spielgruppe (CH) und Kindergarten (CH)) gewonnen werden.

¹¹ Im Folgenden wird die weibliche Form für die Bezeichnung der Personen der drei Berufsgruppen verwendet, da in der Stichprobe nur Personen weiblichen Geschlechts vertreten waren.

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe

	Schweiz				Deutschland	
	Spielgruppenleiterinnen N = 24		Kindergartenlehrpersonen N = 11		Erzieherinnen N = 12	
Alter in Jahren	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
20 bis 30	0	0 %	3	27 %	6	50 %
31 bis 40	7	29 %	4	36 %	1	8 %
41 bis 50	11	46 %	3	27 %	1	8 %
51 und älter	6	25 %	1	9 %	4	33 %
Durchschnitt	41 bis 50 Jahre		31 bis 40 Jahre		31 bis 40 Jahre	
Berufserfahrung in Jahren	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
1 bis 2	5	21 %	1	9 %	2	17 %
3 bis 5	6	25 %	2	18 %	4	33 %
6 bis 10	9	38 %	4	36 %	1	8 %
10 bis 20	2	8 %	1	9 %	2	17 %
21 und mehr	2	8 %	3	27 %	3	25 %
Durchschnitt	6 bis 10 Jahre		6 bis 10 Jahre		6 bis 10 Jahre	

Die durchschnittliche Altersspanne liegt bei den Erzieherinnen und Kindergartenlehrpersonen zwischen 31 und 40 Jahren. Die Spielgruppenleiterinnen gehören mit durchschnittlich 41 bis 50 Jahren zu einer älteren Altersgruppe. Die durchschnittliche Dauer der beruflichen Tätigkeit liegt bei allen drei Berufsgruppen bei sechs bis zehn Jahren. In *Tabelle 1* sind die Merkmale der Stichprobe zusammenfassend aufgeführt.

Was die berufliche Ausbildung angeht, haben die Spielgruppenleiterinnen dieser Stichprobe minimal eine zweiwöchige Grundausbildung in Form von Kursen absolviert, wohingegen alle Schweizer Kindergartenlehrpersonen ein Diplom vorweisen können, das mit einem Bachelorabschluss äquivalent ist. Zwei der teilnehmenden Kindergartenlehrpersonen hatten zum Zeitpunkt der Datenerhebung einen Masterabschluss in Schulischer Heilpädagogik. Die Erzieherinnen aus Deutschland haben eine vierjährige Ausbildung an einer Fachschule abgeschlossen¹².

Im weiteren Verlauf wird nicht mehr zwischen Professionsgruppen oder Ländern unterschieden, da die einzelnen Untergruppen für statistische Vergleichsanalysen zu klein und Länder- oder Berufsgruppenvergleiche nicht Teil der Fragestellungen sind.

¹² Zum Zeitpunkt des Projektbeginns konnten noch keine frühpädagogischen Fachkräfte mit einem Bachelorabschluss in Elementarpädagogik rekrutiert werden, da der neue Studiengang erst wenige Jahre zuvor eingeführt worden war.

4.2.2 Prozedere

Nach der offiziellen Anmeldung wurden die Teilnehmerinnen schriftlich über den Ablauf der Untersuchung informiert und gebeten, selbst das Einverständnis für die Datenerhebungen zu geben und außerdem ein vordrucktes Einwilligungsfomular an die Eltern (vgl. Anhang 2) der Kinder weiterzuleiten, um auch deren Einverständnis (vgl. Anhang 3) für die Videoaufzeichnung einzuholen. In dem Schreiben wurde den Eltern die Einhaltung der datenschutzrechtlichen Bestimmungen zugesichert.

Für die Datenerhebungen wurden die Teilnehmerinnen der Studie aus der Schweiz von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) und der Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach (SHLR) und in Deutschland von einer Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Weingarten während eines halben Tages in ihren Einrichtungen besucht. Sowohl die Videoaufnahmen als auch die Interviews wurden, wenn organisatorisch möglich, am selben Tag durchgeführt. Da in vielen Spielgruppen und Schweizer Kindergärten die Kinder von einer einzelnen Fachkraft betreut werden, wurde für die Videoaufnahmen beschlossen, die gesamte Spielgruppen- und Kindergartenzeit von Ankunft der Kinder bis zur Verabschiedung aufzuzeichnen. Die Kinder besuchen diese Einrichtungen entweder vormittags und/oder nachmittags für zwei bis drei Stunden und gehen über Mittag nach Hause. Somit wurde der organisatorische Ablauf in den Einrichtungen durch Auf- und Abbauarbeiten der Kameras nicht gestört. In Deutschland, wo die Kinder mehrheitlich ganztags betreut werden, wurde mit den Fachkräften ein Zeitpunkt für den Beginn der Filmaufnahmen in den Einrichtungen ausgemacht, so dass ohne Unterbrechung insgesamt zwei Stunden der Aktivitäten am Stück aufgezeichnet werden konnten.

Gefilmt wurden alle Aktivitäten, die während dieses zwei- bis dreistündigen Besuchs in den Einrichtungen zwischen den Kindern und den fröhpädagogischen Fachkräften stattfanden. Die Fachkräfte wurden vorher in einem telefonischen Erstkontakt von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin darüber informiert, den Ablauf in für die Kinder gewohnter Weise durchzuführen. Zudem wurden sie gebeten, mindestens eine Aktivität mit einem Bilderbuch einzuplanen und sich ein Fokuskind auszusuchen, das Sprachförderung besonders nötig hat, um mit diesem mindestens einmal in eine längere Interaktion zu treten. Den Studienteilnehmerinnen war bekannt, dass der Untersuchungsfokus aufgrund der Projektausschreibung auf der Sprachförderung lag. Sie wussten jedoch nicht genau, welche Aspekte der Sprachförderung letzten Endes tatsächlich untersucht werden sollten. Deshalb wurden sie gebeten, so natürlich wie möglich mit den Kindern zu arbeiten.

Die Interviews mit den Fachkräften wurden wann immer möglich direkt im Anschluss an die Videobeobachtung durchgeführt. Bei der Terminfindung wurden die Fachkräfte gebeten, sich ein Zeitfenster von ungefähr eineinhalb Stunden offen zu halten, damit die Interviews ohne Zeitdruck zu Ende geführt werden konnten. Lediglich bei zwei Spielgruppenleiterinnen musste der Interviewtermin aufgrund zeitlicher Engpässe auf einen anderen Tag verschoben werden. Für die Gespräche wurde ebenfalls bei der Terminfindung darauf geachtet, dass sie in einem ungestörten Raum vor Ort in der Einrichtung stattfinden konnten.

4.3 Erhebungsinstrumente

Wie in der Beschreibung des Untersuchungsdesigns (vgl. Kap. 4.1) bereits erwähnt wurde, kamen zwei Instrumente zum Einsatz, um zum einen das sprachförderbezogene Wissen und zum anderen das sprachförderliche Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte zu erfassen. Hierfür wurden ein Interview mit Filmvignetten und die Videobeobachtung eingesetzt, die in den folgenden beiden Abschnitten erläutert werden.

4.3.1 Filmvignetteninterview

Zur Erhebung des Wissens der frühpädagogischen Fachkräfte bezogen auf die Sprachförderung im Alltag wurde für das Projekt *Prima* und die vorliegende Dissertation ein Instrument entwickelt, welches bereits im Rahmen der Masterarbeit der Autorin empirisch validiert wurde (Itel, 2012)¹³. Ziel war ein Verfahren zu entwickeln, anhand dessen der Fokus der Wissensabfrage auf praktische Aspekte der beruflichen Tätigkeit in vorschulischen Bildungseinrichtungen gelenkt werden kann, was mit Hilfe von videobasierten Verfahren mit Filmvignetten möglich ist.

4.3.1.1 Filmvignetten

Mit der Annahme, dass das durch die Beobachtung von (realen) Lehr-Lern-Situationen artikuliert praktisches Wissen mit dem Handeln der Person in Verbindung gebracht werden kann und deshalb ein Rückschluss auf die Handlungskompetenz der Person möglich ist (Oser, Curcio & Düggele, 2007; Schwindt, 2008), wurden im

¹³ Das Instrument wurde für eine weitere Fragestellung im *Prima*-Projekt eingesetzt, mit der das sprachdiagnostische Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte erhoben wurde. Auf diese inhaltlichen Aspekte wird in der vorliegenden Arbeit nicht weiter eingegangen.

Bereich der Unterrichtsforschung verschiedene Verfahren entwickelt, wie z. B. das *advokatorische Verfahren* von Oser, Heinzer und Salzmann (2010), der *Videotest* aus dem Projekt *Adaptive Lehrkompetenz* (Beck et al., 2008), der *Observer* (Seidel, Blomberg & Stürmer, 2010) oder das in *TEDS-FU* eingesetzte videobasierte Erhebungsverfahren von König et al. (2014). Diesen Instrumenten ist gemeinsam, dass kurze, möglichst authentische Filmausschnitte, sogenannte Filmvignetten, mit Bezug zur Berufspraxis der Untersuchungsteilnehmerinnen und -teilnehmer eingesetzt werden, um deren Kompetenz bezogen auf einen spezifischen inhaltlichen Aspekt oder eine bestimmte Kompetenzfacette zu erheben. Videobasierte Forschungsmethoden kommen im Bereich der Kompetenzmessung und der Expertiseforschung z. B. von Lehrpersonen relativ häufig zum Einsatz, da sie den Vorteil haben, dass sie den Untersuchungsgegenstand durch eine Annäherung an die natürliche Situation des Geschehens in einen Kontext einbetten und die komplexen Interaktionen zwischen den beteiligten Akteurinnen und Akteuren abbilden (Blömeke, König, Suhl, Hoth & Döhrmann, 2015). Dabei wird die professionelle Unterrichtswahrnehmung erfasst, mit der die Fähigkeit bezeichnet wird, Wissen über Unterricht und Lernprozesse bei der Unterrichtsbeobachtung anzuwenden (Seidel et al., 2010): „Professional vision refers to the ability to notice features of a practice that are valued by a particular social group.“ (Van Es & Sherin, 2008, S. 244)

Filmvignetten sind kurze Fallbeispiele oder Szenarien, die bei Betrachtenden kognitive Prozesse auslösen sollen (Atria, Strohmeier & Spiel, 2006). Sie können in Form von Texten, Bildern oder Videos präsentiert werden. In schriftlichen Tests, Fragebögen oder Interviews dienen sie als sogenannte „item prompts“ (Kersting, 2008, S. 845), um eine Meinungsäußerung oder eine Diskussion über die dargestellte Situation zu initiieren. Mittlerweile kommen auch in wissenschaftlichen Studien der Frühpädagogik Messverfahren mit Filmvignetten zum Einsatz. Unter anderem setzte Faas (2013) Videosequenzen als Gesprächsimpulse zur Erfassung berufsbezogenen Wissens von Erzieherinnen ein. Hopp et al. (2010) nutzten im *SprachKoPF*, einem Online-Wissenstest zu Sprachdiagnostik und -förderung, ebenfalls kurze Filmausschnitte. Zudem wurde das Filmvignetteninterview von Itef (2012) erst vor Kurzem für das *allE*-Projekt, eine Studie im Rahmen der *BiSS*-Initiative, adaptiert und eingesetzt (Mackowiak, Beckerle, Gentrup & Titz, 2020). Um auch den Fachkräften der vorliegenden Studie einen gemeinsamen thematischen Fokus zu präsentieren und ihre Aussagen mit einem realen Kontext zu verbinden (Hughes, 1998), wurden Filmvignetten gewählt, die entsprechend dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit den Beobachtungsfokus auf Merkmale sprachförderlichen Handelns lenken sollen. Diese Filmvignetten werden im Folgenden beschrieben.

4.3.1.2 Beschreibung der ausgewählten Filmvignetten

Bei der Wahl der Filmvignetten für die vorliegende Studie wurden verschiedene Kriterien berücksichtigt. Zum einen sollten die gewählten Filmausschnitte so authentisch und realitätsnah wie möglich sein (Schwindt, 2008, S. 15), damit sich die frühpädagogischen Fachkräfte mit ihrem beruflichen Kontext identifizieren und somit besser gedanklich in die beobachtete Situation hineinversetzen konnten. Zudem sollten die Filmvignetten die „lernwirksamen Unterrichtskomponenten“ (Seidel et al., 2010, S. 299) beinhalten, die im Zentrum des Forschungsinteresses stehen, wobei es sich in dieser Studie um die verschiedenen Qualitätsmerkmale der Sprachförderung (vgl. Kap. 2.2) handelt. Des Weiteren waren eine gute Tonqualität und ein verständliches Standarddeutsch wichtige Kriterien, damit die Beobachtungssituation für alle befragten Personen nachvollziehbar und besser beurteilbar war. Schließlich sollten die gezeigten Fachkraft-Kind-Interaktionen im Rahmen eines alltagsintegrierten Sprachförderansatzes stattfinden und natürliche Situationen und Themen aus dem Förderalltag mit Vorschulkindern repräsentieren.

Um geeignete Filmvignetten zu finden, wurden verschiedenste im Handel erhältliche DVDs oder Lehrfilme mit Lehr- und Lernsituationen in vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen gesichtet. Zwei Filmvignetten mit jeweils unterschiedlichen Fördersettings erfüllten die obengenannten Qualitätskriterien. Die erste Filmvignette mit dem Titel „...ist dir das auch schon mal passiert? Im Dialog mit Bilderbüchern“ (Ulich, 2009) zeigt eine klassische 1:1-Bilderbuchsituation zwischen einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache und einer Erzieherin. In der zweiten Filmvignette mit dem Titel „Adaptive Unterstützung, Anregung“ (Fried & Briedigkeit, 2008) laufen verschiedene Dialoge zum Thema Fische in einem Aquarium mit zwei Kindern und einer Erzieherin ab. Beide Vignetten wurden auf eine maximale Dauer von drei Minuten gekürzt und auf die inhaltliche Zielsetzung des Interviews zugeschnitten. In beiden Vignetten konnten sowohl Stellen mit Best-Practice-Beispielen als auch mit weniger sprachförderlichen Momenten festgestellt werden, die bewusst beibehalten wurden.

Um zu prüfen, ob sich die ausgewählten Filmvignetten zur Erfassung sprachförderbezogenen Wissens eigneten und wie die Untersuchungsmethode bei den Probandinnen ankam, wurde eine Pilotierungsstudie (Itel, 2012) mit jeweils zwei Expertinnen aus dem Bereich Logopädie und fünf Studierende des Bachelorstudiengangs Kindergarten/Primarschulstufe der Pädagogischen Hochschule St. Gallen (PHSG) durchgeführt. Die Probandinnen wurden dazu befragt, wie sie das Sprachförderverhalten der Fachkraft und die Sprachkompetenzen (diagnostisches Wissen) der beobachteten Kinder in den beiden Filmvignetten einschätzten. Es zeigte sich, dass die Teilnehmerinnen die Fördersituationen in den gezeigten Filmsequenzen als

authentisch wahrnahmen und sich davon angesprochen fühlten, darüber zu berichten. Auch die Verbindung der Filmvignetten mit der Methode des Interviews wurde als Erhebungsmethode von den Teilnehmerinnen des Pilottests insgesamt sehr positiv aufgenommen (vgl. Seidel et al., 2010, S. 305), so dass die Kooperation der Interviewpartnerinnen gewährleistet werden konnte (Gläser & Laudel, 2010). Anhand einer exemplarischen Auswertung des diagnostischen Wissens konnte gezeigt werden, dass das Wissen der Expertinnen umfangreicher war als dasjenige der Studierenden, das heißt, dass die Expertinnen mehr unterschiedliche und spezifischere Aspekte zur Sprachbeobachtung nennen konnten (Seidel et al., 2010), so dass daraus die Schlussfolgerung gezogen werden konnte, dass sich die Filmvignetten zur Herausarbeitung eines Kompetenzunterschieds ebenfalls eigneten.¹⁴ Allerdings stellte die Interviewdurchführung einen hohen Anspruch an ein standardisiertes Befragungsvorgehen, weshalb auf ein zu offen geführtes Interview verzichtet und stattdessen die Form eines halbstrukturiertes, leitfadengestütztes Interviews gewählt wurde (Faas, 2013; Gläser & Laudel, 2010), welche im Folgenden beschrieben wird.

4.3.1.3 Leitfadengestütztes Interview

Ziel des leitfadengestützten Interviews war es, eine Standardisierung des Befragungsvorgehens und damit eine Vergleichbarkeit der generierten Daten zu gewährleisten, da verschiedene Projektmitarbeiterinnen die Interviews durchführen sollten. Zum anderen zeigte sich aufgrund einer ersten Pilotierung in Form eines schriftlichen Wissenstests, dass das Wissen nicht gleich umfassend und differenziert erhoben werden konnte, wie dies in der Interviewsituation möglich war (Itel, 2012). Im direkten Gespräch konnte individueller auf die befragten Personen eingegangen und bei unklaren Aussagen nachgefragt werden. Durch dieses verständnissichernde Vorgehen sollte gewährleistet werden, dass die Aussagen der Fachkräfte für die Auswertungen weiterverwendet werden konnten (Hindman & Wasik, 2011b). Um den Befragungsvorgang zu standardisieren, wurden der Interviewablauf, die Anweisungen durch die interviewende Person sowie die vorformulierten Fragen in einem Leitfaden festgehalten (vgl. Anhang 4). Des Weiteren durfte nur dann nachgefragt werden, wenn eine Aussage der Probandin unverständlich war (Gläser & Laudel, 2010). Am Ende jedes Befragungsschrittes wurden von der Interviewerin die zentralen Inhalte, über die die Probandin gesprochen hatte, kurz zusammengefasst und nochmals Zeit gegeben,

¹⁴ Aufgrund der kleinen Stichprobe (N = 7) konnten keine Signifikanztests durchgeführt werden, um zu überprüfen, ob die Unterschiede zwischen den zwei Gruppen (Expertinnen und Studierende) signifikant waren. Es wurde ein rein deskriptives Verfahren angewendet.

falls sie noch etwas ergänzen wollte. Damit signalisierte die Untersuchungsleiterin, dass sie aktiv zuhört und Interesse an den Schilderungen der Probandin zeigt (Gläser & Laudel, 2010). Dies führte bei vielen Teilnehmerinnen dazu, dass sie weitere Beobachtungen ausformulierten, ohne dass spezifisch nachgefragt wurde. Damit die Interviewsituation nicht wie ein Test, sondern wie eine natürliche Gesprächssituation erlebt wurde, in der die Meinung der frühpädagogischen Fachkraft interessierte, sollte zudem während des Gesprächs keine Wertung der Aussagen erfolgen (Gläser & Laudel, 2010).

Um möglichst vielfältige Aspekte des sprachförderbezogenen Wissens bei den Fachkräften abzurufen, wurde der Interviewleitfaden in Anlehnung an das videobasierte Diagnoseinstrument zur Unterrichtswahrnehmung von Seidel et al. (2010), den *Observer*, in drei Befragungsschritte gegliedert, die nach dem gleichen Vorgehen auf beide Vignetten angewendet wurden (vgl. *Tabelle 2*).

Tabelle 2: Befragungsvorgang mit Zieldefinition der Frageschritte (Itel, 2012, S. 104)

Fokus	Anleitung	Ziel
Beobachtung	Schauen Sie zuerst den ganzen Film an. Beobachten Sie (...) das Sprechverhalten (...) der Erzieherin und beschreiben Sie anschließend, was Sie beobachtet haben.	Erfassung der Wahrnehmungsbreite
Beurteilung	<p>Stopp-Verfahren: Starten Sie den Film nochmals vom Anfang. ...</p> <p>(...) ... Stoppen Sie den Film, wenn Ihnen etwas Besonderes auffällt im Zusammenhang mit sprachförderlichem oder sprachhinderlichem Verhalten der Erzieherin. ...</p> <p>... Kommentieren Sie dann das, was Ihnen aufgefallen ist.</p>	Erfassung der tieferliegenden Wissensstrukturen mittels eines Analyse- und Reflexionsprozesses
Beratung/Förderung	(...) Sie haben nun einen Eindruck der Erzieherin und ihres Sprachförderverhaltens bekommen. Stellen Sie sich nun vor, Sie würden die Erzieherin beraten. Was könnte die Erzieherin tun, um die Sprache des Kindes in dieser Situation optimal zu fördern?	Erfassung der Wissensressourcen zur Problemlösung

In einem ersten Schritt wurde die Filmvignette präsentiert und die Probandin gebeten, ihre Beobachtungen zum sprachförderlichen Verhalten der Fachkraft im Film zu schildern, wobei Wissen sehr breit erfragt wurde. Damit wurde die Fachkraft in den geeigneten Kontext eingeführt, sie konnte sich in die Situation hineindenken und erste Beobachtungen zu sprachanregendem Verhalten auf einer relativ allgemeinen Ebene beschreiben. Anschließend durfte sie den Film ein zweites Mal anschauen und ihn immer dann stoppen, wenn ihr etwas Besonderes in Bezug zu sprachförderlichem oder sprachhinderlichem Verhalten auffiel, und dies kommentieren. Dadurch wurde die Fachkraft in einen Analyseprozess geführt, der zur Aktivierung tieferliegender Wissensstrukturen führen sollte. Im dritten und letzten Schritt des Befragungsvorgangs wurde ausblickend gefragt, wie sie die beobachtete Person im Film beraten würde, damit diese die Situation noch sprachanregender gestalten könnte, wobei Handlungsalternativen oder weiterführende Handlungsoptionen, die in den Filmen nicht sichtbar waren, generiert werden sollten (für weitere Erläuterungen zum Befragungsvorgehen siehe Itel, 2015).

Die Interviews, die pro Person zwischen 28 und 63 Minuten ($M = 40.27$, $SD = 8.12$) dauerten, wurden mit einem digitalen Audiorecorder aufgenommen. Für die anschließenden Transkriptionen lagen somit Audioaufnahmen von einer Gesamtdauer von knapp 32 Stunden vor.

4.3.2 Videobeobachtung

Da in der vorliegenden Untersuchung der Hauptfokus auf den Interaktionsprozessen zwischen der frühpädagogischen Fachkraft und den Kindern lag, hatte die Videographie zum Ziel, möglichst natürlich auftretende Interaktionsereignisse aufzuzeichnen und dabei die „Zone der Interaktion“ einzufangen, an der sowohl die Fachkraft als auch die Kinder beteiligt waren (Petko, Waldis, Pauli & Reusser, 2003, S. 271).

Mit Hilfe der Videographie lassen sich pädagogische Handlungsmuster herausarbeiten, die für die Entwicklung der Kinder relevant sind. Dazu muss die wissenschaftliche Beobachtung zielgerichtet und methodisch kontrolliert durchgeführt werden (König, 2013, S. 188). Je nach Stärke der Selektivität können gewisse Untersuchungsaspekte bei den Datenerhebungen verloren gehen. Es müssen daher Vorkehrungen getroffen werden, um Daten zu erzeugen, die den Fragestellungen der Studie angemessen sind (Herrle & Breitenbach, 2016). Im Hinblick auf die Erfassung der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung basierend auf spezifischen Sprachfördertechniken musste bei der Datenerhebung berücksichtigt werden, dass die Gespräche zwischen der Fachkraft und den Kindern sowohl visuell als auch akustisch in ausreichender Qualität aufgenommen werden. Dies war im Hinblick auf die gewählte Methode der Inhaltsanalyse basierend auf einem differenziert ausgearbeiteten Kategoriensystem essentiell, um den Fokus auf die Mikroebene der Sprache richten zu können. Die Mikroanalyse, wie sie auch in anderen Studien zu finden ist (vgl. u. a. König, 2009; Kuger & Kluczniok, 2008; Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell, 2002), ermöglicht einen quantitativen Zugang zum Forschungsfeld. Sie unterscheidet sich beispielsweise von Ratingskalen, die eine Globaleinschätzung der Qualität des Handelns vornehmen (vgl. u. a. Fried & Briedigkeit, 2008; Pianta et al., 2008). Die Entwicklung des Kategoriensystems zur Analyse des Handelns wird in Kapitel 5.1.2 genauer beschrieben werden.

Um eine hohe Standardisierung der Videographie sicherzustellen, wurden die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen anhand eines Kameraskripts in den Ablauf der Videobeobachtung eingeführt (Herrle & Breitenbach, 2016; Petko, 2006). Das Kameraskript legte die Wahl des technischen Equipments, die Platzierung und Bedienung der Kamera sowie den Ablauf vor, während und nach der Videographie fest.

Zum technischen Equipment gehörten eine auf einem Stativ befestigte Digitalkamera und ein Funkmikrofon sowie genügend Ersatzbatterien und Speicherkarten. Der Einsatz einer zusätzlichen Übersichtskamera, die das Geschehen im gesamten Raum und mit der ganzen Kindergruppe einfangen sollte (Seidel, Dalehefte & Meyer, 2003), wurde nach einem Pilottest wieder verworfen. In vielen Einrichtungen durften sich die Kinder in verschiedenen Räumen aufhalten, die voneinander abgetrennt waren. Daher konnte das Erfassen des Gesamtgeschehens in den Gruppen ohne aktive Kameraführung oder mehrere Standortwechsel der Überblickskamera nicht bewältigt werden (Herrle & Breitenbach, 2016). Es wurde entschieden, die Interaktionen mit einer schwenkbaren, auf einem Stativ befestigten Kamera zu filmen, um auf Ortswechsel der interagierenden Personen reagieren zu können. Mittels dieser sogenannten „Lehrerkamera“ (Seidel, Dalehefte et al., 2003, S. 51) konnten sowohl die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kindern als auch das Handeln mit den Objekten im Rahmen des Settings aufgezeichnet werden (Petko et al., 2003). Die Kamera wurde möglichst unscheinbar am Rande des Raumes und mit möglichst großem Bewegungsradius platziert. Gefilmt wurden alle Interaktionen, die im Rahmen der alltäglichen pädagogischen Situationen stattfanden – wenn möglich von Ankunft der Kinder bis zur Verabschiedung verteilt über einen halben Tag. In Einrichtungen, die eine Ganztagesbetreuung anboten, wurde mindestens zwei Stunden am Stück gefilmt.

Die Fachkraft wurde mit einem Funkmikrofon ausgestattet, das mit der Kamera verbunden war. Dadurch konnte eine hohe Tonqualität des Gesprochenen erzielt werden, auch wenn der Schallpegel in den Räumen teilweise hoch und nur mit einem großen Abstand zwischen den Sprechenden und der Kamera gefilmt werden konnte. Ebenso konnten die Gesprächsbeiträge der beteiligten Kinder aufgenommen werden, die für das Gesamtverständnis der Kommunikationssituation für die späteren Videoanalysen wichtig waren. Da die Tonaufnahme zu jedem Zeitpunkt unabhängig vom Standort der Kamera möglich war, musste sich die wissenschaftliche Mitarbeiterin seltener mit der Kamera im Raum bewegen. So nahm sie eine Hintergrundrolle ein, wodurch die Invasivität reduziert werden konnte und die Kinder wie auch die im Kamerafokus stehende Fachkraft weniger abgelenkt wurden. Eine Positionsveränderung der Kamera war meist nur dann notwendig, wenn die Einrichtung über mehrere, voneinander abgetrennte Räume verfügte und die Fachkraft während der Filmaufnahmen Ortswechsel vornahm. Ansonsten reichte es aus, mittels des Zooms und einiger weniger Kameraschwenks die Fachkraft im Bild zu behalten (Herrle & Breitenbach, 2016).

Um die Kinder auf das Filmen vorzubereiten, durften sie vor Beginn der Videoaufzeichnung einen Blick auf die Kamera werfen. Damit war die Neugier der Kinder

gestillt und es kamen nur noch in seltenen Fällen Kinder auf die filmende Person zu, um etwas über die Kamera zu erfahren. Dies war wichtig, da die wissenschaftliche Mitarbeiterin während der Filmaufnahmen nicht mit den Kindern und der Fachkraft interagieren durfte, um das alltägliche Geschehen in der Einrichtung nicht zu stören bzw. möglichst wenig zu beeinflussen. Nach Beendigung der Filmaufnahmen wurden die Daten auf einem zentralen Server der Pädagogischen Hochschule St. Gallen und einer externen Festplatte abgespeichert, die die strengen Richtlinien zur Aufbewahrung schützenswerter Daten erfüllen.

4.4 Datenaufbereitung

Um aus den Rohdaten der Interview- und Videoaufnahmen letzten Endes numerische Daten gewinnen zu können, mussten diese vor der vertieften Analyse entsprechend aufbereitet werden. Sowohl die Interview- als auch die Videoanalysen sollten mittels der Analysesoftware *MAXQDA* (VERBI, 2017) vorgenommen werden, was bedingte, dass zum einen die Rohdaten der Interviews in Textform gebracht und zum anderen aus der Fülle an Filmmaterial eine repräsentative Auswahl an Sequenzen getroffen wurde, die eine Analyse des Sprachförderhandelns ermöglichten, ohne den Rahmen des Analyseaufwandes zu sprengen. Über die verschiedenen Vorgehensweisen der Datenaufbereitung wird in den folgenden zwei Abschnitten berichtet.

4.4.1 Aufbereitung der Interviewdaten

Die Interviews wurden von studentischen Hilfskräften der beiden Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Weingarten vollständig und in Anlehnung an ein für das Projekt erstelltes Transkriptionsmanual transkribiert (Dresing & Pehl, 2013). Da für die Untersuchung der Inhalt des Gesprochenen von Interesse ist, wurden die Interviews wörtlich und zur besseren Lesbarkeit in Standardorthographie verschriftet (Gläser & Laudel, 2010, S. 194). Die meisten Probandinnen der Stichprobe stammen aus dialektal geprägten Regionen in der Schweiz und Deutschland, so dass die Interviews in Dialekt geführt wurden. Daher mussten die Gespräche möglichst wortgetreu festgehalten und im Falle von Bedeutungsverschiebungen korrekte Übersetzungen ins Hochdeutsche vorgenommen werden. Non- oder paraverbale Kommunikationsmittel wurden nicht transkribiert. Es erfolgte aber ein kurzer Vermerk bei Unterbrechungen im Gespräch oder bei unverständlichen Wörtern (Dresing & Pehl, 2013). Die studentischen Hilfskräfte arbeiteten mit der Transkriptionssoftware *f4* und fügten nach jedem Sprecherinnenwechsel eine Zeitmarke ein. Die ersten vier Transkripte der

Hilfskräfte wurden von einer wissenschaftlichen Sachbearbeiterin jeweils auf die inhaltliche Korrektheit hin gegengelesen, bevor weitere Interviews bearbeitet werden durften.

Die gesamten Interviewtranskripte wurden anschließend in die Analysesoftware *MAXQDA* eingepflegt. Da mit Blick auf die Forschungsfragen nur diejenigen Aspekte in den Interviews interessieren, die einen Bezug zu den konkreten Fragestellungen und im Spezifischen zur Sprachförderung haben, wurden all diejenigen Äußerungen markiert, die inhaltlich im engeren und weiteren Sinne dem Thema Sprachförderung subsumiert werden können. Ausgeschlossen wurden Aussagen zur Sprachdiagnostik¹⁵ oder Themen, die nichts mit den Fragestellungen zu tun hatten (z. B. thematisch abweichende Zwischengespräche oder Gesprächsunterbrechungen). Diese Vorstrukturierung diente dazu, eine Reduktion der Textfülle auf das Wesentliche vorzunehmen und dadurch eine bessere Orientierung für die folgenden Detailanalysen zu schaffen.

4.4.2 Aufbereitung der Videodaten

Die Aufbereitung der Videodaten gestaltete sich aufwendiger als die der Interviewdaten. Dies hatte den Grund, dass insgesamt Datenmaterial von einer Dauer von über 100 Stunden vorlag, welche reduziert werden musste, um den zeitlichen Rahmen der Datenanalysen nicht zu sprengen. Zudem zeichnete sich bereits während der Besuche in den Einrichtungen ab, dass die Daten ohne Vorsondierung nur schwer miteinander vergleichbar sein würden, da keine standardisierten Settings gefilmt wurden, sondern alltägliche Situationen, die sich in den verschiedenen Einrichtungen aufgrund individueller institutioneller Gegebenheiten unterschieden. Somit verfolgte die Datenaufbereitung zwei Ziele: Zum einen sollte eine Übersicht über die unterschiedlichen Aktivitäten und Settings in den verschiedenen Einrichtungstypen (Spielgruppen, Kindergarten und Kita) gewonnen werden. Zum anderen sollten die Videos auf eine gleich lange und reduzierte Filmdauer pro Fachperson zugeschnitten werden, die zugleich die Stellen mit den häufigsten Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind beinhalten.

Um eine Übersicht über die gefilmten Situationen zu bekommen, erfolgte als erstes eine Basiscodierung zur Strukturierung der Videos. Ziel der Basiscodierung war es, vergleichbare Aktivitäten bzw. Settings zu definieren und Phasen mit sprachlichen

¹⁵ Die Sprachbeobachtungskompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte wurde im Rahmen der Masterarbeit der Autorin analysiert und die Ergebnisse basierend auf einer kleinen Stichprobe präsentiert (Itel, 2012).

Interaktionen zu identifizieren, die die Grundlage für die vertiefenden Analysen anhand der differenzierten Kategoriensysteme bildeten (Hugener, 2006). Daher wurden alle Videos gesichtet und mit einem niedrig-inferenten Kategoriensystem codiert (vgl. Anhang 5), um die gesamte gefilmte Zeit in überschaubare Einheiten einzuteilen. Besondere Aufmerksamkeit galt denjenigen Stellen in den Videos, an denen die frühpädagogischen Fachkräfte möglichst oft und lange in Interaktion mit den Kindern standen, um die sprachlichen Interaktionen mit den Kindern detailliert analysieren zu können. Insbesondere der Anteil der Zeit mit sprachbezogenen Aktivitäten innerhalb der Beobachtungsphase war häufig verhältnismäßig sehr gering (Schachter et al., 2016), weshalb lange Phasen mit keinen oder sehr wenigen Dialogen aus den Videos ausgeschlossen wurden, da sie für die Analyse sprachförderlicher Interaktionsgestaltung unbrauchbar sind. Ein weiterer Aspekt, den es für die Vergleichbarkeit der Daten zu berücksichtigen galt, war die Unterschiedlichkeit der Aktivitäten, die in den Einrichtungen beobachtet werden konnten. In den Schweizer Kindergärten setzten die Fachkräfte häufiger geführte und angeleitete Aktivitäten um als in den Spielgruppen oder den deutschen Kitas. Um auch dem Konzept der alltagsintegrierten Sprachförderung gerecht zu werden, wurde daher im Team des *Prima*-Projekts entschieden, als weiteres Kriterium der Basiscodierung die Art der Lernangebote (Hugener, 2006) in den Videos zu erfassen, um letzten Endes eine Auswahl an offenen und geführten Sequenzen treffen zu können. Durch das gewählte Vorgehen bestand die Möglichkeit, die von den frühpädagogischen Fachkräften eingesetzten Sprachfördertechniken in unterschiedlichen alltäglichen Kontexten, die sich durch ihre individuelle höchste Interaktionsdichte auszeichneten, zu beobachten.

Für die Basiscodierung wurden fünf Codes definiert, anhand derer die Videos in Form eines Zehn-Sekunden-Samplings (Seidel, Kobarg & Rimmel, 2003) bearbeitet wurden. Die ersten drei Codes umfassen die Interaktionen zwischen den Fachkräften und den Kindern: 1a) Dialoge mit einem Kind ab vier Turns, 1b) Dialoge mit einem Kind ab sieben Turns und 1c) Interaktionsphase. Die Codes 1a) und 1b) dienen dazu, längere Dialoge ab vier Turns in den Videos zu identifizieren, wobei zusätzlich die von König (2009) als sehr selten vorkommend beschriebenen langen Dialoge ab sieben Turns, die eine weitere Qualitätsaussage zum Sprachförderhandeln zulassen, mit einem eigenen Code erfasst wurden. Im Gegensatz dazu finden beim Code 1c), der Interaktionsphase, zwar Interaktionen statt, diese umfassen aber entweder weniger als vier Sprecherwechsel zwischen der Fachkraft und einem Kind oder Phasen, während derer die Fachkraft etwas erklärt oder ein Bilderbuch erzählt, ohne dass längere Dialoge mit den Kindern stattfinden.

Zwei weitere Codes dienen der Gliederung der Videos bezogen auf die beobachteten Aktivitäten (Seidel, Kobarg et al., 2003). Die Aktivitäten wurden entsprechend der Funktion, die Sprache in dieser Situation erfüllen sollte, eingeordnet. Um die Komplexität der Zuordnung gering zu halten, wurden die Aktivitäten in zwei Codes gegliedert: 2a) geführte/bildungsorientierte Aktivitäten und 2b) offene/selbstbildende Aktivitäten. Der Code 2a) bezeichnet bildungsorientierte Settings, in denen Sprache als Medium zur gezielten Vermittlung von Lerninhalten verwendet wird (z. B. Bilderbuchaktivität, Tisch-Spiele). Diese Settings sind meist von der Fachkraft geführt und charakterisieren sich durch eine hohe kognitive und sprachliche Aktivität der beteiligten Personen. Zum Code 2b) hingegen gehören Settings, die von der Fachkraft wenig angeleitet werden, teils von den Kindern selbst initiiert sind oder deren Verlauf offengehalten ist (Kammermeyer, King, Roux & Metz, 2014). Den Kindern wird hierbei viel Freiraum in ihrem Tun gewährt, wobei Sprache hauptsächlich die Funktion des Mitteilens übernimmt. Zu diesem Code gehören Aktivitäten wie das Rollenspiel oder eine Bastelarbeit ohne vorgegebenes Produkt, aber auch Essenssituationen (Hormann et al., 2015).

Die Basiscodierung der Videos mittels des Analyseprogramms *Videograph* (Rimmele, 2002) übernahmen studentische Hilfskräfte der beiden Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Weingarten. Sie wurden in die Handhabung des Analyseprogramms eingeführt und von den wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen eng begleitet.¹⁶ Das niedrig-inferent gehaltene Kategoriensystem wurde fortlaufend mit Beispielen aus den Videos ergänzt. Nachdem alle Videos anhand der fünf Codes gesichtet worden waren, wurde im Projektteam beschlossen, dass von jeder Fachkraft drei Videosequenzen à 15 Minuten und somit insgesamt 45 Minuten Videomaterial für die detaillierten Analysen ausgewählt werden sollen. Diese Stellen mit den häufigsten und längsten Interaktionen sowie der Zuordnung zu einer Aktivitätsform inklusive deren Dauer konnten im Zeitstrahl mit den Codemarkierungen identifiziert werden. Die Auswahl der drei Ausschnitte à 15 Minuten erfolgte nach den Kriterien „Interaktionsdichte“ und „Aktivität“: Für jede Fachkraft wurden zunächst die zwei Ausschnitte mit der höchsten Interaktionsdichte bestimmt. Falls bei einer Fachkraft nur sehr wenige Stellen mit Dialogen von mindestens vier Turns gefunden worden waren, wurden die Stellen mit den längsten Interaktionsphasen ausgesucht. Als nächstes wurde geprüft, ob die zwei Ausschnitte mit der höchsten Interaktionsdichte der gleichen Aktivität angehörten (entweder geführte/bildungsorientierte oder offene/selbstbildende Aktivität).

¹⁶ Zum Zeitpunkt der Videostrukturierung lag die Funktion zur Bearbeitung audiovisueller Daten in *MAXQDA* noch nicht vor. Daher wurde die Videoanalysesoftware *Videograph* verwendet.

Wenn es sich um zwei gleiche Aktivitäten handelte, wurde für den dritten Ausschnitt die alternative Aktivitätsform ausgewählt. Für die Endauswahl der drei Sequenzen sollten die Aktivitäten im Verhältnis 1:2 zusammengesetzt sein. Videos, bei denen sich die Auswahl der Ausschnitte schwierig gestaltete, wurden kommunikativ validiert.

Im Gegensatz zu anderen Videostudien (z. B. Beckerle, 2017; Dinkelaker, 2016; Seidel, Kobarg et al., 2003) wurden im *Prima*-Projekt keine Transkripte der Videoaufzeichnungen erstellt, die den codierenden Personen üblicherweise die Verständlichkeit des Gesprochenen erleichtern (Petko et al., 2003). Im Projektteam von *Prima* wurde aus zwei Gründen entschieden, direkt am Film zu codieren: Zum einen wurden 35 der 47 Filmaufnahmen in Schweizer Einrichtungen gewonnen, in denen hauptsächlich Schweizerdeutsch gesprochen wurde. Da keine Rechtschreibkonventionen für das Schweizerdeutsche existieren, hätten die Transkripte in Lautschrift verfasst werden müssen, was die Rekrutierung geschulter studentischer Hilfskräfte enorm erschwert hätte. Die Genauigkeit der Wiedergabe des Gesprochenen und insbesondere der nicht zielsprachlichen Kindäußerungen war beispielsweise mit Blick auf die Codierung der Modellierungstechniken sehr wichtig. Zudem wurde auf die Bestimmung von Wortlängen und Länge der Äußerungen zur linguistisch basierten Quantifizierung verzichtet, was üblicherweise nur mittels eines sauber ausgearbeiteten Transkripts vorgenommen werden kann (Ricart Brede, Knapp, Gasteiger Klicpera & Kucharz, 2010). Des Weiteren wären die Transkripte schwer lesbar geworden, so dass die Analyse für Mitarbeitende aus anderen Sprachregionen mit Schwierigkeiten verbunden gewesen wäre. Zum anderen war aufgrund der eingesetzten Funkmikrophone die Tonqualität in den Filmaufnahmen, wenn sie mit Kopfhörern abgehört wurden, sehr gut. Das Verständnis des Gesprochenen war also bis auf wenige Ausnahmen gewährleistet. Diese Stellen hätten auch beim Transkribieren zu Verständnisschwierigkeiten geführt und aufwendig nachkontrolliert werden müssen.

Zum Schluss wurde jedes Video in die drei 15-minütigen Sequenzen zugeschnitten, in das für *MAXQDA 12* verlangte Datenformat umgewandelt und in die Analysesoftware eingespeist, nachdem die einheitliche Beschriftung der einzelnen Dateien sowie die Abspeicherung auf mehreren Datenträgern, mit denen die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen an den verschiedenen Hochschulstandorten weiterarbeiten konnten, erfolgt war. Zur Beantwortung der Fragestellungen dieser Arbeit wurden alle von den 47 Fachkräften ausgewählten Videosequenzen und damit insgesamt 35.25 Stunden Videodatenmaterial für die Analysen weiterverwendet.

4.5 Datenanalysen

Im Zentrum der Datenauswertung stand die Herausarbeitung der sprachförderbezogenen Wissens- und Handlungsaspekte der frühpädagogischen Fachkräfte. Um die im Fokus der Fragstellungen stehenden Qualitätsmerkmale der Sprachförderung zu identifizieren, erwies sich ein inhaltsanalytisches Vorgehen als die geeignete Methode, da es die inhaltliche Strukturierung qualitativer Daten ermöglicht. Die Inhaltsanalyse lässt sich dabei sowohl auf Text- bzw. Interviewdaten als auch auf Videodaten anwenden (Mayring, 2015).

Wie in Kapitel 2.2 der Arbeit bereits ausführlich dargestellt wurde, wird die Qualität der Sprachförderung im Wesentlichen durch die Dialoggestaltung und den Einsatz von Sprachfördertechniken der frühpädagogischen Fachkraft beeinflusst. Diese sprachförderspezifischen Verhaltensweisen sollten sowohl in den Transkripten der Interviews als auch in den ausgewählten Videosequenzen inhaltsanalytisch herausgearbeitet werden, um daraus numerische Daten zu gewinnen. Da die gewählte Auswertungsmethode ein quantitatives Verfahren einschließt, war eine sorgfältige Operationalisierung des jeweils fokussierten Konstrukts erforderlich, da die Analyse auf sehr spezifische Wissensaspekte bzw. Verhaltensweisen ausgerichtet war (Appel & Rauin, 2016, S. 134).

Im folgenden Abschnitt werden die grundlegenden Aspekte des inhaltsanalytischen Vorgehens für die Auswertung qualitativer Daten vorgestellt, um damit die Grundlage für die Ableitung des Auswertungsvorgehens und der Entwicklung der Kategoriensysteme zur Analyse der Interview- und Videodaten herzustellen. Auf das jeweilige Auswertungsvorgehen und die Kategoriensysteme wird einzeln im Ergebnisteil eingegangen, da aufgrund des explorativen Vorgehens bereits im Prozess der Kategorienbildung erste wichtige Erkenntnisse zum Wissen und Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte gewonnen werden konnten (Kap. 5.1.1 und 5.1.2).

4.5.1 Inhaltsanalyse

Bei hoher Komplexität und inhaltlicher Dichte qualitativer Daten wird ein Verfahren benötigt, mithilfe dessen aufgrund systematisch ausgesuchter Merkmale die Datenfülle reduziert und dadurch ein empirisch fundierter Erkenntnisgewinn ermöglicht wird, wofür sich die Methode der Inhaltsanalyse eignet. Über einen regelgeleiteten Prozess wird mithilfe der Inhaltsanalyse das vorliegende Datenmaterial theoriebasierten und klar definierten Kategorien zugeordnet, um die Komplexität des Forschungsgegenstands auf Basis der Strukturierung in inhaltliche Teilaspekte zu reduzieren (Petko et al., 2003). Damit Kommunikationsinhalte anhand theoriegeleiteter Kriterien in

numerische, auswertbare Informationen umgewandelt werden können, wird eine Form gewählt, die sich an der quantitativen Forschungsmethodologie orientiert (Böhm-Kasper, Schuchart & Weishaupt, 2009) und als quantitative Inhaltsanalyse bezeichnet wird. Die quantitative Form der Inhaltsanalyse versucht dabei im Vergleich zur qualitativen den Interpretationsspielraum bei der Kategorisierung der Daten so gering wie möglich zu halten. Dadurch kann zum einen die relative Häufigkeit bestimmter Merkmale (Kategorien) in den Interview- oder Videodaten ermittelt werden, zum anderen ist aber auch die „Präsenzuntersuchung“ möglich (Böhm-Kasper et al., 2009, S. 90): Dabei wird untersucht, ob eine aus der Theorie hergeleitete Kategorie im vorliegenden Datenmaterial tatsächlich zu finden ist, so dass Erkenntnisse zum Wissens- oder Handlungsrepertoire (vgl. Fragestellungen 1b und 2b in Kap. 3.1) der frühpädagogischen Fachkräfte gewonnen werden können.

Die Datenanalyse der vorliegenden Untersuchung basiert auf diesem auf Quantifizierung beruhenden inhaltsanalytischen methodischen Ansatz. Zur Beantwortung der Forschungsfragen sollen durch die Analyse der Daten numerische Werte generiert werden. Allerdings müssen quantitativ ausgerichtete Verfahren gewisse Anforderungen an die Standardisierung in der Methodenanwendung erfüllen, damit die Daten für statistische Verfahren weiter nutzbar sind (Appel & Rauin, 2016). Hierzu bedarf es eines sauber ausgearbeiteten Kategoriensystems.

4.5.1.1 Anforderungen an ein Kategoriensystem zur quantitativen Inhaltsanalyse

Ein Kategoriensystem zur quantitativen Inhaltsanalyse ist ein „Messinstrument“ (Früh, 2015, S. 70), mit dem ein Untersuchungsgegenstand in numerische Einheiten bzw. Kategorien aufgegliedert wird. Diese Kategorien müssen möglichst eindeutig zu bestimmen sein, damit sie für statistische Verfahren weiterverwendet werden können. Um eine standardisierte Datenauswertung zu gewährleisten, die objektiv und nachvollziehbar ist und den hohen Qualitätsstandards der quantitativen Forschungsmethoden genügt (Döring & Bortz, 2016; Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbauer, 2005), mussten mehrere untersuchungsmethodische Schritte im Entwicklungsprozess eines Kategoriensystems berücksichtigt werden.

Im Bereich der Forschung mit qualitativen Daten kann selten auf bestehende Kategoriensysteme zurückgegriffen werden, da im Entwicklungsprozess des Messinstruments immer der jeweilige Kontext der Untersuchung, die Stichprobe wie natürlich auch die Fragestellungen der Studie handlungsleitend sind (Döring & Bortz, 2016). Deshalb wurde zunächst anhand eines deduktiven Vorgehens ein Entwurf des Kategoriensystems erstellt, wobei ein wesentliches Qualitätsmerkmal der theoretische Bezug zu den untersuchten Merkmalen war. Zu Beginn wurden erste Kategorien aus der

Theorie, die dem Untersuchungsgegenstand zugrunde liegt, hergeleitet. Sie bilden quasi ein fundiertes Grundgerüst des Kategoriensystems. Damit eine intersubjektiv eindeutige Zuordnung von Textstellen zu einer Kategorie möglich war (Mayring & Brunner, 2010), wurden die Kategorien in einem Codebuch beschrieben und in der Erprobungsphase fortlaufend spezifiziert und mit Ankerbeispielen, die eindeutige Textstellen aus dem Datenmaterial repräsentieren, konkretisiert (Döring & Bortz, 2016). Die Definitionen beschreiben Indikatoren, die auf dem theoretischen Konstrukt basieren und sich im jeweiligen Datenmaterial finden lassen. Je besser sie sich semantisch vollständig zuordnen lassen, desto genauer konnte der Codiervorgang durchgeführt werden. Indikatoren wurden auch in Memos im jeweiligen Auswertungsprogramm festgehalten, um das Codieren zu erleichtern (Früh, 2015). Ziel war es, die Codedefinitionen so exakt wie möglich zu formulieren, damit ein möglichst kleiner Interpretationsspielraum bestehen bleibt. Da auch auf die Bestimmung des Anfangs- und Endpunkts eines bestimmten Merkmals geachtet wurde, konnten bei der Datenanalyse die Häufigkeiten ausgezählt wie auch die zeitliche Dauer eines Ereignisses festgestellt werden (Petko et al., 2003).

In der Erprobungsphase, in der die theoriebasierten Kategorien zum ersten Mal auf das Datenmaterial angewendet wurden, traten neue Aspekte zum Themengebiet hervor, die mit den bestehenden Kategorien nicht abgedeckt werden konnten, aber bezüglich des Forschungsgegenstandes dennoch von Interesse waren. Diese wurden in das Kategoriensystem aufgenommen und ebenso datenbasiert beschrieben und definiert, was als induktive Kategorienbildung bezeichnet wird (Mayring & Brunner, 2010). Die größte Herausforderung im Entwicklungsprozess des Kategoriensystems bestand jedoch in der Präzisierung aller möglichen Merkmalsausprägungen, die im jeweiligen Datenmaterial vorkamen. Zu erfüllende Kriterien waren dabei Genauigkeit, die die eindeutige Codierung meint, Exklusivität, mit der die überlappungsfreie Codierung gemeint ist und Exhaustivität, die nur erfüllt ist, wenn alle zu erwartenden Verhaltensweisen in der Situation codiert werden können (Appel & Rauin, 2016, S. 137). Nachdem alle Merkmalsausprägungen erfasst worden waren, erfolgte eine inhaltliche Strukturierung der Kategorien, wodurch ein hierarchisch aufgebautes Kategoriensystem mit Ober- und Unterkategorien entstand. Dabei galt das Kriterium der „Vollständigkeit“: Die Summe aller Unterkategorien repräsentiert den Bedeutungsinhalt der entsprechenden Hauptkategorie vollständig (Früh, 2015, S. 83).

Bevor das Kategoriensystem angewendet werden konnte, wurden die Codierer in das Codebuch mit einer daran anknüpfenden Trainingsphase eingeführt. Es fand ein Pretest statt, woraufhin das Codebuch nochmals revidiert und finalisiert wurde. Nachdem die Reliabilität des Messverfahrens geprüft worden war (vgl. Kap. 4.5.1.2),

konnten die Codierungen am gesamten Datenmaterial vorgenommen werden (Mayring, 2015).

4.5.1.2 Gütekriterien

Um eine ausreichende Qualität des forschungsmethodischen Auswertungsvorgehens zu belegen, sind im Auswertungsprozess insbesondere die Gütekriterien der Objektivität, Validität und Reliabilität zu überprüfen (Böhm-Kasper et al., 2009, S. 94 ff.). Objektiv ist die Inhaltsanalyse dann, wenn verschiedene codierende Personen zu den gleichen Beobachtungsergebnissen kommen. Hierfür diene das sauber ausgearbeitete Codebuch, dessen Kategorien und Ausprägungen trennscharf formuliert worden waren. Die Validität meint die „treffende Operationalisierung theoretischer Aussagen in (den) Beobachtungsanweisungen“ (Dinkelaker, 2016, S. 54). Das heißt, dass die in der Theorie beschriebenen Ereignisse die gleichen sein müssen wie die beobachteten. Mit der Reliabilität ist die Zuverlässigkeit der Messung gemeint.

Die Intercoderreliabilität ist das zentrale Gütekriterium für Beobachtungsinstrumente oder Kategoriensysteme und wird über den Grad der Übereinstimmung der Kategorienzuordnungen von mehreren unabhängigen Codierern bestimmt (Appel & Rauin, 2016). Die Intercoderübereinstimmung ist ein Maß, mit dem sowohl die Objektivität als auch die Reliabilität der durchgeführten Datenanalysen ausgedrückt werden können (Appel & Rauin, 2016). Sie kann mit dem prozentualen Anteil der Fälle, in denen zwei unabhängige Codierer zum gleichen Urteil kommen, ausgedrückt werden. Es können Werte zwischen 0 % und 100 % erreicht werden, wobei die Übereinstimmung möglichst nahe bei 100 % liegen sollte, um von einer hohen Reliabilität der Messung ausgehen zu können.

Die prozentuale Übereinstimmung von zwei Codierern berechnet sich anhand folgender Formel: $\text{Anzahl an Übereinstimmungen} / (\text{Anzahl an Übereinstimmungen} + \text{Anzahl der Nichtübereinstimmungen})$ (Wirtz & Caspar, 2002). Eine gute Übereinstimmung sollte zwischen 80 und 85 % liegen (Dalehefte & Kobarg, 2012; Miles, Hubermann & Sadaña, 2014), wobei dies am ehesten mit niedrig-inferenten Beobachtungssystemen zu erreichen ist, bei denen ein niedriger Grad an Interpretationsspielraum bei der Zuordnung eines Ereignisses zu einer Kategorie vorliegt. Bei der Interview- und Videocodierung besteht aufgrund des qualitativen Datenmaterials mit nicht immer eindeutigen Kategoriendefinitionen häufig ein etwas größerer Entscheidungsspielraum, der nicht gänzlich zu vermeiden ist. So lassen sich gewisse Äußerungen auf der Inhaltsebene nicht vollständig ohne Interpretation einer Kategorie zuordnen, so dass bei einem mittel-inferenten Verfahren ein Wert ab 80 % bereits als sehr zufriedenstellend zu bezeichnen ist (Wadepohl et al., 2014).

4.5.2 Statistische Verfahren

Zur Beantwortung der Fragestellungen (vgl. Kap. 3) wurde auf unterschiedliche statistische Verfahren zurückgegriffen. Die qualitativen Daten wurden zuerst auf einer beschreibenden Ebene anhand verschiedener Parameter der deskriptiven Statistik differenziert dargestellt. Anschließend erfolgte der Schritt in die Zusammenhangsstatistik, um den postulierten Zusammenhang zwischen den Kompetenzfacetten des Wissens und Handelns zu prüfen.

4.5.2.1 Deskriptive Statistik

Für die deskriptiven Analysen wurden sowohl für die Interview- als auch für die Videocodes die absoluten Häufigkeiten der Codierungen pro Kategorie aus dem Analyseprogramm *MAXQDA* exportiert und in *SPSS* eingegeben. Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen werden mit den Mittelwerten (M), den Standardabweichungen (SD) sowie dem Minimum und dem Maximum (Min, Max) angegeben. Die Standardabweichung zeigt an, wie groß die Streuung um den Mittelwert ist. Durch die Minimal- und Maximalwerte kann bei einer heterogenen Stichprobe ein Eindruck von der Bandbreite der Werte im Datensatz aufgezeigt werden. Da es in der vorliegenden Arbeit aufgrund der explorativen Herangehensweise nicht nur um die Erfassung der Häufigkeiten von sprachförderspezifischen Wissens- und Handlungsaspekten, sondern auch um das Wissens- und Handlungsrepertoire geht, wurde zusätzlich ermittelt, wie gross der Anteil der Personen der Gesamtstichprobe ist, die über die einzelnen Wissensaspekte in den Interviews gesprochen bzw. eine Sprachfördertechnik im Handeln tatsächlich umgesetzt haben.

Die deskriptiven Analysen zielten daher darauf ab, zuerst einen Einblick in das handlungsnahes Wissen frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf die sprachförderliche Interaktionsgestaltung zu erhalten, wobei inhaltliche Schwerpunktsetzungen oder Präferenzen herausgearbeitet wurden. Analog dazu sollten die untersuchten Handlungsmuster einen Einblick in das professionelle Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte geben. Dabei musste mit Blick auf die statistischen Zusammenhangsberechnungen berücksichtigt werden, dass aufgrund der qualitativen Daten und der explorativen Herangehensweise nicht alle Voraussetzungen für umfangreiche statistische Analysen erfüllt waren, weshalb eine kritische Reflexion und genaue Begründung notwendig war, welche Variablen und welches statistische Verfahren zur Berechnung der Zusammenhänge verwendet werden durfte (Döring & Bortz, 2016).

4.5.2.2 Inferenzstatistik

Aufgrund des explorativen Ansatzes dieser Arbeit wurden basierend auf den deskriptiven Ergebnissen Hypothesen generiert (vgl. Kap. 5.3), die mittels statistischer Verfahren geprüft wurden, wobei der Zusammenhang zwischen den Kompetenzfacetten des Wissens und Handelns im Fokus der Fragestellung stand.

Die Zusammenhangshypothesen wurden mittels einer Rangkorrelation nach Spearman geprüft, da die Voraussetzungen in den Daten für die Anwendung eines parametrischen Verfahrens nicht erfüllt waren (vgl. Kap. 5.4). Zur Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach Spearman müssen die Daten nicht normalverteilt sein und es reichen ordinalskalierte Variablen aus. Auch bei kleineren Stichproben, wie es in dieser Arbeit der Fall war, und Ausreißern stellt die Rangkorrelation das geeignetere Verfahren dar (Field, 2015). Der Rangkorrelationskoeffizient kann Werte zwischen -1 und 1 annehmen, wobei bei einem Koeffizienten kleiner als Null ein negativer Zusammenhang, bei einem Wert größer als Null ein positiver Zusammenhang besteht. Bei einer signifikanten Korrelation gilt es zudem, die Effektstärke einzuschätzen, wobei gemäß der Einteilung von Cohen ein Zusammenhang von 0.10 einem schwachen, von 0.30 einem mittleren und von 0.50 einem starken Effekt entspricht (Field, 2015).

5 Ergebnisse

Das Ergebniskapitel gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil (Kap. 5.1) erfolgt die Beschreibung der Kategoriensysteme zur Analyse der Aspekte des Wissens und Handelns, die für die vorliegende Arbeit entwickelt wurden. Bereits im Entstehungsprozess der Kategoriensysteme konnten aufgrund der explorativen Vorgehensweise erste wichtige Erkenntnisse zum Wissen und Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte dieser Stichprobe generiert werden konnten, weshalb sie in den Ergebnisteil integriert wurden. Im zweiten Teil (Kap. 5.2) werden die deskriptiven Ergebnisse bezüglich der ersten beiden Fragestellungen präsentiert. Dabei wird dargestellt, wie häufig und zu welchen Aspekten der Interaktionsgestaltung die frühpädagogischen Fachkräfte zu den in den Filmvignetten gezeigten Sprachfördersituationen berichteten (Wissen) (Kap. 5.2.1) und wie sie in den realen Interaktionssituationen, die mittels einer Videobeobachtung erfasst wurden, handelten (Handeln) (Kap. 5.2.2). Die deskriptiven Ergebnisse werden danach jeweils bezogen auf das Wissen (Kap. 5.2.1.2) und auf das Handeln (Kap. 5.2.2.2) der Fachkräfte zur besseren Übersicht zusammengefasst. In Kapitel 5.3 erfolgt die Zusammenführung der deskriptiven Ergebnisse, um daraus Hypothesen für die Korrelationsberechnungen abzuleiten. Die Ergebnisse werden hierzu kritisch diskutiert und mit dem aktuellen Forschungsstand in Verbindung gesetzt, um die Nachvollziehbarkeit der Hypothesenbildung zu gewährleisten. Im letzten Teil (Kap. 5.4) werden die Kennwerte des Wissens und Handelns der Fachkräfte zueinander in Beziehung gesetzt und entsprechend der Hypothesen die Korrelationsanalysen vorgenommen. Diese hypothesengeleiteten Analysen sollen gemäß der dritten Fragestellung zeigen, welche Sprachförderdimensionen des Wissens und Handelns der frühpädagogischen Fachkräfte zusammenhängen. Die Diskussion der Zusammenhangsergebnisse zur Beantwortung der dritten Fragestellung erfolgt schließlich in Kapitel 6.

5.1 Entwicklung der Kategoriensysteme

Im folgenden Kapitel wird der Entwicklungsprozess der beiden Kategoriensysteme zur Analyse der Aspekte des Wissens und Handelns der Fachkräfte beschrieben. Die allgemeingültigen forschungsmethodischen Grundlagen der Inhaltsanalyse aus Kapitel 4.5.1 werden hierbei sowohl auf die Interview- als auch auf die Videodaten adaptiert, so dass die Analyseschritte, wie sie für die Daten angewandt wurden, entsprechen

end begründet werden können. Da es bei der Inhaltsanalyse von Text- und Videodaten unterschiedlicher Herangehensweisen bedarf, werden diese getrennt voneinander beschrieben, um die jeweiligen Besonderheiten und Herausforderungen darzustellen und damit die Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten.

Zu Beginn des Entwicklungsprozesses der Kategoriensysteme wurde geprüft, ob die in der Theorie herausgearbeiteten Qualitätsmerkmale der Sprachförderung (vgl. Kap. 2.2) in den Interviews gefunden werden konnten, um ausgehend davon die Kategorien zu definieren, die das gesamte in den Interviews geäußerte Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte abdecken sollten. Die Kategorien für die Videoanalyse wurden in Anlehnung an die in den Interviews datenbasiert identifizierten Sprachförderdimensionen ausgewählt, um für den dritten Teil inhaltlich aufeinander abgestimmte Wissens- und Handlungskategorien gegenüberstellen zu können. Daher können die beiden Kategoriensysteme inhaltlich nicht voneinander losgelöst betrachtet werden, weshalb sie in zwei direkt aufeinander folgenden Kapiteln beschrieben werden. Dennoch handelt es sich um zwei eigenständige Kategoriensysteme, da aufgrund der Unterschiede im inhaltsanalytischen Vorgehen von Interview- und Videodaten die Analyseschritte einzeln beschrieben werden müssen. Im folgenden Kapitel wird daher zunächst die Entwicklung des Kategoriensystems zur Analyse des Wissens mit den dazugehörigen Codes und den Ergebnissen der Intercoderübereinstimmungen dargestellt, bevor im darauffolgenden Kapitel entsprechend das Kategoriensystem zur Analyse des Handelns erläutert wird.

5.1.1 Kategoriensystem zur Analyse des Wissens

Bevor mit der Entwicklung des detaillierten Kategoriensystems zur Analyse des sprachförderspezifischen Wissens der Fachkräfte begonnen werden konnte, wurde in den Interviews zuerst ein Überblick über alle geäußerten Inhalte zum Thema Sprachförderung in einem sehr weiten Verständnis geschaffen. Alle thematisch darüberhinausgehenden Aussagen wurden bereits bei der Aufbereitung der Videodaten (vgl. Kap. 4.4.1) aus den weiteren Analyseschritten ausgeschlossen. Neben den Textstellen, die direkt auf sprachanregendes Verhalten durch die Fachkraft abzielen und einer ersten umfassenden Kategorie „Sprachanregende Interaktionsgestaltung“ zugeordnet wurden, nahmen viele Aussagen der interviewten Fachkräfte Bezug auf die Wichtigkeit einer guten Beziehung zum Kind als Voraussetzung dafür, dieses zum Sprechen anzuregen. Mindestens ein solcher Aspekt wurde von jeder Fachkraft erwähnt. Somit wurde für diese Aussagen eine Kategorie „Beziehungsgestaltung“ geschaffen. Des Weiteren konnten verschiedenste Themenbereiche in den Transkripten gefunden werden, die der Sprachförderung im weiteren Sinne subsumiert werden

können. Sie führten zur Bildung einer Kategorie „Erweitertes Sprachfördersetting“ und umfassen beispielsweise Hinweise zur materiellen Lernumgebung (sprachanregendes Lern- oder Spielmaterial), zu Rahmenbedingungen für die Sprachförderung (kleine Gruppen, genügend Zeit) oder zu weiterführenden Sprachfördermaßnahmen (Logopädie, DaZ-Unterricht).

Anhand der Häufigkeiten der Codings¹⁷ dieser Voranalyse bezogen auf die drei Kategorien „Sprachanregende Interaktionsgestaltung“, „Beziehungsgestaltung“ und „Erweitertes Sprachfördersetting“ konnte ein erster Eindruck über die inhaltliche Fokussierung bzw. Gewichtung der Antworten der Gesamtstichprobe im Berichten über beobachtete Sprachfördersituationen gewonnen werden. *Tabelle 3* gibt einen Überblick über die Häufigkeiten der Codings der Voranalyse.

Tabelle 3: Übersicht über die Anzahl der Codings der Voranalyse der Gesamtstichprobe geordnet nach Kategorien der Sprachförderung

Kategorien der Sprachförderung	Anzahl Codings	%
Sprachförderung insgesamt	2489	100 %
Sprachanregende Interaktionsgestaltung	1141	46 %
Beziehungsgestaltung	777	31 %
Erweitertes Sprachfördersetting (Aussagen zu Settings, Logopädie, Material o. Ä.)	571	23 %

Aussagen zu sprachanregenden Verhaltensweisen traten mit 46 % am häufigsten auf, gefolgt von Aussagen zur Beziehungsgestaltung, die mit einem prozentualen Anteil von 31 % und somit knapp einem Drittel aller Textstellen mit thematischem Bezug zur Sprachförderung verhältnismäßig häufig vorkamen. Daher wurde beschlossen, diese Kategorie in die Detailanalyse, die im nächsten Schritt folgte, aufzunehmen. Im Gegensatz dazu konnten nur 23 % der Codings der Kategorie „Erweitertes Sprachfördersetting“ zugeordnet werden. Diese Nennungen werden in der weiteren Analyse dieser Arbeit nicht mehr berücksichtigt, da sie inhaltlich zu weit weg führen vom spezifischen Sprachförderhandeln der frühpädagogischen Fachkraft. Der verhältnismäßig geringe Anteil an Aussagen, die dem erweiterten Sprachfördersetting zugeordnet wurden, kann jedoch als Hinweis auf die Validität des Testinstruments verstanden

¹⁷ Mit dem Begriff Codings sind alle codierten Segmente im Analysedokument gemeint (VERBI, 2017). Ein Coding beinhaltet eine zusammenhängende Aussage zum gleichen inhaltlichen Aspekt (Code), bis die Aussage zu einem neuen inhaltlichen Aspekt wechselt. Die Codings konnten daher von sehr unterschiedlicher Länge sein, was auf die Datenauswertung keinen Einfluss hat.

werden; das heißt, dass durch die Wahl der Filmvignetten und des Befragungsvorgangs im Interview das im Kerninteresse der Arbeit liegende handlungsnahe Wissen zur Sprachförderung, das auf sprachförderspezifischen Verhaltensweisen beruht, inhaltlich umfassend erhoben werden konnte.

Für die Feinanalyse der Interviews wurde als nächstes die Kategorie „Sprachanregende Interaktionsgestaltung“ in weitere Unterkategorien aufgegliedert, um die differenzierteren sprachförderspezifischen Aspekte aus den Transkripten herausarbeiten zu können. Dies erfolgte auf Basis der aus der Theorie abgeleiteten Qualitätsmerkmale der Sprachförderung (vgl. Kap. 2.2), die als Dimensionen der Sprachförderung verstanden werden (basierend auf einem theoretischen Konstrukt) und im Kategoriensystem die Hauptkategorien der sprachanregenden Interaktionsgestaltung darstellen. Die Sprachförderdimensionen lauten: „Dialog“, „Fragen“, „Modellierungstechniken“ und „Wortschatzförderung“. Zusammen mit der in der Voranalyse induktiv generierten Kategorie „Beziehungsgestaltung“ lagen somit fünf Hauptkategorien¹⁸ für die Analyse des Wissens vor, die in *Tabelle 4* übersichtlich dargestellt sind. Da die Beziehungsgestaltung als Voraussetzung für gelingende sprachanregende Interaktionsprozesse gilt (vgl. Kap. 2.2.1), wird sie im Kategoriensystem den sprachförderspezifischen Kategorien übergeordnet.

Tabelle 4: Grobstruktur des Kategoriensystems zur Analyse des Wissens mit den fünf Hauptkategorien für die Feinanalyse

Kategorien der Voranalyse	Hauptkategorien der Feinanalyse
Beziehungsgestaltung	Beziehungsgestaltung
Sprachanregende Interaktionsgestaltung	Dialog
	Fragen
	Modellierungstechniken
	Wortschatzförderung

Für die Ausarbeitung des Kategoriensystems, das für die Feinanalyse der Interviews eingesetzt wurde, wurden in einem ersten Schritt alle Aussagen der Fachkräfte mit einem inhaltlichen Bezug zur sprachanregenden Interaktionsgestaltung einer dieser vier Hauptkategorien zugeordnet. Mit der Kategorisierung der Aussagen zur Beziehungsgestaltung der Voranalyse konnte auch für die Feinanalyse weitergearbeitet werden. Die diesen fünf Hauptkategorien zugeordneten Aussagen wurden

¹⁸ Zu Beginn lag eine weitere Hauptkategorie „Verbalisierungstechniken“ vor, die jedoch verhältnismäßig selten benannt wurde und inhaltlich der Ausgestaltung eines Dialogs zugeordnet werden konnte, so dass sie als Unterkategorie in die Hauptkategorie „Dialog“ integriert wurde (vgl. *Tabelle 7*).

anschließend in mehreren zyklischen Durchläufen in weitere Unterkategorien ausdifferenziert, die wann immer möglich den in der Theorie beschriebenen Sprachförder-techniken oder weiteren aus dem Datenmaterial abgeleiteten Codes zugeordnet wurden (induktive Kategorienbildung). Es kam jedoch vor, dass sprachförderspezifische Verhaltensweisen, die in der Theorie oder in Expertengesprächen (vgl. Itel, 2012) als wesentlich für die Sprachförderung angesehen werden, nicht in dieses Kategoriensystem eingeflossen sind, da sie von keiner der befragten frühpädagogischen Fachkräfte erwähnt worden waren. Das Kategoriensystem der Interviewanalyse ist daher inhaltlich nicht als abschließend zu betrachten, sondern repräsentiert lediglich die Gesamtheit des Wissens der für diese Studie rekrutierten Stichprobe. Mögliche unerwähnt gebliebene Wissensaspekte werden in der vorliegenden Arbeit im Ausblick zur Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte erneut thematisiert (vgl. Kap. 7).

Zu Beginn des Entwicklungsprozesses des Kategoriensystems bestand die Schwierigkeit darin, dass der Inhalt vieler Äußerungen undifferenzierter, „allgemeiner“ Art war, was deren Zuordnung zu einem spezifischen, inhaltlich ausdifferenzierten Code nicht möglich machte. Daher wurde das Kategoriensystem so aufgebaut, dass aus einzelnen Codes einer Hauptkategorie thematisch zusammengehörende Codegruppen gebildet wurden, die von einer sehr allgemeinen Aussage hin zu immer differenzierter werdenden Aussagen codiert werden konnten. Dadurch konnte der große Interpretationsspielraum bei gewissen Aussagen eingeschränkt werden. Hatte nämlich eine Fachkraft eine Beobachtung zu einem sprachförderlichen Verhalten nur sehr allgemein beschrieben, wurde die Aussage einem in der hierarchischen Struktur des Kategoriensystems höher liegenden Code zugeordnet, im Gegensatz zu einer sehr differenziert ausformulierten Beobachtung, die einem tiefer liegenden Code zugeordnet werden konnte. Um dies im Kategoriensystem besser sichtbar zu machen und den codierenden Personen die Codezuweisung etwas zu vereinfachen, sind die Unterkategorien in der Spalte eingerückt dargestellt. Gleichzeitig wird damit auch die inhaltliche Struktur im Kategoriensystem besser ersichtlich. Diese Gliederung in Unterkategorien soll anhand der *Tabelle 5* exemplarisch an drei Codes der Hauptkategorie „Dialog“ verdeutlicht werden.

Tabelle 5: Exemplarische Darstellung der Gliederung des Kategoriensystems zum Bereich Wissen (W) in Haupt- und Unterkategorien von allgemeinen zu differenzierten inhaltlichen Aspekten

	Dialog (D)	Kurzbeschreibung des Codes
Codes	W_D_Gespräch_führen ¹⁹	Es ist wichtig, mit einem Kind einen Dialog zu führen.
	W_D_Gesprächsinhalt	Die Fachkraft greift ein für das Kind interessantes Thema auf.
	W_D_vertiefen	Die Fachkraft bleibt am Gesprächsthema dran und vertieft es.

Unklare und nur schwer zuordenbare Textstellen wurden im Projektteam laufend kommunikativ validiert, um die Kategoriendefinitionen zu schärfen bzw. um die Sonderfälle in Codememos im Analyseprogramm festzuhalten (Miles & Huberman, 1994) und das Kategoriensystem für die Feinanalyse des gesamten Datensatzes fertigzustellen.

5.1.1.1 Detaillierte Beschreibung des Kategoriensystems zur Analyse des Wissens

Im Folgenden wird das vollständige Kategoriensystem, das für die Feinanalyse der Vignetteninterviews eingesetzt wurde, vorgestellt. Das Kategoriensystem sollte es zum einen ermöglichen, den Umfang des Wissens bezogen auf die Häufigkeiten von Nennungen einzelner Codes zu erfassen (wie häufig wird über eine Sprachförderdimension gesprochen) und zum anderen einen Einblick in das Wissensrepertoire geben (über wie viele verschiedene Aspekte einer Sprachförderdimension wird gesprochen).

Für eine bessere Übersicht wird das umfassende Kategoriensystem im weiteren Verlauf in die einzelnen Hauptkategorien unterteilt; diese werden nacheinander kurz erläutert. Im Anhang 6 dieser Arbeit kann das Codebuch mit den detaillierten Code-Definitionen und Ankerbeispielen eingesehen werden.

¹⁹ Die Abkürzungen dienen einer einfacheren Kategorienzuordnung, wobei in diesem Beispiel W das Wissen meint und D die Hauptkategorie „Dialog“. Alle weiteren Abkürzungen werden fortlaufend im Kategoriensystem eingeführt.

Tabelle 6: Kategoriensystem zur Analyse des Wissens (W) – Hauptkategorie „Beziehungsgestaltung“ mit Kurzdefinitionen der Codes

Code-Bezeichnung	Kurzdefinition
Beziehungsgestaltung (B)	
W_B_zum_Sprechen_anregen	Das Kind möglichst viel zum Erzählen und Sprechen anregen
W_B_auf_Kind_eingehen	Auf das Kind eingehen und es ernst nehmen
W_B_loben	Das Kind in seinen Äußerungen loben und bestätigen
W_B_aktiv_zuhören	Aufmerksam und präsent sein, wenn das Kind spricht
W_B_wiederholen ^a	Kindäußerungen wiederholen
W_B_Antwortverhalten	Auf Äußerungen vom Kind reagieren, diese aufgreifen und nachfragen
W_B_Zeit_geben	Dem Kind Raum und Zeit zum Sprechen geben
W_B_Gesichtshöhe	Dem Kind im Dialog körperlich zugewandt und auf gleicher Gesichtshöhe sein
W_B_alle_Kinder_berücksichtigen	Alle Kinder berücksichtigen und sie am Gespräch teilhaben lassen

Anmerkung. Der Code mit ^a wurde aufgrund der Berechnung der internen Konsistenz in diese Hauptkategorie aufgenommen (vgl. Tabelle A.8.1 in Anhang 8).²⁰

Die Hauptkategorie „Beziehungsgestaltung“ umfasst neun Codes. Sie fasst Aspekte der Beziehungsqualität zusammen, die die Voraussetzung für den Dialog zwischen der Fachkraft und einem oder mehreren Kindern darstellt, jedoch eher indirekt mit der Sprachförderung zusammenhängt und daher auf keine spezifischen Sprachförder-techniken Bezug nimmt. Mit ihr sind in erster Linie responsive Verhaltensweisen

²⁰ Für jede der fünf Hauptkategorien mit den jeweiligen Codes wie auch für alle Codes der fünf Hauptkategorien zusammen wurde das Cronbachs Alpha zur Ermittlung der internen Konsistenz berechnet (vgl. *Tabelle A.8.1* im Anhang). Die Skalenberechnung über alle Codes der fünf Hauptkategorien hat ein zufriedenstellendes Cronbachs Alpha von .72 ergeben. Jedoch muss berücksichtigt werden, dass es sich mit 47 Codes um verhältnismäßig viele Items handelt und dabei die Tendenz besteht, eine höhere Reliabilität zu finden (Field, 2015). Bezüglich der einzelnen Hauptkategorien wurden aufgrund der Skalenberechnungen einige Codes, die in den *Tabellen 6* und *7* mit einem ^a markiert sind, in eine andere Hauptkategorie eingeteilt. Der Code „wiederholen“, der ursprünglich zu der Hauptkategorie „Modellierungstechniken“ gehörte, wurde neu der Kategorie „Beziehungsgestaltung“ zugeordnet. Des Weiteren konnte mit der Umteilung des Codes „Sprechanteil“ in die Hauptkategorie „Dialog“ ein höherer Skalenwert erzielt werden. Insgesamt sind die Cronbachs Alpha-Werte jedoch in allen Hauptkategorien sehr niedrig, weshalb keine weiteren Code-Umteilungen vorgenommen wurden, da sie inhaltlich nicht mehr begründbar gewesen wären.

gemeint, um ein Kind zum Sprechen anzuregen, wozu das Aussprechen von Lob, der Blickkontakt, das Wiederholen und Nachfragen ebenso gehören, wie dem Kind genügend Zeit und Raum zu geben, damit es sich im Dialog einbringen kann. Auch Aussagen zur Berücksichtigung aller am Dialog beteiligten Kinder werden dieser Kategorie zugeordnet.

Tabelle 7: Kategoriensystem zur Analyse des Wissens (W) – Hauptkategorie „Dialog“ mit Kurzdefinitionen der Codes

Code-Bezeichnung	Kurzdefinition
Dialog (D)	
W_D_Gespräch_führen	Mit dem Kind reden und in einen Dialog treten
W_D_Thema	Allgemeine Aussagen zum Thema des Gesprächs und wie das Thema gewertet wird
W_D_verweilen	Möglichst lange beim Thema verweilen
W_D_Sprechanteil ^a	Den Sprechanteil der Fachperson kleiner halten als denjenigen des Kindes
W_D_Thema_initiieren	Themen sollen von der Fachperson eingebracht werden
W_D_Kindthema_aufgreifen	Die Themen der Kinder aufgreifen
W_D_mit_Handlungen_verbinden	Das Thema mit Handlungen verbinden
W_D_Interesse	Das Interesse der Kinder berücksichtigen und bei der Themenwahl daran anknüpfen
W_D_Lebensweltbezug	Mit der Wahl des Themas einen Lebensweltbezug für das Kind herstellen
W_D_Themenvertiefung	Das Thema des Dialoges vertiefen
W_D_Erklärung	Neue Aspekte zum Thema erklären
W_D_Rückblick_Ausblick	Mit dem Kind über Aspekte sprechen, die in der Vergangenheit oder in der Zukunft liegen
W_D_Gedanken	Die Fachperson spricht über die Gedanken des Kindes oder ihre eigenen

Anmerkung. Der Code mit ^a wurde aufgrund der Berechnung der internen Konsistenz in diese Hauptkategorie aufgenommen (vgl. Tabelle A.8.1 in Anhang 8).

Die zweite Hauptkategorie „Dialog“ umfasst 13 Codes. In dieser Kategorie geht es um die Konkretisierung des Kernstücks der alltagsintegrierten Sprachförderung, nämlich die Initiierung und Aufrechterhaltung eines Dialogs. Hierzu gehören Wissensaspekte über den guten Dialog, in dem Kinder beispielsweise einen größeren Sprechanteil als die erwachsene Person haben sollen oder dieser thematisch erweitert und

vertieft wird. Damit ein Dialog überhaupt entstehen und weitergeführt werden kann, sollen die Themen der Kinder aufgegriffen werden, um an ihrem Interesse und an ihrer Lebenswelt anzuknüpfen. In Anlehnung an das Konzept des ‚Sustained Shared Thinking‘, das mit diesem Begriff hingegen von keiner Studienteilnehmerin direkt erwähnt wurde, soll ein Gesprächsinhalt vertieft werden, was mittels sogenannter Verbalisierungen auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen (erklären, zurückblicken oder vorausplanen, Gedanken und Gefühle in Worte fassen) möglich wird, so dass die Kinder einen sprachlich anregenden Input erhalten.

Tabelle 8: Kategoriensystem zur Analyse des Wissens (W) – Hauptkategorie „Fragen“ mit Kurzdefinitionen der Codes

Code-Bezeichnung	Kurzdefinition
Fragen (F)	
W_F_Fragen_allgemein	Aussagen zu Fragen, die eine allgemeine Wertung beinhalten, wie z. B. gute oder schlechte Fragen
W_F_offen	Aussagen zu offenen Fragestrukturen
W_F_W-Wörter	Aussagen zu Fragen, die mit W-Wörtern eingeleitet werden
W_F_lange_Antworten	Aussagen zur Länge der Antworten, die durch offene Fragestrukturen evoziert werden
W_F_geschlossen/Ja-Nein	Aussagen zu geschlossenen Fragestrukturen, die eine Ja/Nein-Antwort verlangen
W_F_Wahlfragen	Aussagen zu Wahlfragen

Die dritte Hauptkategorie „Fragen“ ist in sechs Codes unterteilt. Anhand dieser Codes erfolgte durch die Fachkräfte eine Typisierung von Fragen, die für Kinder besonders sprachanregend und somit sprachförderlich sind. Die Hauptunterscheidung der Fragen erfolgte auf Basis der Struktur des Fragesatzes (offene vs. geschlossene Fragen) und der Antwortlängen, die durch diese Fragen evoziert wurden (ganzer Satz vs. Ja/Nein-Antwort). Als Sonderform der geschlossenen Fragen gelten die sogenannten Alternativ- oder Wahlfragen, die besonders für Kinder mit eingeschränkten Sprachfähigkeiten dialogunterstützend sind. Sie sind als eigenständige Unterkategorie aufgeführt.

Tabelle 9: Kategoriensystem zur Analyse des Wissens (W) – Hauptkategorie „Modellierungstechniken“ mit Kurzdefinitionen der Codes

Code-Bezeichnung	Kurzdefinition
Modellierungstechniken (M)	
W_M_korrigieren	Fehlerhafte Kindäußerungen korrigieren
W_M_korrigieren_Beispiel	Beispiele zu fehlerhaften Kindäußerungen, wie sie korrigiert werden können
W_M_ohne_Belehrung	Kindäußerungen korrigieren, ohne dass die Kinder dies merken
W_M_Fachbegriff_kF	Erwähnung des Fachbegriffs „Korrektives Feedback“
W_M_erweitern	Kindäußerungen grammatikalisch erweitern
W_M_erweitern_Beispiel	Beispiele zu Kindäußerungen, wie sie erweitert werden können

Als vierte Hauptkategorie folgen mit insgesamt sechs Codes die „Modellierungstechniken“, durch deren Einsatz die kindlichen Sprachäußerungen indirekt korrigiert (korrekatives Feedback) bzw. grammatikalisch erweitert (Expansion) werden können, so dass das Kind neue Informationen zu seiner Sprachproduktion erhält. Da viele Fachkräfte zum korrektiven Feedback bzw. zur Erweiterung ein konkretes Beispiel anführten, wie sie einen Satz umformulieren würden, wurde hierfür ein eigener Code gebildet. Die Extension als Form einer inhaltlichen Erweiterung mit Bezug zum Erwerb neuer grammatikalischer Strukturen und die Umformung wurden von den Fachkräften nicht erwähnt. Aussagen zur inhaltlichen Erweiterung wurden daher der Hauptkategorie „Dialog“ im Sinne einer Themenvertiefung zugeordnet.

Tabelle 10: Kategoriensystem zur Analyse des Wissens (W) – Hauptkategorie „Wortschatzförderung“ mit Kurzdefinitionen der Codes

Code-Bezeichnung	Kurzdefinition
Wortschatzförderung (WS)	
W_WS_fördern	Allgemeine Aussagen zur Förderung von Wortschatz
W_WS_anbieten	Neue Wörter anbieten und benennen
W_WS_Fachausdruck	Fachausdrücke oder spezifische Begriffe verwenden
W_WS_Wortarten	Unterschiedliche Wortarten anbieten
W_WS_Präsentation	Neue Wörter deutlich und betont präsentieren
W_WS_erarbeiten	Neuen Wortschatz erarbeiten und den Bedeutungsinhalt vermitteln
W_WS_veranschaulichen	Auf Objekte zeigen oder Handlungen visualisieren
W_WS_Gestik	Mittels Gestik und Mimik die Bedeutung von Wörtern darstellen
W_WS_erklären	Begriffe erklären und Wissen dazu vermitteln
W_WS_festigen	Wörter festigen und speichern
W_WS_wiederholen	Wörter mehrmals wiederholen
W_WS_vertiefen	Den Bedeutungsinhalt von Wörtern vertiefen und weitere Informationen dazu geben
W_WS_Lebenswelt	Eine Verbindung zwischen dem neuen Wort und der Lebenswelt oder dem Alltag des Kindes herstellen

Die fünfte Hauptkategorie „Wortschatzförderung“ umfasst 13 Codes. Mit Hilfe wortschatzfördernder Strategien soll das Kind ein vielfältiges und möglichst vernetztes Wissen über neue Wörter aufbauen können. Der Wortschatzaufbau erfolgt in drei Phasen: Anbieten, Erarbeitung und Festigung. Jede Phase des Wortschatzaufbaus ist in drei weitere Unterkategorien gegliedert. An erster Stelle der Förderung steht das Wortschatzangebot. Dieses soll verschiedene Wortarten beinhalten und möglichst auch Fachbegriffe für die bereits weiter entwickelten Kinder. Zudem müssen neue, den Kindern unbekannte Wörter gut betont präsentiert werden. Damit die Kinder auch wissen, was die neuen Wörter bedeuten, können drei Techniken des Erarbeitens verwendet werden, die unterschiedlich abstrakt sind: die Präsentation des realen Gegenstands, die mimische oder gestische Darstellung und die verbale Erklärung. Zur Festigung der Wörter müssen sie möglichst häufig repetiert und zur besseren Vernetzung

im Wortspeicher mit Lebensweltbezug in Verbindung gesetzt sowie mit anderen Wortfeldern vertieft und verknüpft werden.

Es zeigte sich sehr früh im Analyseprozess, dass mit einem aus der Theorie abgeleiteten Kategoriensystem das Wissen der Fachkräfte nur schwer hätte erfasst werden können, so dass die Auswahl und Bezeichnung der Codes an die Ausdrucksweise und verwendeten Begrifflichkeiten der Stichprobe adaptiert wurde. Um die Codierung der Interviews zu erleichtern, wurde daher für die Codes diejenige Bezeichnung gewählt, die der am häufigsten vorgefundenen Wortwahl der befragten frühpädagogischen Fachkräfte entsprach. Die Codebezeichnungen beinhalten deshalb kaum Fachbegriffe oder Fremdwörter, die üblicherweise in der fachspezifischen Literatur verwendet werden. Dies hängt auch damit zusammen, dass im Entwicklungsprozess des Kategoriensystems bei der Stichprobe dieser Studie ein als alltagsprachlich zu bezeichnender Sprachgebrauch beobachtet werden konnte, der auch in anderen Studien beschrieben wird (Beckerle et al., 2017) (vgl. Kap. 2.3.4.1). Dadurch zeigte sich die Schwierigkeit der inhaltlichen Zuordnung gewisser Aspekte bezogen auf die Hauptkategorien, wobei auch hierzu induktiv Anpassungen im Kategoriensystem vorgenommen werden mussten, die von der Theorie abweichen (z. B. werden inhaltliche Erweiterungen von Kindäußerungen nicht mit den Modellierungstechniken in Verbindung gebracht). Zudem können Lücken im erfassten Wissen vermutet werden, da zu gewissen von der Theorie angenommenen wichtigen Aspekten der Sprachförderung, insbesondere auf der Ebene spezifischer Sprachfördertechniken, teils gar keine oder nur vereinzelt Aussagen gefunden werden konnten, weshalb gewisse Codes dazu im Kategoriensystem fehlen. Dies stellt eine erste wichtige Erkenntnis für die Ergebnisdiskussion dar, da bereits an dieser Stelle von der Annahme ausgegangen werden muss, dass es sich beim erfassten Wissen aufgrund der gewählten Stichprobe noch nicht in allen Bereichen um ein professionalisiertes Wissen handelt, was in der Diskussion (vgl. Kap. 6) kritisch aufgegriffen werden muss.

5.1.1.2 Intercoderübereinstimmung

Zur Ermittlung der Intercoderübereinstimmung der Interviewanalysen wurde ein Vorgehen gewählt, das den Prozess der kommunikativen Validierung sowie der Anpassung und Schärfung der Codedefinitionen miteinbezog. Das entwickelte Kategoriensystem wurde zuerst von der Autorin an zehn Interviews erprobt, so dass danach eine Mitarbeiterin des *Sprima*-Projekts in die Codierung und das Manual eingeführt werden konnte. Nachdem ihr die Prinzipien des Codierens bekannt waren, codierte sie selbstständig die Hälfte dieser vorab analysierten Interviews. Anschließend wurde überprüft, inwiefern ihre Einschätzung desselben Textmaterials in Bezug auf die

definierten Kategorien mit den bereits codierten Interviews übereinstimmte. Die Nicht-Übereinstimmungen in den Codierungen wurden kommunikativ validiert, woraufhin schließlich mehrere Veränderungen an der Kategorienstruktur vorgenommen, Definitionen geschärft und inhaltliche Besonderheiten im Kategoriensystem und mittels Memos im *MAXQDA* festgehalten wurden, so dass die restlichen Interviews codiert werden konnten.

In einem nächsten Schritt wurde eine Studentin im Rahmen eines Praktikums in das Codiermanual eingearbeitet. Nach einem intensiven Training wurden von ihr 15 % des Datenmaterials nochmals codiert, woraus anschließend die Intercoderübereinstimmung berechnet wurde. Die prozentuale Übereinstimmung aller Codes erreichte einen zufriedenstellenden Wert von 80 %. Diesen Schwellenwert gilt es in der qualitativen Forschung grundsätzlich zu erreichen, um eine genügend hohe Reliabilität der aus den Analysen gewonnenen numerischen Daten zu gewährleisten (Miles & Huberman, 1994; Wirtz & Caspar, 2002). Die Interviews wurden deshalb nicht nochmals nachcodiert.

In *Tabelle 11* sind die Intercoderübereinstimmungen aller fünf Hauptkategorien basierend auf den Codings von 15 % des Datenmaterials aufgeführt.

Tabelle 11: Intercoderübereinstimmung der Hauptkategorien zur Analyse des Wissens

Hauptkategorie	Anzahl Codings	Prozentuale Übereinstimmung
Beziehungsgestaltung	189	72 %
Dialog	203	75 %
Fragen	109	88 %
Modellierungstechniken	52	81 %
Wortschatzförderung	30	86 %
Gesamt	583	80 %

Anmerkung. Die prozentuale Übereinstimmung aller Codes pro Hauptkategorie wurde aus der Summe der Übereinstimmungen/(Summe der Übereinstimmungen + Nicht-Übereinstimmungen) berechnet.

Bis auf die Intercoderübereinstimmungen der Hauptkategorien „Beziehungsgestaltung“ und „Dialog“ liegen alle Werte über 80 %. Die tieferen Intercoderübereinstimmungen dieser beiden Hauptkategorien machen vermutlich die teilweise sehr allgemein gehaltenen Aussagen deutlich, die damit schwieriger einer Kategorie zuzuordnen waren.

5.1.2 Kategoriensystem zur Analyse des Handelns

Wie bereits im Kapitel der Datenanalysen (vgl. Kap. 4.5) dargestellt, wurde auch für die Erfassung des sprachförderlichen Handelns ein inhaltsanalytisches Verfahren gewählt, das es letzten Endes ermöglichen soll, sowohl eine Aussage über die Häufigkeit des Einsatzes der Sprachfördertechniken als auch eine Aussage über das Handlungsrepertoire zu treffen. Für die Zusammenstellung des Kategoriensystems zur Analyse des Handelns konnte auf die im *Prima*-Projekt (vgl. Kap. 1.4) differenziert ausgearbeiteten Kategoriensysteme,²¹ die für die umfassenden Analysen der Videodaten verwendet wurden,²² zurückgegriffen werden. Einige der Ergebnisse der Auswertungen dieses großen Datensatzes wurden bereits publiziert und präsentieren in erster Linie die Interventionseffekte der *Prima*-Weiterbildung (u. a. Schönfelder, 2015b; Vogt et al., 2015). Die projektbezogenen Analysen der Videodaten konnten für die Fragestellungen der vorliegenden Arbeit weiterverwendet werden, jedoch wurden einige Anpassungen am Auswertungsvorgehen der Videobeobachtung und am Kategoriensystem vorgenommen, um die Interviewdaten mit den Analysen der Videodaten zu verknüpfen bzw. zur Beantwortung der inferenzstatistischen Fragestellung dieser Arbeit (vgl. Kap. 3.2) die aus den Interviews herausgearbeiteten Wissensaspekte dem Handeln gegenüberstellen zu können.

Die Videoanalysen fanden im Zeitraum von 2013 bis 2016 statt und wurden von den Projektmitarbeiterinnen und mehreren Praktikantinnen vollzogen. Jedes Video wurde in mindestens fünf Arbeitsschritten codiert, da pro Sprachförderdimension je ein eigenes Kategoriensystem entwickelt wurde, um bei der Datenanalyse die Fülle an gleichzeitig zu berücksichtigenden Codes reduzieren zu können. Daher fokussierten sich die wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen des Projektteams in der Regel auf ein Kategoriensystem und arbeiteten eine oder mehrere Praktikantinnen ein, um die Codierungen für die jeweiligen Sprachfördertechniken eines Kategoriensystems in Tandems vornehmen zu können. Zudem erforderten es die dialektalen Unterschiede in den Videos, Personen aus der Schweiz und aus Deutschland für die Codierungen zu berücksichtigen. Deshalb wurde darauf geachtet, dass für die Videoanalyse mit einem Kategoriensystem jeweils eine deutsche und eine Schweizer Mitarbeiterin oder

²¹ Das Kategoriensystem des „Redirect“ zur Anregung der Dialoge der Kinder untereinander (Reichmann, 2015) wurde nicht in die weiteren Analysen der vorliegenden Arbeit einbezogen, da diese Sprachförderdimension in den Interviews nicht erwähnt wurde und somit nicht dem Handeln gegenübergestellt werden konnte.

²² Die theoretischen Begründungen der Kategoriensysteme und deren exemplarische Anwendung an den Videodaten werden im Buch „Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag“ von Löffler und Vogt (2015) ausführlich beschrieben.

Praktikantin eingesetzt wurden. Dadurch konnte gewährleistet werden, dass es aufgrund des Gebrauchs des Schweizerdeutschen und der schwäbisch gefärbten Dialekte in den Videos zu keinen sprachlichen Fehldeutungen kam. Die Autorin wirkte in verschiedenen Entwicklungsprozessen der Kategoriensysteme aktiv mit, schulte Praktikantinnen, intercodierte, schärfte gemeinsam mit ihren Kolleginnen Codedefinitionen und validierte Codierungen kommunikativ. In *Tabelle 12* wird ersichtlich, welche Mitarbeiterinnen des *Prima*-Projekts für die Entwicklung welcher Kategoriensysteme verantwortlich waren. Ein großer Anteil der Analysen wurde außerdem durch mehrere Praktikantinnen bewerkstelligt, die in der Tabelle ebenfalls namentlich erwähnt werden. Ohne ihre Unterstützung wäre die Bewältigung der Datenmengen nicht möglich gewesen. Die Kreuze in der Übersicht markieren, in welcher Form die Autorin der vorliegenden Arbeit an der Entwicklung der Kategoriensysteme, den Videoanalysen und an anderen damit verbundenen Aufgaben beteiligt war.

Tabelle 12: Übersicht über die an den Videoanalysen beteiligten Projekt-Mitarbeiterinnen

<i>Prima</i> -Kategoriensysteme	„Dialog“	„Verbalisierungstechniken“	„Fragen“	„Wortschatzförderung“	„Modellierungstechniken“
Erstautorinnen gemäß <i>Prima</i> -Buch (Löffler & Vogt, 2015)	Franziska Vogt Bea Zumwald	Bea Zumwald	Mandy Schönfelder	Nadine Itel Andrea Haid	Cordula Löffler Nadine Itel
Mitarbeit durch Praktikantinnen	Silvia Sutter	Dimitra Kovolou Alexandra Waibel Nadja Schmalz Ulrike Hartmann	Sarah Kaye Susanne Mock		Sarah Kaye Barbara Weiss
Inhaltliche Beteiligung an der Entwicklung des Kategoriensystems		x		x	x
Aktive Mitarbeit bei der Datenanalyse		x		x	x
Funktion des Intercodierens	x		x		

Alle 45-minütigen Videos der Gesamtstichprobe (N = 47) wurden basierend auf diesen fünf voneinander unabhängigen Kategoriensystemen codiert. Die Codierungen erfolgten direkt am Video mittels der Software *MAXQDA* (VERBI, 2017) für qualitative Datenanalysen. Die Schwierigkeit der Komplexität bei Videoanalysen, die die ad hoc Wahrnehmung der Forschenden übersteigen, wurde dahingehend gelöst, dass sich die codierende Person nur auf wenige Codes pro Analysedurchgang konzentrieren musste. Es wurde daher versucht, möglichst „niedrigkomplexe Analyseschemata“, von denen eines beispielsweise nur die Fragestrukturen beinhaltet, in einem Codierdurchgang anzuwenden (Moritz, 2014, S. 27). Zudem konnte ein großer Vorteil der Videoanalysen genutzt werden, der darin besteht, dass das Geschehen bzw. die Sprechbeiträge wiederholt abgespielt werden können (Seidel & Prenzel, 2010). So war es möglich, an denjenigen Stellen im Film, an denen ein Untersuchungsmerkmal auftritt, nochmals genau hinzuhören und auch ohne Transkription die Zuordnung zu den Kategorien vorzunehmen.

Das Kategoriensystem zielte darauf ab, nur die Äußerungen der Fachkräfte zu kategorisieren, da ein optimierter sprachlicher Input sich dadurch auszeichnet, dass förderliche Inputmerkmale verstärkt zum Einsatz kommen (Ricart Brede, 2011, S. 152). Kindäußerungen waren daher nur indirekt für die Codierung relevant, sei es, um die Dialogdauer zu markieren oder um eine Modellierungstechnik, die eine Kindäußerungen aufgreift, zu identifizieren. Es wurden aber für die Kindäußerungen keine Codes vergeben. Anhand dieses Vorgehens konnte der gesamte Sprachinput der Fachkräfte erfasst werden. Das heißt, dass alle Sprachäußerungen (außer es handelte sich um abgebrochene Sätze oder para- und nonverbale Äußerungen) codiert wurden.

Jedes Projekt-Team, das an der Entwicklung eines Kategoriensystems bezogen auf eine Sprachförderdimension beteiligt war, definierte basierend auf der Anwendbarkeit der Codes die geeignete Codiereinheit. Die Codiereinheiten der verschiedenen Kategoriensysteme, die in sich geschlossen und aus einem Set aus dazugehörigen Sprachfördertechniken bestehen, unterscheiden sich somit teilweise hinsichtlich ihrer Länge. Der Code „Dialog“ bezieht sich auf eine mehrere Einzelaussagen umfassende Codiereinheit, wobei der Anfangs- und Endpunkt der Codemarkierung den Anfang und das Ende des Themas des Dialogs definieren. Mit den Codes der Sprachförderdimension „Verbalisierungstechniken“ wurden nur vollständige Sätze codiert, die immer ein Verb beinhalten mussten. Auch die Fragen wurden nur als ganze Fragesätze codiert, da die Zuteilung zu den Fragetypen auf Basis der Satzstruktur erfolgte. Im Gegensatz dazu machten es die Codedefinitionen der Modellierungstechniken und der Wortschatzförderung notwendig, dass auch unvollständige Sätze, wenn sie entweder ein neues Wort beinhalten oder ein inhaltsstarkes Wort des

Kindes aufgreifen, codiert werden dürfen. Die Codes der Wortschatzförderung wie auch der Modellierungstechniken konnten daher sowohl ganzen Sätzen als auch unvollständigen Sätzen zugeordnet werden. In *Tabelle 13* sind die Codiereinheiten bezogen auf die fünf Kategoriensysteme vereinfacht dargestellt.

Tabelle 13: Übersicht über die Codiereinheiten bezogen auf die fünf Hauptkategorien des Kategoriensystems zur Analyse des Handelns

	Themenbezogene Codiereinheiten	Ganze Sätze	Unvollständige Sätze
Dialog	x		
Verbalisierungstechniken		x	
Fragen		x	
Modellierungstechniken		x	x
Wortschatzförderung		x	x

Durch die themenbezogenen Codiereinheiten konnte neben der Auszählung der Events, also der Häufigkeit der beobachteten Dialoge, auch die Dauer der Dialoge ermittelt werden. Es wurde damit also erfasst, wie lange die Dialoge über ein Thema andauern. Dies war bei den anderen Codiereinheiten, die nur ein Satzelement bzw. einen ganzen Satz beinhalten, nicht exakt möglich, da die Markierungen mit einem größeren Aufwand zu erstellen waren und die inhaltliche Relevanz der Dauer einer Äußerung basierend auf einem Satzelement kritisch zu hinterfragen ist. Allen Codiereinheiten ist gemeinsam, dass ihnen jeweils nur ein Code der jeweiligen Hauptkategorie zugeordnet werden durfte. Wie in *Abbildung 3* dargestellt, kann es über die fünf Hauptkategorien gesehen aber vorkommen, dass eine Äußerung doppelt codiert worden ist (z. B. kann eine Verbalisierungstechnik, in der im Anschluss an eine Kindäußerung ein Begriff beispielsweise korrigierend aufgegriffen wird, gleichzeitig einem Code der Modellierungstechniken wie auch der Verbalisierungstechniken zugeordnet werden).

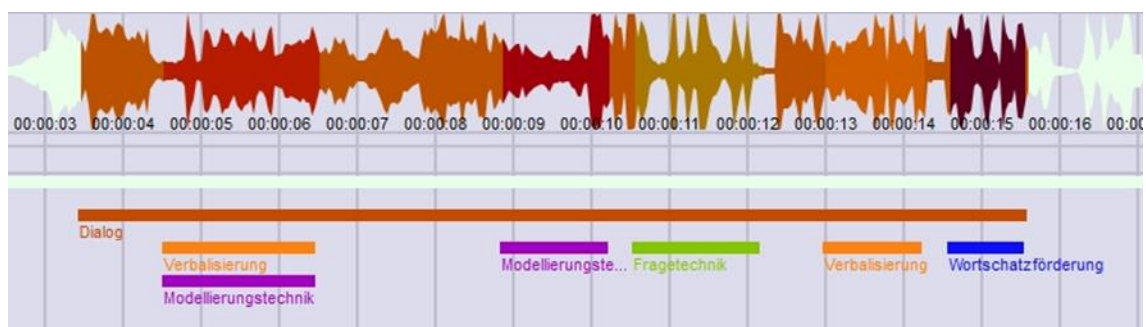


Abbildung 4: Exemplarischer Ausschnitt einer vereinfachten Darstellung der Videocodierungen in MAQXDA mit Events und Überschneidungen von Events

Die Codings konnten in *MAXQDA* über eine Funktion für Häufigkeitsanalysen ausgezählt werden. Damit lassen sich Aussagen darüber machen, wie oft eine Sprachförder-technik von einer Probandin innerhalb der 45-minütigen Fördersequenzen eingesetzt wurde. Für den Code „Dialog“ wurde ergänzend die Dauer aller Codings zusammengerechnet.

5.1.2.1 Detaillierte Beschreibung des Kategoriensystems zur Analyse des Handelns

Für die Entwicklung der Kategoriensysteme zur Analyse des Handelns erfolgte für die vorliegende Arbeit eine Adaption der einzelnen Kategoriensysteme, die für das Projekt *Sprima* entwickelt wurden. Bei der Adaption dienten die Hauptkategorien des Kategoriensystems zur Analyse des Wissens als Orientierung für die Bildung der Hauptkategorien zur Analyse des Handelns. Somit konnte eine erste inhaltliche Verbindung der beiden Kategoriensysteme hergestellt werden mit dem Ziel, die Kategorien zur Analyse des Wissens denjenigen des Handelns gegenüberzustellen.

Wie in Kapitel 5.1.1.1 gezeigt wurde, konnten die Interviewaussagen fünf Sprachförderdimensionen zugewiesen werden. Für die drei Sprachförderdimensionen „Fragen“, „Modellierungstechniken“ und „Wortschatzförderung“ konnten auch für die Analyse des Handelns entsprechende Hauptkategorien gebildet werden. Der Kategorie „Dialog“ zur Analyse des Wissens wurden die zwei Kategoriensysteme „Dialog“ und „Verbalisierungstechniken“ zur Analyse des Handelns zugeordnet, da Aussagen in den Interviews zum Verbalisieren der Sprachförderdimension „Dialog“ zugewiesen wurden, die mit einer Themenvertiefung in Verbindung standen. Bezüglich der Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ gab es kein Äquivalent im Handeln. Wie bereits erläutert, traten Aussagen zur Beziehungsgestaltung in den Interviews mit fast einem Drittel aller Aussagen der frühpädagogischen Fachkräfte zum Thema Sprachförderung auf, weshalb diese Kategorie aufgrund des explorativen Vorgehens in das Kategoriensystem zur Analyse des Wissens aufgenommen. Da es sich aber nicht um eine Sprachförderdimension im engeren Sinne handelt, wurde daraus nachträglich keine Kategorie zur Analyse des Handelns gebildet, da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt hätte.

Tabelle 14: Gegenüberstellung der Hauptkategorien des Kategoriensystems zur Analyse des Wissens und Handelns

Hauptkategorien Wissen	Hauptkategorien Handeln
Beziehungsgestaltung	-
Dialog	Dialog Verbalisierungstechniken
Fragen	Fragen
Modellierungstechniken	Modellierungstechniken
Wortschatzförderung	Wortschatzförderung

Bei der Auswahl der Codes für das Kategoriensystem zur Analyse des Handelns wurde darauf geachtet, dass zum einen eine Verbindung mit den Kategorien zur Analyse des Wissens, zum anderen aber auch eine Aussage über die Handlungskompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte möglich war, indem möglichst alle Sprachfördertechniken, die aufgrund empirischer Studien als sprachförderlich gelten, untersucht wurden. Daher kann es vorkommen, dass u. U. Sprachfördertechniken im Handeln als Codes in das Kategoriensystem aufgenommen wurden, die jedoch im Kategoriensystem zur Analyse des Wissens nicht vorkommen, da sie von den Fachkräften nicht erwähnt wurden. Umgekehrt könnte es auch sein, dass über sprachförderliche Verhaltensweisen gesprochen wird, die aber im tatsächlichen Handeln nicht auftreten. Diese theorie- und datenbasierte Kategorienentwicklung auch auf der Ebene des Handelns könnte interessante Erkenntnisse zur Sprachförderkompetenz generieren, die wiederum in der Diskussion zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte aufgegriffen werden müsste (vgl. Kap. 7).

Das Kategoriensystem für die Videoanalysen der vorliegenden Arbeit umfasste zu Beginn insgesamt 16 Codes. Drei Codes mussten letzten Endes aufgrund ungenügender Intercoderübereinstimmungen oder aufgrund niedriger Werte bei den Skalenberechnungen²³ (vgl. *Tabelle A.8.2* in Anhang 8) ausgeschlossen werden. Weitere Codes, die in den Kategoriensystemen des *Sprima*-Projekts enthalten waren, wurden aufgrund einer abweichenden inhaltlichen Schwerpunktsetzung im Rahmen der Projektweiterbildung oder weil sie bezogen auf die Fragestellungen dieser Arbeit zu weit ins Detail gingen, ebenfalls ausgeschlossen. Alle Videos wurden anhand dieser Auswahl an Codes nachcodiert, um ein Datenset zu generieren, das auf den im Fokus dieser Arbeit liegenden Fragestellungen basiert. Leichte Anpassungen bei den Codebezeichnungen wurden ebenfalls vorgenommen, um wiederum die inhaltliche Zuordnung zu den Wissenscodes zu erleichtern.

Tabelle 15 gibt einen Überblick über die Codes, die für die definitiven Datenauswertungen berücksichtigt bzw. nachträglich ausgeschlossen wurden, mit den dazugehörigen Kurzdefinitionen. Die Bezeichnung der Hauptkategorien erfolgte in Anlehnung an die Hauptkategorien des Kategoriensystems zur Analyse des Wissens. Das ausführliche Code-Manual mit den Code-Definitionen, Ankerbeispielen und Codieranweisungen kann im Anhang 7 eingesehen werden.

²³ Die interne Konsistenz der gebildeten Hauptkategorien des Videokategoriensystems wurde mit Cronbachs Alpha berechnet. Die Skalenberechnungen über alle 13 Codes ergaben ein zufriedenstellendes Cronbachs Alpha von .79. Die Kategorien scheinen demnach das sprachförderliche Handeln der Fachkräfte reliabel zu erfassen. Die Berechnungen für die Kategorie „Verbalisierungstechniken“ ergaben ein Cronbachs Alpha von .67, nachdem der Code „Planung“ aus der Kategorie entfernt worden war. Dies erschien gerechtfertigt, da er bei den Videoanalysen nicht reliabel erfasst werden konnte und die Intercoderübereinstimmung bezogen auf diesen Code ebenfalls niedrig ausfiel. Für die Kategorie „Fragen“ liegt die interne Konsistenz mit vier Codes bei .50. Dieser eher niedrige Wert könnte mit dem relativ seltenen Vorkommen des Codes „Alternativfrage“ zusammenhängen. Bei den Modellierungstechniken liegt das Cronbachs Alpha mit drei Codes bei .86. Zu den Kategorien „Dialog“ und „Wortschatzschatzförderung“ gehört jeweils nur ein Code. Daher liegt das Cronbachs Alpha hierzu bei 1.0.

Tabelle 15: Kategoriensystem zur Analyse des Handelns (H) mit Kurzdefinitionen der Codes

Code-Bezeichnung	Kurzdefinition
Dialog (D)	
H_D_Dialog	Die Fachkraft führt mit einem oder mehreren Kindern einen Dialog zu einem Thema über mindestens vier Turns.
H_D_Verbalisierung_Handlung	Die Fachkraft verbalisiert die Handlung des Kindes oder ihre eigene im Moment des Geschehens.
H_D_Verbalisierung_Erklärung	Die Fachkraft erklärt oder beschreibt einen Zustand.
H_D_Verbalisierung_Gedanken	Die Fachkraft verbalisiert einen Gedanken des Kindes, ihren eigenen oder denjenigen einer Drittperson/-figur.
H_D_Verbalisierung_Reflexion	Die Fachkraft verbalisiert eine Handlung, die in der Vergangenheit stattgefunden hat.
H_D_Verbalisierung_Planung ^a	Die Fachkraft verbalisiert eine Handlung, die in der nahen Zukunft liegt.
Fragen (F)	
H_F_Ja_Nein	Die Fachkraft stellt eine geschlossene Frage, die mit einem Verb eingeleitet wird und damit eine Ja/Nein-Antwort verlangt.
H_F_Alternativfrage	Die Fachkraft stellt eine Frage, die mindestens zwei Antwortmöglichkeiten anbietet.
H_F_geöffnet	Die Fachkraft stellt eine geöffnete Frage, die mit einem Interrogativpronomen eingeleitet wird.
H_F_offen	Die Fachkraft stellt eine offene Frage, die mit einem Interrogativadverb eingeleitet wird.
Modellierungstechniken (M)	
H_M_direkte_Korrektur ^a	Die Fachkraft korrigiert eine fehlerhafte Kindäußerung direkt.
H_M_Extension	Die Fachkraft ergänzt eine Kindäußerung um ein neues inhaltliches Element.
H_M_korrektives_Feedback	Die Fachkraft korrigiert eine fehlerhafte Kindäußerung indirekt.
H_M_Expansion	Die Fachkraft erweitert eine unvollständige Kindäußerung um ein grammatikalisches Element.
H_M_Umformung ^a	Die Fachkraft formt die Kindäußerung in eine neue Satzstruktur um, ohne den Inhalt zu erweitern.
Wortschatzförderung (WS)	
H_WS_benennen	Die Fachkraft benennt einen Gegenstand.

Anmerkung. Die Codes mit einem ^a wurden nachträglich aufgrund der Skalenüberprüfung und/oder aufgrund einer niedrigen Intercoderübereinstimmung für die Datenanalysen nicht mehr berücksichtigt.

Die erste Hauptkategorie „Dialog“ umfasst den gleichnamigen Code „Dialog“ und vier Verbalisierungstechniken. Der Code „Dialog“ ist definiert als ein Gespräch von mindestens vier Turns (zwei Turns der Fachkraft und zwei Turns eines oder mehrerer

Kinder mit mindestens einem eigenen Gesprächsbeitrag) zu einem Thema. Die Verbalisierungstechniken umfassen vier Unter-codes. Der erste Verbalisierungscode richtet sich auf im aktuellen Geschehen wahrnehmbare Handlungen. Da die Fachkräfte in den Interviews keine Unterscheidung zwischen dem Versprachlichen der eigenen Handlung und derjenigen des Kindes machten (vgl. Kap. 2.2.3.2: self talk und parallel talk), wurde auch in den Videos diesbezüglich keine Unterscheidung vorgenommen und lediglich ein Code hierfür gebildet. Mit drei weiteren Codes wurden Verbalisierungen abstrakterer und nicht direkt in der Situation wahrnehmbarer Gesprächsinhalte markiert. Diese beinhalten Erklärungen, den Rückblick als Beschreibung vergangener Geschehnisse sowie Gedanken, die auch Gefühle einbeziehen.²⁴

Die Hauptkategorie „Fragen“ setzt sich aus vier Codes zusammen. Die in den Interviews häufigste Unterscheidung fand auf der Ebene offener und geschlossener Fragen statt. Fachkräfte, die die Qualität offener Fragen differenzierter beurteilten, sprachen von Fragewörtern, die den offenen Fragen zugeteilt werden, oder von der Funktion offener Fragen, lange Sätze oder komplexere Aussagen bei Kindern zu evokieren. Insofern wurden für das Kategoriensystem zur Analyse des Handelns zwei Codes gebildet, die einen möglichen Qualitätsunterschied in der Verwendung von Fragen im Gespräch mit Kindern sichtbar machen, wie dies über die kognitiv eher einfacheren „geöffneten Fragen“ mit einem Interrogativpronomen (dazu gehören: was, wer, wem, wen, welcher, welches, wie (wie heißt), wessen, wie viel) und die kognitiv anspruchsvolleren „offenen Fragen“ mit Interrogativadverbien (dazu gehören: u. a. woran, worauf, wohin, womit, wodurch, wofür, worin, wo, wie, wann, wie lange, warum, wozu, inwiefern) gelingen kann (Schönfelder, 2015b). Je ein Code wurde für die Ja/Nein-Fragen und die Alternativfragen gebildet.

Für die dritte Hauptkategorie „Modellierungstechniken“ wurden Codes entwickelt, die angemessene und weniger angemessene verbale Reaktionen unterscheiden lassen, wobei zu den Modellierungstechniken mit einer förderlichen Eigenschaft die Expansion, die Extension, das korrektive Feedback und die Umformung gehören. Die Unterteilung des korrektiven Feedbacks auf den drei Sprachebenen der Phonetik-Phonologie, der Semantik-Lexik und der Morphologie-Syntax wurde für die vorliegende Arbeit aufgehoben, da in den Interviews diesbezüglich keine Aussagen gemacht wurden. Auch die Strategie der Umformung wurde von keiner Projektteilnehmerin erwähnt, weshalb sie ebenfalls aus dem Kategoriensystem entfernt wurde. Bei

²⁴ Ein weiterer Code der Verbalisierungstechniken bezieht sich auf die Planung zukünftiger Ereignisse, der jedoch aufgrund der Skalenberechnungen und der Schwierigkeit sauberer Codierung der Videos aus dem Kategoriensystem ausgeschlossen wurde.

der Umformung konnte zudem keine zufriedenstellende Inter-coderreliabilität erreicht werden.²⁵

Zur Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ wurde für die *Sprima*-Studie ein hoch-inferentes Kategoriensystem entwickelt (Itel & Haid, 2015), das für die vorliegende Arbeit vereinfacht wurde. Es wurde zunächst ein Code gebildet, anhand dessen diejenigen Stellen in den Videos markiert wurden, an denen eine eindeutige Benennung von Objekten beobachtet werden konnte. Diese Stellen sollten in einem nächsten Codierdurchgang hinsichtlich ihrer Qualität der Darbietung und Erarbeitung des Wortes differenzierter untersucht werden. Diese qualitative Einschätzung fiel jedoch aufgrund des hohen zeitlichen Mehraufwandes weg. Zudem zeigte das Ergebnis der Interviewauswertungen, dass die Fachkräfte wenig differenziert über verschiedene wortschatzfördernde Strategien gesprochen haben (vgl. Kap. 5.2.1.4), um vertiefte statistische Analysen zwischen spezifischen Wissens- und Handlungsaspekten vornehmen zu können. Es wurden daher keine weiteren Codes in diese Hauptkategorie aufgenommen.

Rückblickend auf den Entwicklungsprozess des Kategoriensystems zeigte sich, dass bezogen auf einige Codes zur Analyse des Handelns basierend auf spezifischen Sprachfördertechniken eine erste Entscheidung getroffen werden musste, weshalb sie im Kategoriensystem beibehalten werden sollten, obwohl sie von den Fachkräften in den Interviews kaum erwähnt wurden. Dies traf zum einen auf die Verbalisierungstechniken zu, die ein wesentliches Element des Sprachinputs darstellen. Zum anderen wurde die Alternativfrage als Untersuchungsaspekt des Handelns beibehalten, da die Spracherwerbsforschung diesbezüglich von einer wirksamen Sprachfördertechnik ausgeht, die jedoch in den Interviews kaum Erwähnung fand. Hierin besteht eine weitere wichtige Erkenntnis basierend auf dem explorativen Forschungszugang der vorliegenden Arbeit, die im Diskussionsteil (vgl. Kap. 6) erneut aufgegriffen wird.

Eine besondere Herausforderung bezüglich der Entwicklung eines inhaltlich vergleichbaren Kategoriensystems zur Analyse von Wissen und Handeln ergab sich für die Kategorie „Wortschatzförderung“. Da das Kategoriensystem zur Analyse des Wissens für den Bereich der Wortschatzförderung sehr differenziert ausgearbeitet worden war, konnte es entsprechend nur schwer auf die Analyse des Handelns angewendet werden. Es wurde daher zugunsten einer besseren Inter-coderübereinstimmung zunächst auf einen Aspekt reduziert, um basierend auf diesem eine qualitative Einschätzung zur Umsetzung der Wortschatzförderung vorzunehmen. Dies hätte aber

²⁵ Der Negativcode „direkte Korrektur“ wurde ursprünglich in das Kategoriensystem aufgenommen, jedoch aufgrund der Skalenberechnungen wieder entfernt.

die Entwicklung eines neuen Systems erfordert, was aufgrund des zeitlichen Aufwands nur im Rahmen eines Anschlussprojekts möglich gewesen wäre. Es zeigte sich, dass die Wichtigkeit der Wortschatzförderung von vielen frühpädagogischen Fachkräften in den Interviews zwar erwähnt wurde, die Qualität im Handeln aber aufgrund der Komplexität oder der Form, wie die Fachkräfte videografiert wurden, nur mit einem hohen Aufwand zu erfassen gewesen wäre, weshalb die Analyse der Wortschatzförderung auf den quantitativen Aspekt des Benennens reduziert wurde. Diese methodische Schwierigkeit soll im Kapitel zur Bewertung des forschungsmethodischen Vorgehens (vgl. Kap. 6.3) nochmals aufgegriffen werden.

5.1.2.2 Intercoderübereinstimmung

Die Darstellung des Entwicklungsprozesses des Kategoriensystems macht deutlich, dass es sich bei der differenzierten Detailanalyse der Videodaten um einen komplexen Prozess mit vielen Arbeitsschritten handelte. Nachdem die definitiven Codes für das Kategoriensystem der vorliegenden Arbeit ausgewählt worden waren, wurden knapp 15 % des Datenmaterials, das sich jeweils aus den Videos von sechs zufällig ausgewählten Probandinnen zusammensetzte, zur Ermittlung der Intercoderübereinstimmung gegencodiert. Bei zwei Hauptkategorien, den „Verbalisierungstechniken“ und den „Fragen“, bei denen im Rahmen des *Prima*-Projekts schon umfassende Gegencodierungen stattgefunden hatten, wurde je ein Video zur Berechnung der endgültigen Beurteilerübereinstimmung basierend auf den ausgewählten Codes gegencodiert. Da es sich im Vergleich zu den ursprünglichen Kategoriensystemen um eine Reduktion der Anzahl Codes handelte, konnte davon ausgegangen werden, dass sich die Übereinstimmung dadurch tendenziell eher verbesserte. Diese Überprüfung hat deshalb exemplarisch jeweils an einem Video stattgefunden und konnte bestätigt werden.

Die prozentualen Übereinstimmungen sind in *Tabelle 16* aufgeführt. Die Übereinstimmungswerte geben an, inwiefern die Beobachterinnen das zu erfassende Merkmal demselben Code wie auch demselben Zeitpunkt mit einer Überlappung des markierten Zeitintervalls im Video von mindestens 80 % zuordneten²⁶. Die relativ hohen Beurteilerübereinstimmungen von über 80 % belegen, dass die Ausarbeitung der

²⁶ Mit der Überlappung des markierten Zeitintervalls ist gemeint, dass nicht nur die Zuordnung des Codes stimmen, sondern auch im Video die exakt gleiche Stelle markiert werden musste, damit sie als Übereinstimmung gezählt werden konnte. Für die Berechnung der Übereinstimmungen wurde die Toleranzgrenze als Berechnungsoption im *MAQDA* einheitlich auf 80 % festgelegt. Stimmten also 80 % beider Markierungen desselben Codes zeitlich überein, wurde daraus ein Übereinstimmungswert generiert.

Kategoriensysteme sauber erfolgt war und dadurch die untersuchten Sprachförder-techniken in den Videos reliabel codiert werden konnten.

Tabelle 16: Beurteilerübereinstimmungen der Hauptkategorien des Kategoriensystems zur Analyse des Handelns

Hauptkategorie	Anzahl Codings	Prozentuale Übereinstimmung
Dialog	155	80 %
Verbalisierungstechniken	212	81 %
Frage	195	89 %
Modellierungstechniken	957	84 %
Wortschatzförderung	335	82 %
Gesamt	1854	83 %

Anmerkung. Die prozentuale Übereinstimmung der Hauptkategorien wurde aus der Summe der Übereinstimmungen / (Summe der Übereinstimmungen + Nicht-Übereinstimmungen) berechnet.

5.2 Deskriptive Befunde

Im Folgenden steht in zwei aufeinanderfolgenden Abschnitten die deskriptive Darstellung der Ergebnisse der Analyse des Wissens (Kap. 5.2.1) und des Handelns (Kap. 5.2.2) zur Beantwortung der Fragestellungen 1 und 2 im Fokus, wobei zuerst jeweils die Gesamtergebnisse aller Sprachförderdimensionen im Vergleich und anschließend die Ergebnisse einzeln pro Sprachförderdimension herausgearbeitet werden. Die Ergebnisdarstellungen schliessen jeweils mit einer kurzen Zusammenfassung ab, die anschliessend in Kapitel 5.3 in die Diskussion der deskriptiven Ergebnisse der Analyse des Wissens und Handelns führt, um basierend darauf die Hypothesen für die empirische Fragestellung der Arbeit zu generieren.

5.2.1 Wissen

Die frühpädagogischen Fachkräfte wurden in den Interviews dazu aufgefordert, das Sprachförderhandeln einer in Filmvignetten gezeigten Erzieherin zu beschreiben und zu beurteilen. Im Vordergrund der Analysen standen deshalb diejenigen Wissensaspekte, die die Fachkräfte dabei im Hinblick auf die sprachförderliche Interaktionsgestaltung nannten, wobei im Entwicklungsprozess des Kategoriensystems zusätzlich die Kategorie „Beziehungsgestaltung“, die nicht im engeren Sinne zur sprachförderlichen Interaktionsgestaltung gehört (vgl. Kap. 2.2.1), aber in den Interviews von den

frühpädagogischen Fachkräften verhältnismäßig häufig erwähnt wurde, gebildet wurde. Somit handelte es sich bei der Analyse um fünf Kategorien des Wissens, über die im ersten Ergebnisteil detailliert berichtet wird: Beziehungsgestaltung, Dialog, Fragen, Modellierungstechniken und Wortschatzförderung. Sie werden im Folgenden als Sprachförderdimensionen bezeichnet.

Das vorliegende Kapitel gliedert sich wie folgt: Als erstes werden eine Übersicht über das Wissen der interviewten Fachkräfte bezogen auf die fünf Sprachförderdimensionen gegeben und dabei die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen anhand der Wissenshäufigkeiten beleuchtet. Danach soll herausgearbeitet werden, durch welchen der zwei Kennwerte, die mit den Begriffen „Wissenshäufigkeit“ und „Wissensrepertoire“ beschrieben werden, das sprachförderrelevante handlungsnahes Wissen besser abgebildet wird, um anschließend denjenigen Wert, der eine bessere Kompetenzeinschätzung bezogen auf das erfasste Wissen ermöglicht, für die fortführenden Ergebnispräsentationen auszuwählen. Mit dem Kennwert „Wissenshäufigkeit“ soll dargestellt werden, wie häufig sich die Fachkräfte zu einer Dimension äußerten, woraus eine besondere Gewichtung einer bestimmten Sprachförderdimension abgeleitet werden kann. Mittels des Kennwerts „Wissensrepertoire“ soll abgebildet werden, wie viele verschiedene Aspekte einer Sprachförderdimension die Fachkräfte ansprechen, womit Hinweise gewonnen werden können, wie differenziert sich das Wissen der Fachkräfte gestaltet (Schwindt, 2008). Danach folgt die detaillierte Beschreibung der Ergebnisse der Analyse bezogen auf die einzelnen Sprachförderdimensionen. Das Kapitel schließt mit der Zusammenfassung der Ergebnisse.

5.2.1.1 Deskription des Gesamtwissens: Wissenshäufigkeiten

Im Rahmen der deskriptiven Ergebnisse des Gesamtwissens wird im Folgenden analysiert, wie häufig sich die Fachkräfte zu den fünf aus den Interviews herausgearbeiteten Sprachförderdimensionen im Spezifischen äußerten.

In *Tabelle 17* sind die deskriptiven Ergebnisse der Analyse der Wissenshäufigkeiten bezogen auf die fünf Sprachförderdimensionen („Beziehungsgestaltung“, „Dialog“, „Fragen“, „Modellierungstechniken“ und „Wortschatzförderung“) zusammengefasst.

Tabelle 17: Übersicht über die Gesamtwerte der Wissenshäufigkeiten der Gesamtstichprobe geordnet nach den fünf Sprachförderdimensionen

Wissen	%	M	SD	Min	Max	Fachkräfte
Gesamt	100.0	40.89	16.90	15	91	47
Beziehungsgestaltung	40.6	16.60	9.80	3	45	47
Dialog	31.2	12.74	6.70	2	30	47
Fragen	13.1	5.34	3.45	0	15	44
Modellierungstechniken	8.1	3.32	3.31	0	12	39
Wortschatzförderung	7.1	2.89	2.62	0	10	41

Anmerkung. Bei den Fachkräften handelt es sich um die Anzahl der Personen der Gesamtstichprobe (N = 47), die mindestens eine Aussage zur entsprechenden Sprachförderdimension gemacht haben.

Die Ergebnisse der deskriptiven Analysen der Wissenshäufigkeiten zeigen, dass sich die Fachkräfte im Durchschnitt mit 40.89 Nennungen (SD = 16.90) zu einer der fünf Sprachförderdimensionen äußerten, wobei die Anzahl der Aussagen zwischen 15 und 91 streut.

Die prozentualen Werte verdeutlichen die unterschiedliche inhaltliche Gewichtung, die in den Interviewantworten der Fachkräfte festgestellt werden konnte: Die Beziehungsgestaltung nimmt mit über 40 % aller Nennungen den größten Anteil der Antworten zur Umsetzung der Sprachförderung ein. Aufgrund des explorativ ausgerichteten Studiendesigns wurde aus dieser Kategorie deshalb eine eigene Sprachförderdimension gebildet mit der Annahme, dass dieses Wissen aus Sicht der Fachkräfte eine hohe persönliche Relevanz für die gelingende Sprachförderung repräsentiert und dadurch interessante neue Einblicke in die Wissensstrukturen frühpädagogischer Fachkräfte ermöglicht werden.

Am zweithäufigsten wurden mit einem Anteil von 31 % aller Aussagen zur sprachförderlichen Interaktionsgestaltung Aspekte zum Dialog genannt. Den Fragen konnten 13.1 % aller Aussagen zugeordnet werden, den Modellierungstechniken 8.1 % und der Wortschatzförderung 7.1 %.

Die prozentuale Verteilung spiegelt sich somit auch in den Mittelwerten wider. Mit durchschnittlich 16.6 Nennungen (SD = 9.80) zur Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ und mit 12.74 Nennungen (SD = 6.70) zur Sprachförderdimension „Dialog“ konnten in den Interviews die meisten Antworten pro Fachkraft gefunden werden. Verhältnismäßig niedrige Mittelwerte der Codehäufigkeiten zeigen sich bei den anderen drei Sprachförderdimensionen: Die „Wortschatzförderung“ hat mit durchschnittlich 2.89 Nennungen (SD = 2.62) den niedrigsten Wert, gefolgt von den

„Modellierungstechniken“ mit durchschnittlich 3.32 Nennungen ($SD = 3.31$) und den „Fragen“ mit 5.34 Nennungen ($SD = 3.45$). Die Minimal- und Maximalwerte verdeutlichen nochmals, dass gerade die letztgenannten Sprachförderdimensionen nicht von allen befragten Fachkräften der Gesamtstichprobe erwähnt wurden, wohingegen alle Personen mindestens zwei bis drei Aussagen zu den Sprachförderdimensionen „Beziehungsgestaltung“ und „Dialog“ machten. Sechs von den insgesamt 47 befragten Personen machten keine Aussage zur Wortschatzförderung, wohingegen eine Person sich zehnmal dazu äußerte. Außerdem ist die Streuung im Wissen zur Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ als groß zu bezeichnen: Acht Personen nannten keinen Aspekt, eine Person berichtete im Vergleich zur Stichprobe mit zwölf Aussagen am meisten zu diesem Wissensbereich.

5.2.1.2 Deskription des Gesamtwissens: Wissensrepertoire

Im Folgenden wird der Fokus auf die deskriptiven Ergebnisse des Gesamtwissens gerichtet und dabei analysiert, wie differenziert sich das Wissen der Probandinnen auf der Ebene des Wissensrepertoires abbildet. In *Tabelle 18* wird das Wissensrepertoire über alle fünf Sprachförderdimensionen zusammengefasst und anschließend anhand exemplarischer Interviewausschnitte dargestellt, wie das Wissensrepertoire in den Interviews zum Ausdruck kam.

Tabelle 18: Übersicht über den Gesamtwert des Wissensrepertoires zu den fünf Sprachförderdimensionen

Wissen	Codes	M	SD	Min	Max
Gesamt	47	17.55	4.56	10	30

Der Mittelwert des Wissensrepertoires, das in 47 Wissensaspekte gegliedert wurde, beträgt pro Probandin im Durchschnitt 17.55 Aspekte ($SD = 4.56$). Somit wurden durchschnittlich etwas mehr als ein Drittel aller Aspekte des Kategoriensystems von den befragten Fachkräften angesprochen. Eine Person weist mit zehn verschiedenen genannten Aspekten das am wenigsten differenzierte Wissen auf im Vergleich zu derjenigen Person, die 30 verschiedene Aspekte nannte und damit das differenzierteste Wissen aufweist. Diese Werte vermitteln, wie unterschiedlich elaboriert sich das Wissen der Fachkräfte in den Interviewantworten darstellte.

Um einen Eindruck davon zu geben, wie das Wissensrepertoire in den Interviews zum Ausdruck kommt, wird im Folgenden exemplarisch je ein Ausschnitt aus den Interviews zweier Fachkräfte wiedergegeben. Die eine Person erreichte den Minimalwert von 10, die andere den Maximalwert von 30. Die Gesprächsausschnitte

beziehen sich auf dieselbe Stelle innerhalb des Befragungsvorgangs, um die Differenziertheit der Antworten besser vergleichen zu können. An der ausgewählten Stelle wurden die Fachkräfte gefragt, wie die beobachtete Erzieherin in der ersten Filmvigette ihr Sprachförderhandeln verändern müsste, um die Sprache des Kindes noch besser fördern zu können (vgl. Kap. 4.3.1).

Die ausgewählten Gesprächsstellen werden für den Vergleich im Folgenden jeweils kurz kommentiert und einem Code des Kategoriensystems zugeordnet. Die Kategorienübersicht und die Code-Definitionen sind im Anhang 6 detailliert ausgeführt. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass dieser eine kurze Ausschnitt noch nicht auf das gesamte Wissensrepertoire schließen lässt, sondern lediglich einer von mehreren Befragungsschritten und damit einer von vielen Kommentaren innerhalb des gesamten Interviews ist.

Folgende Passage der Probandin 104 wurde ausgewählt:

Zeilen 93-96: *„Echt schwierig. Ne, eigentlich nicht. Sie hat es im Endeffekt schon gut gemacht. Also sie ist auf das Kind eingegangen. Sie hat Fragen-. Sie hat sie, mmh, antworten lassen. Oder halt ne, sie hat es gut gemacht, würde ich sagen.“*

Die Probandin 104, eine Kita-Fachkraft, beurteilt das beobachtete Sprachförderverhalten der Erzieherin in der Bilderbuchsituation als sprachförderlich und begründet dies mit zwei Aspekten der Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“: Dass sie auf das Kind eingegangen ist (Beziehungsgestaltung: auf Kind eingehen) und dass sie dem Kind die Möglichkeit gegeben hat, antworten zu können (Beziehungsgestaltung: Raum geben). Kurz spricht die Fachkraft das Thema Fragen an, führt diesen Aspekt aber nicht weiter aus, so dass hierfür der Code „Fragen allgemein“ vergeben wurde. Die Fachkraft ist in der Kurzzusammenfassung also auf zwei Aspekte der Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ und auf einen Aspekt der Sprachförderdimension „Fragen“ eingegangen.

Folgende Passage der Probandin 205 wurde ausgewählt:

Zeilen 156-159: *„Ich würde ihr vielleicht sagen, dass man auch einfach einmal eine Seite aus dem Buch nehmen kann und man erzählt zu dieser Seite... je nach Buch, also ich würde ein anderes Buch nehmen. Ich finde Wimmelbücher eignen sich extrem gut für solche Sachen. Und dann kann man wie in diesem Wimmelbuch eine Geschichte erzählen und könnte das Kind diese Geschichte nacherzählen lassen. Oder dann auch Gespräche, was siehst du nach diesem, was siehst du denn sonst noch, was hat es noch... Man kann den Schwerpunkt auf die Begrifflichkeiten oder auch auf die Sätze legen. Und vielleicht auch ‚vor-erzählen‘ (Anmerkung durch*

Autorin: der Begriff wurde wörtlich übernommen), *nacherzählen, was siehst du sonst noch. Und ich würde ihr sagen, sie müsste wirklich darauf achten, dass sie vollständige und korrekte Sätze macht. (...) Ja und also... gut da bin wieder ich dafür, vielleicht solche Sachen, sie sitzt jetzt relativ lange, dass man es mit Bewegung oder dass man:, Schau, da hat es einen Jungen, der hüpf, wir hüpfen jetzt gerade. Einfach um solche Begriffe auch zu speichern. Ja, diese Sachen ganzheitlich erfahren. Oder wir laufen wie der Bär, der trägt etwas sehr Schweres, oder ja. Aber ich arbeite so und das ist halt...*“

Die Probandin 205, eine Kindergartenlehrperson, hebt hervor, dass sich das Buch noch anders einsetzen lassen würde (Sprachfördersetting: Bucheinsatz), um das Kind vermehrt zum Sprechen anzuregen (Beziehungsgestaltung: zum Sprechen anregen). Als nächstes führt sie aus, dass, wenn das Kind vermehrt zum Sprechen angeregt werden würde, der Bereich der Wortschatzförderung noch intensiviert werden könnte, indem die Erzieherin Begriffe anbieten oder das Kind dazu auffordern könnte, Dinge zu benennen (Wortschatz: anbieten). Im Anschluss geht es zudem darum, nicht nur auf der Wortebene zu bleiben, sondern auch die Satzstrukturen des Kindes in den Blick zu nehmen, indem sie erklärt, dass es darauf ankomme, dass das Kind korrekte und vollständige Sätze hört (Modellierungstechniken: erweitern). Nach einer kurzen Denkpause ergänzt die Probandin 205 ihre Schilderung mit der Idee, dass Sprachförderung direkt mit einer Handlung verknüpft werden solle und gibt dazu ein Beispiel (Dialog: Handlungen verbalisieren), was der Wortspeicherung diene (Wortschatzförderung: festigen). Abschließend bringt sie die Erarbeitung von Wortschatz ein, mit dem Verweis darauf, dass unter Einsatz von Bewegungen die Begriffe ganzheitlich erfahren werden könnten. Dieser Aspekt wurde der Wortschatzerarbeitung zugeordnet (Wortschatzförderung: veranschaulichen). Sie nimmt also in ihren weiterführenden Förderempfehlungen zur Filmvignette 1 einmal Bezug auf die Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ und differenziert anschließend in ihren Ausführungen zu den Sprachförderdimensionen „Dialog“, „Modellierungstechniken“ und „Wortschatzförderung“. Die Wortschatzförderung thematisiert sie in diesem Gesprächsausschnitt unter Verwendung dreier unterschiedlicher Aspekte. Somit erwähnte die Probandin 205 sechs verschiedene Aspekte der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung zu vier verschiedenen Sprachförderdimensionen.

Zusammenfassend hat Probandin 104 ausgehend von einer Stelle der Interviews mit drei erwähnten Aspekten zur sprachförderlichen Interaktionsgestaltung ein kleineres Wissensrepertoire als Probandin 205 mit sechs erwähnten Aspekten. Dies steht im Zusammenhang mit dem Gesamtergebnis des Wissens. Probandin 104 ist diejenige Person mit dem niedrigsten Wert im Wissensrepertoire im Vergleich zur

Gesamtstichprobe, wohingegen Probandin 205 sich insgesamt am differenziertesten zu den beobachteten Filmvignetten äußerte.

In *Tabelle 19* werden die Gesamtwerte der Analyse des Wissensrepertoires bezüglich der einzelnen Sprachförderdimensionen verglichen.

Tabelle 19: Übersicht über die Gesamtwerte der Analyse des Wissensrepertoires der Gesamtstichprobe zu den fünf Sprachförderdimensionen

Wissen	Codes	M	SD	Min	Max
Beziehungsgestaltung	9	5.96	1.77	2	9
Dialog	13	5.94	2.07	2	11
Fragen	6	1.87	1.06	0	5
Modellierungstechniken	6	1.68	1.18	0	4
Wortschatzförderung	13	2.09	1.77	0	8

Mit durchschnittlich 5.96 verschiedenen Aspekten ($SD = 1.77$) wurden die meisten Aspekte zur Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ genannt. Mit durchschnittlich 5.94 Aspekten ($SD = 2.07$) äußerten sich die Fachkräfte zur Sprachförderdimension „Dialog“. Zur Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ äußerten sich die Fachkräfte mit durchschnittlich 2.09 Aspekten ($SD = 1.77$). Am wenigsten differenziert scheint sich das Wissen der Fachkräfte zu den Sprachförderdimensionen „Fragen“ mit durchschnittlich 1.87 Aspekten ($SD = 1.06$) und „Modellierungstechniken“ mit durchschnittlich 1.68 Aspekten ($SD = 1.18$) abzubilden.

5.2.1.3 Vergleich der Kennwerte Wissenshäufigkeiten und Wissensrepertoire

Werden die Ergebnisse der Wissenshäufigkeiten und des Wissensrepertoires miteinander verglichen, scheint es auf den ersten Blick so, als wurden zu einer Sprachförderdimension, wenn häufig über sie gesprochen wurde, auch die meisten Wissensaspekte genannt. Um also zu untersuchen, ob ein statistischer Zusammenhang zwischen den Wissenshäufigkeiten und dem Wissensrepertoire der einzelnen Sprachförderdimensionen besteht, wurde eine Korrelation nach Spearman berechnet, wozu folgende Ergebnisse präsentiert werden können (vgl. *Tabelle 20*):

Tabelle 20: Korrelation zwischen den Mittelwerten der Wissenshäufigkeiten und des Wissensrepertoires der fünf Sprachförderdimensionen

Wissensrepertoire	Wissenshäufigkeiten				
	1	2	3	4	5
1 Beziehungsgestaltung	.90**				
2 Dialog		.87**			
3 Fragen			.74**		
4 Modellierungstechniken				.91**	
5 Wortschatzförderung					.90**

*Anmerkung. Es wurden Korrelationen nach Spearman berechnet. ** $p < .001$. Bei allen Variablen handelt es sich um den Gesamtwert der Wissenshäufigkeiten und des Wissensrepertoires pro Sprachförderdimension.*

Zwischen allen Werten der Wissenshäufigkeiten und des Wissensrepertoires sind die Zusammenhänge hoch signifikant, was bedeutet, dass Fachkräfte, die insgesamt häufiger über eine Sprachförderdimension sprachen, in ihren Aussagen auch differenzierter auf unterschiedliche sprachförderrelevante Aspekte eingingen. Da die Werte eng miteinander verbunden sind, stellt sich an dieser Stelle die Frage, welcher dieser Kennwerte für die folgenden Ergebnispräsentationen und zur Beantwortung der Forschungsfragen den passenderen darstellt.

Professionelles und elaboriertes Wissen spiegelt sich laut Forschung darin, dass Fachkräfte Lehr-Lernsituationen differenzierter analysieren und beurteilen können (Blömeke et al., 2014; Schwindt, 2008), was folglich mit dem Wert des Wissensrepertoires stärker in Verbindung stehen müsste. Diese Beobachtung konnte in der Pilotierungsstudie des Interviews mit Filmvignetten (Itel, 2012) weitgehend bestätigt werden, da die getesteten Expertinnen in ihren Antworten mehr unterschiedliche Aspekte nannten als Novizinnen. Wenn also eine Person basierend auf einer Beobachtungssituation „eine breitere Wahrnehmung“ zeigte und „verschiedene Bereiche ansprach“, bildete sich dies in einem höheren Testergebnis ab, was mit ihrem weiter vorangeschrittenen Expertisegrad zusammenhing (Beck et al., 2008, S. 179). Die differenzierte Beschreibung einer Unterrichts- bzw. einer Fördersituation stellt somit ein wichtiges Kompetenzmerkmal einer professionellen Fachkraft dar (Seidel & Prenzel, 2008).

Da bezogen auf die Werte der Wissenshäufigkeiten nicht ausgeschlossen werden kann, dass ein relativ hoher Wert ebenso durch die wiederholte Erwähnung eines gleichen Aspekts zustande kommen kann, werden daher im Folgenden nur noch die

Ergebnisse des Wissensrepertoires der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung präsentiert, wodurch der Fokus auf die Breite des Wissens gelegt wird. Zudem können die genannten Wissensaspekte zu aus der Theorie abgeleiteten Themenbereichen gebündelt werden, um inhaltliche Schwerpunktsetzungen innerhalb einer Sprachförderdimension herauszuarbeiten.

5.2.1.4 Deskription des Wissensrepertoires pro Sprachförderdimension

Im Folgenden wird das Wissensrepertoire pro Sprachförderdimension im Detail beschrieben. Zuerst wird pro Code angegeben, wie viele der interviewten Fachkräfte den damit bezeichneten Wissensaspekt nannten. Des Weiteren werden in Anlehnung an die Gliederung der verschiedenen Wissensaspekte des Kategoriensystems Themenschwerpunkte pro Sprachförderdimension herausgearbeitet, um basierend darauf einen vertieften Einblick in die Wissensstruktur der frühpädagogischen Fachkräfte zu erhalten. Danach werden pro Themenschwerpunkt die Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Minimal- und Maximalwerte herausgearbeitet. Daraus ergeben sich neue und differenziertere Variablen zum Wissensrepertoire, die für die Gegenüberstellung des Handelns in Kapitel 5.3 weiterverwendet werden sollen.

Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“

Die Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ beinhaltet insgesamt neun Codes, die mit der Anzahl der Fachkräfte, die darüber sprachen, in *Tabelle 21* dargestellt werden. Mit neun Codes und durchschnittlich 5.96 Aspekten, die genannt wurden, wurde über die Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ im Vergleich mit den anderen Sprachförderdimensionen am differenziertesten gesprochen.

Tabelle 21: Tabellarische Übersicht der Codes der Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ sowie die Anzahl der Fachkräfte (N = 47), die dazu mindestens einmal einen Aspekt nannten

Themenbereich	Code	Fachkräfte
Beziehungsgestaltung	Antwortverhalten	42
	zum Sprechen anregen	41
	Zeit geben	41
	aktiv zuhören	35
	auf Kind eingehen	29
	alle Kinder berücksichtigen	28
	wiederholen	24
	loben	22
	Gesichtshöhe	18

Anmerkung. Die Sortierung der Codes entspricht der Reihenfolge der Häufigkeiten.

Das Kind zum Sprechen anzuregen, stellt für 41 Fachkräfte ein Ziel der Sprachförderung dar. Mit 42 bzw. 41 Personen die Mehrzahl der befragten Fachkräfte nannte Aspekte, die dem Kind Interesse und Aufmerksamkeit signalisieren, indem auf die Kindäußerungen eingegangen und dem Kind genügend Zeit zum Antworten gegeben wird. Etwas weniger häufig wurde das aktive Zuhören als Merkmal einer gelingenden Interaktion von 35 Personen genannt. 28 bzw. 29 Personen hoben die Wichtigkeit hervor, dass auf das Kind eingegangen werden muss und dass alle Kinder, die an der Interaktion teilhaben, berücksichtigt werden. Etwas weniger als die Hälfte aller Personen griff schließlich Aspekte zum Loben des Kindes oder zum Wiederholen von Kindäußerungen auf. Am wenigsten häufig wurde von nur 18 Personen erwähnt, dass das Gespräch mit einem Kind auf der gleichen Gesichtshöhe geführt werden sollte.

Eine inhaltliche Bündelung der Wissenskategorien in Themenbereiche erfolgte aufgrund der Schwierigkeit, diese thematisch gut voneinander abzugrenzen, nicht. Stattdessen wurde nochmals geprüft, wie viele Fachkräfte sich zu wie vielen Aspekten dieser Sprachförderdimension äußerten. Vier Personen machten zu allen neun Kategorien der Beziehungsgestaltung eine Aussage. Mit zwei Kategorien berichtete eine Person über die wenigsten Aspekte dieses Wissensbereichs. 38 der insgesamt 47 befragten Fachkräfte bezogen ihre Aussagen auf mehr als fünf der verschiedenen Aspekte. Lediglich neun Personen erwähnten weniger als fünf verschiedene Aspekte zur Beziehungsgestaltung.

Sprachförderdimension „Dialog“

Die Sprachförderdimension „Dialog“ umfasst insgesamt 13 Codes, die mit der Anzahl der Fachkräfte, die darüber sprachen, in *Tabelle 22* dargestellt sind. Mit 13 Codes und durchschnittlich 5.94 Aspekten, die genannt wurden, wurde über die Sprachförderdimension „Dialog“ im Vergleich mit den anderen Sprachförderdimensionen am zweitdifferenziertesten gesprochen.

Innerhalb der Sprachförderdimension „Dialog“ können zwei Themenbereiche gebildet werden, die sich inhaltlich voneinander abgrenzen. Zum einen handelt es sich um den Themenbereich „Dialoggestaltung“, worin es um die Initiierung und Aufrechterhaltung eines Gesprächs mit Kindern geht. Zum anderen stellt der Themenbereich „Dialogvertiefung“ ein spezifisches und besonders kognitiv und sprachlich herausforderndes Lehr-Lernformat in vorschulischen Bildungskontexten dar, das in der aktuellen Forschungsliteratur als wesentliches Element der Sprachförderung oft thematisiert und unter dem Fachbegriff ‚Sustained Shared Thinking‘ (Sylva et al., 2004) bekannt ist (vgl. Kap. 2.2.2).

Tabelle 22: Tabellarische Übersicht der Codes der Sprachförderdimension „Dialog“ sowie der Themenbereiche und der Anzahl der Fachkräfte, die dazu mindestens einmal einen Aspekt nannten

Themenbereich	Code	Fachkräfte
Dialoggestaltung		47
	Interesse	37
	Kindthema aufgreifen	31
	Beim Thema bleiben	29
	Thema	26
	Thema initiieren	23
	Lebensweltbezug	22
	Gespräch führen	21
	Sprechanteil	15
	Mit Handlungen verbinden	9
Dialogvertiefung		41
	Erklärung	38
	Vertiefen	11
	Gedanken	9
	Rückblick/Planung	8

Anmerkung. Die Sortierung der Codes entspricht der Reihenfolge der Häufigkeiten.

Bezüglich des Themenbereichs „Dialoggestaltung“ erwähnten die meisten Fachkräfte Aspekte zum Thema des Gesprächs und wie es mit Interesse und einem Lebensweltbezug verbunden werden kann ($N > 20$). Von den wenigsten wurde das Verbalisieren von Handlungen als Möglichkeit zur Dialoganregung erwähnt ($N > 10$). Zum Themenbereich „Dialogvertiefung“ wurden nicht nur weniger Aspekte genannt, sie wurden ebenso von wenigen Fachkräften thematisiert. Das Erklären von Gesprächsinhalten wurde jedoch von den meisten erwähnt ($N = 38$), wobei hier anzumerken ist, dass aufgrund der Aussagen nicht immer deutlich wurde, ob eine Dialogvertiefung im theoretischen Sinne gemeint war oder ob es sich um eine reine Beschreibung dessen, was bei der Fachkraft in den Filmvignetten beobachtet wurde, handelte. Da das Erklären eines Inhalts in den Filmvignetten an mehreren Stellen explizit beobachtet werden konnte, könnte dies dazu geführt haben, dass viele darüber sprachen. Umgekehrt wurden die anderen Formen des Verbalisierens (Rückblick, Planung, Gedanken), die weniger offensichtlich in den Filmvignetten dargestellt waren, von jeweils weniger als zehn Personen erwähnt ($N < 10$).

Mit Blick auf die beiden Themenbereiche der Sprachförderdimension „Dialog“ soll die Frage beantwortet werden, wie viele Fachkräfte über beide inhaltlichen Schwerpunkte gesprochen und wie viele Aspekte sie jeweils pro Themenbereich erwähnt haben.

Tabelle 23: Deskription des Wissensrepertoires zum Dialog anhand des Gesamtwissens sowie anhand der Themenbereiche „Dialoggestaltung“ und „Dialogvertiefung“

Wissen	Codes	M	SD	Min	Max
Gesamt	13	5.94	2.07	2	11
Dialoggestaltung	9	4.53	1.67	1	8
Dialogvertiefung	4	1.40	.83	0	3

Alle Teilnehmerinnen der Studie erwähnten in den Interviews mindestens einen Aspekt zum Themenbereich „Dialoggestaltung“. Diejenigen mit dem niedrigsten Wert nannten einen Aspekt, die Person mit dem höchsten acht. Durchschnittlich wurde über 4.53 Aspekte (SD = 1.67) gesprochen. Von insgesamt vier Unteraspekten des Themenbereichs „Themenvertiefung“ wurden durchschnittlich 1.40 Aspekte (SD = .83) erwähnt. Sechs Personen nannten gar keinen Aspekt dazu, vier erwähnten in ihren Aussagen drei Aspekte.

Sprachförderdimension „Fragen“

Die Sprachförderdimension „Fragen“ beinhaltet insgesamt sechs Codes, die mit der Anzahl der Fachkräfte, die darüber sprachen, in *Tabelle 24* dargestellt sind.

Tabelle 24: Tabellarische Übersicht der Codes der Sprachförderdimension „Fragen“ sowie der Anzahl der Fachkräfte (N = 47), die dazu mindestens einmal einen Aspekt nannten

Themenbereich	Code	Fachkräfte
Fragen	Fragen allgemein	41
	Offene Fragen	27
	Ja/Nein-Fragen	12
	Lange Antworten	6
	W-Wörter	1
	Wahlfragen	1

Anmerkung. Die Sortierung der Codes entspricht der Reihenfolge der Häufigkeiten.

Auf der Ebene des Wissensrepertoires zur Sprachförderdimension „Fragen“ wird ersichtlich, dass allgemeine Aussagen zu Fragen, die noch kein explizites Qualitätsmerkmal kennzeichnet, bei der großen Mehrheit der Fachkräfte gefunden wurden (N = 41). Bezüglich der verschiedenen Unterkategorien kann festgehalten werden, dass die meisten der befragten Personen über offene Fragen berichteten (N = 27). Über geschlossene Ja/Nein-Fragen sprachen 12 Personen. Es zeigt sich des

Weiteren, dass Aussagen, anhand derer die Fragetechniken spezifiziert wurden, wie z. B. die Funktion von Fragen zur Erzeugung längerer grammatikalischer Aussagen der Kinder oder die Differenzierung in unterschiedliche Qualitäten anhand von W-Fragen, von jeweils weniger als zehn Fachkräften in den Interviews beschrieben wurden ($N < 10$). Auffallend ist, dass die Wahlfragen, die gerade bei Kindern im Vorschulalter und mit eingeschränkten Sprachkompetenzen besonders empfohlen werden (Szagun, 2016), lediglich von einer Person in den Interviews erwähnt wurden.

Da alle Aussagen der Fachkräfte zu Fragen über deren Offenheit/Geschlossenheit erfolgten und keine weitere aus der Theorie ableitbare inhaltliche Unterscheidung dazu gefunden werden konnte, konnten keine Themenbereiche zu dieser Sprachförderdimension gebildet werden. Daher soll anhand einer fallbezogenen Analyse der Kennwerte ein Eindruck davon gegeben werden, wie viele Personen wie differenziert über Fragen berichteten.

Im Durchschnitt erwähnten die Fachkräfte zur Sprachförderdimension „Fragen“ 1.87 Aspekte ($SD = 1.06$). Maximal wurde auf vier Aspekte in den Interviews Bezug genommen. Zwölf Personen und damit knapp ein Viertel der Stichprobe äußerten sich nur zum Code „Fragen allgemein“. Sie berichteten zwar über Fragen und dass sie ein Element der Sprachförderung im Alltag darstellten, spezifizierten aber in ihren Aussagen nicht, welche Arten von Fragen für die Kinder sprachanregend sind. Hingegen nahmen 32 Personen der Gesamtstichprobe mindestens einen Aspekt zur Spezifizierung der Qualität von Fragen vor. Diese Personen tätigten also mindestens eine Aussage zu offenen oder geschlossenen Fragen und spezifizierten allenfalls zusätzlich, welche W-Wörter bei Fragen verwendet werden sollten oder dass es wichtig ist, lange Antworten des Kindes zu evozieren.

Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“

Die Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ umfasst insgesamt sechs Codes, die mit der Anzahl der Fachkräfte, die darüber sprachen, in *Tabelle 25* dargestellt sind.

Tabelle 25: Tabellarische Übersicht der Codes der Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ sowie der Anzahl der Fachkräfte, die dazu mindestens einmal einen Aspekt nannten

Themenbereiche	Code	Fachkräfte
korrigierendes Verhalten		34
	Korrigieren	31
	Korrigieren Beispiel	15
	Ohne Belehrung	15
	Fachbegriff kF	1
erweiterndes Verhalten		13
	Erweitern	9
	Erweitern Beispiel	8

Anmerkung. Die Sortierung der Codes entspricht der Reihenfolge der Häufigkeiten.

Das Wissen über die Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ lässt sich in zwei Themenbereiche gliedern. Mit dem Themenbereich „korrigierendes Verhalten“ drückten die Fachkräfte aus, wie fehlerhafte Kindäußerungen verbessert werden müssten. Der Themenbereich „erweiterndes Verhalten“ beinhaltet die Vervollständigung von Sätzen. Diese inhaltliche Gliederung lässt sich in den Sprachlehrstrategien (Dannenbauer, 2002) ansatzweise wiederfinden, wobei anzumerken ist, dass die Fachkräfte in den Interviews keine explizite Unterscheidung einer Erweiterung auf der grammatikalischen Ebene aufgrund eines unvollständigen Satzes des Kindes (Expansion) oder auf der semantischen Ebene zur Satzerweiterung anhand neuer inhaltlicher Elemente (Extension) vornahmen (vgl. Kap. 2.2.3.2).

Da nur eine der befragten Personen das Modellieren von Kindäußerungen anhand eines in der Fachliteratur gebräuchlichen Fachbegriffs beschrieb (korrektives Feedback), mussten alle anderen Aussagen interpretativ erschlossen und den theoriebasierten Sprachlehrstrategien zugeordnet werden. Dabei zeigte sich, dass in den Aussagen der Fachkräfte zum einen Hinweise auf das indirekte Korrigieren von Kindäußerungen gefunden wurden, die in vier Kategorien gegliedert werden konnten. Zum anderen formulierten die Fachkräfte Hinweise darauf, dass das Erweitern von Sätzen ebenfalls eine Form des sprachlehrenden Inputs darstellt. Dazu wurden zwei Kategorien gebildet.

Insgesamt 34 Personen und somit Dreiviertel der Stichprobe machten mindestens eine Aussage zum Themenbereich „korrigierendes Verhalten“. Zum Themenbereich „erweiterndes Verhalten“ äußerte sich mit 13 Personen gut ein Viertel der Stichprobe mit mindestens einer Nennung. 31 Personen erwähnten das Korrigieren als wichtige Sprachfördertechnik. Jeweils 15 Personen fügten zusätzlich ein Beispiel eines

korrektiven Feedbacks an und betonten, dass das Aufgreifen der Kindäußerungen ohne Belehrung erfolgen sollte. Lediglich eine Person verwendete den in der Fachliteratur gebräuchlichen Begriff des korrektiven Feedbacks ($N = 1$). Jeweils weniger als zehn Personen ($N < 10$) sprachen einen Aspekt des Erweiterns von Kindäußerungen in den Interviews an.

Tabelle 26: Deskription des Wissensrepertoires zu den Modellierungstechniken anhand des Gesamtwissens sowie anhand der Themenbereiche „korrigierendes Verhalten“ und „erweiterndes Verhalten“

Wissen	Codes	M	SD	Min	Max
Gesamt	6	1.68	1.18	0	4
korrigierendes Verhalten	4	1.34	1.05	0	3
erweiterndes Verhalten	2	.36	.64	0	2

Die deskriptiven Ergebnisse zu den Modellierungstechniken in *Tabelle 26* verdeutlichen, dass die Fachkräfte insgesamt durchschnittlich 1.68 Aspekte ($SD = 1.18$) des Modellierens von Kindäußerungen erwähnten. Von insgesamt vier Aspekten des Themenbereichs „korrigierendes Verhalten“ wurden durchschnittlich 1.34 Aspekte ($SD = 1.05$) erwähnt, wobei von den Fachkräften maximal drei Aspekte angesprochen wurden. Im Zusammenhang mit dem Themenbereich „erweiterndes Verhalten“ wurden pro Fachkraft durchschnittlich .36 Aspekte genannt ($SD = .64$). Lediglich eine Person erwähnte diesbezüglich beide Aspekte des Erweiterns im Interview.

Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“

Die Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ umfasst insgesamt 13 Codes, die mit der Anzahl der Fachkräfte, die darüber sprachen, in *Tabelle 27* dargestellt sind.

Tabelle 27: Tabellarische Übersicht der Codes der Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ sowie der Anzahl der Fachkräfte, die dazu mindestens einmal einen Aspekt nannten

Themenbereiche	Code	Fachkräfte
	Wortschatz fördern	11
Phase Anbieten		27
	anbieten	17
	Fachausdruck	9
	Wortarten	9
	Präsentation	6
Phase Erarbeiten		25
	erklären	22
	veranschaulichen	9
	erarbeiten	2
	Gestik	1
Phase Festigen		10
	wiederholen	5
	vertiefen	3
	festigen	2
	Lebenswelt	2

Anmerkung. Die Sortierung der Codes entspricht der Reihenfolge der Häufigkeiten.

Bei der Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ fällt die große Anzahl an Kategorien auf, die in die Auswertung aufgenommen wurde. Viele der Aspekte wurden meist von weniger als zehn Personen erwähnt ($N < 10$). Dies zeigt sich insbesondere bei den Aspekten zur Festigungsphase der Wortschatzförderung. Die meisten Personen sind auf den Aspekt des Erklärens von Wortschatz eingegangen ($N = 22$), was damit zu tun haben könnte, dass in den beiden gezeigten Filmvignetten mehrmals explizit ein Begriff erklärt wurde. Das Benennen von neuem Wortschatz wurde ebenfalls von vielen Personen ($N = 17$) angesprochen.

Aufgrund der niedrigen Fallzahlen der einzelnen Codes wurden in Anlehnung an theoretische Modelle der Wortschatzförderung Themenbereiche gebildet, die auf die Phasen der Wortschatzförderung (Anbieten, Erarbeiten und Festigen) Bezug nehmen (Istel & Haid, 2015). Anhand dieser Unterteilung wurde versucht, Einblick in die Denkkonzepte der Fachkräfte zur Wortschatzförderung zu erhalten und zu ergründen, ob sie auch zu dieser Sprachförderdimension spezifische Schwerpunktsetzungen vornehmen. Die drei Themenbereiche wurden aus je vier Codes gebildet. Der Code „Wortschatz fördern“, mit dem noch keine Aussage in Richtung der Art der Umsetzung vorgenommen ist, kann als Oberkategorie verstanden werden.

Die Ergebnisse des Wissensrepertoires zur Wortschatzförderung sind in *Tabelle 28* dargestellt.

Tabelle 28: Deskription des Wissensrepertoires zur Wortschatzförderung anhand des Gesamtwissens sowie anhand der Themenbereiche „Phase anbieten“, „Phase erarbeiten“ und „Phase festigen“

Wissen	Codes	M	SD	Min	Max
Gesamt	13	2.09	1.77	0	8
Phase anbieten	4	.87	.92	0	3
Phase erarbeiten	4	.72	.83	0	3
Phase festigen	4	.26	.53	0	2

Bezogen auf den Gesamtwert des Wissensrepertoires zur Wortschatzförderung nannten die Fachkräfte im Durchschnitt 2.09 Aspekte (SD = 1.77). Es fällt eine hohe Streuung innerhalb der Stichprobe auf. Das differenzierteste Wissen zur Wortschatzförderung bezogen auf die Themenbereiche konnte für die Phase des Anbietens mit durchschnittlich .87 genannten Aspekten (SD = .92) gefunden werden. Die Phase des Erarbeitens wurde mit durchschnittlich .72 Aspekten (SD = .82) von den Fachkräften beschrieben. Am wenigsten differenziert wurde mit durchschnittlich .26 Aspekten (SD = .53) über die Phase des Festigens gesprochen. Sechs Personen machten zu allen drei Phasen mindestens eine Aussage, elf Personen zu zwei und 22 Personen zu einer Phase.

5.2.1.5 Zusammenfassung der deskriptiven Ergebnisse der Analyse des Wissens

Die Präsentation der deskriptiven Ergebnisse der Analyse des Wissens in den vorangegangenen Abschnitten war darauf ausgerichtet, einen Einblick in das handlungsnahes Wissen der Fachkräfte zu spezifischen sprachförderlichen Verhaltensweisen zu erhalten. Im ersten Schritt wurde eruiert, wie sich das Gesamtwissen bezüglich der Sprachförderung im Alltag abbildet.

Mit Blick auf die Gesamtwerte der einzelnen Sprachförderdimensionen, sowohl der Wissenshäufigkeiten als auch des Wissensrepertoires, hat sich gezeigt, dass sich die Fachkräfte zur Dimension „Beziehungsgestaltung“ nicht nur am häufigsten, sondern auch mit der Nennung der meisten dazugehörigen Aspekte am differenziertesten äußerten. Dies ist ein interessantes Erkenntnis, da die Beziehungsgestaltung zunächst keine aus der Theorie abgeleitete Sprachförderdimension darstellte. Da es sich aber

neben den Aussagen zur Sprachförderlichen Interaktionsgestaltung um diejenige Kategorie mit den meisten Aussagen in den Interviews handelte, wurde mit der Vermutung, dass sie aus Sicht der Fachkräfte eine besondere Bedeutung für gelingende Sprachförderprozesse trägt, eine eigene Sprachförderdimension gebildet. Die Sprachförderdimension „Dialog“ wurde fast gleich häufig und differenziert erwähnt, wobei die drei Sprachförderdimensionen „Fragen“, „Modellierungstechniken“ und „Wortschatzförderung“ deutlich weniger häufig und differenziert beschrieben wurden.

Da die Gesamtwerte der Wissenshäufigkeiten und des Wissensrepertoires stark korrelieren, wurde für die detaillierte Deskription der Ergebnisse bezogen auf die einzelnen Sprachförderdimensionen nur noch auf den Kennwert des Wissensrepertoires zurückgegriffen, da dieser Wert die professionelle Kompetenz im Sinne differenzierten Wissens (Schwindt, 2008) besser repräsentiert. Zudem wurden unter Rückbezug auf die Theorie gewisse Wissensaspekte in Themenbereiche zusammengeführt, um mögliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Wissen herauszuarbeiten.

Der Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ wurden Aussagen zugeordnet, die auf die sensitive Responsivität zur Sprachanregung des Kindes Bezug nehmen. Innerhalb dieser Sprachförderdimension konnten aus den Kategorien keine weiteren Themenbereiche gebildet werden. Alle Fachkräfte nahmen mindestens eine Aussage zu dieser Sprachförderdimension vor. Zudem wurden durchschnittlich die meisten Aspekte dazu erwähnt.

Im Zusammenhang mit der Sprachförderdimension „Dialog“ ließen sich zwei Themenbereiche herausarbeiten, die von den Fachkräften unterschiedlich stark gewichtet wurden. Dabei wurde der Bereich „Dialoggestaltung“ von allen Fachkräften mindestens einmal benannt und differenzierter dargestellt als der Bereich „Dialogvertiefung“. Es zeigte sich, dass gerade zum Thema der „Dialogvertiefung“ verhältnismäßig wenig differenziert über konkrete Strategien der sprachlich-kognitiven Anregung gesprochen wurde. Die Zuordnung der Aussagen zu den Kategorien gestaltete sich zudem schwierig, da Fachbegriffe fehlten und eindeutige Verbindungen zu theoretischen Modellen schwer herzustellen waren. Es kann daher an dieser Stelle vermutet werden, dass es sich bei den genannten Wissensaspekten zur Beziehungsgestaltung und zum Themenbereich „Dialoggestaltung“ der Sprachförderdimension „Dialog“ möglicherweise um der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung übergeordnete, allgemeine Wissensbereiche handelt, die vielen frühpädagogischen Fachkräften bekannt sind. Das Wissen zur „Dialogvertiefung“ konnte möglicherweise von den Fachkräften noch nicht so differenziert wiedergegeben werden, um es den theoriebasierten Modellen der sprachlich-kognitiven Herausforderung eindeutig zuzuordnen.

Bezüglich der Sprachförderdimension „Fragen“ wurden allgemeine Aussagen von einer größeren Anzahl Personen thematisiert als die spezifischen Aspekte. Die häufigste Unterscheidung als Merkmal sprachförderlicher Fragen stellen die offenen und geschlossenen Fragen dar. Wie sprachanregende (offene) Fragen weiter zu charakterisieren sind, wurde von verhältnismäßig wenigen Fachkräften thematisiert. Die Wahlfrage als didaktisches Mittel zur Sprachförderung wurde in den Interviews nur von einer Fachkraft erwähnt.

Zur Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ wurden insbesondere Aspekte des Korrigierens von Kindäußerungen erwähnt. Viel weniger Erwähnung fand die Technik des Erweiterns. Drei Viertel der befragten Fachkräfte äußerten sich zum Korrigieren in den Interviews, hingegen nur ein Viertel zum Erweitern. Lediglich eine Person verwendete in den Gesprächen den Fachbegriff des korrektiven Feedbacks. Weitere Unterscheidungskriterien anhand unterschiedlicher Arten des korrektiven Feedbacks oder eine eindeutige Unterscheidung in Expansionen oder Extensionen kamen in den Interviewantworten nicht vor.

Aufgrund des umfangreicheren Kategoriensystems zur Analyse der Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ lag der durchschnittliche Wert des Wissensreper-toires leicht höher als bei den Fragen und den Modellierungstechniken, jedoch wurde insgesamt am wenigsten häufig darüber gesprochen. Eine inhaltliche Gliederung der Aussagen zur Wortschatzförderung in Themenbereiche zeigte, dass die Aussagen am differenziertesten der Phase des Anbietens und der Phase des Erarbeitens zugeordnet werden konnten. Die Phase des Festigens wurde am wenigsten kommentiert. Die Komplexität eines theoretischen Konstrukts der wirksamen Wortschatzförderung und möglicher inhaltlicher Überschneidungen mit anderen sprachförderlichen Verhaltensweisen erschwerte es, die Aussagen den Kategorien der Wortschatzförderung eindeutig zuzuordnen, wenn in den Interviews der Bezug dazu nicht explizit erwähnt wurde.

5.2.2 Handeln

Zur Beantwortung der Fragestellung 2 wurde untersucht, wie viele Dialoge zwischen einer Fachkraft und den Kindern stattfanden und welche Sprachfördertechniken in welcher Häufigkeit in den Videos beobachtet werden konnten. Die Beschreibung der Ergebnisse folgt entlang der einzelnen Sprachförderdimensionen des Kategoriensystems zur Analyse des Handelns (vgl. Kap. 5.1.2.1). Aus den Codes des Kategoriensystems wurden zwei Dialog-Kennwerte und zwölf Kennwerte der Sprachfördertechniken gebildet, die sich thematisch in die Sprachförderdimension „Dialog“ zur Erfassung der Interaktionsintensität sowie in die Sprachförderdimensionen „Verbalisie-

„Fragen“, „Modellierungstechniken“ und „Wortschatzförderung“ zur Erfassung der Interaktionsqualität gliedern. Die Dimension der „Beziehungsgestaltung“, die eine Dimension des Wissens darstellt (vgl. Kap. 5.1.1), entfällt in den Ergebnissen der Analyse des Handelns, da die Beobachtung dazugehöriger Verhaltensweisen den Rahmen dieser Arbeit gesprengt hätte. *Tabelle 29* gibt einen Überblick über die Kennwerte des Kategoriensystems zur Analyse des Handelns.

Tabelle 29: Übersicht über die Kennwerte des Handelns gegliedert in Sprachförderdimensionen und die dazugehörigen Qualitätsebenen der Interaktion

Sprachförderdimension	Kennwerte	Qualitätsebene
Dialog	Dialoganzahl Dialogdauer	Interaktionsintensität
Verbalisierungstechniken	Handlung Erklärung Gedanken Rückblick	Interaktionsqualität
Fragen	Ja/Nein-Frage Alternativfrage Geöffnete Frage Offene Frage	
Modellierungstechniken	Korrektives Feedback Expansion Extension	
Wortschatzförderung	Benennen	

Zur Beschreibung des professionellen Sprachförderhandelns der frühpädagogischen Fachkräfte wird zum einen dargestellt, wie häufig und wie lange die Fachkräfte im Dialog mit den Kindern standen, um einen Eindruck über die Interaktionsintensität zu erhalten. Zum anderen wird aufgezeigt, welche und wie viele Sprachfördertechniken die Fachkräfte insgesamt über die gesamte Videodauer einsetzten, um eine Einschätzung der Qualität der Interaktionsgestaltung vornehmen zu können. Die Häufigkeit der Beobachtung sprachförderlicher Techniken ist ein Indikator für die Umsetzungsqualität der Sprachförderung (Ricart Brede, 2011). Deshalb werden in standardisiert ausgewählten Interaktionsphasen von 45 Minuten pro Fachkraft die Häufigkeiten der beobachteten Verhaltensweisen für die deskriptive Ergebnispräsentation herausgestellt. Zudem wird anhand der Darstellung der Minimal- und Maximalwerte ersichtlich, ob die Sprachfördertechnik von allen Fachkräften mindestens einmal eingesetzt wurde. Falls eine Sprachfördertechnik nicht in allen Videos beobachtet werden

konnte, wird zusätzlich ergründet, um wie viele Fachkräfte es sich dabei handelt. Eine Relativierung der absoluten Häufigkeiten der Videodaten ist nicht notwendig, da alle Videos exakt gleich lang dauern (45 Minuten) und die Werte der einzelnen Fachkräfte somit vergleichbar sind.

5.2.2.1 Deskription der Interaktionsintensität: Dialog

Es sei an dieser Stelle nochmals erwähnt, dass der Dialog als eine Gesprächssequenz zwischen der frühpädagogischen Fachkraft und einem oder mehreren Kindern zu einem Thema über mindestens vier Turns definiert ist. Zudem muss der Dialog mindestens einen eigenen Beitrag eines Kindes aufweisen, der nicht aufgrund einer Abfrage evoziert wurde, sondern einen neuen oder weiterführenden Gedanken durch das Kind beinhaltet. Pro Dialog wurde ein Code vergeben, der über die gesamte Dauer des Themas, das im Zentrum des Dialogs stand, markiert wurde (vgl. Kap. 5.1.2). Aus diesen Dialog-Codings konnte deshalb zusätzlich zur Häufigkeit über eine Funktion im Videoanalyseprogramm die Dialogdauer in Sekunden ermittelt werden, um daraus die durchschnittliche Dialogdauer zu berechnen. Die deskriptiven Ergebnisse zur Sprachförderdimension „Dialog“ sind in *Tabelle 30* dargestellt.

Tabelle 30: Deskription der Kennwerte des Handelns zur Sprachförderdimension „Dialog“ anhand der Kennwerte „Dialoganzahl“ und „Dialogdauer“ pro 45 Minuten

Dialog	M	SD	Min	Max
Dialoganzahl	23.79	10.77	4	48
Dialogdauer (Durchschnitt in Sek.)	30.59	9.19	12	56

Die Fachkräfte führten im Durchschnitt 24 Dialoge²⁷ (SD = 10.77), wobei eine Person mit vier Dialogen die niedrigste und eine Person mit 48 Dialogen die höchste Dialogintensität aufweist. Die durchschnittliche Dauer pro Dialog beträgt 30.59 Sekunden (SD = 9.19). Bei der Fachkraft mit der kürzesten durchschnittlichen Dialogdauer betrug diese zwölf Sekunden, bei derjenigen mit der längsten 56 Sekunden.

Wie groß sich die Bandbreite der Dialogintensität zwischen den Fachkräften darstellt, kann zusätzlich anhand der jeweils längsten und kürzesten Dialogdauer sowie anhand der Summe der Dialogdauer aller Dialoge zusammen eindrücklich aufgezeigt werden. Der längste am Stück geführte Dialog dauerte bei einer Fachkraft 237 Sekunden (entspricht knapp vier Minuten) im Gegensatz zu einer Fachkraft, deren

²⁷ Die Durchschnittswerte werden im Folgenden nur noch in den Tabellen mit den Dezimalstellen angegeben. In den Beschreibungen wird von ganzen Werten berichtet, da dies inhaltlich bezogen auf die Anwendungshäufigkeit einer Sprachfördertechnik passender ist.

längster Dialog 17 Sekunden dauerte. Die Gesamtdauer aller Dialoge in den 45-minütigen Videos beträgt bei einer der beobachteten Fachkräfte insgesamt weniger als eine Minute (49 Sekunden), bei einer anderen Person dauerten sie mit 1976 Sekunden (entspricht 33 Minuten) am längsten. Die Person mit den meisten und längsten Dialogen stand also zu mehr als zwei Dritteln der gesamten Videodauer im Dialog mit den Kindern und verfolgte dabei 35 Dialogthemen.

5.2.2.2 Deskription der Interaktionsqualität

Im Folgenden werden die deskriptiven Ergebnisse der Analyse der Interaktionsqualität präsentiert, wobei zuerst eine Übersicht über die Gesamtwerte der vier Sprachförderdimensionen gegeben wird, bevor detailliert auf die Ergebnisse der Analyse der einzelnen Sprachförderdimensionen eingegangen wird.

Gesamtwerte des Handelns

Die deskriptiven Ergebnisse der Gesamtwerte der Analyse des Handelns sind in *Tabelle 31* übersichtlich dargestellt.

Tabelle 31: Deskription der Kennwerte des Handelns zu den Gesamtwerten der Sprachförderdimensionen der Interaktionsqualität pro 45 Minuten

Interaktionsqualität	%	M	SD	Min	Max
Gesamt	100.0	352.66	105.08	163	577
Verbalisierungstechniken	45.4	160.26	58.03	62	325
Fragen	28.8	101.57	34.52	36	187
Modellierungstechniken	16.8	59.21	35.76	13	174
Wortschatzförderung	9.0	31.62	18.21	2	84

Der Gesamtwert der Interaktionsqualität beinhaltet die Summe aller codierten Sprachfördertechniken der vier Sprachförderdimensionen („Verbalisierungstechniken“, „Fragen“, „Modellierungstechniken“ und „Wortschatzförderung“). Wie in *Tabelle 31* dargestellt, wurden in den 45-minütigen Videos durchschnittlich 353 Sprachfördertechniken (SD = 105.08) pro Fachkraft beobachtet. Diejenige Fachkraft, bei der die wenigsten Sprachfördertechniken beobachtet werden konnten, setzte 163 Sprachfördertechniken ein im Vergleich zu derjenigen Person mit den meisten, die insgesamt 577 Sprachfördertechniken einsetzte. Somit setzte die Person mit dem höchsten Gesamtwert über dreimal häufiger eine sprachförderliche Technik in der Interaktion mit den Kindern ein als die Person mit dem niedrigsten Gesamtwert.

Bezogen auf die Gesamtwerte der einzelnen Sprachförderdimensionen konnten in den Videodaten die Verbalisierungstechniken am häufigsten beobachtet werden. Durchschnittlich 160-mal ($SD = 58.03$) verbalisierten die Fachkräfte, was im Vergleich mit den anderen Sprachförderdimensionen einem Anteil von 45.4 % entspricht. Mit insgesamt 28.8 % aller Sprachförderdimensionen konnten in den Videos die Fragen beobachtet werden. Sie wurden durchschnittlich 102-mal pro Fachkraft eingesetzt ($SD = 34.52$). Mit einem Anteil von 16.8 % verwendeten die Probandinnen durchschnittlich 59 Modellierungstechniken ($SD = 35.76$). Mit einem Anteil von 9 % aller Sprachförderdimensionen am wenigsten häufig förderten die Fachkräfte den Wortschatz. Pro Fachkraft konnten diesbezüglich 32 Stellen ($SD = 18.21$) in den Videos beobachtet werden. Die Unterschiede zwischen den Minimal- und Maximalwerten der Sprachförderdimensionen sind sehr groß, am größten bei der Wortschatzförderung. So brachte eine Person über vierzigmal mehr Wörter ein als diejenige Person mit dem niedrigsten Wert in der Wortschatzförderung. Bezüglich des Handlungsrepertoires haben alle Fachkräfte mindestens einmal eine Sprachförderdimension von jeder Sprachförderdimension eingesetzt, weshalb im Gegensatz zum Handlungsrepertoire des Wissens nicht separat für jede Sprachförderdimension über das Handlungsrepertoire des Handelns berichtet werden muss.

Sprachförderdimension „Verbalisierungstechniken“

Im Folgenden wird der Blick auf die Häufigkeiten der beobachteten Verbalisierungstechniken während der 45-minütigen Videos gerichtet (vgl. *Tabelle 32*).

Tabelle 32: Deskription der Kennwerte des Handelns bezüglich der Sprachförderdimension „Verbalisierungstechniken“ pro 45 Minuten

Verbalisierungstechniken	M	SD	Min	Max
Handlung	20.77	10.47	4	55
Erklärung	74.45	33.42	28	165
Gedanken	16.00	7.19	3	38
Rückblick	49.04	24.01	16	150

Die frühpädagogischen Fachkräfte verbalisierten durchschnittlich 74-mal ($SD = 33.42$) am häufigsten eine Erklärung gefolgt von Verbalisierungen zum Rückblick mit durchschnittlich 49 codierten Stellen ($SD = 24.01$). Das Verbalisieren aktueller Handlungen konnte in den Videos durchschnittlich 21-mal ($SD = 10.47$) und das Verbalisieren von Gedanken durchschnittlich 16-mal ($SD = 7.19$) am wenigsten häufig beobachtet werden. Die hohen Standardabweichungen spiegeln sich in den unterschiedlichen Minimal- und Maximalwerten wider. Eine Person verbalisierte innerhalb der

45-minütigen Videos 165-mal eine Erklärung, wohingegen diejenige Person mit dem niedrigsten Wert dies 28-mal tat. So zeigt sich in den Gesamtwerten des Verbalisierens, dass je nach Fachkraft die Kinder unterschiedlich viel Sprachinput in Form von Verbalisierungen erhielten.

Jede Verbalisierungstechnik wurde von allen Fachkräften mindestens dreimal eingesetzt. Es zeigt sich, dass bezüglich der Sprachförderdimension „Verbalisierungstechniken“ nicht separat über das Repertoire berichtet werden muss.

Sprachförderdimension „Fragen“

Die folgenden Ergebnisbeschreibungen beziehen sich auf die Kennwerte der verschiedenen Fragetechniken, die in den Videos beobachtet werden konnten (vgl. *Tabelle 33*).

Tabelle 33: Deskription der Kennwerte des Handelns bezüglich der Sprachförderdimension „Fragen“ pro 45 Minuten

Fragen	M	SD	Min	Max
Ja/Nein-Fragen	45.68	18.57	13	101
Alternativfragen	2.87	2.42	0	11
Geöffnete Fragen	39.98	18.16	9	86
Offene Fragen	13.02	8.02	0	35

Die am häufigsten beobachtete Fragetechnik stellt die geschlossene Ja/Nein-Frage dar, die durchschnittlich 46-mal (SD = 18.57) gestellt wurde. Die geöffneten Fragen konnten durchschnittlich 40-mal (SD = 18.16) und somit häufiger als die offenen Fragen beobachtet werden, die durchschnittlich 13-mal (SD = 8.02) gezählt wurden. Werden jedoch die geöffneten Fragen und die offenen Fragen zu einem Kennwert „W-Fragen“ zusammengeführt, zeigt sich, dass mit durchschnittlich 53 W-Fragen (SD = 22.54) diese häufiger beobachtet werden konnten als die geschlossenen Ja/Nein-Fragen. Die Alternativfragen wurden durchschnittlich knapp dreimal (SD = 2.42) und damit verhältnismäßig selten eingesetzt.

Bezüglich des Repertoires zeigt sich, dass insgesamt zwei Fragetechniken nicht von allen Fachkräften mindestens einmal eingesetzt wurden. Bei den Alternativfragen waren es insgesamt acht von 47 Personen, die diese kein einziges Mal verwendeten. Eine Fachkraft der Stichprobe stellte über die gesamte Videodauer von 45 Minuten keine offene Frage.

Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“

Die folgenden Beschreibungen der Ergebnisse beziehen sich auf das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Modellierungstechniken (vgl. *Tabelle 34*).

Tabelle 34: Deskription der Kennwerte des Handelns bezüglich der Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ pro 45 Minuten

Modellierungstechniken	M	SD	Min	Max
Extension	26.81	14.49	6	69
Korrektives Feedback	12.87	11.33	1	52
Expansion	19.53	14.36	1	67

Die Extension, die der Äußerung des Kindes einen neuen Inhalt hinzufügt, kam in den 45-minütigen Videos durchschnittlich 27-mal (SD = 11.49) vor, wobei sie bei derjenigen Fachkraft mit dem niedrigsten Wert sechsmal und bei derjenigen mit dem höchsten Wert 69-mal beobachtet werden konnte. Das korrektive Feedback als Aufgreifen und Verbessern eines phonologischen, semantischen oder morphologischen Fehlers setzten die Fachkräfte im Durchschnitt 13-mal (SD = 11.33) und die Expansion knapp 29-mal (SD = 19.53) ein. Das korrektive Feedback trat somit insgesamt weniger häufig auf, wobei diejenige Person mit dem niedrigsten Wert dieses einmal und diejenige mit dem höchsten Wert 52-mal einsetzte. Auch die Expansion konnte bei einer Person lediglich einmal beobachtet werden. Dafür setzte eine andere Person maximal 67 Expansionen ein.

In Anlehnung an die Themenbereiche des Wissens erfolgt eine Zusammenführung der korrigierenden Modellierungstechniken, worunter die Expansion zur Vervollständigung einer Aussage des Kindes formal auf der Ebene des Satzes oder das korrektive Feedback als indirekte Korrektur einer fehlerhaften Kindäußerung auf der Ebene des Satzes, der Wörter oder der Laute zu fassen sind. Im Durchschnitt gingen die Fachkräfte 32-mal (SD = 23.93) mit einer Korrektur auf die Kindäußerungen ein. Ein korrigierendes Verhalten konnte bei einer Person fünfmal, bei einer anderen sogar 105-mal beobachtet werden.

Jede Modellierungstechnik wurde von allen Fachkräften mindestens einmal eingesetzt, wobei es sich bei den Minimalwerten um sehr niedrige Werte handelt. Dennoch zeigt sich, dass bezüglich der Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ nicht separat über das Repertoire berichtet werden muss.

Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“

Die deskriptiven Analysen des Wortschatzinputs basieren auf der Anwendung eines Codes, der bereits in der Übersicht der Gesamtwerte des Handelns bezüglich der Interaktionsqualität (vgl. *Tabelle 31*) beschrieben wurde. Der Vollständigkeit halber werden die deskriptiven Ergebnisse der Analyse in *Tabelle 35* nochmals aufgeführt.

Tabelle 35: Deskription des Kennwerts des Handelns bezüglich der Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ pro 45 Minuten

Wortschatzförderung	M	SD	Min	Max
Benennen	31.62	18.21	2	84

Im Vergleich mit den anderen Sprachförderdimensionen wurde das Benennen als Teil der Wortschatzförderung am wenigsten häufig beobachtet. Da es sich jedoch nur um einen Code handelt, der in der Videoanalyse zur Anwendung kam, handelt es sich damit im Vergleich zu anderen Sprachfördertechniken nicht um die am wenigsten häufig eingesetzte Sprachfördertechnik. Durchschnittlich benannten die Fachkräfte knapp 32-mal (SD = 18.21) ein Objekt explizit, wobei dies bei einer Fachkraft lediglich zweimal und bei einer anderen 84-mal beobachtet werden konnte.

Da alle Fachkräfte mindestens zweimal die Sprachfördertechnik des Benennens einsetzten, muss an dieser Stelle nicht über das Repertoire berichtet werden.

5.2.2.3 Zusammenfassung der deskriptiven Ergebnisse der Analyse des Handelns

Die Analysen des Handelns der 47 pädagogischen Fachkräfte erfolgten entlang der fünf Sprachförderdimensionen des Handelns mit dem Dialog als Element der Interaktionsintensität und den Verbalisierungstechniken, Fragen, Modellierungstechniken sowie der Wortschatzförderung als Elemente der Interaktionsqualität.

Bezüglich der Interaktionsintensität, die anhand der Sprachförderdimension „Dialog“ ermittelt wurde, kann zusammengefasst werden, dass pro Person in den 45-minütigen Videos gut 24 Dialoge zu einem Thema stattfanden, die durchschnittlich 30 Sekunden dauerten. Obwohl in den Voranalysen der Videos diejenigen Stellen mit der höchsten Interaktionsdichte (vgl. Kap. 4.4.2) für die Feinanalyse ausgewählt worden waren, konnten bei einer Probandin lediglich vier Dialoge, die länger als vier Turns dauerten, beobachtet werden, während bei einer anderen Person 48 Dialoge beobachtet werden konnten. Eindrücklich ist auch das Ergebnis zur Gesamtdauer der Dialoge, die bei einer Person über das 45-minütige Video gesehen 33 Minuten dauerte, während bei der Person mit der kürzesten Dialoggesamtdauer diese weniger als eine Minute betrug.

Mit Blick auf alle Sprachförderdimensionen der Interaktionsqualität kann zusammengefasst werden, dass die am häufigsten beobachtete Sprachfördertechniken mit gut 160 codierten Stellen zu den Verbalisierungstechniken gehören, gefolgt von den Fragen mit 101 codierten Stellen. Weniger häufig wurde modelliert mit gut 59 codierten Stellen. Insgesamt am wenigsten häufig wurde Wortschatz gefördert. Hierzu konnten durchschnittlich 32 Stellen in den Videos gefunden werden.

Bei den Verbalisierungstechniken wurden Erklärungen durchschnittlich 74-mal gezählt, wobei eine Fachkraft über 160 Erklärungen gab. Am wenigsten häufig konnte das Verbalisieren von Gedanken mit durchschnittlich 16 Stellen in den Videos beobachtet werden. Handlungen wurden durchschnittlich gut 21-mal und ein Rückblick 49-mal verbalisiert. Insgesamt sind auch bei den Verbalisierungstechniken die Streuungen sehr hoch, was sich letzten Endes in der Sprachinputmenge niederschlägt. In einer Einrichtung mit der am meisten verbalisierenden Fachkraft erhält ein Kind somit über fünfmal mehr Sprachinput als ein Kind in einer Einrichtung, in der die Fachkraft wenig verbalisiert. Alle Probandinnen setzten jede Verbalisierungstechnik mindestens dreimal ein.

Bezüglich der Fragen konnten die W-Fragen durchschnittlich 53-mal und damit im Vergleich zu den geschlossenen Ja/Nein-Fragen, die von den Fachkräften 46-mal eingesetzt wurden, knapp häufiger beobachtet werden. Die geöffneten Fragen konnten mit 40 codierten Stellen häufiger beobachtet werden als die offenen Fragen mit 13 codierten Stellen. Die Alternativfragen traten in den Videos anteilmäßig mit lediglich drei Fragen pro Person wesentlich seltener auf. Nicht alle Fachkräfte stellten eine offene Frage oder eine Alternativfrage während der 45-minütigen Videos.

Die Ergebnisse der Modellierungstechniken zeigen, dass auf Kindäußerungen mit gut 32 codierten Stellen häufiger mit einer korrigierenden Modellierungstechnik reagiert wurde als mit einer inhaltserweiternden Extension, die 27-mal beobachtet werden konnte. Von den korrigierenden Modellierungstechniken trat das korrektive Feedback mit insgesamt 13 codierten Stellen weniger häufig auf als die Expansion mit 19 codierten Stellen. Eine Vervollständigung eines Satzes wurde somit häufiger vorgenommen als eine Korrektur eines semantischen, phonologischen oder morphologischen Elements. Alle Modellierungstechniken konnten bei allen Fachkräften der Stichprobe mindestens einmal beobachtet werden, wobei je eine Person ein korrekatives Feedback und eine Expansion lediglich einmal während der gesamten Beobachtungszeit einsetzte.

Die Wortschatzförderung wurde anhand eines Codes untersucht. Durchschnittlich wurde gut 33-mal ein Objekt explizit benannt. Bei einer Person konnten lediglich zwei Stellen zum Benennen in den Videos beobachtet werden, bei einer Person 84. Die

Streuung zwischen den Fachkräften ist bezüglich dieser Sprachförderdimension somit als sehr groß zu beschreiben.

Von allen Sprachfördertechniken, die zur Analyse des sprachförderlichen Handelns der Fachkräfte in das Kategoriensystem aufgenommen wurden, wurden lediglich zwei Sprachfördertechniken nicht von allen beobachteten Fachkräften angewandt. Dabei handelt es sich um die Alternativfrage und die offenen Fragen. Insgesamt acht Personen setzten keine Alternativfrage ein, eine Person stellte im gesamten 45-minütigen Video keine offene Frage. Am seltensten wurden von allen Sprachfördertechniken die Alternativfrage, das Verbalisieren von Gedanken und das korrelative Feedback eingesetzt.

5.3 Herleitung der Hypothesen

Zur Beantwortung der dritten Fragestellung, nämlich wie Wissen und Handeln im Bereich der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung zusammenhängen, werden im Folgenden aus den deskriptiven Ergebnissen des sprachförderrelevanten Wissens und Handelns die Hypothesen gebildet. Anhand dieser Hypothesen wurden die Zusammenhänge statistisch geprüft. Es erfolgt also in diesem Kapitel eine erste Interpretation der Ergebnisse im Sinne einer Überleitung in den inferenzstatistischen Ergebnisteil der vorliegenden Arbeit. Die Hypothesen wurden jeweils einzeln bezogen auf die Sprachförderdimensionen und ausgehend von den deskriptiven Ergebnissen der Analyse des Wissens (vgl. Kap. 5.2.1) und des Handelns (vgl. Kap. 5.2.2) gebildet. Dabei wurde der von der Kompetenzforschung vermutete Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln der Sprachförderkompetenz auf Grundlage (vgl. Kap. 2.3.4) der vorliegenden Daten überprüft, wobei aufgrund des explorativen Charakters der Studie auch neue, bislang nicht untersuchte Zusammenhänge geprüft wurden. Daraus konnten schliesslich weiterführende Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte abgeleitet werden (vgl. Kap. 7).

In den folgenden Abschnitten erfolgt zu jeder Sprachförderdimension eine erste Interpretation der deskriptiven Ergebnisse sowohl der Analyse des Wissens als auch der des Handelns um basierend darauf die Überlegungen auszuführen, die zur Hypothesenbildung beigetragen haben. Anschließend werden die Hypothesen und anhand welcher Kennwerte sie getestet werden sollen ausformuliert.

5.3.1 Hypothese zur Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“

In Anbetracht der Tatsache, dass aufgrund des explorativen Vorgehens zur Erfassung sprachförderrelevanten Wissens die Beziehungsgestaltung in das Kategoriensystem aufgenommen wurde, die nicht als spezifische Sprachförderdimension im engeren Sinne angesehen wird, wird dennoch eine Hypothese aufgestellt, die die Beziehungsgestaltung beinhaltet, um neue Erkenntnisse in Bezug zur Sprachförderkompetenz zu gewinnen.

Interpretation der Ergebnisse der Analyse des Wissens

Die deskriptiven Ergebnisse der Analyse der Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ zeigten, dass sie mit einem Anteil von 40 % aller Aussagen zur sprachförderlichen Interaktionsgestaltung im Vergleich zu den anderen Sprachförderdimensionen am häufigsten und von allen Fachkräften der Stichprobe mindestens einmal genannt wurde. Ebenfalls am höchsten liegt der Wert im Wissensrepertoire mit durchschnittlich 5.96 genannten Aspekten. Das geäußerte Wissen zu dieser Dimension umfasst unterschiedliche Verhaltensmerkmale, die auf die Beziehung zum Kind eingehen. Von den gefundenen Wissensaspekten können Bezüge zu den Modellen der Kommunikation, z. B. von Watzlawick (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1990) oder Rogers (Weltzien, 2011) hergestellt werden. So betonten die Fachkräfte in den Interviews, dass die Kommunikation auf Augenhöhe stattfinden müsse, dass dem Kind aufmerksam zugehört und ihm Raum gegeben werden sollte, um sich selbst am Gespräch beteiligen zu können. Die Fachkraft signalisiere dem Kind damit Wertschätzung und dass sie das Kind als gleichberechtigten Kommunikationspartner ansehe, was Bestandteil einer guten Beziehung zum Kind sei. Zudem soll die Kommunikation, ähnlich wie von Rogers postuliert (Weltzien, 2011), auf die Verständigung zwischen den Dialogpartnern ausgerichtet sein, indem die Fachkraft dem Kind signalisiert, dass sie es verstanden hat oder nachfragt, um den Verstehensprozess sicherzustellen. Auf der emotionalen Ebene solle das Kind sich bestätigt fühlen, indem es Lob und wertschätzende Rückmeldungen erhält. Des Weiteren betonten viele Fachkräfte anlässlich der zweiten Filmvignette, in der ein Gespräch mit zwei Kindern geführt wird, positiv, dass allen Kindern im Gespräch Aufmerksamkeit geschenkt wird. Insofern ist den Interviewaussagen der befragten Fachkräfte zu entnehmen, dass die Beziehungsgestaltung mit dem Ziel, mit Kindern im Dialog zu sein, wesentliche Elemente der interpersonellen und wertschätzenden Kommunikationsformen beinhaltet, wie diese im Kontext der frühen Bildung im Sinne der sensitiven Responsivität (Remsperger, 2011) zu finden sind.

Eine wertschätzende Haltung scheint frühpädagogischen Fachkräften unabhängig vom Ausbildungsniveau eigen zu sein und kann gar als eine der zentralen Handlungsmaximen im Bereich der frühen Bildung verstanden werden (Wadepohl, 2017, S. 191). Haltungen, Orientierungen und Bildungsvorstellungen sind der Orientierungsqualität zuzuordnen (Tietze, 2008), der wiederum eine indirekte Wirkungsweise auf die Prozessqualität zugeschrieben wird. Orientierungen können sich beispielsweise darin zeigen, dass Fachkräfte je nach Bildungsbiographie ein subjektiv unterschiedliches Verständnis ihrer Berufsrolle haben, indem sie entweder die Rolle der betreuenden oder die Rolle der pädagogisch tätigen Fachkraft, die sich aktiv für die Entwicklungsprozesse der Kinder einsetzt, stärker gewichten. Angehende Elementarpädagoginnen und -pädagogen identifizieren sich laut einer Studie von Mischo, Wahl, Hendler und Strohmmer (2012) meist mit beiden Rollen. Interessant ist dabei aber, dass sich ihre Orientierungen je nach Akademisierungsgrad unterscheiden. So erachten Fachkräfte an Fachschulen eine betreuungsorientierte Haltung für ihr berufliches Handeln als wichtiger, wohingegen Fachkräfte, die an Hochschulen ausgebildet werden, einer bildungsorientierten Haltung etwas mehr Gewicht geben (Mischo et al., 2012). Hinter dieser Gewichtung der Beziehungsgestaltung könnte daher auch bei der Stichprobe der vorliegenden Arbeit, von der weniger als die Hälfte eine akademische Ausbildung bzw. eine Ausbildung auf Hochschulniveau absolviert hat, die stärkere Wahrnehmung der Rolle der betreuenden Person, die der Beziehungsebene zum Lernen eine hohe Relevanz beimisst, stehen.

Die Diskussion um die Qualität gelingender Förderung bezieht sich häufig auf benachteiligte Kindergruppen, da basierend auf solchen Kindern Wirksamkeitseffekte von Interventionen am besten untersucht werden können. Dabei zeigt sich, dass diese Kinder auf eine besonders hohe Prozessqualität in den Bildungseinrichtungen angewiesen sind, um zumindest teilweise einen Kompensationseffekt zu erzielen (Schmidt & Smidt, 2014). Insofern sind Aussagen wie „Die beste Sprachförderung ist eine gute Beziehung zum Kind“ (Largo, 1998, S. 321) nicht in Bezug auf alle Kinder als empirisch valide anzusehen. Vielmehr geht es darum, sich der Beziehung zum Kind bewusst zu sein, die als Grundlage für kindliches Sprachlernen verstanden wird (Szagun, 2016). Zusätzlich bedarf es den Blick auf die konkrete Gestaltung der sprachförderlichen Interaktionen, so dass gerade diese Kinder eine besonders professionell gestaltete Lernumgebung in den Einrichtungen vorfinden.

Aufgrund der deskriptiven Analysen des Wissens zur Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ lässt sich zusammenfassen, dass sich in dem erfassten Wissen vermutlich ein der Sprachförderung übergeordnetes Wissen abbildet, das mit einer berufstypischen Orientierung an beziehungsrelevanten Merkmalen für die Arbeit mit

Vorschulkindern verbunden ist. Die differenzierte Darstellung beziehungsförderlicher Verhaltensweisen in den Interviewaussagen der Fachkräfte könnte auf eine (unbewusste) Gewichtung für die gelingende Sprachförderung mit Vorschulkindern hindeuten, wobei aufgrund von empirischen Studien die Wirkungsweise der Beziehungsgestaltung auf die sprachlichen Bildungsprozesse eher als indirekt vermutet werden kann. Dies stellt für die Zusammenhangsberechnungen zwischen Wissen und Handeln (vgl. Kap. 5.4) eine interessante Erkenntnis dar, auf die näher eingegangen werden muss.

Hypothese 1

Im Hinblick auf eine explorative Ergründung eines Zusammenhangs zwischen Wissen und Handeln bezogen auf die Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ soll dieser Kennwert aus der Analyse des Wissens den Kennwerten „Dialoganzahl“ und „Dialogdauer“ aus der Analyse des Handelns gegenübergestellt werden. Bezüglich der Dialoganzahl im Handeln kann von einem begünstigenden Einfluss einer guten Beziehung ausgegangen werden, da es Fachkräften, die die Wichtigkeit einer guten Beziehung zu Kindern besonders betonen, leichter fallen könnte, mit Kindern häufiger eine Interaktion aufzubauen. Die Frage ist, ob ihnen dies mit langandauernden Dialogen genauso leichtfällt, was durch die Gegenüberstellung beider Dialog-Kennwerte aus der Analyse des Handelns und dem Kennwert „Beziehungsgestaltung“ aus der Analyse des Wissens explorativ ergründet werden soll.

Die dimensionsübergreifende Korrelationsberechnung muss in der Diskussion der Zusammenhangsergebnisse berücksichtigt werden, da für die Kompetenzfacette des Handelns diese Sprachförderdimension nicht untersucht werden konnte. Daraus kann folgende Hypothese zur Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ abgeleitet werden:

Der feinfühlig und responsive Umgang in der Interaktion mit Kindern ist ein der professionellen Sprachförderkompetenz übergeordneter Bestandteil. Es ist anzunehmen, dass differenziertes handlungsnahes Wissen über dieses sprachförderspezifische Verhalten eine dialogorientierte Interaktionsgestaltung in der Praxis begünstigen kann.

5.3.2 Hypothese zur Sprachförderdimension „Dialog“

Interpretation der Ergebnisse der Analyse des Wissens

Die deskriptiven Ergebnisse der Analyse des Wissens haben gezeigt, dass bezüglich der Sprachförderdimension „Dialog“ zwei Themenbereiche aufgedeckt werden konnten, die im Zusammenhang mit der Hypothesentestung von besonderem Interesse

sein könnten. In Anlehnung an die Erkenntnisse aus der Bildungsforschung wurden daher die Aussagen zur Sprachförderdimension „Dialog“, die die am zweithäufigsten genannte Sprachförderdimension darstellt und mit einem Wert im Wissensrepertoire von durchschnittlich 5.94 genannten Aspekten ebenfalls sehr differenziert beschrieben wurde (vgl. Kap. 5.2.1), in die zwei Themenbereiche „Dialoggestaltung“ sowie „Dialogvertiefung“ gegliedert. Bei der Entwicklung des Kategoriensystems sollten nicht nur Aspekte der Dialoggestaltung als zentrales Element der frühen Sprachförderung Berücksichtigung finden, sondern auch Aspekte der Dialogvertiefung als Element der sprachlich-kognitiven Anregung zur Gestaltung von Momenten des gemeinsam geteilten Denkens, die insbesondere im Bereich der Qualitätsforschung in vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen einen wesentlichen Stellenwert einnehmen (vgl. Kap. 2.2.2) und vermutlich mit einem stärker ausgebildeten ko-konstruktivistischen Bildungsverständnis verbunden sind.

Es zeigte sich, dass bei der Dialogvertiefung mit einem Wert im Wissensrepertoire von durchschnittlich 4.5 Aspekten allgemeinere Aussagen darüber, wie ein Dialog mit einem Kind initiiert wird und worauf bei der Themenwahl beispielsweise geachtet werden sollte, dominierten und die Dialogvertiefung mit durchschnittlich 1.4 Aspekten weniger differenziert berücksichtigt wurde. Über dialogisch gestaltete Lernprozesse im Sinne des ‚Sustained Shared Thinking‘ als zentrales Element der wirksamen frühen Bildung berichteten die befragten Fachkräfte somit wenig differenziert. Diejenigen Aspekte, die zur Dialogvertiefung genannt wurden, können mit Verbalisierungstechniken in Verbindung gebracht werden. Sie wurden jedoch meist sehr allgemein beschrieben und ließen sich oftmals nicht eindeutig einer spezifisch kognitiv anregenden Strategie zuordnen.

Dieser Umstand warf die Frage auf, ob Fachkräfte, die differenzierter über die Dialoggestaltung sprachen, ebenfalls differenzierter über die Dialogvertiefung sprachen. Hierzu hat eine Korrelationsberechnung ergeben, dass die Themenbereiche „Dialoggestaltung“ und „Dialogvertiefung“ der Sprachförderdimension „Dialog“ nicht zusammenhängen ($r = .14$, $p = .36$), was darauf hindeuten könnte, dass es sich bei den Aussagen zur Dialoggestaltung und zur Dialogvertiefung vermutlich um Aussagen mit unterschiedlichem Sprachförderfokus handelt. Dies wirft wiederum die Frage auf, ob die Dialoggestaltung eher auf die Beziehungsgestaltung ausgerichtet ist, wohingegen die Dialogvertiefung eine stärker bildungs- und förderorientierte Funktion einnehmen könnte. Um zu überprüfen, ob das Wissen zur Gesprächsgestaltung möglicherweise mit dem Wissen der Beziehungsgestaltung zusammenhängt, wurde ebenfalls eine Korrelationsberechnung vorgenommen. Dabei zeigte sich, dass das Wissen zur Gesprächsgestaltung signifikant positiv mit dem Wissen zur

Beziehungsgestaltung korreliert ($r = .33, p = .03$). Das Wissen zur Dialogvertiefung korreliert hingegen knapp nicht mehr ($r = .29, p = .50$). Somit könnte es sich beim Wissen zur Gesprächsgestaltung eher um die Basis der dialogorientierten Sprachförderung handeln, die enger mit der Beziehungsgestaltung in Verbindung steht als das Wissen zur Dialogvertiefung. Wissen zur Dialogvertiefung könnte umgekehrt sprachförderspezifisches handlungsnahes Wissen darstellen, das aber noch nicht in der Differenziertheit, wie es von der Theorie erfasst wird, von den Fachkräften benannt werden konnte. Daher könnte es den Fachkräften schwerer gefallen sein, solche spezifischen Verhaltensweisen, die anhand der Filmvignetten schwieriger zu erkennen und zu beschreiben waren oder für weiterführende Fördervorschläge bezogen auf den dritten Befragungsschritt im Filmvignetteninterview (vgl. Kap. 4.3.1) hätten kognitiv hergeleitet werden müssen, differenziert darzustellen.

Aufgrund der deskriptiven Analysen des Wissens zur Sprachförderdimension „Dialog“ lässt sich zusammenfassen, dass sich im erfassten Wissen zwei unterschiedliche Themenbereiche herauskristallisieren, die vermutlich mit unterschiedlich professionalisiertem Wissen verbunden sind. So könnte Wissen zur Dialoggestaltung die Basis für gelingende dialogisch ausgerichtete Bildungsprozesse darstellen, die die alltagsintegrierte Sprachförderung begünstigen. Das Wissen zur Dialogvertiefung, das aus einer Vielfalt an Sprachfördertechniken auf einer Mikroebene besteht, kann hingegen in seiner Gesamtheit noch nicht von allen Fachkräften abgerufen werden. Offen bleibt, ob Wissen zur Dialogvertiefung mit einem ko-konstruktivistischen Verständnis der frühen Bildung in Verbindung gebracht werden kann, im Gegensatz zum Wissen zur Dialoggestaltung, das stärker mit dem Wissen zur Beziehungsgestaltung korreliert.

Interpretation der Ergebnisse der Analyse des Handelns

Bezüglich der deskriptiven Ergebnisse des Handelns konnten pro Fachkraft durchschnittlich 48 Dialoge gefunden werden, die im Durchschnitt gut 30 Sekunden dauerten. Die Streuung erwies sich sowohl bezogen auf die Dialoganzahl als auch auf die durchschnittliche Dialogdauer als hoch. Obwohl vor den Videoanalysen eine Vorauswahl der dialogintensivsten Sequenzen während eines Betreuungshalbtages in einer Einrichtung getroffen wurde (vgl. Kap. 4.4.2), werfen die verhältnismäßig große Streuung zwischen den untersuchten Fachkräften und die teils sehr wenigen und insgesamt kurzen Dialogsequenzen die Frage auf, ob der Anspruch auf eine durchgängig hohe Bildungsqualität in den vorschulischen Einrichtungen für alle Kinder erfüllt wird. Gerade vor dem Hintergrund, dass Interaktionen, die in großem Ausmaß über sprachliches Handeln ablaufen, für das Vorschulkind die Basis des Lernens darstellen, ist

bedenklich, dass bei gewissen Fachkräften insgesamt weniger als zehn Dialoge von vier Turns zu einem Thema beobachtet werden konnten und diese zudem teilweise von sehr kurzer Dauer waren. Dieses Ergebnis könnte mit der oftmals im mittleren Qualitätsbereich eingeschätzten Dialoggestaltung anderer Studien einhergehen, wobei zudem langandauernde Dialoge in der Praxis insgesamt sehr selten stattfinden (König, 2009), obwohl sie ein zentrales Qualitätsmerkmal wirksamer Bildungsprozesse darstellen (Sylva et al., 2004).

Im Bereich der Frühpädagogik ist bekannt, wie komplex und herausfordernd es ist, mit Vorschulkindern in lernanregende Interaktionen zu treten. Die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen wie die Gruppengröße bzw. der Betreuungsschlüssel und die damit verbundenen zeitlichen Ressourcen des Fachpersonals nehmen Einfluss auf die Interaktionsdichte (Tournier, 2017). Neben den Rahmenbedingungen ist auch bekannt, dass das Initiieren einer langandauernden, kognitiv anregenden Interaktion mit einem hohen Kompetenzanspruch von Seiten der Fachkräfte verbunden ist. So konnten beispielsweise Mackowiak et al. (2014) in der *PRIMEL*-Studie nur sehr wenig kognitiv anregende Techniken in analysierten Freispielsituationen finden, die mit dem ‚Sustained Shared Thinking‘ in Verbindung standen. Andere Studien zeigen, dass, obwohl viel mit den Kindern gesprochen wird oder gar eine hohe Sprechaktivität auch von Seiten der Kinder nachgewiesen werden kann, sich eine aktive Gesprächsbeteiligung der Kinder allein für den Wissenszuwachs am Beispiel des frühen naturwissenschaftlichen Lernens als nicht ausreichend erweist. Vielmehr muss diese mit einer Art der Lernunterstützung z. B. im Sinne einer Scaffolding-Maßnahme einhergehen (Bürgermeister, Große, Leuchter, Studhalter & Saalbach, 2019).

Die Art der Lernbegleitung wird daher maßgeblich durch den Einsatz von sprachlichen Impulsen oder Verbalisierungen zur Anregung bzw. zur Strukturierung des Denkens, zur Lenkung der Aufmerksamkeit des Kindes auf einen wichtigen Inhalt oder zur Modellierung von Ideen und Gedanken beeinflusst (Krammer, 2017). Diesbezüglich wurden in der vorliegenden Arbeit ebenfalls die Verbalisierungstechniken als Element der Sprachinputqualität untersucht. Am häufigsten wurden Verbalisierungen einer Erklärung oder einer Beschreibung vorgenommen, am wenigsten häufig das Verbalisieren eines Gedankens, wobei die Techniken, die eher mit dem Hier und Jetzt und dem konkreten Kontext verbunden sind, etwas häufiger beobachtet werden konnten als die Techniken, die auf das Verbalisieren vergangener oder abstrakterer Inhalte ausgerichtet sind. Obwohl nicht abschließend geklärt werden kann, ob die unterschiedlichen Verbalisierungstechniken, wie sie in das Kategoriensystem zur Analyse des Handelns aufgenommen wurden, auf einer inhaltlichen Ebene tatsächlich mit einer unterschiedlichen kognitiven Herausforderung für die Kinder in Verbindung

gebracht werden können, kann davon ausgegangen werden, dass das Verbalisieren von Handlungen weniger herausfordernd ist für das Sprachverstehen der Kinder als abstraktere und nicht auf aktuelle Gegebenheiten bezogene Verbalisierungen wie das Verbalisieren von Gedanken oder von Vergangenen. Diese Einordnung findet sich in Bezug auf Fragen auch bei Massey, Pence Turnbull, Justice und Bowles (2008).

Hypothese 2

Mit Blick auf die zu formulierende Hypothese werden somit die Kennwerte des Dialogs aus der Analyse des Wissens zum einem den Kennwerten des Dialogs aus der Analyse des Handelns und zum anderen den Kennwerten der als herausfordernder angesehenen Verbalisierungstechniken gegenübergestellt. Im vorliegenden Datensatz wurden zwar langandauernde Dialoge (basierend auf einer zeitlichen Messung) erfasst, jedoch qualitativ nicht auf weitere Merkmale hinsichtlich eines ‚Sustained Shared Thinking‘ untersucht. Daher kann lediglich eine Aussage über die Quantität und weniger über die Qualität von Dialogen gemacht werden, wobei eine dialogorientierte Förderpraxis durch eine frühpädagogische Fachkraft als eine Voraussetzung zur Umsetzung kognitiv anregender Dialoge angesehen werden kann. Dahin deutet das Ergebnis einer Korrelationsberechnung der „Dialoganzahl“ und der „Dialogdauer“: die durchschnittliche Dialogdauer hängt knapp signifikant mit der Anzahl der geführten Dialoge zusammen. Je häufiger also eine Fachkraft mit den Kindern in einem Dialog stand, umso länger dauerten die Dialoge im Durchschnitt ($r = .30$, $p < .05$), so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Dialogdauer ebenfalls in Bezug auf die Quantität und nicht auf die Qualität interpretiert werden darf. Dies stellt aber lediglich eine Vermutung dar.

Zur Ergründung eines Zusammenhangs zwischen Wissen und Handeln in Bezug auf die Sprachförderdimension „Dialog“ wird daher von der Hypothese ausgegangen, dass Personen, die die Dialoggestaltung differenzierter beschreiben, mehr und allenfalls auch längere Dialoge mit den Kindern führen, wohingegen differenzierteres Wissen zur „Dialogvertiefung“ vermutlich stärker mit den Verbalisierungstechniken, die über das Hier und Jetzt hinausgehen (z. B. das Verbalisieren von Gedanken/Gefühlen oder von Vergangenen/eines Rückblicks), zusammenhängen. Auch bei diesen Überlegungen hinsichtlich der Hypothesenbildung handelt es sich um eine explorative Herangehensweise, die in keinen anderen Studien entsprechend untersucht worden ist. Daraus kann folgende Hypothese zur Sprachförderdimension „Dialog“ abgeleitet werden:

Die Gestaltung dialogreicher Interaktionen mit Kindern ist Teil einer professionellen Sprachförderkompetenz. Es ist anzunehmen, dass differenziertes handlungsnahes

Wissen über dialoggestaltendes und -vertiefendes Verhalten häufigere und längere Dialoge sowie Verbalisierungen auf einer abstrakteren Ebene in der Praxis begünstigen kann.

5.3.3 Hypothese zur Sprachförderdimension „Fragen“

In Bezug auf die vorschulischen Sprachförderangebote stellen Fragen ein wesentliches Mittel dar, Kinder in einen Dialog zu führen (Briedigkeit, 2011). Die offenen Fragestrukturen gelten diesbezüglich als besonders wirksam. Offene Fragen, die mit einem W-Wort eingeleitet werden, regen ein Kind mehr zum Sprechen an als geschlossene Fragen und ermöglichen es, dass die Kinder nicht nur ihre produktiven Sprachfähigkeiten aktiv anwenden können, sondern dass zugleich häufigere und längere Dialoge stattfinden (Massey et al., 2008; Zevenbergen & Whitehurst, 2003), wodurch sich die Sprechintensität für die Kinder erhöht.

Interpretation der Ergebnisse der Analyse des Wissens

Durchschnittlich äußerten sich die befragten Fachkräfte in der dieser Arbeit zugrundeliegenden Studie mit 1.87 Aussagen zum Thema Fragen. Fast alle Befragten machten mindestens eine Aussage zu dieser Sprachförderdimension, womit die Fragen als didaktisches Werkzeug (Briedigkeit, 2011) der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung von der großen Mehrheit der Fachkräfte der Studie anerkannt zu werden scheinen. Bei gut Dreivierteln der Fachkräfte fand in den Aussagen über den Einsatz von Fragen zur Sprachförderung eine Unterscheidung der sogenannten offenen Fragen, die mit einer besseren Qualität verbunden werden, und der geschlossenen Fragen statt. Einige Personen differenzierten dabei, warum aus ihrer Sicht offene gestellte Fragen für das Kind sprachförderlicher seien, nämlich weil sie das Kind zu längeren Sprachäußerungen anregen. Diese Orientierung an den Merkmalen „offen“ und „geschlossen“ stellt nicht nur in den Aussagen der interviewten Fachkräfte, sondern auch in der Fachliteratur eine gängige Unterscheidungsform dar (Schönfelder, 2015b). Die Unterscheidung weiterer Qualitätsmerkmale der Fragen erfolgte insgesamt jedoch häufig undifferenziert (Müller, Geyer & Smits, 2016b), was sich daran zeigt, dass Fragen so gut wie gar nicht zur Förderung eines spezifischen Sprachelements, wie dies beispielsweise Alternativfragen ermöglichen (Motsch, 2006), hervorgehoben wurden. Auch der adaptive Einsatz verschiedener Fragen für Kinder mit unterschiedlichem Sprachentwicklungsstand wurde so gut wie gar nicht thematisiert, wie dies auch von Schönfelder (2015b) beobachtet werden konnte.

Daraus kann zum Wissen der Sprachförderdimension „Fragen“ abgeleitet werden, dass Fragen als Mittel zur Sprachförderung von der Mehrheit der Fachkräfte

anerkannt sind. Sie werden in der Tendenz anhand des Kriteriums der Offenheit bezüglich ihrer Sprachförderqualität eingeschätzt, womit aber noch nicht das gesamte Förderpotenzial von Fragestrukturen ausgeschöpft ist. Die Benennung sprachförderlicher Fragestrukturen erfolgte nicht von allen Fachkräften. Dies wäre ein Hinweis darauf, dass es sich beim Wissen zu den Fragestrukturen und ihrer sprachförderlichen Unterscheidungsmerkmale um ein Element der Sprachförderung auf einer Mikroebene handelt, wofür spezialisiertes Wissen benötigt wird. Diesbezüglich bedarf es einer Erweiterung des Wissensrepertoires zu Fragen z. B. in Bezug auf die Alternativfragen zur Evozierung zielsprachlicher Strukturen sowie in Bezug auf eine inhaltliche Differenzierung von Fragen.

Interpretation der Ergebnisse der Analyse des Handelns

Im Alltag der vorschulischen Einrichtungen stellen die geschlossenen Fragestrukturen häufig die Mehrheit dar, obwohl sie als wenig sprachförderwirksam betrachtet werden (Ruberg & Rothweiler, 2012). Ähnlich wie dies in anderen Studien berichtet wird, wurden in den Videodaten der vorliegenden Arbeit fast die Hälfte aller Fragen und damit ein verhältnismäßig hoher Anteil an geschlossenen Ja/Nein-Fragen gestellt. Nicht ganz im Einklang mit anderen Studienergebnissen ist jedoch, dass in dieser Studie der Anteil der W-Fragen leicht höher war, was als positiv gewertet werden kann. Über anteilmäßig mehr offene Fragestrukturen im Vergleich zu geschlossenen berichten ebenfalls Müller et al. (2016a), die das sprachförderliche Handeln der Fachkräfte innerhalb von strukturierten Fördersequenzen analysierten. Sie berichten, dass sie anteilmäßig 34 % Ja/Nein-Fragen und 65 % W-Fragen in ihren Daten gefunden haben. Ähnlich wie in der vorliegenden Arbeit könnte dieser nicht erwartungskonforme größere Anteil an offenen Fragestrukturen damit zusammenhängen, dass bei der Auswahl der Videoausschnitte bereits eine Vorselektion stattgefunden hatte und diejenigen Sequenzen analysiert wurden, in denen die häufigsten und längsten Interaktionen beobachtet werden konnten. So entfielen gerade diejenigen Phasen, die weniger dialogorientiert geführt werden und somit vermutlich mehr geschlossene Fragen beinhalten, wie z. B. in Aufräumphasen. In solchen stärker auf organisatorische Zwecke ausgerichteten Aktivitäten können grundsätzlich die am wenigsten anregenden Fragen beobachtet werden, die den Ablauf organisieren und steuern („Management-Fragen“) und daher sehr häufig in geschlossener Form auftreten (Massey et al., 2008). Eine weitere Erklärung für die anteilmäßig weniger häufig beobachteten geschlossenen Fragen könnte darin liegen, dass in der vorliegenden Studie Fragen entsprechend ihrer syntaktischen Struktur kategorisiert worden waren und deshalb nur diejenigen Ja/Nein-Fragen in die Analysen aufgenommen wurden, die mit einem Verb

eingeleitet werden. Sätze, die aufgrund der Betonung eine Frage implizieren, aber keine Verberststellung aufweisen, wurden nicht in die Analysen aufgenommen. Da solche Fragen oftmals auch gar nicht die Funktion einer Frage einnehmen (z. B.: „Im Schwimmbad warst du heute?“), wurden sie nicht kategorisiert. Die Definition könnte in anderen Studien weniger eng gefasst worden sein, so dass sich hier die Ergebnisse leicht unterscheiden. Unvollständige Fragesätze oder Satzfragmente wurden ebenfalls nicht in die Analysen aufgenommen, was sich mit den Auswertungskriterien auch anderer Studien deckt (Müller et al., 2016a).

Durch die Unterteilung der W-Fragen in zwei Fragetypen (geöffnete Fragen, offene Fragen) sollten bezüglich der untersuchten Stichprobe weitere Kompetenzunterschiede sichtbar gemacht werden, wobei sich zeigte, dass die offenen Fragen dreimal weniger häufig gestellt wurden als die sprachlich und kognitiv etwas weniger anregenden geöffneten Fragen. Da beispielsweise Was- oder Wer-Fragen (geöffnete Fragen) darauf ausgerichtet sind, ein Objekt oder Subjekt zu benennen, stellen Wie- oder Warum-Fragen (offene Fragen) eine höhere kognitive Herausforderung für die Antwort dar (Blewitt, Rump, Shealy & Cook, 2009), da sie eine Antwort auf der Ebene des Orts,²⁸ der Zeit, der Ursache, der Art und Weise oder des Zwecks evozieren. Vermutlich erfordern sie höhere kognitive Prozesse für das Kind, um die inhaltliche Absicht der Frage zu verstehen und zudem die passende Antwort zu geben. Außerdem rufen sie bei den Kindern komplexere Antworten hervor als reine Benennfragen (Röhner et al., 2010).

Die Alternativfrage konnte in der vorliegenden Arbeit nur mit durchschnittlich knapp 3 % aller Fragestrukturen in den Videos beobachtet werden. Nicht alle Fachkräfte setzten diese Fragestruktur mindestens einmal ein. Dieses Ergebnis geht mit den Resultaten von Müller et al. (2016a) einher, die ebenfalls bei den Alternativfragen von einem prozentualen Anteil von weniger als 2 % berichten. Natürlich können Alternativfragen im Gesprächsalltag nicht überproportional häufig auftreten, da dadurch eine künstliche Gesprächssituation entstehen würde. Jedoch sollte die Fragestruktur insbesondere in auf Sprachförderung ausgerichteten Situationen in der Praxis häufiger und gezielter eingesetzt werden, um neue sprachliche Strukturen zu präsentieren und um damit sprachförderorientierter zu handeln. Somit müsste in Professionalisierungs-

²⁸ Anzumerken ist, dass auf eine Wo-Frage eine nonverbale Antwort durch Zeigen sehr häufig möglich ist oder mit einem Einwortsatz wie z. B. „da“ beantwortet werden kann. Somit kann nicht bei allen W-Fragen eine längere Antwort beim Kind zu evoziert werden, obwohl dies häufig als Qualitätsmerkmal von offenen Fragen angesehen wird. Hingegen stellt die Frage mit dem Wo-Adverb auf der Ebene des Verstehens der Frageabsicht eine höhere kognitive Leistung dar als ein Fragepronomen wie z. B. „Was“, das in der Antwort meist ein Objekt oder Subjekt verlangt.

angeboten ein besonderes Augenmerk auf diese Fragestruktur gelegt werden, um deren Einsatz im konkreten Handeln zu erhöhen.

Hypothese 3

Im Hinblick auf die Bildung der Hypothese zur Sprachförderdimension „Fragen“ zeigt sich bezüglich des Wissens der Fachkräfte eine Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Unterscheidung von offenen und geschlossenen Fragen, wobei offene Fragen von den Fachkräften grundsätzlich als sprachförderlicher eingestuft werden. Hinsichtlich dieses Wissens soll untersucht werden, ob es mit den offenen Fragestrukturen, die im Handeln beobachtet werden konnten, in Zusammenhang steht, wobei im Handeln zwei unterschiedliche Typen von W-Fragen untersucht wurden: die geöffneten Fragen, die etwas weniger sprachlich und kognitiv anregende Antworten evozieren, und die offenen Fragen, wie sie im Kategoriensystem zur Analyse des Handelns definiert worden sind. Offen gestellte Fragen sind Teil professionellen Sprachförderhandelns, weshalb an dieser Stelle von Interesse ist, ob beide oder lediglich eine Art dieser offenen W-Fragen mit dem Wissen korrelieren. Daher wird der Wissenskenntwert „Fragen“ den beiden Kennwerten des Handelns der geöffneten Fragen und der offenen Fragen gegenübergestellt. Eine besonders interessante weitere Hypothese, die die Alternativfrage einbezogen hätte, konnte mit Blick auf die Zusammenhangsberechnung nicht getestet werden, da sie in den Interviews nur einmal erwähnt worden ist.

Daraus kann folgende Hypothese zur Sprachförderdimension „Fragen“ abgeleitet werden:

Der Einsatz offener Fragestrukturen ist Teil einer professionellen Sprachförderkompetenz. Es ist anzunehmen, dass differenziertes handlungsnahes Wissen über dieses sprachförderspezifische Verhalten einen häufigeren Einsatz von offenen Fragestrukturen in der Praxis begünstigen kann.

5.3.4 Hypothese zur Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“

Die Modellierungstechniken stellen gemäß vieler aktueller Konzepte zur alltagsintegrierten Sprachförderung ein wesentliches Sprachfördermittel dar, um die Qualität des Sprachinputs im Dialog mit den Kindern zu erhöhen. Insbesondere diejenigen Techniken, die auf eine Kindäußerung folgen, werden als ein wirksames Fördermittel im Spracherwerb der Kinder angesehen (Dannenbauer, 2002). Anhand der Modellierungstechniken erhalten Kinder gezielte Rückmeldungen zu ihren Sprachproduktionen und einen optimierten und ihrem Sprachentwicklungsstand angemessenen Sprachinput. Sie gehören zu der kindgerichteten Sprache im frühen Spracherwerbs-

prozess (vgl. Kap. 2.1.1), die Mütter intuitiv einsetzen. Im Bereich der vorschulischen Sprachförderung mit älteren Kindern (mit oder ohne DaZ) oder mit Kindern mit einem erhöhten Sprachförderbedarf müssen sie jedoch bewusst eingesetzt werden, so dass die Kinder von diesem Sprachförderinput profitieren können (Buschmann & Sachse, 2017). Deshalb werden sie mit einer hohen Sprachförderkompetenz von Seiten der Fachkräfte in Verbindung gebracht (Ruberg & Rothweiler, 2012).

Interpretation der Ergebnisse der Analyse des Wissens

In den Interviews der Studie der vorliegenden Arbeit berichteten die Fachkräfte durchschnittlich über 1.7 Aspekte zu den Modellierungstechniken. Nicht alle Fachkräfte machten mindestens eine Aussage zu dieser Sprachförderdimension ausgehend von den Beobachtungen in den Filmvignetten. Auch die Unterscheidung in korrigierende und erweiternde Modellierungstechniken wurde nur von wenigen Fachkräften vorgenommen. Der Wissensaspekt zum indirekten Korrigieren fehlerhafter Kindäußerungen wurde am häufigsten erwähnt. Diese Technik konnte in den Filmvignetten sehr häufig beobachtet werden, da mehrere der gezeigten Kinder offensichtlich grammatikalische Fehler produzierten. Bezogen auf diese Korrekturen kann aber nicht eindeutig abgeleitet werden, ob die Fachkräfte dabei eine Einschätzung zum adaptiven Einsatz dieser Korrekturen mit Blick auf die anstehenden Sprachentwicklungsziele der Kinder vornahmen. Hingegen wurden die beobachteten Korrekturen von der Mehrheit der Fachkräfte positiv bewertet, da der Gesprächsverlauf zwischen Fachkraft und Kind im Film nicht gestört wurde. Daher wurde auch die Wichtigkeit des indirekten Korrigierens in den Interviews häufig hervorgehoben. Das Erweitern von Kindäußerungen wurde nur von wenigen Fachkräften erwähnt, wobei sie in den seltensten Fällen explizit die Erweiterung auf einer Satzebene oder auf ein grammatikalisches Element eingingen. Es wurde auch keine Differenzierung des korrektiven Feedbacks und der damit einhergehenden Möglichkeit, eine Korrektur auf unterschiedlichen Sprachebenen der Kinder zu geben, vorgenommen. Außerdem wurden so gut wie keine Fachbegriffe zu den Modellierungstechniken verwendet, lediglich eine Person sprach einmal von einem korrektiven Feedback.

Es zeigt sich also, dass handlungsnahes Wissen bezogen auf das Korrigieren von Kindäußerungen bei der Mehrheit der befragten Fachkräfte erfasst werden konnte. Seltener hingegen wurde auf weitere Formen des Modellierens eingegangen, wie z. B. das semantische oder syntaktische Erweitern. Auch eine Unterscheidung des korrektiven Feedbacks in unterschiedliche Sprachentwicklungsbereiche (Phonetik-Phonologie, Semantik-Lexik oder Syntax-Morphologie) wurde nicht vorgenommen. Diese Ergebnisse sprechen demnach dafür, dass es sich bei diesen Techniken um

ein Element der Sprachförderung auf einer Mikroebene handelt, wofür spezialisiertes Wissen benötigt wird.

Interpretation der Ergebnisse der Analyse des Handelns

Durch den Einsatz von Modellierungstechniken soll beim Kind kein Fehlerbewusstsein entstehen. Vielmehr geht es darum, die Sprechfreude aufrechtzuerhalten (Szagun, 2016). Ausgehend von den Analysen der Videos bezogen auf das sprachförderliche Handeln der Fachkräfte kann davon ausgegangen werden, dass den Kindern bezogen auf ihre aktiven Sprechbeiträge wertschätzend begegnet wurde, indem sie eher selten direkt korrigiert wurden. Am häufigsten wurden korrigierende Modellierungstechniken eingesetzt, wobei Expansionen häufiger auftraten als das korrektive Feedback. Im Rahmen der Datenanalyse wurde jedoch nicht erhoben, ob das jeweilige korrigierende Sprachangebot für das Kind entwicklungsangemessen und damit sprachförderlich war. Andere Untersuchungen berichten allerdings, dass Fachkräfte nicht auf alle sprachlichen Fehler der Kinder mit einer Korrektur reagieren (Beckerle, 2017). Bei Ricart Brede (2011) konnte gar in über 60 % Prozent der Fälle kein korrekatives Feedback zu fehlerhaften Kindäußerungen festgestellt werden. Allerdings waren die Kinder der Studie jünger.

Vergleichsdaten zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie existieren beispielsweise aus der Fellbach-Studie. Beckerle, Kucharz & Mackowiak (2017) berichten, dass in den ebenfalls 45-minütigen analysierten Freispielsequenzen durchschnittlich 60 Modellierungstechniken (reaktive Sprachförderstechniken: korrekatives Feedback, Expansion und Extension) pro Fachkraft beobachtet werden konnten, was mit Ergebnissen der vorliegenden Studie genau einhergeht. Da es sich ebenfalls um Daten des ersten Messezeitpunkts handelt, kann davon ausgegangen werden, dass noch nicht alle Fachkräfte im Einsatz von Modellierungstechniken bereits explizit geschult worden waren oder ihnen die Wichtigkeit des modellierenden Sprachinputs zu wenig bewusst war. Im Vergleich dazu lagen die Werte nach der Weiterbildung bezogen auf die Modellierungstechniken (Expansion und Extension) signifikant höher. Das korrektive Feedback verbesserte sich nicht signifikant (Beckerle, 2017), was jedoch im Heidelberger Interaktionstraining gelang (Simon & Sachse, 2011). Es zeigt sich also, dass es sich bei den Ergebnissen der Analyse des Handelns bezüglich der Modellierungstechniken dieser Studie vermutlich noch nicht um Werte von hoher Qualität handelt, so dass professionelleres Handeln geschult werden müsste.

Dass der Einsatz der Extensionen, wie das Modellieren auf inhaltlicher Ebene, in der vorliegenden Studien verhältnismäßig häufig vorkam, könnte damit zusammenhängen, dass die Fachkräfte vermutlich kein explizit auf der sprachstrukturellen

Ebene verbundenes Sprachförderziel verfolgten, so wie es die Sprachlehrstrategien aus der Theorie implizieren (Dannenbauer, 2002), sondern ein dialogorientiertes. Dieser Vermutung soll nachgegangen werden, indem geprüft wird, ob Fachkräfte, die häufiger eine Extension verwenden, ebenfalls häufiger bzw. mehr Dialoge mit den Kindern führen. Eine Korrelationsberechnung ergab, dass die Extensionen mit der Dialoganzahl ($r = .35$, $p = .02$) korrelieren, jedoch nicht mit der Dialogdauer ($r = .23$, $p = n.s.$), wohingegen die korrigierenden Modellierungstechniken nicht mit den Kennwerten des Dialogs zusammenhängen. Dieses Ergebnis könnte für die stärkere Dialogorientierung beim Einsatz einer semantischen Erweiterung sprechen, was in dieser Studie explorativ geprüft werden soll.

Hypothese 4

Die Ausführungen haben gezeigt, dass sich das Wissen über Modellierungstechniken hauptsächlich zwei Themenbereichen zuordnen lässt, wobei die Fachkräfte insgesamt häufiger und differenzierter über korrigierendes Verhalten als über erweiterndes Verhalten berichteten. Korrigierendes Verhalten war in den Interviewaussagen meist nicht auf ein spezifisches Sprachelement zu beziehen, so dass nicht explizit zwischen korrektivem Feedback und der Expansion als Verbesserung eines unvollständigen Satzes unterschieden werden konnte, wie dies in der Theorie geschieht. Ausgehend von den Interviews legten die Fachkräfte in ihren Aussagen den Fokus des Modellierens weniger auf das modellierte Sprachelement als auf die Korrektur, die selten spezifiziert wurde. Die Daten gaben diesbezüglich einen interessanten Einblick in die Denkmuster der interviewten Fachkräfte. Um eine Vergleichbarkeit des Wissens und Handelns herzustellen, wurde für die Korrelationsberechnungen ein Kennwert des Handelns aus den korrigierenden Modellierungstechniken gebildet, der aus dem korrektiven Feedback und der Expansion besteht, und dem Wissen zum korrigierenden Verhalten gegenübergestellt. Die Extension, die von Seiten der Fachkräfte vermutlich eine stärker dialogorientierte Funktion einnimmt, wird dem Wissen zur Dialoggestaltung gegenübergestellt, wobei dies eine explorative Herangehensweise darstellt, die ausgehend von den vorliegenden Daten einen interessanten Einblick in das Verständnis von Sprachfördertechniken geben könnte.

Daraus kann folgende Hypothese zur Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ abgeleitet werden:

Der Einsatz korrigierender Modellierungstechniken ist Teil einer professionellen Sprachförderkompetenz. Es ist anzunehmen, dass differenziertes handlungsnahes Wissen über korrigierendes Verhalten einen häufigeren Einsatz korrigierender

Modellierungstechniken, jedoch differenzierteres Wissen über dialoggestaltendes Verhalten mehr Extensionen (inhaltliche Erweiterungen) in der Praxis begünstigen kann.

5.3.5 Hypothese zur Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“

Der Aufbau eines vielfältigen und gut vernetzten Wortschatzes ist eines der obersten Sprachentwicklungsziele. Bei der Wortschatzförderung geht es jedoch nicht nur um die Menge an neuen Wörtern, die die Kinder präsentiert bekommen. Stattdessen weisen Kinder, die einem abwechslungsreichen Wortschatzangebot begegnen wie auch die Wörter so angeboten bekommen, damit sie sie gut aufnehmen, verarbeiten und abspeichern können, die besten Lernfortschritte auf. Insofern zeichnet sich ab, dass es nicht alleine die Inputmenge an Sprache, sondern im gleichen Masse oder vielleicht sogar noch mehr auf die Inputqualität drauf ankommt (Hassinger-Das et al., 2016).

Interpretation der Ergebnisse der Analyse des Wissens

Bezogen auf die Häufigkeit von Aussagen zur Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ konnten in den Interviews die wenigsten Nennungen verzeichnet werden. Diese Dimension wurde damit nicht nur seltener erwähnt (Häufigkeit), sie wurde trotz des umfangreicheren Kategoriensystems auch verhältnismäßig wenig differenziert beschrieben (Repertoire). Zudem machten nicht alle Fachkräfte mindestens eine Aussage zu dieser Sprachförderdimension. Am häufigsten wurde das Benennen von neuen Wörtern angesprochen. Jedoch fand nur selten eine Ausdifferenzierung in weitere Themenbereiche statt, die dem deduktiv entwickelten Kategoriensystem hätten zugeordnet werden können. Dies erstaunt, da mitunter der Wortschatz als ein wesentliches Merkmal wirksamer früher Sprachförderung angesehen wird und in vielen Studien als Indikator für die Effektivität einer Intervention hinzugezogen wird (Kurtz & Vasylyeva, 2014).

Wirksame Wortschatzförderung stellt bezogen auf das Handeln einen vielschichtigen und damit komplexen Förderbereich dar, der aus einem Zusammenspiel verschiedener Sprachfördertechniken besteht (Wasik, Hindman & Snell, 2016). Deshalb kann vermutet werden, dass aufgrund dieser Komplexität das Wahrnehmen und Erkennen wortschatzförderlicher Momente in den Filmvignetten erschwert ist, wenn nicht der gesamte gezeigte Kontext einbezogen wird. Somit können die Fachkräfte das Wissen, das ihnen zur Verfügung steht, nicht vollumfänglich auf eine beobachtete Situation anwenden. Auf der Ebene der (Situations-)Wahrnehmung (Blömeke et al., 2014; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) braucht es daher vermutlich nicht nur differen-

ziertes, sondern auch vernetztes Wissen, um die Komplexität dieses Förderbereichs umfassend zu verstehen und reflektieren zu können, was nur über die Vermittlung differenziert aufbereiteter Konzepte zur frühen Wortschatzförderung in der Aus- und Weiterbildung gelingen kann.

Durch die beschriebene Komplexität der Wortschatzförderung, die von vielen Variablen beeinflusst wird, bestehen Überschneidungen zwischen dieser Sprachförderdimension und einzelnen Techniken anderer Sprachförderdimensionen, wie z. B. das Evozieren von Wortschatz über sprachanregende Fragestrukturen, Erklärungen in Form von Verbalisierungen oder semantische Erweiterungen als Element der Modellierungstechniken, wie sie beispielsweise in Studien zur Wortschatzförderung im Rahmen dialogischer Bilderbuchbetrachtungen vermittelt werden (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Diese Komplexität zeigte sich in der vorliegenden Studie auch in der Schwierigkeit der Erfassung des Wissens. Viele Aussagen waren nicht nur undifferenziert, sondern durch die Vielfalt möglicher Wortschatzförderstrategien schwerlich einer Sprachförderdimension zuzuordnen, da nicht immer klar war, worauf sich die Aussage in der Situation des Interviews bezog. So wurde das Kategoriensystem dieser Sprachförderdimension sehr umfangreich, die Anzahl an Aussagen, die den einzelnen Unterkategorien zugeordnet werden konnten, blieb hingegen klein. Die aus der Theorie abgeleitete Gliederung der Kategorien in die drei Phasen der Wortschatzförderung (Anbieten, Erarbeiten und Festigen) verdeutlichte zwar, dass die Fachkräfte die Phasen des Anbietens und Erarbeitens differenzierter beschrieben als die Phase des Festigens. Da die Kennwerte aber insgesamt sehr niedrig waren, können diese Ergebnisse nur schwer für die Berechnungen weiterverwendet werden. Vermutlich erweist sich ein Gesamtwert zur Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ als genauer, wobei die differenzierte Untersuchung des Wissens zur Wortschatzförderung in zukünftigen Studien ein wichtiges Forschungsdesiderat darstellt.

Zusammenfassend ließ sich das Wissen zur Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ wenig differenziert abbilden, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass wortschatzförderliche Prozesse ein komplexes Zusammenspiel sowohl unterschiedlicher Sprachfördertechniken als auch von Kontextfaktoren (Materialeinsatz, Setting) darstellen. Für die weiteren Berechnungen soll daher der Gesamtwert des Wissens „Wortschatzförderung“ verwendet werden.

Interpretation der Ergebnisse der Analyse des Handelns

Für die Einschätzung der Wortschatzförderung im Handeln wurde ein Code eingesetzt, der sich auf das Benennen von Gegenständen bezieht. Anhand dieses Codes wurde versucht, ein Bild davon zu bekommen, wie häufig die Fachkräfte einen

Gegenstand benennen und die Aufmerksamkeit des Kindes somit auf ein Wort lenken. Ob es sich dabei um ein neues Wort für das Kind handelte, konnte aufgrund des Analysevorgehens nicht eruiert werden. Studien, die Wortschatzförderung eingebettet in Bilderbuchbetrachtungen untersucht haben, fokussieren beispielsweise einen vorab definierten Zielwortschatz und analysieren, wie häufig dieser in den stattfindenden Dialogen während der Bilderbuchbetrachtung zu beobachten ist (Justice, Meier & Walpole, 2005). Dieses Vorgehen unterscheidet sich von dem der vorliegenden Studie, da kein Zielwortschatz vorgegeben werden konnte, sondern aufgrund vorab bestimmter Kriterien definiert werden musste, wann es sich bei einem verwendeten Wort meist in einer sich spontan ergebenden Alltagssituation um einen gezielten Wortinput handeln konnte. Aus anderen Studien ist bekannt, dass die Umsetzung eines wortschatzförderlichen Angebots in verschiedene Alltagsaktivitäten eingebettet (im Gegensatz zu spezifisch dafür ausgerichteten Wortschatzfördersettings) für Fachkräfte mit einer Herausforderung verbunden ist. Chen und de Groot Kim (2014) berichten über niedrige Werte im Bereich des Wortschatzangebots, wobei Nomen von den Fachkräften zwar benannt werden, jedoch verwendeten sie ebenfalls viele Passepartout-Wörter und insgesamt wenig verschiedene Wortarten. So fehlte gemäß der Autoren ein vielfältiger Wortschatzinput, der sich unter anderem durch eine Vielfalt an Wortarten, häufige Repetitionen und die Vermeidung von Passepartout-Wörtern auszeichnet (Weitzman & Greenberg, 2000). Die Vielfalt des Wortschatzinputs wäre ein Kennwert, der ebenfalls über die Videos noch vertiefter hätte analysiert werden können. Des Weiteren wird die Bedeutung der Qualität der Wortschatzförderung, die über das Benennen hinausgeht, in Beobachtungsskalen wie z. B. der *DO-RESI* sichtbar, in der sich das auf die Wortschatzförderung bezogene Item „Vielfalt des Wortschatzes“ (Fried & Briedigkeit, 2008) nicht nur im Benennen von Wortschatz, sondern auch in dessen Verarbeitung durch Erklärungen, Beschreibungen oder in themeneingebetteten Dialogen zeigen muss. Die Qualitätsmerkmal, die in dieser Beobachtungsskala aufgeführt sind, implizieren also, dass ein reines Benennen von neuem Wortschatz nicht zu besseren Wortschatzergebnissen führt, sondern dass der Wortschatzerwerb erst durch die hochfrequente Wortpräsentation und zusätzliche Vertiefungsaktivitäten mit diesen Wörter gelingend umgesetzt werden kann (Toub et al., 2018). Nicht zuletzt profitieren gerade Kinder mit tiefen Ausgangswerten im Wortschatz am meisten von der elaborierenden Wortschatzförderung (Justice et al., 2005).

Hypothese 5

Aus den vorangegangenen Überlegungen kann zusammengeführt werden, dass aufgrund des in dieser Arbeit gewählten Analysevorgehens der Wortschatzförderung im

Handeln davon ausgegangen werden muss, dass ein quantitativer Aspekt der Wortschatzförderung erfasst wurde, der noch nicht das gesamte Spektrum des wirksamen Wortschatzaufbaus abdecken kann, dennoch aber Hinweis darauf gibt, inwiefern eine Fachkraft das explizite Benennen von Gegenständen in nicht spezifisch auf Wortschatzförderung ausgerichteten Settings berücksichtigt. Aufgrund der messmethodischen Schwierigkeiten, die sich in vielen Studien in der Beobachtung und Messung der Quantität und Qualität bezogen auf Wortschatzförderung ergeben, sind auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie vorsichtig zu interpretieren und es kann noch keine direkte Aussage über die Kompetenz der Fachkräfte bezüglich der Wortschatzförderung getätigt werden. Dies soll anhand der Ergebnisse der Korrelationsberechnungen weiter diskutiert werden. Trotz der beschriebenen inhaltlichen wie methodischen Schwierigkeiten der Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ wird explorativ untersucht, ob sich ein Zusammenhang zwischen den Kompetenzfacetten des Wissens und Handelns abzeichnet.

Daraus kann folgende Hypothese zur Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ abgeleitet werden:

Ein vielfältiges Wortschatzangebot (Wortinput) ist Teil einer professionellen Sprachförderkompetenz. Es ist anzunehmen, dass differenziertes handlungsnahes Wissen über dieses sprachförderspezifische Verhalten einen größeren Wortschatzinput in der Praxis begünstigen kann.

5.4 Darstellung der korrelativen Befunde von Wissen und Handeln

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Korrelationsanalysen zwischen Wissen und Handeln dargestellt. Anhand dieser Berechnungen wurde geprüft, ob der in der Theorie vermutete Zusammenhang zwischen den beiden Kompetenzfacetten zu spezifischen Aspekten der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung bestätigt werden kann.

Bevor jedoch die statistischen Zusammenhänge zwischen den beiden Kompetenzfacetten des Wissens und Handelns hinsichtlich der verschiedenen Sprachförderdimensionen ermittelt werden konnten, musste zuerst überprüft werden, ob die Normalverteilung als Voraussetzung zur Anwendung parametrischer statistischer Verfahren gegeben ist. Hierfür wurde der Shapiro-Wilk-Test eingesetzt, der auch bei kleineren Stichproben ($N < 50$) verlässliche Resultate ermittelt. Sowohl die Kennwerte des Wissens als auch des Handelns wurden mit dem Shapiro-Wilk-Test auf Normalverteilung getestet. Die Ergebnisse sind signifikant ($p < .05$), was bedeutet, dass die

Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Variablen des Wissens und Handelns mittels des Korrelationskoeffizienten nach Spearman getestet werden müssen (Field, 2015).

Die statistischen Berechnungen wurden anhand der Kennwerte, die in Kapitel 5.3 in den Hypothesen ausgehend von den explorativ herausgearbeiteten Ergebnissen zusammengeführt wurden, vorgenommen. Die Ergebnispräsentation erfolgt entlang der Sprachförderdimensionen beginnend mit der „Beziehungsgestaltung“, gefolgt von „Dialog“, „Fragen“, „Modellierungstechniken“ und „Wortschatzförderung“. Zur besseren Übersicht werden alle Korrelationsergebnisse in *Tabelle 36* zusammengefasst.

„Beziehungsgestaltung“

Die Hypothese zur Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen dem Wissen zur Beziehungsgestaltung und der Sprachförderdimension „Dialog“ des Handelns stellt eine explorative Hypothesentestung dar (vgl. Kap. 5.3.1).

Die Korrelationsberechnungen zum Wissen der Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ ergaben keinen statistisch signifikanten Zusammenhang weder mit der Dialoganzahl ($r = -.04$, $p = \text{n.s.}$) noch mit der Dialogdauer ($r = .20$, $p = \text{n.s.}$) des Handelns.

„Dialog“

Bezogen auf die Hypothese zur Sprachförderdimension „Dialog“ (vgl. Kap. 5.3.2) wird ein positiver Zusammenhang zwischen dem sprachförderrelevanten Wissen zur Dialoggestaltung und der Dialogvertiefung sowie der Dialoganzahl und der Dialogdauer des Handelns vermutet. Zudem wird davon ausgegangen, dass zwischen dem Wissen zur Dialogvertiefung und den kognitiv und sprachlich herausfordernden Verbalisierungstechniken wie der Reflexion und der Verbalisierung von Gedanken im Handeln ein Zusammenhang besteht.

Die Korrelationsberechnungen für die Sprachförderdimension „Dialog“ ergaben keinen Zusammenhang zwischen den Dialog-Kennwerten des Wissens und Handelns. Eine signifikante positive Korrelation konnte jedoch zwischen dem Wissen zur Dialogvertiefung und der Verbalisierungstechnik Reflexion gefunden werden ($r = .30$, $p = .04$), jedoch nicht zwischen dem Wissen zur Dialogvertiefung und dem Verbalisieren von Gedanken des Handelns ($r = .08$, $p = \text{n.s.}$). Hierbei handelt es sich um einen mittelstarken Zusammenhang.

„Fragen“

Es wird von der Annahme ausgegangen, dass Fachkräfte, die über ein größeres Wissensrepertoire zu spezifischen Aspekten sprachanregender Fragen verfügen, häufiger offene W-Fragen stellen. Die Korrelation zwischen dem Wissen zu Fragen und der Anzahl offener Fragen im Handeln ist signifikant ($r = .35$, $p = .02$), wobei es sich um einen mittelstarken Zusammenhang handelt. Zwischen dem Wissen zu Fragen und den geöffneten Fragen im Handeln konnte allerdings kein statistisch signifikanter Zusammenhang ermittelt werden ($r = .22$, $p = \text{n.s.}$).

„Modellierungstechniken“

Es wird angenommen, dass Fachkräfte, die ein differenzierteres Wissen über korrigierendes Verhalten haben, in der Praxis häufiger die korrigierenden Modellierungs-

techniken einsetzen. Bezüglich der Extension wird von einer Verbindung mit dem Wissen zur Dialoggestaltung ausgegangen, was explorativ und dimensionsübergreifend geprüft wird.

Die Korrelationsberechnungen zur Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ ergaben einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem differenzierten Wissen zu korrigierendem Verhalten und den korrigierenden Modellierungstechniken im Handeln ($r = .35$, $p = .02$). Dabei handelt es sich um einen mittelstarken Zusammenhang. Wissen über die Dialoggestaltung korreliert hingegen nicht mit den Extensionen des Handelns ($r = -.04$, $p = \text{n.s.}$).

„Wortschatzförderung“

Bezüglich der Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ wird von der Hypothese ausgegangen, dass Fachkräfte, die differenzierteres Wissen über Wortschatzförderung haben, durch die Sprachfördertechnik des Benennens mehr Wortschatzinput geben. Die Korrelationsberechnungen ergaben keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem differenzierten Wissen zur Wortschatzförderung und der Häufigkeit des Benennens im Handeln ($r = .01$, $p = \text{n.s.}$).

6 Diskussion

Das Hauptkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit bestand im Allgemeinen in der Untersuchung der Sprachförderkompetenz von frühpädagogischen Fachkräften und im Spezifischen in der Ergründung des Zusammenhangs zwischen handlungsnahen sprachförderrelevanten Wissensaspekten und Techniken der Sprachförderung auf einer Mikroebene des Handelns. Dabei geht es um ein in der Kompetenzforschung im Bereich der Frühpädagogik bislang wenig erforschtes Gebiet. Insofern stellt diese Arbeit eine Pilotstudie dar, die in einem ersten Schritt auf ein exploratives Vorgehen der Datenerfassung zurückgreifen musste, um erst in einem zweiten Schritt einen Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln statistisch prüfen zu können.

Die Erfassung von sprachförderrelevantem handlungsnahem Wissen, das in der fachwissenschaftlichen Literatur bisher wenig thematisiert wurde, erfolgte mittels eines Filmvignetteninterviews (Itel, 2012). Das inhaltsanalytische Auswertungsvorgehen gab einen Einblick in die bestehenden Wissensbestände der untersuchten Fachkräfte über sprachförderspezifisches Verhalten. Zur Erfassung des Handelns wurde die Videobeobachtung gewählt, um ebenfalls mittels eines inhaltsanalytischen Verfahrens die Häufigkeit von spezifischen Sprachfördertechniken, die inhaltlich auf die Hauptkategorien des Wissens abgestimmt waren, in den Videos zu ermitteln. Anhand dieses Vorgehens konnten die auf einer Mikroebene angesiedelten Verhaltensweisen der Sprachförderung sowohl im Wissen als auch im Handeln ergründet werden, was bislang noch in keinen anderen Studien in dieser Form untersucht wurde. Nur so war es möglich, den Zusammenhang zwischen inhaltlich aufeinander abgestimmten Kategorien des Wissens und Handelns zu ermitteln. Insofern handelt es sich bei den berichteten Ergebnissen dieser Studie um erste vorläufige Erkenntnisse im Bereich der frühpädagogischen Kompetenzforschung und der frühen Sprachförderung, woraus wesentliche Praxisimplikationen generiert werden können (vgl. Kap. 7).

Im ersten Teil dieses Kapitels (6.1) werden die statistischen Ergebnisse der Zusammenhangsberechnungen von Wissen und Handeln jeweils pro Hypothese diskutiert und interpretiert, um basierend auf dem Hauptkenntnisinteresse dieser Arbeit ein Fazit zu ziehen, inwiefern differenziertes handlungsnahes Wissen mit dem professionellen Handeln der Fachkräfte zusammenhängt (Kapitel 6.2). Die Diskussion der deskriptiven Ergebnisse des Wissens und Handelns erfolgte bereits in Kapitel 5.3 zur Herleitung der Hypothesen für die Zusammenhangsberechnungen. Zum Schluss werden die Limitationen dieser Studie dargestellt (Kapitel 6.3), die aufgrund des explora-

tiven Ansatzes im Hinblick auf zukünftige Studien wichtige Erkenntnisse für das methodische Vorgehen bereitstellen.

6.1 Interpretation der Ergebnisse der Hypothesentestung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hypothesentestung zur Erfassung der professionellen Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte kritisch diskutiert und mit dem aktuellen Forschungsstand in Beziehung gesetzt. Dazu werden die fünf Hypothesen (vgl. Kap. 5.3) in jeweils einem Unterkapitel aufgegriffen, wobei einleitend zur besseren Übersicht das Ergebnis der Hypothesentestung kurz zusammengefasst wird, um danach die Erkenntnisse, die aus der bestätigten oder nicht bestätigten Hypothese abgeleitet werden können, zu diskutieren. Ziel soll es sein, bezogen auf jede der fünf Sprachförderdimensionen mögliche Handlungsfelder für die Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften im Bereich der Sprachförderung im Alltag abzuleiten.

Hypothese 1: Beziehungsgestaltung

Zur Ergründung eines Zusammenhangs zwischen dem Wissen und dem Handeln zur Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ wurde von der Hypothese ausgegangen, dass differenziertes handlungsnahes Wissen (Repertoire) über beziehungsgestaltende Verhaltensweisen in der Praxis eine dialogorientierte Interaktionsgestaltung begünstigen kann. Es wurde statistisch geprüft, ob ein Zusammenhang zwischen dem Wissen zur Beziehungsgestaltung und der Häufigkeit und Dauer der beobachteten Dialoge im Handeln besteht. Ein Zusammenhang konnte anhand der Korrelationsberechnungen nicht bestätigt werden. Es zeichnet sich ab, dass dieses Wissen nicht mit professionellem Handeln im Bereich der Sprachförderung bezogen auf die Dialogintensität in Verbindung steht. Dieses Ergebnis widerspricht in erster Betrachtung oben genannter Hypothese, jedoch könnte das erfasste Wissen zu Aspekten der Beziehungsgestaltung mit einer Haltung verbunden sein, die der Sprachförderung übergeordnet ist. Diese Überlegung wird im Folgenden diskutiert.

Da die Beziehungsgestaltung keine spezifische Dimension der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung darstellt, wurde sie für die Videoanalysen nicht berücksichtigt. Die deskriptiven Ergebnisse der Analyse des Wissens (vgl. Kap. 5.2.1) haben jedoch gezeigt, dass die Aussagen zur Beziehungsgestaltung in den Interviews einen Anteil von über 40 % aller Aussagen ausmachten, weshalb daraus induktiv im Kategorienbildungsprozess eine weitere Sprachförderdimension generiert wurde. Es scheint, dass die Fachkräfte im Vergleich mit den anderen Sprachförderdimensionen der

Beziehungsgestaltung eine besonders große persönliche Bedeutung beimessen, wenn es um die Beschreibung der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung geht.

Eine Haltung hat gemäß dem Modell der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) einen Einfluss auf das professionelle Handeln bzw. die Performanz und stellt eine übergeordnete Handlungsmaxime im Elementarbereich dar. Frühpädagogische Fachkräfte bringen sie möglicherweise bereits mit, da sie sich aufgrund ihrer Erfahrung mit jüngeren Kindern die Ausübung eines solchen Berufs zutrauen und gute Beziehungsfähigkeiten ein Selektionskriterium bei der Berufswahl darstellen können (Mischo et al., 2012).

Bezogen auf das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte belegen verschiedene Studien, die in vorschulischen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen durchgeführt wurden, durchgängig hohe Werte im Bereich der Beziehungsgestaltung (praktische Umsetzung) (u. a. Perren et al., 2016; von Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2014). Allerdings muss unterschieden werden, ob es sich um relativ homogene Kindergruppen oder eher heterogene bzw. stärker herausfordernde Kindergruppen aufgrund eines hohen prozentualen Anteils an Kindern mit Migrationshintergrund handelt. So berichtet Wadepohl (2017), dass in Kindergruppen mit weitgehend altersgemäß entwickelten Kompetenzen eine hohe Beziehungsqualität gemessen werden konnte. In den heterogenen Kindergruppen ergab die Einschätzung zur Beziehungsqualität jedoch niedrige Werte. Aus diesen Beobachtungen könnte abgeleitet werden, dass es sich um eine Schwierigkeit von Seiten der Fachkräfte in der Anpassung des Verhaltens an die kindlichen Bedürfnisse handeln könnte, wenn herausfordernde Verhaltensweisen in Form von Sekundärsymptomen als Reaktion auf Schwierigkeiten im Bereich Kommunikation-Pragmatik verstanden werden (Rißling, Melzer, Menke, Petermann & Daseking, 2015). Diese Hypothese würden Beobachtungen bestätigen, dass Kinder mit weniger weit entwickelten Sprachkompetenzen seltener in Interaktion mit der Fachkraft oder anderen Kindern stehen, häufiger eine Außenseiterrolle einnehmen, einem direktiveren Sprechstil von Seiten der Fachkräfte begegnen oder häufiger explizit korrigiert werden (Buschmann, 2015; Girolametto, Hoaken et al., 2000). Es liegt daher nahe, dass sich solche dialoghemmenden Verhaltensmuster nachteilig auf die Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind wie aber auch der Kinder untereinander auswirken können, wenn diese nicht reflektiert und unproduktive Muster somit aufgebrochen werden.

Aufgrund der Auswahl der analysierten Videosequenzen der frühpädagogischen Fachkräfte, die an dieser Studie teilnahmen, kann nicht abschließend beurteilt werden, wie hoch die Beziehungsqualität insgesamt eingeschätzt werden sollte. Der Fokus lag bei der Auswahl der Sequenzen auf der Dialogintensität. Die Dialogintensität

beinhaltete jedoch aufgrund der Definition des Codes „Dialog“ auch die Erfassung mindestens eines sprachlichen Beitrags eines Kindes, so dass davon ausgegangen werden muss, dass viele Dialoge mit Kindern mit sehr geringen Sprachkompetenzen gar nicht erfasst wurden. Dadurch konnten mögliche beziehungshinderliche Merkmale nicht beobachtet werden, wenn aufgrund fehlender sprachlicher Beiträge eines Kindes kein Dialog zustande kam und solche Szenen u. U. nicht in den ausgewählten Videosequenzen vorhanden waren.

Da aber in vielen der untersuchten Einrichtungen in sehr heterogenen Gruppen gearbeitet wurde, muss insgesamt vermutlich von einer eher herausfordernden Gesamtsituation für die frühpädagogischen Fachkräfte hinsichtlich der Umsetzung sprachanregender Dialoge ausgegangen werden. Diesbezüglich müsste eine zusätzliche Untersuchung, die zwischen Kindern mit stark eingeschränkten und Kindern mit weit entwickelten Sprachkompetenzen unterscheidet, durchgeführt werden, um die Beziehungsqualität zu erheben sowie daran anknüpfend die Dialogintensität zu prüfen. Dies müsste einen wesentlichen Inhaltsbereich der Professionalisierung von frühpädagogischen Fachkräften darstellen, da bekannt ist, dass intuitiv gesteuertes und nicht reflektiertes Verhalten gerade bei denjenigen Kindern zu einer Benachteiligung führen kann, die auf besonders förderliche Bildungsprozesse angewiesen sind. Somit ist unabdingbar, dass Wissen zur Reflexion über die Beziehungsgestaltung in Verbindung mit der Rolle der frühpädagogischen Fachkraft als Lernbegleiterin auch für Kinder mit besonderen Bedürfnissen vorhanden sein muss, damit intuitives Handeln nicht zu ungünstigen und für die Kinder gar nachteiligen Interaktionsmustern führt.

Auch in Bezug auf die Umsetzung von besonders anspruchsvollen Interaktionen im Sinne des ‚Sustained Shared Thinking‘ (Sylva et al., 2004) ist es wesentlich, die Beziehungsgestaltung hinsichtlich des Förderhandelns kritisch zu reflektieren. Gerade Interaktionen, die länger andauern und ein Lernpotenzial bieten, indem sie kindliche Denkprozesse anregen, kommen im Alltag selten vor (König, 2009). Dabei zeigt sich, dass zwischen der Gestaltung wertschätzender Beziehungen und der Häufigkeit von anspruchsvollen, kognitiv aktivierenden Interventionen in Freispielsituationen kein Zusammenhang besteht. Geht es aber um die Lernprozessbegleitung im Allgemeinen, konnte eine Verbindung zur Beziehungsqualität zwischen Fachkraft und Kind festgestellt werden (Wadepohl & Mackowiak, 2016). Eine gute Beziehung zum Kind und die professionelle Gestaltung von Bildungsprozessen sind dabei nicht als Widerspruch zu verstehen. Vielmehr ist erstere Ausgangspunkt für die Bereitstellung eines lernanregenden Umfeldes. Für entwicklungsorientierte und individuelle Förderprozesse müssen Fachkräfte allerdings eine förderorientierte Perspektive einnehmen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011), indem sie die Beziehungsgestaltung in Verbindung

zum Lernen des Kindes kritisch reflektieren und ihr eigenes Handeln bezogen auf den Entwicklungsstand des Kindes und die damit verbundenen Verhaltensmuster analysieren, um „unreflektiertes Routinehandeln“ aufzubrechen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 180).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Beziehungsgestaltung zu den Kindern „zwar eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für eine qualitativ hochwertige Bildungsarbeit ist.“ (Wadepohl & Mackowiak, 2016, S. 28) Die Gestaltung von lernanregenden Dialogen, die sich durch eine hohe Interaktionsqualität auszeichnen, wird als besonders herausfordernd angesehen, wobei sich diese nicht allein mit einer „guten Beziehung zum Kind“ herbeiführen lassen, sondern vermutlich durch eine Haltung basierend auf einer Förderorientierung bedingt sind. Aufgrund der sprachlich heterogenen Kindergruppen in vorschulischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen könnte allerdings genau dieser Aspekt für die gelingende kompensatorische Förderung von großer Bedeutung sein. Aus diesem Wechselspiel von Beziehungsgestaltung als Basis lernanregender Interaktionen und der bewusst gesteuerten adaptiven sprachlich-kognitiven Aktivierung der Kinder ergibt sich ein Professionalisierungsbedarf. Um dieses Zusammenwirken der verschiedenen Faktoren, die auf die Interaktionsqualität Einfluss nehmen, zu verstehen, und dabei gleichzeitig professionell und nicht intuitiv gesteuert auf die Bildungsprozesse einwirken zu können, bedarf es einer intensiven selbstreflexiven Auseinandersetzung in Form von Aus- und Weiterbildungsangeboten (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff & Pietsch, 2011).

Hypothese 2: Dialog

Im Theorieteil wurde dargestellt, dass die Gestaltung dialogreicher Interaktionen mit Kindern Teil professioneller Sprachförderkompetenzen ist. Dieses dialoggestaltende Verhalten konnte sowohl im Wissen als auch im Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte unterschiedlich differenziert bzw. häufig erfasst werden. Zur Ergründung eines Zusammenhangs zwischen dem Wissen und Handeln zur Sprachförderdimension „Dialog“ wurde daher von der Hypothese ausgegangen, dass differenziertes Wissen (Repertoire) über das sprachförderspezifische Verhalten in der Dialoggestaltung häufigere und längere Dialoge in der Praxis begünstigen kann. Des Weiteren wurde von der Hypothese ausgegangen, dass diejenigen Verbalisierungstechniken, die auf einer abstrakteren und damit kognitiv anregenderen Ebene angesiedelt sind, mit dem Wissen zur Dialogvertiefung korrelieren.

Die Korrelationsberechnungen für die Sprachförderdimension „Dialog“ ergaben keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Wissen zur Dialoggestaltung mit Kindern und der Anzahl der Dialoge bzw. der Dauer der Dialoge im Handeln.

Hingegen konnte ein Zusammenhang bezüglich des spezifischeren Wissens zum Themenbereich „Dialogvertiefung“ und dem Verbalisieren eines Rückblicks, nicht jedoch bezüglich des Verbalisierens eines Gedankens gefunden werden. Das Ergebnis zur Dialoggestaltung widerspricht oben genannter Hypothese, jedoch nicht bezüglich der Dialogvertiefung und der Verbalisierungstechnik des Rückblicks. Diesbezüglich kann die Hypothese, dass spezifisches handlungsnahes Wissen zu vermehrt professionellem Handeln führt, ansatzweise bestätigt werden.

Die Diskussion der Ergebnisse der Analyse des Wissens zur Sprachförderdimension „Dialog“ (vgl. Kap. 5.3) hat gezeigt, dass mit den Aussagen zur Gestaltung von Dialogen mit Kindern vermutlich eher allgemeines Wissen erfasst wurde und gerade über diejenigen Wissensaspekte, die die sprachlich-kognitive Herausforderung spezifizieren, seltener gesprochen wurde. Die Wichtigkeit des Dialogs wurde von allen Fachkräften mindestens einmal erwähnt, wohingegen auf die Dialogvertiefung nicht von allen Fachkräften mindestens einmal eingegangen wurde. Interessanterweise hängen die Aussagen der Fachkräfte zur Dialoggestaltung mit dem Wissen zur Beziehungsgestaltung zusammen. Bei der Dialoggestaltung bzw. dem Aspekt, dass der Dialog als Ausgangspunkt für die Sprachförderung angesehen wird, handelt es sich daher vermutlich um eine Grundhaltung als Basis für die in Dialogen eingebettete Sprachförderung, die bei allen Fachkräften gegeben zu sein scheint. Jedoch stellt sich die Frage, weshalb sich diese Grundhaltung nicht in häufigeren Dialogen zeigt.

Ein möglicher Grund zur Erklärung des fehlenden Zusammenhangs zwischen Wissen und Handeln bezüglich der „Dialoggestaltung“ und der Häufigkeit und Dauer der im Handeln beobachteten Dialoge könnte – ähnlich wie bei der Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ – in einer Haltung vermutet werden, die sich in den Interviewaussagen abbildet. Einer Haltung, die die dialogische Form der Sprachförderung fokussiert, scheinen alle Fachkräfte positiv gegenüberzustehen. So erachteten alle Fachkräfte die in den Filmvignetten gezeigten Gesprächssituationen als nützliche Form der Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung, was sich in den Interviews in der Nennung vieler verschiedener Aspekte zum Thema Dialoggestaltung zeigte. Umgekehrt gab es große Unterschiede im Handeln in Bezug auf die Dialoghäufigkeit und Dialogdauer. Hierbei zeigte sich bei vielen Fachkräften ein Bruch zwischen dem, was sie allgemein als gute Sprachförderung ansehen, und dem, was letzten Endes in der konkreten Praxis umgesetzt wird. Bredekamp und Rosegrant (1993) bezeichneten dieses Phänomen als „early childhood error“ (zit. nach Kontos, 1999, S. 364), das sich z. B. während der Spielphasen der Kinder zeigt: „The early childhood error is committed when early childhood educators prepare an appropriate, stimulating environment for young children but then stand back and fail to follow up with guidance,

‚scaffolding‘, or supportive, responsive interactions with the children as they play (...).“ (Kontos, 1999, S. 364) Fachkräfte wollen häufig das Spiel der Kinder nicht stören und geben daher seltener Inputs, nehmen die Rolle eines Beobachters ein und greifen meist erst dann ein, wenn das Spiel unruhig wird oder Konflikte auftreten. Gemäß der Studie von Kontos (1999) nutzen die Fachkräfte nur etwa 20 % der Zeit für gemeinsame Interaktionen, so dass viele Momente für lernanregende Impulse ungenutzt bleiben.

Obwohl die Haltung für eine dialogorientierte Form der Sprachförderung bei einer Mehrheit der Fachkräfte vorhanden zu sein scheint, stehen die Aussagen dazu vermutlich noch zu wenig mit einer Förderorientierung in Zusammenhang, was sich auch durch den statistisch ermittelten Zusammenhang zum Wissen zur Beziehungsgestaltung erklären lassen würde. Die Kontaktaufnahme mit dem Kind in Form eines Dialogs oder das Signalisieren von Interesse an den kindlichen Themen kann als Form der Beziehungsgestaltung verstanden werden. Da in der vorliegenden Studie nicht nachträglich nachgefragt wurde, welches Ziel die Fachkräfte mit dem Dialog verfolgen, kann über die Dialogabsichten an dieser Stelle nur spekuliert werden. Jedoch führt dies zu einer wichtigen Hypothese bezüglich der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. Falls die Gespräche mit den Kindern von den Fachkräften nicht aufgrund eines Bildungsverständnisses oder einer gezielten Förderabsicht initiiert wurden, sondern auf einer Beziehungsebene, um dem Kind Wertschätzung und Zuwendung zu signalisieren, führt dies zur Annahme, viel mit den Kindern sprechen müssen, was nicht unbedingt ein Bildungsverständnis impliziert.

Gelingende Sprachförderung zeichnet sich zu einem großen Ausmaß dadurch aus, dass auch ein Kind möglichst viele Sprechgelegenheiten erhält. Insgesamt deuten aber Studien darauf hin, dass in vorschulischen Bildungseinrichtungen häufig eine relativ hohe Sprechaktivität von Seiten der Fachkräfte im Vergleich zur Sprechaktivität der Kinder zu beobachten ist (Egert, Quehenberger, Dederer & Wirts, 2018). Werden die Fachkräfte jedoch dahingehend geschult, ihre Redeanteile im Dialog mit Kindern zu reduzieren, so zeigt sich, dass die Kinder nicht nur häufiger zum Sprechen kommen, sondern dass sich ihre sprachproduktiven Fähigkeiten signifikant verbessern. Durch diese stärker abwartende Haltung werden die Kinder ermutigt, sich häufiger verbal oder nonverbal an einem Gespräch zu beteiligen (Sachse, Budde-Spengler & Schuler, o.J., S. 4). Wird der Fokus damit auf die Wechselwirkung zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind gerichtet, zeigt sich, dass die kindliche Initiative für eine Interaktion eine genauso große Rolle spielt, wobei es Kinder gibt, die diese Initiative häufiger, andere weniger häufig ergreifen. Daraus ergeben sich für die einzelnen Kinder unterschiedliche Lernchancen. Initiativere Kinder sind häufiger im Dialog mit

den frühpädagogischen Fachkräften und erhalten größere Sprechanteile. Umgekehrt laufen Kinder mit geringen Sprachkompetenzen Gefahr, nicht nur weniger, sondern auch qualitativ schlechterem Sprachinput im Betreuungsalltag zu begegnen (Albers et al., 2013). Die kindliche Initiative im Zusammenhang mit den sich daraus ergebenden Sprachlernbedingungen für die Kinder muss folglich durch die Fachkräfte dringend reflektiert werden (Egert, Quehenberger et al., 2018).

Eventuell handelt es sich daher um einen Fehlschluss, dass zur gelingenden Sprachförderung mit den Kindern insgesamt viel gesprochen werden muss. Stattdessen stellt das Zuhören gleichermaßen eine wichtige Strategie dar, damit Kinder häufiger eine Sprechinitiative ergreifen können. Es könnte also sein, dass mit der Wahl des Codes „Dialog“ zur Analyse des Handelns nicht das gesamte Spektrum der Qualität der Dialoggestaltung im Zusammenhang mit der frühen Sprachförderung abgedeckt wurde. Vermutlich kommt es weniger auf die Quantität der Dialoge an, sondern vielmehr, wie viel Raum ein Kind für seine eigenen Dialogbeiträge bekommt. Es wäre daher zentral, die Dialoge ausgehend von den Sprechanteilen der Kinder differenzierter zu untersuchen, und dies als ein wesentliches Ziel von Professionalisierungsmaßnahmen zu definieren. So gesehen müsste Wissen zum Sprachförderpotenzial von Dialogen, die im Alltag integriert stattfinden sollen, vertiefter vermittelt werden, um damit die Verbindung zur Dialogqualität auf einer praktischen Ebene herzustellen.

Bezogen auf das Handeln stellen die Verbalisierungstechniken eine wichtige Stimulierungstechnik für das Kind dar. Die Kinder erhalten durch die Verbalisierungen sprachlichen Input, den sie konkret bezogen auf eine aktuelle Situation oder abstrakt bezogen auf Gedanken und Abwesendes deuten und verstehen müssen. Zudem können die Kinder neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Thema ihr Sprachwissen durch die Präsentation neuer grammatikalischer Strukturen wie auch von Wortschatz erweitern. Ein signifikanter positiver Zusammenhang ergab sich bezogen auf die Verbalisierungstechnik des Rückblicks mit dem spezifischen Wissen zur Dialogvertiefung. Fachkräfte, die über verschiedene Aspekte der Dialogvertiefung sprachen, tauschten sich somit häufiger über vergangene Ereignisse aus, was sich im Einsatz von Verbalisierungen in Form eines Rückblicks zeigte, nicht jedoch in einem häufigeren Einsatz einer Verbalisierung eines Gedankens oder eines hypothetischen Inhalts.

Bei Kindern ab ca. drei Jahren werden zunehmend Sprachförderinputs wichtig, die über das Hier und Jetzt hinausgehen. Dies ermöglicht beispielsweise die Reflexion vergangener Ereignisse (Welzer, 2011). Wenn sie zudem häufiger zum Erzählen und Reflektieren von vergangenen Handlungen, Erlebnissen und Situationen angeregt werden, hat dies einen positiven Einfluss auf die Entwicklung ihrer narrativen

Kompetenzen (Drick, 2016). Solche Strategien könnten zu einem ‚Sustained Shared Thinking‘ führen, wenn sie gezielt zur Initiierung gemeinsam geteilter Denkprozesse eingesetzt werden. Weshalb jedoch nur die Verbalisierungstechnik des Rückblicks und nicht die des Gedankens mit dem Wissen zur Themenvertiefung korreliert, kann an dieser Stelle nur hypothetisch erklärt werden.

Ein Erklärungsansatz könnte darin gefunden werden, dass vermutlich das handlungsnaher Wissen über vertiefende Denkprozesse im Dialog noch kaum im Detail erfasst werden konnte. Dies zeigen die relativ niedrigen Werte in der Analyse des Wissens zum Themenbereich „Dialogvertiefung“ und die verhältnismäßig wenigen Fachkräfte, die mehr als einen Aspekt zu diesem Themenbereich erwähnten, was allerdings nicht verwunderlich ist: In der aktuellen Literatur wird immer wieder auf die Komplexität des Konstrukts, wie wirksame dialogische Lernprozesse gestaltet werden, hingewiesen. Die hochkomplexe Umsetzung dialogisch gestalteter Lernprozesse zeigt sich nicht nur in Bezug auf die gezielte Sprachförderung (Isler, 2012), sondern auch in Bezug auf die kognitive Aktivierung (Mackowiak et al., 2014). So erscheint es nachvollziehbar, dass die Fachkräfte dieser Studie vermutlich noch kaum über spezifisches Wissen verfügen oder dieses Wissen noch zu wenig gefestigt wurde, da zum Zeitpunkt der Datenerhebung im deutschsprachigen Raum erst einige Projekte starteten, um spezifische Strategien der kognitiven und sprachlichen Anregung in der konkreten Praxis zu identifizieren (vgl. *PRIMEL*-Studie) bzw. diese Strategien im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsangeboten gezielt zu vermitteln. Deshalb kann vermutet werden, dass das spezifische handlungsnaher Wissen zur Dialogvertiefung erst in Teilbereichen erfasst werden konnte.

Auch auf der Ebene des Handelns gibt es vermutlich noch Verbesserungspotenzial hinsichtlich der Umsetzung kognitiv und sprachlich anregender Dialoge. Um jedoch den sprachlichen und/oder kognitiven Anregungsgehalt der codierten Verbalisierungen eines Rückblicks abschließend zu beurteilen, müsste dahingehend im Rahmen einer Nachfolgestudie ein zusätzlicher Analyseschritt vollzogen werden. Eventuell handelt es sich bei der Verbalisierungstechnik des Rückblicks gar nicht um eine kognitiv besonders herausfordernde Strategie, da sie auch im Rahmen einer Geschichtenerzählung eingesetzt werden kann, ohne dass von Seiten der Kinder vertiefende Reflexionsprozesse erforderlich sind. So muss zwischen einem deskriptiven und einem explikativen Dialog unterschieden werden. Im deskriptiven Dialog kann beschreibend über Vergangenes berichtet werden, wohingegen im explikativen Dialog mit Aussagen, die „vielleicht“ oder „was wäre wenn“ beinhalten, das Kind zum Spinnen eigener Gedanken angeregt wird (Hebenstreit-Müller & Hildebrandt, 2018). Dieses Vorgehen kommt einem ‚Sustained Shared Thinking‘ am nächsten und führt dazu,

dass die Kinder sprachlich engagierter reagieren, selbst mehr Hypothesen generieren und darüber sprechen (Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári-Heller & Dreier, 2016). Dieser Schritt vom deskriptiven hin zum explikativen Dialogformat müsste in den erfassten Dialogen dieser Studie genauer untersucht werden. Es ist zu vermuten, dass es sich bei den codierten Verbalisierungen zum Rückblick noch nicht um ein Dialogmittel auf der abstraktesten Stufe handelt, so dass hier mit einem weiteren Potenzial zur Professionalisierung gerechnet werden kann.

Zusammenfassend ist davon auszugehen, dass es sich beim Wissen zur Dialoggestaltung, ähnlich wie beim Wissen zur Beziehungsgestaltung, um ein übergeordnetes, vermutlich auf der Ebene einer Haltung angesiedeltes, eher allgemeines Wissen handelt, das nicht mit dem sprachförderspezifischen Handeln in Verbindung steht. Für die große Mehrheit der Fachkräfte stellt der Dialog ein wesentliches Element frühpädagogischer Bildungsprozesse mit Kindern dar. Jedoch ist damit nicht automatisch eine Förderorientierung verbunden. Sie erfolgt erst, wenn Fachkräfte häufiger über dialogvertiefende Aspekte sprechen und dabei eine abstraktere Form von Sprachinput auf der Ebene der Verbalisierungstechniken anwenden. Bezogen auf die sprachliche Anregung könnte damit ein erster Schritt auf die Mikroebene der Sprachförderung bereits bei einem Teil der Stichprobe geschafft sein, jedoch zeichnet sich in diesem Themenbereich ein genereller Professionalisierungsbedarf ab. Da die Anregung von Kindern mit eingeschränkten Sprachfähigkeiten und die Umsetzung von sprachlich und kognitiv besonders wirksamen Denkprozessen mit einer besonders großen Herausforderung verbunden sind, sollten spezifisch darauf ausgerichtete Weiterbildungsformate entwickelt werden, die nicht nur die Ebene der Umsetzung lernanregender Dialogformate in den Fokus setzen, sondern auch Haltungen thematisieren, um noch zu wenig förderorientierte Denkkonzepte der Fachkräfte zu modifizieren.

Hypothese 3: Fragen

Im Theorieteil wurde dargestellt, dass sprachanregende Fragestrukturen Teil einer professionellen Sprachförderkompetenz sind. Diese Sprachfördertechniken konnten sowohl im Wissen als auch im Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte unterschiedlich differenziert bzw. häufig erfasst werden. Zur Ergründung eines Zusammenhangs zwischen dem Wissen und Handeln zur Sprachförderdimension „Fragen“ wurde daher von der Hypothese ausgegangen, dass handlungsnahes Wissen (Repertoire) über verschieden sprachanregende Fragestrukturen einen häufigeren Einsatz dieses sprachförderspezifischen Verhaltens in der Praxis, insbesondere der als sprachförderlicher angesehenen offenen Fragestrukturen, begünstigen kann.

Die Korrelationsberechnungen für die Sprachförderdimension „Fragen“ ergaben einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem differenzierten Wissen zu „Fragen“ und den „offenen Fragen“ im Handeln. Ein Zusammenhang bezüglich der „Alternativfrage“ konnte nicht geprüft werden, da dieses spezifische Fachwissen zu selten benannt wurde. Jene Fachkräfte, die differenzierteres Wissen über Fragen abrufen können, setzen die offenen Fragestrukturen in ihrem Handeln also häufiger ein. Bezogen auf die Sprachförderdimension „Fragen“ wird oben genannte Hypothese in dieser Pilotstudie zu den benannten Wissensaspekten bestätigt. So zeigte sich aufgrund des bestätigten Zusammenhangs, dass das Wissen über die Unterscheidung von offenen und geschlossenen Fragetypen sowie die Charakterisierung dieser Fragen anhand sprachförderlicher Eigenschaften professionelles handlungsnahes Wissen darstellen, das mit dem Handeln zusammenhängt. Anhand des Merkmals der Offenheit von Fragen (vgl. Kapitel 2.2.3.2) können Fachkräfte somit bei Betrachtung der Filmvignetten dieses Verhaltensmuster analysieren und reflektieren.

Die Kategorisierung von Fragetypen in sogenannte geschlossene und offene Fragen ist bekannt aus der Praxis (Schönfelder, 2015b). Offenen Fragen wird grundsätzlich ein didaktischer Mehrwert zugeschrieben, da sie Kinder eher zum Sprechen anregen (Briedigkeit, 2011). Eine weitere Differenzierung in halboffene und offene Fragen erfolgte hingegen seltener durch die Fachkräfte, obwohl aus der Forschung Hinweise bestehen, dass offene W-Fragen mit besseren Sprachleistungen der Kinder verbunden sind (Cristofaro & Tamis-LeMonda, 2012). Insofern erwies es sich als passend, das Kategoriensystem der Fragen in dieser Arbeit nicht nach inhaltlichen Merkmalen zu strukturieren, sondern sie entsprechend ihrer linguistischen Funktion nach Fragepronomen bzw. Satzbau einzuteilen, da dies dem gängigen Verständnis in der Praxis entspricht (Schönfelder, 2015b).

Nichtsdestotrotz zeigte sich, dass von den Fachkräften wenig ausgeführt wurde, welche weiteren sprachförderlichen Eigenschaften die unterschiedlichen Fragetypen in Bezug auf das Lernen von grammatikalischen Strukturen oder die Wortschatzerweiterung aufweisen. Zudem wurde die Alternativfrage, die in der Fachliteratur als eine besonders sprachanregende Strategie dargestellt wird (Motsch, 2006), in den Interviews lediglich von einer Person benannt, so dass in dieser Studie hierfür keine Korrelation berechnet werden konnte. Ebenfalls nicht thematisiert wurde das Potenzial der Förderung grammatikalischer Muster durch besondere Fragepronomen, wie z. B. womit, worauf etc. (Schönfelder, 2015b), die ebenso selten im Handeln beobachtet werden konnten.

Zusammenfassend zeigte sich, dass bezogen auf die Sprachförderdimension „Fragen“ handlungsnahes Wissen über die Offenheit von Fragen mit der Häufigkeit des

beobachteten Einsatzes von offenen Fragestrukturen im Handeln zusammenhängt. Da jedoch wichtige sprachförderliche Fragetechniken wie die Alternativfragen oder unterschiedlich kognitiv und sprachlich anregende W-Fragen in dieser Studie zu wenig benannt wurden, erscheint es sinnvoll, das handlungsnahes Wissen bezüglich dieser Techniken noch weiter zu erforschen bzw. zu professionalisieren (vgl. Kap. 7).

Hypothese 4: Modellierungstechniken

Im Theorieteil wurde dargestellt, dass der Einsatz von Modellierungstechniken Teil professioneller Sprachförderkompetenzen ist. Diese Sprachfördertechniken konnten sowohl im Wissen als auch im Handeln der fröhpädagogischen Fachkräfte unterschiedlich differenziert bzw. häufig erfasst werden. Zur Ergründung eines Zusammenhangs zwischen dem Wissen und Handeln zur Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ wurde daher von der Hypothese ausgegangen, dass differenziertes handlungsnahes Wissen über dieses sprachförderspezifische Verhalten einen häufigeren Einsatz von Modellierungstechniken in der Praxis begünstigen kann.

Die Korrelationsberechnungen für die Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ ergaben einen signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem Wissen zu korrigierendem Verhalten und den korrigierenden Modellierungstechniken im Handeln. Kein Zusammenhang konnte bezüglich der dimensionsübergreifenden und explorativen Hypothese, dass Wissen zu Dialoggestaltung mit Extensionen im Handeln (inhaltliche Erweiterung einer Kindäußerung) zusammenhängt, gefunden werden.

Jene Fachkräfte, die differenzierteres Wissen über das Korrigieren von Kindäußerungen abrufen können, setzen die korrigierenden Modellierungstechniken in ihrem Handeln also häufiger ein. Bezogen auf die Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ kann die Hypothese zu den benannten Wissensaspekten in dieser Studie bestätigt werden.

Das indirekte Korrigieren stellt eine wesentliche Sprachfördertechnik dar, die Kinder darin unterstützt, ihr Sprachwissen an die zielsprachlichen Strukturen anzugleichen (Motsch, 2010). Dass das indirekte Korrigieren von Kindäußerungen förderlich ist und dabei nicht der Freude am Dialog im Wege stehen darf (Löffler & IteL, 2015; Szagun, 2016), darüber war sich ein großer Teil der befragten Fachkräfte dieser Studie einig, weshalb viele Kommentare dazu in den Interviews gefunden werden konnten. Somit scheint das Korrigieren für diejenigen Fachkräfte, die differenziert darüber berichteten, ein Mittel der Sprachförderung darzustellen, das sich im häufigeren Einsatz von korrigierenden Modellierungstechniken im Handeln zeigt. Eine Differenzierung in unterschiedliche Unterarten von Modellierungstechniken oder Möglichkeiten, spezifische Sprachelemente damit aufzugreifen und anzubieten (Ebene der

Phonetik/Phonologie, Semantik/Lexik oder Syntax/Morphologie), fand hingegen selten statt. Da die Fachkräfte insgesamt in ihren Aussagen nicht explizit unterschieden, um welche Art und welche sprachliche Zielstruktur des Korrigierens von Kindäußerungen es sich handelt, sollte an diesem Punkt in Qualifizierungsmaßnahmen angesetzt werden. Dabei gilt es, einen entwicklungsorientierten Blick auf die kindlichen Sprachäußerungen zu werfen und zu analysieren, welche Fehlerarten entwicklungsproximal verbessert werden können (Dannenbauer, 1984), z. B. wenn ein Kind noch nicht alle Laute richtig produziert oder wenn morphologische Fehler auftreten. Dies könnte ein wichtiger Schritt zum adaptiven Einsatz der Sprachfördertechnik darstellen (Beckerle & Mackowiak, 2019), der auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von Bedeutung ist. Die indirekten Korrekturen unterstützen die Sprachentwicklung noch bis ins Grundschulalter (Buschmann & Sachse, 2017).

Bezogen auf das inhaltliche Erweitern von Kindäußerungen (Extension) wurde explorativ untersucht, ob die Anzahl der Extensionen im Handeln mit dem Wissen zur Dialoggestaltung zusammenhängt, was nicht bestätigt werden konnte. Die Extensionen wurden im Vergleich zu den anderen Modellierungstechniken am häufigsten eingesetzt. Daher wurde untersucht, ob Extensionen mit der Anzahl der Dialoge, die in den Videos beobachtet wurden, zusammenhängen und damit eine Dialogfunktion einnehmen könnten. Es zeigte sich, dass die Extensionen signifikant häufiger auftreten, je häufiger die Fachkräfte einen Dialog mit den Kindern führen.

Es ist bekannt, dass auch wenig professionalisierte Fachkräfte ebenso wie Eltern intuitiv gewisse Sprachfördertechniken einsetzen. Vermutlich trifft dies teilweise auch auf die Fachkräfte der Stichprobe dieser Arbeit zu. Bei der Extension handelt es sich aber auch um eine Sprachfördertechnik, die aus dem Bereich der Sprachtherapie stammt (Dannenbauer, 1984), auf den frühpädagogischen Kontext übertragen wurde und eine gezielte sprachförderliche Funktion einnimmt. Zu wissen, dass auch das semantische Erweitern von Kindäußerungen zu Impulsen für den Aufbau neuer und komplexerer Sprachstrukturen führt, ist für die Förderung von Vorschulkindern sehr wichtig (Szagun, 2016). Dabei muss ein „fine tuning“ stattfinden (Buschmann & Sachse, 2017, S. 17): ein erweiternder Inhalt soll an die Äußerung des Kindes anknüpfen und dabei ein neues inhaltliches, aber auch grammatikalisches Element hinzufügen. Dies signalisiert dem Kind gleichzeitig, dass sein kommunikativer Beitrag wertgeschätzt wird.

Um eine Extension in Filmvignetten zu erkennen und darüber zu berichten, bedarf es sehr spezifischen Wissens, so dass vermutet wird, dass den Fachkräften dieser Stichprobe in Aus- und Weiterbildungsangeboten bis dato wenig darüber vermittelt wurde. So überrascht es nicht, dass Extensionen nicht explizit als solche benannt

wurden bzw. das Aufgreifen von Kindäußerungen aus Sicht der Fachkräfte vielleicht sogar eher eine kommunikative Funktion einnimmt und somit kein handlungsnahes Wissen der Modellierungstechniken darstellt.

Es lässt sich zusammenfassen, dass bezogen auf die Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ handlungsnahes Wissen über das indirekte Korrigieren von Kindäußerungen mit der Häufigkeit des beobachteten Einsatzes von korrigierenden Modellierungstechniken im Handeln zusammenhängt und somit als professionelles Wissen auf einer Mikroebene der Sprachförderung angesehen werden kann. Insgesamt muss dieses Wissen noch professionalisiert werden, da weitere zentrale sprachförderliche Modellierungstechniken, wie die Extension und die Umformung, sowie die Funktion des korrektiven Feedbacks und der Expansionen zur Anregung spezifischer Sprachstrukturen noch zu wenig berücksichtigt wurden.

Hypothese 5: Wortschatzförderung

Im Theorieteil wurde dargestellt, dass ein vielfältiges Wortschatzangebot Teil professioneller Sprachförderkompetenz ist. Diese Sprachfördertechniken konnten im Wissen und eine Sprachfördertechnik auch im Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte unterschiedlich differenziert bzw. häufig erfasst werden. Zur Ergründung eines Zusammenhangs zwischen dem Wissen und Handeln zur Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ wurde daher von der Hypothese ausgegangen, dass differenziertes handlungsnahes Wissen über dieses sprachförderspezifische Verhalten einen häufigeren Wortinput in der Praxis begünstigen kann.

Die Korrelationsberechnungen für die Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ ergaben keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem handlungsnahen Wissen zur Wortschatzförderung und der Häufigkeit des Benennens von Wortschatz im Handeln. Dieses Ergebnis widerspricht in erster Betrachtung oben genannter Hypothese, dass handlungsnahes Wissen zu häufigerem professionellem Handeln führt, so dass der vermutete Zusammenhang in dieser Studie nicht bestätigt werden kann. Jedoch scheint bei genauer Analyse das Ergebnis auf methodische Schwierigkeiten hinzuweisen, die im Folgenden diskutiert werden.

Bereits im Entwicklungsprozess des Kategoriensystems zur Analyse des Wissens und Handelns zeigte sich die Komplexität und Vielschichtigkeit der Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“. Wirksame Wortschatzförderung stellt sowohl bezogen auf das Wissen als auch auf das Handeln einen vielschichtigen Förderbereich dar, der als ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Sprachfördertechniken verstanden werden muss (Hindman & Wasik, 2011b; Wasik et al., 2016) und sich zum

Aufbau semantischer Netzwerke über einen längeren Zeitraum erstreckt (Rupp, 2013).

Das für das *Sprima*-Projekt entwickelte theoretische Modell der Wortschatzförderung (Itel & Haid, 2015) und das daraus abgeleitete Kategoriensystem bestehend aus neun Codes konnte zwar auf der Wissens Ebene angewendet werden. Insgesamt benannten die Fachkräfte spezifische Aspekte der Wortschatzförderung jedoch wenig differenziert und lückenhaft. So war das Kategoriensystem zu dieser Sprachförderdimension sehr umfangreich, die Anzahl an Aussagen, die den einzelnen Unterkategorien zugeordnet werden konnten, blieb hingegen klein.

Im Gegensatz dazu konnten die neun Codes auf der Handlungsebene nicht mit einer zufriedenstellenden Intercoderübereinstimmung angewendet werden. Daher wurde für die Videoanalyse eine Reduktion auf einen eng definierten Code „Benennen“ vorgenommen, da das Benennen als erster Schritt der Wortschatzförderung angesehen werden kann (Itel & Haid, 2015). Dieser Code konnte schließlich zuverlässig auf das vorliegende Videodatenmaterial angewendet werden. Eine weitere Qualitätseinschätzung, z. B. basierend auf einem Rating, konnte aus forschungspragmatischen Gründen nicht mehr bewerkstelligt werden.

Das Ergebnis der Korrelationsberechnung steht nun im Widerspruch zur Hypothese, jedoch könnte die fehlende Korrelation damit erklärt werden, dass bezogen auf das Handeln vermutlich eine Form von Wortschatzförderung erfasst wurde, die nicht die ganze Komplexität der wirksamen Wortschatzförderung bei Kindern ab drei Jahren erfasst. Insofern reicht es nicht aus, Wortschatzförderung lediglich im Benennen von Gegenständen zu sehen, da eines der wesentlichen Entwicklungsziele der Kinder im Alter ab drei Jahren nicht im Aufbau von einzelnen Wörtern, sondern auf der hochkomplexen Vernetzung der Wörter in lexikalischen Netzwerken basiert (vgl. Kap. 2.2.3.2). Zudem belegen Studien, dass die Häufigkeit der Wortpräsentation alleine nicht ausreicht, Kindern den Erwerb von mehr Wortschatz zu ermöglichen. Dahinter stehen komplexere Lernmuster, die es weiter zu untersuchen gilt (Wasik et al., 2016). Deshalb sollte die aufgestellte These eines Zusammenhangs nicht verworfen, sondern in weiteren Studien genauer untersucht werden, ob der Code „Benennen“ als erster Schritt in der Wortschatzförderung auch bei wenig differenziertem, handlungsnahem Wissen oft angewendet wird und ob mit höherwertigen Wortschatzfördertechniken, die eine Vernetzung von bestehendem Wortwissen im mentalen Lexikon herbeiführen, positive Korrelationen mit differenziertem Wissen gefunden werden können. Dies würde insbesondere aufzeigen, dass die höheren Ebenen der Wortschatzförderung durch professionelles Wissen zuverlässiger umgesetzt werden und nur über eine Professionalisierung den hohen Anforderungen an gelingende

Wortschatzförderung Rechnung getragen werden kann. Da der Wortschatz für Kinder der Altersgruppe vor Schuleintritt als einer der wichtigsten Prädiktoren für die späteren sprachlichen und schulischen Entwicklungsschritte angesehen wird (Dickinson & Porche, 2011), aber der für die vorliegende Arbeit gewählte methodische Zugang zu dessen Erfassung in der Förderung unpassend scheint, stellt die Ergründung des Zusammenhangs zwischen Wissen und Handeln bezogen auf die Wortschatzförderung für zukünftige Studien ein wichtiges Forschungsdesiderat dar. Zudem muss für Qualifizierungsmaßnahmen die Vermittlung differenziert aufbereiteter und empirisch abgesicherter Konzepte zur frühen Wortschatzförderung berücksichtigt werden (Wasik et al., 2016).

Zusammenfassend zeigte sich, dass die Wortschatzförderung vermutlich auf komplexen Prozessen des vernetzten Lernens basiert, das im Handeln nicht anhand der Anwendung eines Codes, dem „Benennen“, ausreichend erfasst werden kann. Auch das Wissen der Stichprobe zeichnet sich trotz der vielen möglichen Aspekte, die zur Wortschatzförderung gehören und somit bei der Betrachtung sprachförderlicher Interaktionen hätten genannt werden können, als noch zu wenig differenziert aus. Daher verwundert es nicht, dass für diese Hypothese kein Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln gefunden werden konnte. Bezogen auf die Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ sind zur Ergründung von Zusammenhängen zwischen den verschiedenen Kompetenzfacetten weitere Studien angezeigt.

6.2 Fazit

Die Diskussion der Ergebnisse der Zusammenhangsberechnungen hat gezeigt, dass der vermutete Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln als Teilfacetten verschiedener Sprachförderkompetenzen teilweise bestätigt werden konnte. Dazu gehörte Wissen zur Dialogvertiefung, zu verschiedenen Fragestrukturen und zu korrigierendem Verhalten. Insbesondere dann, wenn Fachkräfte dieses handlungsnahes Wissen differenziert benennen konnten und es inhaltlich Bezug auf besonders anregendes sprachförderspezifisches Verhalten nahm, das auf einer Mikroebene der Sprachförderung angesiedelt ist, konnte ein Zusammenhang aufgezeigt werden. Die auf einer Mikroebene des Handelns angesiedelten Sprachfördertechniken werden mit professionellerem Handeln in Verbindung gebracht. Somit könnte es sich dabei um Wissens Elemente handeln, die einer professionellen Sprachförderkompetenz zugeordnet werden können. Umgekehrt zeigte sich, dass das Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte der Stichprobe auch Lücken aufweist, was spezifische Sprachfördertechniken anbelangt, die als zusätzliche „didaktische Instrumente“ in Konzepten

zur alltagintegrierten Sprachförderung zu finden sind (Kammermeyer et al., 2017), so dass aufgrund fehlender Kennwerte keine Korrelationen berechnet werden konnten. Zudem bildete sich ein zu bestimmten Themenbereichen der Sprachförderung eher allgemeines und damit wenig handlungsnahes Wissen ab, das noch zu wenig Anknüpfungspunkte zu den spezifisch als bildungswirksam hervorgehobenen Interaktionsprozessen aufweist, weshalb die statistischen Zusammenhänge zum Handeln ausblieben.

In der Diskussion der Ergebnisse des Wissens hat sich herausgestellt, dass vermutlich einige der erfassten Wissenskategorien einer der Sprachförderung übergeordneten Form von handlungsnahem Wissen zuzuordnen sind, die nicht mit dem professionellen Handeln der Sprachförderung in Verbindung steht. Daher soll nun in Anlehnung an das sprachförderspezifische Wissen auf einer Mikroebene eine zweite Wissensebene eingeführt werden, die als „Makroebene“²⁹ bezeichnet wird. Diese Bezeichnung bzw. Unterscheidung von handlungsnahem Wissen konnte in der Fachliteratur in diesem Kontext noch nicht gefunden werden und wird im Folgenden ausgeführt.

Im Zusammenhang mit der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung sollen mit dem Begriff Makroebene Wissensaspekte zusammengefasst werden, die in den Interviews zwar bezogen auf die erfragten sprachförderlichen Verhaltensweisen erwähnt wurden, aber den spezifischen Sprachfördertechniken als übergeordnet betrachtet werden müssen. Dem Wissen der Makroebene werden die in dieser Arbeit gebildeten Kategorien der Beziehungsgestaltung und Dialoggestaltung zugeordnet. Sie sind vermutlich eine wesentliche Grundvoraussetzung dafür, dass sprachförderliche Prozesse überhaupt entstehen, jedoch bezogen auf das Handeln zu wenig spezifisch, so dass sich oberflächlich kein Zusammenhang zum sprachförderwirksamen Handeln zeigt. Insofern würde Wissen auf der Mikroebene, das mit dem sprachförderspezifischen Handeln zusammenhängt, mit einem höheren Professionalisierungsgrad in Verbindung stehen als Wissen auf der Makroebene, das als Basiswissen dient und auch bei wenig professionalisierten Personen beobachtbar ist. Dazu könnte Wissen zur Beziehungsgestaltung zählen, das mit einer Haltung verbunden ist, die bezogen auf die Elementarpädagogik ein Selektionskriterium zur Ausübung eines Berufs mit Vorschulkindern darstellt. Sie ist die Grundvoraussetzung dafür, dass Kinder auf einfühlsame Fachkräfte treffen, die es ihnen ermöglichen, sich emotional auf die

²⁹ Der Begriff Makroebene soll an dieser Stelle nicht mit den Begrifflichkeiten der systemischen Theorie nach Bronfenbrenner (1981) oder mit einem Teilbereich der Sprachförderung, wie z. B. einem Sprachförderkonzept (vgl. Koch & Hormann, 2014) verwechselt werden.

Bildungsangebote einzulassen und Raum für Interaktionen zu schaffen. Auch die Dialoggestaltung ist eine Voraussetzung für die pädagogische Arbeit mit Vorschulkindern, die im Rahmen dialogischer Prozesse stattfindet und somit auch Basis für die Gestaltung von sprachförderlichen Interaktionen ist. In der Qualitätsdiskussion der vorschulischen Bildungsprozesse stellen jedoch die Lernanregungen durch die frühpädagogische Fachkraft eine viel wesentlichere Handlungsmaxime dar (Weisberg et al., 2013), wobei der Spracherfolg der Kinder von der unmittelbaren Gestaltung sprachförderlicher Interaktionen abhängt (Koch & Hormann, 2014).

Bezüglich der ermittelten Erkenntnisse hinsichtlich des Professionalisierungsbedarfs, der im Ausblick (vgl. Kap. 7) thematisiert wird, soll an dieser Stelle abschließend eine Zusammenführung der Ergebnisse bezogen auf die Sprachförderkompetenz der in dieser Studie untersuchten frühpädagogischen Fachkräfte erfolgen, wobei die ermittelten Themenbereiche des handlungsnahen Wissens in die Makro- und Mikroebene gegliedert sind, um damit die Forschungsfrage 3 basierend auf den fünf Hypothesen abschließend zu beantworten. Das spezifische Wissen zur Wortschatzförderung kann noch keiner dieser beiden Ebenen zugeordnet werden. Innerhalb dieser Kategorie müsste in einer künftigen Studie differenziert geprüft werden, welches spezifische handlungsnahes Wissen in Verbindung mit der wirksamen Wortschatzförderung steht, um danach die Wissensaspekte ebenfalls der Makro- und Mikroebene zuzuordnen zu können.

Fragestellung 3:

Wie hängen das Wissen und das Handeln der fröhpädagogischen Fachkräfte zur sprachförderlichen Interaktionsgestaltung zusammen?

Tabelle 37: Zusammenführung der Ergebnisse der Hypothesentestung und Einordnung des handlungsnahen Wissens in die Makro- und Mikroebene.

Handlungsnahes Wissen auf einer Makroebene	
Beziehungsgestaltung	Handlungsnahes Wissen zur Beziehungsgestaltung hängt nicht mit einer dialogorientierten Interaktionsgestaltung zusammen.
Dialoggestaltung	Handlungsnahes Wissen zur Dialoggestaltung hängt nicht mit einer dialogorientierten Interaktionsgestaltung zusammen.
Handlungsnahes Wissen auf einer Mikroebene	
Dialogvertiefung	Handlungsnahes Wissen zur Dialogvertiefung hängt mit dem Verbalisieren eines Rückblicks zusammen.
Fragen	Handlungsnahes Wissen zu Fragen hängt mit den offenen Fragestrukturen im Handeln zusammen.
Korrigierendes Verhalten	Handlungsnahes Wissen zu korrigierendem Verhalten hängt mit den korrigierenden Modellierungstechniken im Handeln zusammen.
Konzeptuelle Ebene	
Wortschatzförderung	Handlungsnahes Wissen zur Wortschatzförderung hängt nicht mit dem Benennen von Wörtern zusammen.

Für die Ausgestaltung von Professionalisierungsmaßnahmen bedeuten diese Erkenntnisse, dass das auf der Makroebene angesiedelte handlungsnahes Wissen zur Entwicklung einer professionellen Grundhaltung einen wesentlichen Bestandteil der Grundausbildung darstellen muss. Dabei sollten die angehenden fröhpädagogischen Fachkräfte den Stellenwert dieses Wissens im Kontext der Fröhpädagogik kritisch hinterfragen und in Zusammenhang mit dem Betreuungs- und Bildungsauftrag der vorschulischen Institutionen stellen. Das Wissen auf der Mikroebene muss hingegen zu einem wesentlichen Bestandteil der Inhalte von Fortbildungen oder Weiterqualifizierungsmaßnahmen im Bereich der frühen Sprachförderung gehören. Da es sich um professionelles Wissen handelt, braucht es hierfür einen fachwissenschaftlichen Zugang im Rahmen von kompetenzorientierten Aus- und Weiterbildungsangeboten mit entsprechenden Lehr-Lernformaten, die einen angeleiteten reflexiven Zugang zur professionellen Praxis ermöglichen. Hier zeichnet sich ein wichtiges Desiderat für

künftige Professionalisierungsmaßnahmen bzw. anstehende Forschungsprojekte ab, die im Ausblick (vgl. Kap. 7) erneut aufgegriffen werden.

6.3 Methodenkritik

Da es sich bei der vorliegenden Untersuchung um eine explorativ angelegte Studie handelte, wurden offene, qualitativ ausgerichtete Methoden der Datenerhebung und -analyse gewählt, um möglichst vielfältige Aspekte und Themenbereiche zum sprachförderspezifischen Wissen und sprachförderlichen Handeln zu erfassen. Die Daten beider Kompetenzfacetten wurden anhand eines inhaltsanalytischen Vorgehens ausgewertet, inhaltlich strukturiert und quantifiziert. Ausgehend davon konnten inhaltlich passgenaue Variablen gebildet werden, um anhand von Korrelationsberechnungen einen ersten Einblick in Zusammenhänge zwischen spezifischen handlungsnahen Wissensaspekten und als wirksam angesehenen Sprachfördertechniken im Handeln zu ermöglichen.

Zwei Methoden der Datenerhebung wurden für diese Studie eingesetzt: das Filmvignetteninterview und die Videobeobachtung. Diese beiden werden in den folgenden Abschnitten (Kap. 6.3.1 und Kap. 6.3.2) kritisch beleuchtet und im Hinblick auf die methodischen Schwierigkeiten, die sich ergaben, für zukünftige Forschungsvorhaben diskutiert. Abschließend erfolgt die Ausführung möglicher Grenzen der vorliegenden Studie (Kap. 6.3.3).

6.3.1 Filmvignetteninterview zur Erfassung sprachförderrelevanten Wissens

Da zum Zeitpunkt der Datenerhebungen auf keine bestehenden validierten Testinstrumente aus dem deutschsprachigen Kontext zur Erfassung sprachförderrelevanten Wissens zurückgegriffen werden konnte, wurde ein Interviewverfahren mit Filmvignetten konzipiert mit dem Ziel der Erfassung handlungsnahen Wissens. Dieses Verfahren wurde pilotiert (Itel, 2012) und schließlich für die Datenerhebungen der Hauptuntersuchung eingesetzt.

Das Befragungsvorgehen mithilfe kurzer Filmvignetten erwies sich bezogen auf die vorliegende Stichprobe der Untersuchung als praktikabel. Durch die Wahl von zwei standardisiert ausgewählten Filmausschnitten konnte der Beobachtungsfokus der Probandinnen auf dieselben Sprachfördersituationen gelenkt werden. Damit konnte für alle Fachkräfte die gleiche Ausgangssituation für das Gespräch über die alltagsintegrierte sprachanregende Interaktionsgestaltung geschaffen werden. Gleichzeitig ließ das Befragungsvorgehen viel Raum zur Erwähnung unterschiedlichster

Sprachförderaspekte mit individuellen Schwerpunktsetzungen, da es sich um offene Interviewfragen handelte, was im Sinne der explorativen Ausrichtung der Studie war. Insofern konnten alle Fachkräfte ihr individuelles Wissen ausgehend von den beobachteten Situationen abrufen, ohne dass die interessierenden Aspekte sprachförderlichen Handelns vorgegeben waren und dadurch bereits eine in dem Moment nicht erwünschte Eingrenzung der Themenvielfalt herbeigeführt worden wäre.

Obwohl der Fokus der Interviews dennoch immer wieder auf spezifisch sprachanregende Verhaltensweisen gelenkt wurde, ohne sie konkret zu benennen, kann nicht abschließend beurteilt werden, ob das gesamte Wissen der Fachkräfte durch dieses Befragungsvorgehen abgerufen werden konnte oder ob tieferliegende Wissensstrukturen durch gezieltes Nachfragen zusätzlich hätten evoziert werden können. Um eine hohe Standardisierung bei der Datenerhebung zu gewährleisten, wurde im Projektteam vereinbart, die Interviews ohne vertiefende Nachfragen zu gestalten und somit keine Lenkung vorzunehmen, was sich bezogen auf die Standardisierung und damit Vergleichbarkeit der Interviewdaten als richtige Entscheidung erwies. Im Rahmen einer künftigen Untersuchung könnte geprüft werden, ob durch die gezielte Lenkung des Beobachtungsfokus auf eine Sprachförderdimension oder gar spezifische und ausgewählte Sprachfördertechniken differenzierteres Wissen abgerufen werden kann. Auch eine Begründung, warum ein Verhalten spezifisch für das beobachtete Kind als sprachförderlich oder sprachhinderlich bewertet wird, könnte im Befragungsvorgehen erfragt werden, um weitere Erkenntnisse auf einer qualitativen Ebene zu gewinnen. Solche Erkenntnisse könnten im Hinblick auf die Konzeptionierung einer Weiterbildung hilfreich sein und böten zugleich die Möglichkeit, den Effekt einer Qualifizierungsmaßnahme bezogen auf die geschulten Sprachförderdimensionen nachzuweisen.

Für die in einem nächsten Schritt erfolgte Analyse der Interviewdaten wurde ein inhaltsanalytisches Vorgehen gewählt (vgl. Kapitel 4.5.1). Der Entwicklungsprozess umfasste mehrere Phasen, bis die Wissenskategorien so geschärft waren, dass der Codierprozess mit möglichst geringer Interpretationsleistung vollzogen werden konnte. Dabei zeigte sich, dass ein rein deduktiv hergeleitetes Kategoriensystem nur schwer auf die Interviews angewendet werden konnte, was damit zusammenhängen könnte, dass die Inhalte, über die die Fachkräfte berichteten, vermutlich noch nicht auf einem vorgegebenen theoretischen Konstrukt basierten. Die Kategorien wurden deshalb induktiv erweitert und angepasst, so dass der Analyseprozess vereinfacht und das gesamte Wissen erfasst werden konnte. Auch dieses Vorgehen erwies sich in Bezug auf die explorative Herangehensweise der Wissenserfassung als begründet, um vielfältige und nicht nur ausgewählte, theoriebasierte Aspekte aufzunehmen.

Um eine eindeutige Zuordnung der Wissensaspekte zu den Kategorien zu ermöglichen, wurden eng gefasste Aussagen und nicht ganze Erzählpassagen codiert. Für längere Erzählpassagen hätten ganze Argumentationslinien mitberücksichtigt werden müssen, was aufgrund der Schwierigkeit einer ausreichenden Inter-coder-Übereinstimmung vorerst außer Acht gelassen wurde. Dennoch wäre es für zukünftige Studien angezeigt, ebenfalls Begründungen und Interpretationen zu beobachteten Verhaltensweisen detaillierter zu berücksichtigen. So ist laut König et al. (2014) die Fähigkeit der Fachkräfte, professionelles Handeln zu erkennen („noticing“), nicht direkt mit der Fähigkeit der Interpretation („interpreting“) professionellen Handelns verbunden. Vermutlich muss für die Interpretationsleistung von professionellem, sprachförderlichem Handeln bezogen auf die frühe Sprachförderung ein Bezug zu den Kindäußerungen hergestellt werden, womit der Adaptivitätsaspekt angesprochen ist. In künftigen Datenanalysen müsste also untersucht werden, wie eine Studienteilnehmerin eine Beobachtung begründet, in die Entwicklung des Kindes einordnet und welche Schlussfolgerungen sie daraus für die Förderung ableiten kann. Dies könnte wesentliche Hinweise dazu geben, wie fundiert und damit professionell das Wissen tatsächlich ist.

Des Weiteren war es aufgrund der vorliegenden Ergebnisse des Wissens in dieser Arbeit nicht möglich, eine Aussage über eine erreichte Kompetenzstufe bezogen auf das sprachförderrelevante Wissen zu tätigen, da ein Vergleich mit Expertenwissen fehlte. Es kann nicht gesagt werden, wie die Kompetenzen der Probandinnen dieser Studie einzustufen wären. Ein sogenanntes Novizen-Experten-Modell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) für den Bereich der frühen Sprachförderung wäre dazu dienlich. Insofern wäre aufgrund der vorliegenden Daten und des Umstands, dass es sich bei der Stichprobe bezogen auf den Ausbildungshintergrund (vgl. Kapitel 4.2.1) um eine wenig professionalisierte Gruppe handelt, nicht auszuschließen, dass sich Bodeneffekte in den Daten zeigen. Dass einige spezifische Verhaltensweisen, die aus Sicht der Spracherwerbsforschung besonders anregend sind, von den befragten Personen nicht genannt wurden, wäre eine Erklärung dafür. Zudem könnte durch die Ergänzung des Datensatzes mit Expertenwissen eruiert werden, ob sich im Begründungswissen tatsächlich Kompetenzunterschiede zeigen ließen, die nicht nur im Aufzählen sprachförderlicher Verhaltensweisen sichtbar werden, sondern bestenfalls auch in der differenzierten Verknüpfung mit den sprachdiagnostischen Beobachtungen.

Zusammenfassend zeigte sich, dass sich die Methode des Filmvignetteninterviews für die vorliegende Studie und die Studienteilnehmerinnen als praktikabel erwies, um handlungsnahes Wissen abzurufen und mit einer hohen Standardisierung umgesetzt werden konnte. Sie bewirkte ebenfalls, dass sich die Fachkräfte mit den Befragungsinhalten identifizieren und umfassend darüber berichten konnten. Zu berücksichtigen

für künftige Forschungsvorhaben ist jedoch das aufwendige und komplexe Auswertungsverfahren, bei dem nicht nur die Identifikation von sprachförderlichen Verhaltensweisen im Fokus stehen sollte, sondern auch deren Einordnung und Interpretation bezogen auf sprachdiagnostische Aspekte (Adaptivität) der Sprachentwicklung. Der Vergleich von Novizen- und Expertenwissen könnte für eine adäquate Kompetenzeinschätzung in Bezug auf das handlungsnahes Wissen unterstützend sein.

6.3.2 Videobeobachtung zur Erfassung sprachförderrelevanter Handlung

Die Datenerhebungen des Handelns erfolgten vor Ort in den frühpädagogischen Einrichtungen durch Videobeobachtung. Es sollte ein möglichst breites Bild der alltagsintegrierten Sprachförderpraxis aufgezeichnet werden, da die Untersuchung in zwei Ländern und drei unterschiedlichen Einrichtungstypen durchgeführt wurde. Jedoch ergab sich daraus die allgemeine Schwierigkeit, dass Videobeobachtungen, die nicht in einem experimentellen Setting stattfinden, von vielen verschiedenen Kontextfaktoren (u. a. Personalschlüssel, räumliche und materielle Ausstattung, Gruppengröße) beeinflusst werden. So gab es Einrichtungen mit wenig anwesenden Kindern oder die Fachkräfte arbeiteten während der Videobeobachtung in Kleingruppen, während andere in Kindergruppen mit bis zu 20 Kindern tätig waren (Schweizer Kindergarten), um nur ein paar der Unterschiede zu erwähnen. Solche offen gestalteten Beobachtungssettings erschweren die Vergleichbarkeit des Handelns nicht nur zwischen verschiedenen Einrichtungstypen, sondern auch zwischen den Probandinnen. Im Idealfall müssten ausgewählte Aspekte der Sprachförderung in einem möglichst ähnlichen, experimentell vorbereiteten Setting untersucht werden. Wobei wiederum zu berücksichtigen wäre, dass jeder Eingriff von außen das natürliche Verhalten der gefilmten Personen beeinflussen kann (Petko, 2006). Es gilt daher, vorgängig abzuschätzen, welche zu untersuchenden Merkmale im Fokus der Untersuchung stehen sollen und wie sie am besten erfasst werden können, indem Vor- und Nachteile von nicht mehr natürlich gestalteten Interaktionen genau abgewogen werden sollten. Daher muss vor der Datenerhebung festgelegt werden, in welchem Maße in das gewohnte Fördersetting eingegriffen werden darf, um verwertbare Daten für das Forschungsinteresse zu generieren. Da auch in der vorliegenden Studie eine explorative und damit sehr offene Herangehensweise an die vielfältige Sprachförderpraxis in unterschiedlichen Einrichtungen gewählt wurde, erwies sich das wenig eingreifende Vorgehen als sinnvoll, wobei aufgrund der Datenfülle (insgesamt lagen nach den Erhebungen über 100 Stunden Videodatenmaterial vor) vor der Detailanalyse mit der Vorstrukturierung der Videodaten ein zusätzlicher, nicht wenig aufwendiger Arbeitsschritt erfolgen musste. Dadurch konnten von allen Probandinnen diejenigen Stellen mit den meisten

Interaktionen ausgewählt werden, um anhand dieser natürlichen und vor allem auch dem Konzept der alltagsintegrierten Sprachförderung entsprechenden Interaktionssequenzen die Detailanalyse des sprachanregenden Handelns differenziert vorzunehmen.

Zur Analyse des spezifischen sprachförderlichen Handelns eingebettet in Fachkraft-Kind-Interaktionen wurde ein mikroanalytisches Vorgehen gewählt. Dieses Vorgehen hatte zum Ziel, basierend auf den beobachteten Häufigkeiten spezifischer Sprachfördertechniken einen Vergleich zwischen den Fachkräften herzustellen. Hierzu wurde ein niedrig-inferentes Kategoriensystem entwickelt, womit eine möglichst eindeutige Zuordnung der Äußerungen von Seiten der Fachkräfte zu einem Code bzw. einer Sprachfördertechnik vollzogen werden konnte. Inwiefern aber anhand dieses mikroanalytischen Vorgehens eine Kompetenz abgebildet werden kann, ist noch nicht vollumfänglich geklärt. Es zeichnet sich ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit beobachteter Strategien im Handeln und sprachlichen Entwicklungsfortschritten der Kinder ab (Ricart Brede, 2011). Zur Validierung der quantitativen Ergebnisse müsste für eine weitere Studie künftig ergänzend eine qualitativ ausgerichtete Einschätzung der mikroanalytisch untersuchten Videosequenzen mit Hilfe eines hoch-inferenten Beobachtungsinstruments erfolgen, wie z. B. der *CLASS* (Pianta et al., 2008) oder der *DO-RESI* (Fried & Briedigkeit, 2008). Dies hätte den Vorteil, dass zusätzlich zu den fokussierten, eng gefassten Sprachfördertechniken sprachförderliche Verhaltensmuster oder gar Kontextfaktoren oder Aktivitätsformen, die ebenfalls einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Interaktionsqualität haben (Cabell et al., 2013), in den Blick genommen und mit der quantitativen Einschätzung abgeglichen werden könnten. Des Weiteren könnten über weniger eng gefasste Beobachtungsmethoden nonverbale Verhaltensweisen, die gerade zur Dialoggestaltung mit Kindern mit eingeschränkten Sprachfähigkeiten eine wichtige Funktion einnehmen, in Form einer Qualitätseinschätzung berücksichtigt werden. Nonverbale Verhaltensweisen der Dialog- und Beziehungsgestaltung sind mit dem in dieser Studie gewählten Vorgehen nur schwer exakt zu erfassen, da die Untersuchung dieser Merkmale einen anderen Anspruch an die Videoaufnahmen stellt. In der vorliegenden Studie lag der Fokus auf den verbalen Äußerungen sowohl der erwachsenen Personen als auch der Kinder. Für nonverbale Kommunikationsaspekte, die z. B. auf einer Beziehungsebene angesiedelt sind, müssten andere Beobachtungssettings und spezifisch darauf ausgerichtete Ratingskalen gewählt werden, wie sie zum Beispiel von Wadepohl (2017) vorliegt.

Es ist davon auszugehen, dass die adaptive Anpassung der Sprachförderung an den Sprachentwicklungsstand des Kindes mit einer hohen Sprachförderkompetenz in

Verbindung steht (Adler, 2014). Die Adaptivität der beobachteten Sprachfördertechniken in Bezug auf die Kindäußerungen konnte durch die Definition der Kategorien der Videoanalyse nicht eingeschätzt werden, was wiederum weitere interessante Einblicke in die professionelle Kompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte gewähren würde. Dazu müssten Verfahren entwickelt werden, die die Passung zwischen der sprachlichen Korrektheit von Kindäußerungen und einer Sprachfördertechnik herstellen können, wobei erste Schritte in diese Richtung bereits stattgefunden haben (Beckerle & Mackowiak, 2019). Basierend auf dem vorliegenden Datenmaterial könnten für die Adaptivitätseinschätzung der Sprachförderung Einzelgesprächssituationen betrachtet werden, um die Kind- und Erwachsenenäußerungen differenzierter zu analysieren. Dies würde aber in eine weiterführende Fragestellung münden, die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt werden konnte; der Ansatz sollte jedoch dringend verfolgt werden, um Erkenntnisse zu gewinnen, wie gut die Fachkräfte, die mit heterogenen Kindergruppen und in integrativ ausgerichteten Einrichtungen arbeiten, auf diese sehr herausfordernde Aufgabe vorbereitet sind, um daran anknüpfend passende Weiterbildungsangebote zu entwickeln.

Ausgehend von den eben ausgeführten Überlegungen lässt sich zusammenfassen, dass zur Einschätzung der Sprachförderkompetenz auf der Handlungsebene ein aufwendiges Verfahren eingesetzt wurde, um ausgewählte spezifische sprachförderliche Verhaltensweisen in unterschiedlichen frühpädagogischen Kontexten möglichst vergleichbar zu analysieren. Dabei muss erwähnt werden, dass Videostudien mit einem hohen zeitlichen Aufwand und gleichzeitig einem hohen Anspruch an die Qualität der Erfassung und Analyse der zu beobachtenden Merkmale im Handeln verbunden sind. Zudem bedarf es einer gezielten und möglichst überschaubaren Auswahl der zu untersuchenden Merkmale basierend auf der Fragestellung der Studie, um die Fülle an Beobachtungsmöglichkeiten in einem natürlichen Fördersetting auf eine bewältigbare Anzahl von Merkmalen zu reduzieren. Auch der Aufwand der Videodatenerhebung, von der Rekrutierung der Stichprobe über die Einwilligung aller zu filmenden Personen bis hin zur Datenerhebung ist nicht zu unterschätzen, weshalb das nun vorliegende Datenmaterial für unterschiedliche Beobachtungsschwerpunkte und weiterführende Fragestellungen verwendet werden sollte.

6.3.3 Grenzen der Studie

Aufgrund des Forschungsdesigns ergeben sich einige Einschränkungen in Bezug auf die Generalisierbarkeit der Ergebnisse, die im Folgenden skizziert werden.

Im Sinne einer repräsentativen Studie müsste eine größere Stichprobe angestrebt werden. Dies erweist sich insbesondere im Bereich der qualitativen Forschung als

eine immense Herausforderung, da der Zeitaufwand für die Datenanalysen nicht zu unterschätzen ist. Die Bewältigung der Datenmengen war in dieser Studie aufgrund der Größe des Datensatzes, der in die Detailanalysen eingeflossen ist, und trotz der verhältnismäßig kleinen Stichprobengröße von 47 Studienteilnehmerinnen u. a. nur mit der Unterstützung zahlreicher wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Praktikantinnen möglich. Eine weitere forschungsmethodische Schwierigkeit lag in der Zusammensetzung der Stichprobe aus Teilnehmerinnen, die in verschiedenen Einrichtungstypen in zwei Ländern mit unterschiedlichen Bildungssystemen und mit unterschiedlich hohem Professionalisierungsgrad tätig sind. Dadurch ergab sich innerhalb der Stichprobe eine große Heterogenität, so dass sich die Ergebnisse dieser Arbeit nur schwer mit anderen Studien vergleichen lassen, die die Stichprobe beispielsweise berufsgruppenspezifisch und aus einem Bildungskontext ausgewählt haben. Aufgrund der verschiedenen Hintergrundfaktoren innerhalb der Stichprobe konnten keine Gruppenvergleiche getroffen werden, da die Gruppengrößen für statistische Vergleiche zu klein gewesen wäre. Insofern müssten für künftige Studien mögliche Einflussfaktoren und Hintergrundvariablen bei der Auswahl der Stichprobe berücksichtigt werden, um eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse mit anderen Untersuchungen zu ermöglichen. Zudem könnte der Vergleich zwischen den Professionsgruppen, der nicht im Fokus des Untersuchungsinteresses dieser Arbeit stand, ein weiteres künftiges Forschungsdesiderat darstellen, nämlich inwiefern der Professionalisierungsgrad einer Berufsgruppe die Sprachförderkompetenz beeinflusst.

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte in Form einer Ausschreibung für eine Weiterbildung zum Thema Sprachförderung, die die Interessentinnen kostenlos bei einer Teilnahme am Forschungsprojekt erhielten. Dies führte vermutlich ebenfalls zu einem weiteren Selektionseffekt der Stichprobe, so dass keine Aussage darüber gemacht werden kann, was die Hauptmotivation zur Teilnahme war: War es ein besonders großes persönliches Interesse am Thema oder der Umstand, eine kostenlose Weiterbildung zu erhalten? Dennoch beruhte für alle Probandinnen die Teilnahme auf Freiwilligkeit, so dass insgesamt eine individuelle Bedeutsamkeit des Themenbereichs Sprachförderung für die frühpädagogischen Fachkräfte vorhanden war. Dennoch muss diese Ausgangssituation der Stichprobenrekrutierung zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse berücksichtigt werden. Auf Basis der Kompetenzmodelle stellt die Motivation einen wesentlichen Einflussfaktor der Performanz dar. Bezogen auf die Erfassung des Handelns zu einem Messzeitpunkt bleibt unklar, inwiefern durch die Videobeobachtung sozial erwünschtes Handeln ausgelöst wurde. Eine wiederholte Videobeobachtung zu unterschiedlichen Zeitpunkten wäre ein Weg, um derartige

mögliche situationsspezifische Effekte etwas zu verringern und eine realistischere Einschätzung der Handlungskompetenz zu ermöglichen.

Eine weitere forschungspragmatische Grenze der vorliegenden Arbeit muss in Bezug auf den statistischen Teil erwähnt werden. Sie betrifft die Berechnung der Rangkorrelation nach Spearman aufgrund der ordinalskalierten Daten. Dabei handelt es sich um die Ermittlung eines ungerichteten Zusammenhangs zwischen zwei Variablen (bivariat). Aus den Ergebnissen kann deshalb nicht explizit abgeleitet werden, welche Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen den untersuchten Merkmalen vorliegt, weshalb keine Aussagen über einen kausalen Zusammenhang gemacht werden können. Zudem kann nicht abschließend geklärt werden, ob allenfalls eine Scheinkorrelation vorliegt. Eine Scheinkorrelation liegt vor, wenn ein statistisch gemessener Zusammenhang zwischen zwei Variablen nur deshalb auftritt, weil beide Variablen durch eine dritte Variable, eine sogenannte Störvariable, beeinflusst werden. Es bedarf also weiterer Studien mit größeren und repräsentativeren Stichproben, um die gefundenen Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln zu replizieren und diese allenfalls auf weitere Themenbereiche der sprachförderspezifischen Interaktionsgestaltung auszuweiten (Field, 2015). Zudem müsste die Ursache-Wirkungskonstellation des in dieser Querschnittstudie gefundenen Zusammenhangs zwischen dem Variablengefüge Wissen und Handeln empirisch mittels eines längsschnittlichen Untersuchungsdesigns weiter untersucht werden

7 Ausblick

Diese Arbeit hatte zum Ziel, das sprachförderspezifische handlungsnahe Wissen und spezifische sprachförderliche Verhaltensweisen, sogenannte Sprachfördertechniken, frühpädagogischer Fachkräfte ausgehend von einer explorativen Herangehensweise zu erforschen und dabei mögliche Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln nachzuweisen, die im Bereich der Kompetenzforschung zwar vermutet werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014), im Bereich der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung jedoch noch nicht belegt werden konnten. Aus den Ergebnissen kann insgesamt abgeleitet werden, dass die Ausgangsvoraussetzungen für gelingende Sprachförderprozesse in vorschulischen Einrichtungen im Sinne einer dialogorientierten Haltung bei den untersuchten frühpädagogischen Fachkräften vermutlich vorhanden sind. Sowohl die Wichtigkeit der Beziehungsgestaltung als Voraussetzung für gelingende Bildungsprozesse als auch die Dialoggestaltung als zentrales Element einer alltagsintegrierten Form von Sprachförderung wurden von der großen Mehrheit der Fachkräfte differenziert beschrieben. Spezifisches Wissen zu konkreten sprachförderlichen Verhaltensweisen wurde hingegen weniger differenziert, teils sogar lückenhaft thematisiert. Dabei handelt es sich vermutlich um auf einer Mikroebene angesiedelten Wissens, das, wenn es von den Fachkräften differenziert beschrieben wird, in Teilbereichen in Verbindung mit dem Handeln steht, so dass von einem professionellen und damit im Rahmen von Aus- und Weiterbildungen zu vermittelndem Wissen ausgegangen werden kann. Im Gegensatz dazu konnten mit dem auf einer Makroebene angesiedelten, eher allgemeinen Wissen keine Zusammenhänge zum Handeln gefunden werden. Daher stellt sich die Frage, was aus diesen Erkenntnissen für die Aus- und Weiterbildungspraxis abgeleitet werden kann.

Die im Zuge der aktuell zu beobachtenden Initiativen zur Erhöhung der Bildungschancen für alle Kinder sind mit einem hohen Anspruch an wirksame Bildungsprozesse verbunden. Der Betreuungsauftrag wird in zunehmendem Maße von einem Bildungsauftrag abgelöst, der sich in steigenden Anforderungen an die Professionalisierung der Handlungspraktiken im frühpädagogischen Kontext zeigt. Eine Professionalisierung ist dann erkennbar, wenn sich sowohl Wissen als auch Handeln von demjenigen von wenig oder nicht professionalisierten Personen unterscheidet, wie dies bei einem Novizen- und Expertenvergleichen sichtbar wird. Dennoch ist professionelles Handeln auch bei wenig bzw. gar nicht ausgebildeten Personen beobachtbar, wie dies Untersuchungen mit Müttern und ihren Kleinkindern im Rahmen von Studien zum frühen Spracherwerb zeigen. So wurde vielfach belegt, dass Mütter einen hohen Grad

eines professionellen Sprachförderverhaltens ihren Kindern gegenüber aufweisen, was es für den frühpädagogischen Kontext erschwert, eine Kompetenzunterscheidung zwischen möglicherweise intuitiv und professionell gesteuertem Verhalten vorzunehmen. Die Professionalität muss daher über das Reflektieren von Sprachförderprozessen indirekt abgeleitet werden. Wer Wissen über spezifische sprachfördernde Verhaltensweisen hat, wird diese eher mit der Sprachentwicklung des Kindes in Beziehung setzen können als jemand, der dieses Wissen nicht hat. Insbesondere in sehr herausfordernden Situationen, etwa mit Kindern mit DaZ oder Sprachentwicklungsstörungen, wird dieses Wissen noch relevanter. Dabei gilt es, automatisierte und möglicherweise wenig zielführende Verhaltensmuster beispielsweise im Rahmen eines Reflexionsprozesses zu erkennen, aufzubrechen und durch sprachförderliches Verhalten zu ersetzen. Dazu bedarf es der gezielten Reflexion, wie sie im Rahmen von aufwendigen Elternkursen und natürlich in der Qualifizierung von Fachkräften zur Sprachförderung vermittelt wird. Dass diese Prozesse sehr komplex sind, belegen die häufig heterogenen Ergebnisse von Weiterbildungsmaßnahmen (Markussen-Brown et al., 2017). Sie sind häufig zeitaufwendig und erfordern eine hohe Lernbereitschaft von Seiten der Fachkräfte. Dass sich der Aufwand allerdings lohnt, zeigt sich in den erzielten Lernfortschritten der Kinder, wenn durch die professionelle Weiterentwicklung die Lernimpulse individueller auf die Bedürfnisse der Kinder abgestimmt sind. Damit einher gehen für die Fachkräfte persönliche Erfolgserlebnisse, was zu einer gestärkten Erfahrung von Selbstwirksamkeit und damit mehr Berufszufriedenheit führt – ein wichtiger Prädiktor für professionelles Handeln und wiederum mit der Ausbildung von Fachwissen in Beziehung stehend (Perren et al., 2017).

Die Wirksamkeit der frühen Bildungsprozesse bei Vorschulkindern liegt besonders im Fokus bildungspolitischer Entscheidungen. Zu solchen Entscheidungen gehören die Entwicklung und Etablierung von Maßnahmen, die zu einer professionelleren und damit wirksameren frühen Bildung beitragen. Jedoch bedarf es dazu der Begründung, wie diese Maßnahmen wirken bzw. an welchen Bereichen angesetzt und somit mehr investiert werden muss, damit sich letzten Endes auf den höheren Schulstufen ein Mehrwert abzeichnet und u. U. gar Kosten für anderweitige Fördermaßnahmen eingespart werden können. Evaluationsergebnisse belegen, dass eine Steigerung der Förderqualität u. a. durch Fort- und Weiterbildung gelingen kann (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018), womit die Professionalisierung des frühpädagogischen Fachpersonals und die Frage, wie diese gestaltet sein muss (Egert, 2017), angesprochen sind.

Zur Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte gehört unter anderem die Ausbildung eines Grundverständnisses frühpädagogischer Bildung, wobei der Fokus von einem vor allem auf Selbstbildung des Kindes hin zu einem kindzentrierten,

ko-konstruktivistisch ausgerichteten Ansatz verschoben werden muss (Hardy & Steffensky, 2014). Konzepte, die den Kindern eine anregende Lernumgebung zur eigenaktiven Erkundung anbieten, müssen ergänzt werden mit Phasen der Lernbegleitung, die durch die Fachkraft professionell angeleitet werden (Weisberg et al., 2013). Eingebettet in feinfühlig, wertschätzende Interaktionen werden Kinder durch die Inputs der Fachkraft dazu angeregt, sowohl ihr Denken als auch ihr Sprachwissen anzuwenden, zu vertiefen und damit zu erweitern. Dies erfordert jedoch hoch spezialisierte und damit professionalisierte Kompetenzen von Seiten der Fachkräfte (Anders, 2013), die die Entwicklungszusammenhänge verstehen müssen und ausgehend vom aktuellen Entwicklungsstand des Kindes passende Impulse setzen können. Durch die sprachliche Vielfalt und die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsvoraussetzungen der Kinder beim Eintritt in eine vorschulische Bildungs- und Betreuungseinrichtung bedarf es daher auch der Fähigkeit der Fachkraft, den Sprachentwicklungsstand eines Kindes mit oder ohne Deutsch als Zweitsprache und mit oder ohne einem ausgewiesenen Sprachförderbedarf in einem Gesamtkontext zu verstehen, um sprachlich angemessen auf das Kind eingehen zu können (Adler, 2014). Diesem Adaptivitätsgedanken in Kombination mit einer förderorientierten Haltung muss in Aus- und Weiterbildungskonzepten besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf zeigen außerdem im Bereich der Kommunikation teilweise untypische Verhaltensmuster, die im Zusammenhang mit dem Sprachenwicklungsstand richtig gedeutet werden müssen. Wird in einer solchen Situation intuitiv gehandelt, kann es vorkommen, dass das Kind mehr direktive anstatt dialogorientierter Reaktionen erfährt, es in seinem Tun häufiger korrigiert wird und dadurch in seinem Umfeld Verhaltensmustern begegnet, die es in seinen eigenen sprachlichen Handlungen beeinträchtigen (Buschmann, 2015). Beispielsweise werden schweigende Kinder in der Praxis als besondere Herausforderung für den Dialog wahrgenommen. Wenn sich ein schweigsames Kind zurückzieht, wird es u. U. intuitiv alleine gelassen, weil aufgrund seines Verhaltens interpretiert wird, dass es alleine gelassen werden will und darum nicht spricht. Eine andere Interpretation kann aber sein, dass das Kind vielleicht noch zu wenig sprachliche Mittel hat, um selbst eine Interaktion zu initiieren. Daher bedarf es der Initiative der Fachkraft, indem sie auf das Kind zugeht, für das Kind spricht und dabei die Rolle eines Sprachrohrs einnimmt. Damit erst erhält das Kind sprachlichen Input, den es wiederum zum Aufbau seines Sprachwissens verwenden kann. Die Befürchtung, beim Kind ein unangenehmes Gefühl auszulösen und damit auf einer Beziehungsebene falsch zu handeln, weicht bald einer besseren Beziehungsqualität, da sich das Kind in seiner Situation verstanden und wertgeschätzt fühlt, so dass aus diesem positiven Erlebnis die Beziehungsebene

zwischen Kind und Fachkraft sogar gestärkt wird. Es besteht dabei eine Rückkopplung zwischen der Beziehung und der Förderung, weshalb die Betrachtung der Bildungsangebote ganzheitlich und als Zusammenspiel von sprachlichen, kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsbereichen erfolgen muss (Sallat et al., 2017).

Die Herausforderung für die Pädagogin besteht darin, eine Balance „zwischen Kind- und Pädagogen/Pädagoginnen-Zentrierung in den didaktischen Interaktionen“ zu finden. Eine „non-interaktionale Zurückhaltung“ (Kekeritz, 2017, S. 338) der Fachkraft kann gemäß dem aktuellen Erkenntnisstand der Interaktionsforschung nicht mehr akzeptiert werden und muss dringend im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsangeboten thematisiert werden. Indem Fachkräfte ihr Handeln bezogen auf die Verhaltensmuster der Kinder hinterfragen und dabei auf ein Repertoire an Handlungsstrategien zurückgreifen und so adaptiv auf ein Kind reagieren können, erreichen sie die besten Entwicklungsfortschritte. Der Beruf selektioniert vermutlich bereits vor der Berufsausbildung diejenigen Personen, die besonders responsiv und feinfühlig auf Kinder eingehen können (Mischo et al., 2012). Diese Verhaltensweisen stehen in enger Verbindung mit beziehungsgestaltenden Verhaltensweisen der frühen Mutter-Kind-Interaktionen (vgl. Kap. 2.2.1). Sind gewisse Beziehungsmuster zwischen Fachkraft und Kind aber gestört oder erweist sich das Lernen des Kindes als nicht ausreichend selbstgesteuert, muss das eigene Verhalten dem Kind gegenüber reflektiert und hinterfragt werden und nach alternativen Verhaltensmustern gesucht werden. Dies ist vermutlich nur dann möglich, wenn beziehungsgestaltende Verhaltensweisen mit Verhaltensweisen zur adaptiven Förderung von Kindern mit einem sprachlichen Förderbedarf im Sinne eines ko-konstruktivistischen Verständnisses ergänzt werden.

Für die Lernfortschritte der Kinder ist nicht die Unterrichts- bzw. Fördermethode oder die Bereitstellung von Material ausschlaggebend, sondern die „prozessorientierte und adaptive Unterstützung der Lernprozesse auf der Mikroebene des Interaktionsgeschehens.“ (Krammer, 2017, S. 109) Diese oft in Sekundenbruchteilen ablaufenden Prozesse müssen einer „Rekonstruktion und (Selbst-) Reflexion zugänglich“ gemacht werden. Dazu gehört, dass sich die frühpädagogische Fachkraft einen forschenden Zugang zum frühpädagogischen Praxisfeld sowie zur eigenen professionellen Praxis erschließt. „Dieser forschende Habitus und die mit ihm verbundene professionelle Haltung stellen einen Schlüssel zur Ausbildung frühpädagogischer Kompetenz dar“ (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011, S. 18) und er ist Kern einer akademischen Ausbildung, in der die Fähigkeit zur „systematischen Perspektiventriangulation“ geschult wird (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 34). Nentwig-Gesemann (2013) empfiehlt daher, in das Studium Formate des forschenden Lehrens und Lernens zu integrieren, wofür sich videoanalytische forschungsmethodische

Zugänge besonders gut eignen. Da die Ausbildungshintergründe der frühpädagogischen Fachkräfte sehr heterogen sind und akademisch ausgerichtete Studiengänge im Bereich Elementarpädagogik noch nicht überall und wenn erst vor wenigen Jahren eingeführt wurden, müssen Fortbildungsangebote u. U. einen forschenden Zugang erst schrittweise aufbauen. Hierzu müssen Methoden gesucht werden, die die Fachkräfte zu eben dieser Perspektiventriangulation, das heißt eigenes Verhalten oder das Verhalten einer anderen Person mit dem kindlichen Entwicklungsstand in Bezug zu setzen und mit fachlich fundiertem Wissen zu begründen, befähigen. An diesem Punkt versuchte die Methode des Interviews mit Filmvignetten, die in der vorliegenden Arbeit zur Erfassung des Wissens eingesetzt wurde, anzuknüpfen, wobei sich zeigte, dass die in der Mehrheit nicht akademisch ausgebildeten Fachkräfte der Stichprobe einen positiven Zugang zur Beobachtung und Analyse des Sprachförderhandelns einer dritten Person an den Tag legten. Würde man einen Schritt weitergehen und das Instrument nicht nur zur Erfassung des Wissens, sondern zur angeleiteten Reflexion, Beurteilung und Bewertung von professionellem oder weniger professionellem Sprachförderhandeln nutzen und mit gezielten Feedbacks eines Experten oder einer Expertin anreichern, wäre dies eine geeignete Methode zur Erweiterung der im Kompetenzmodell der Frühpädagogik dargestellten Kompetenzfacette der Analyse und Reflexion von Handeln (vgl. Kapitel 2.3.2). Wird darüber gesprochen, was konkret und in einer alltagsnahen vertrauten Situation beobachtet werden kann, ist eine fachdidaktische Verständigung über Interaktionsprozesse möglich, die eine Brücke über die Kluft zwischen didaktischer Theorie und Praxis baut (Petko, Waldis, Pauli & Reusser, 2003, S. 265). Dies könnte ein Schritt sein, um implizites Wissen in explizites und damit reflektiertes Wissen zu überführen (Gasteiger & Benz, 2016) (vgl. Kapitel 2.3.3).

Unterrichtsvideos haben somit den Vorteil, dass sie eine Verständigung über Lehr-Lern-Prozesse anbieten, wobei eine gemeinsame Berufssprache entwickelt werden kann. Diese stellt ein Desiderat der Lehrerbildung über professionelles Handeln und Unterrichtsqualität dar (Reusser, 2005, S. 10) und muss aufgrund der aktuellen Professionalisierungsdebatte im Bereich der Frühpädagogik dringend dorthin übernommen werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sprechen dafür. So konnte gezeigt werden, dass es für die untersuchten Fachkräfte schwierig war, über Alltagssprache hinauszukommen und differenziert über sprachförderliche Verhaltensweisen Auskunft zu geben. Diejenigen Fachkräfte aber, denen es gelang, differenzierter über die Mikroprozesse der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung Auskunft zu geben, waren in der Tendenz auch im Handeln in der Lage, diese häufiger anzuwenden.

Wie wiederum eine gemeinsame Sprache im Rahmen einer Schulung aufgebaut werden kann, haben Casbergue et al. (2014) in ihrer Studie untersucht. Sie schulten die Fachkräfte in der Beobachtung und Beschreibung von in Videosequenzen gezeigten Interaktionen. Vor der Schulung fiel es den Fachkräften schwer, insbesondere im Bereich der lern- und sprachanregenden Interaktionen über spezifische Verhaltensmuster auf einer Handlungsebene zu diskutieren, die sie anhand der *CLASS*-Domänen beobachten sollten. Das Training mit der angeleiteten Analyse wirksamer Verhaltensstrategien in Best-Practice-Videosequenzen wirkte sich aber schließlich positiv auf das eigene Handeln aus, was die Autorinnen und Autoren durch das gemeinsame Verständnis der sehr komplexen gewünschten Verhaltensweisen erklären: „Shared knowledge (...) especially of specific behavioral indicators of high-quality interactions laid the groundwork for more effective coaching and improved teaching (...)“ (Casbergue et al., 2014, S. 437)

Dass Coachings mit Videoanalysen zur Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte gute Erfolge verbuchen, zeigen auch weitere Untersuchungen. In der Studie von Jamil et al. (2015) wurden die Studienteilnehmenden im Erkennen von wirksamen Interaktionsmustern in Videos getestet, wobei festgestellt wurde, dass diejenigen Fachkräfte mit besseren Testergebnissen auch im eigenen Interaktionshandeln tendenziell besser abschneiden. Besonders interessant ist, dass bereits mit einer äußerst kurzen Intervention von gerade einmal einer Stunde, in der die Fachkräfte ein differenziertes online-basiertes Videofeedback zu ihrem eigenen Handeln im Rahmen einer Bilderbuchbetrachtung erhielten, positive Veränderungen auf der Fachkraft-Ebene erwirkt werden konnten, die zum Teil großen Effekten entsprachen (Kappauf, 2018). Zwar fehlte eine follow-up-Untersuchung, doch zeigt das Ergebnis eindrucklich, dass sogar mit kurzen Coachings oder Feedbacks eine gute „Kosten-Nutzen-Balance“ (Kappauf, 2018, S. 193) herbeigeführt werden kann. Wird der Fokus der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung allerdings auf die eher sprachschwächeren Kinder gerichtet, bedarf es viel Übung, Feedback und intensiver Supervision über einen längeren Zeitraum. Gemäß den Autorinnen des *Heidelberger Interaktionstrainings* spielt die intensive Auseinandersetzung mit dem eigenen sprachlichen Interaktionsverhalten hierfür eine große Rolle. Die Vermittlung von Wissen darüber, wie Interaktionen grundsätzlich zu gestalten sind, reicht dabei nicht aus (Buschmann & Sachse, 2017, S. 17). Ansätze mit Videofeedbacks und Coachings gilt es in Zukunft dennoch im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsangeboten weiter zu verfolgen (Early, Maxwell, Ponder & Pan, 2017; Markussen-Brown et al., 2017). Hierbei gibt es vor allem Bedarf an fein ausgearbeiteten Konzepten, in denen das professionelle Handeln auf einer Mikroebene nicht nur im Bereich der frühen Sprachförderung,

sondern auch in anderen Bildungsbereichen der Frühpädagogik detailliert beschrieben wird (Hardy & Steffensky, 2014).

Hochschulen und Universitäten sollten sich weiterhin darauf spezialisieren, Standards auszuarbeiten, was eine professionelle Fachkraft wissen und können muss, um die Aus- und Weiterbildungsinhalte an diesen Standards auszurichten (Early et al., 2007, S. 577), so dass die Inhalte gezielt im Rahmen von Coachings thematisiert werden können. Dies würde auf der Ebene von Dozierenden oder Kursleitenden Konsens ermöglichen darüber, welche Verhaltensweisen auf der Mikroebene für die sprachförderliche Gestaltung von Interaktionsprozessen als wirksam erachtet werden und wie angehende frühpädagogische Fachkräfte im Rahmen von Praktika wie auch berufstätige Fachkräfte im Rahmen von berufsbegleitenden Weiterqualifizierungen professionalisiert werden müssen. Weiterführend könnten anhand dieser Standards geschulte Fachkräfte ihre erworbenen Kompetenzen in die eigenen Teams z. B. im Rahmen von Teamsupervisionen einbringen. Auch Mentoratspersonen oder andere Personen, die junge Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrem Berufseinstieg begleiten, könnten darin geschult werden, videobasierte Feedbacks professioneller und bezogen auf spezifische Bereiche der Interaktionsgestaltung mit Kindern zu trainieren, um die im Studium erworbenen Fähigkeiten von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern im Arbeitsalltag zu vertiefen und zu festigen. Dem gegenüber stellen allgemein gehaltene und wenig individualisierte klassische Seminare für den Theorie-Praxis-Transfer vermutlich weniger geeignete Formate dar (Wirts et al., 2017). Sie eignen sich sicherlich zum Aufbau von Grundwissen und Basiskompetenzen, wobei aber Theorie und Praxis nicht als Gegensätze verstanden werden dürfen. Vielmehr geht es darum, wissenschaftlich-theoretische Ausbildungsanteile mit integrierten und begleiteten Praxisphasen zu verzahnen, damit die angehenden Fachkräfte einen professionellen Habitus ausbilden, indem Theorie und Praxis untrennbar miteinander verbunden sind.

Nicht zuletzt kann durch die Ausbildung professionellen Wissens und Handelns und des forschenden Zugangs die Professionalisierung der Elementarpädagogik vorangetrieben werden. Fachkräfte, die sich in Form einer Berufssprache ausdrücken, können sicherer gegenüber Eltern oder anderen Fachkräfte in einem interdisziplinären Arbeitssetting auftreten und ihre Arbeitsweise vertreten und begründen. Dies ist für die Etablierung des Berufs in der Gesellschaft im Sinne einer Profession von großer Relevanz, damit das Ansehen steigt und die Erhöhung der beruflichen Qualifikationen im Hinblick auf wirksame und am ehesten kompensatorisch wirkende Sprachfördermaßnahmen in bildungspolitischen Diskussionen nicht unberücksichtigt bleibt. Ein Ziel, das nur zu erreichen ist, wenn im frühpädagogischen Berufsfeld die

Akademisierung im Sinne einer wissenschaftlich-fundierten Wissensvermittlung mit fundiert begründetem pädagogischen Handeln (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 32) weiter vorangetrieben wird. Dies wäre ein Weg, um von einer „Semi-Profession“ hin zu einem in der Gesellschaft immer mehr als Profession wahrgenommenen Berufsfeld voranschreiten zu können (Dippelhofer-Stiem, 2012, S. 141).

„*Man sieht nur das, was man weiß* bzw. das, was man einordnen kann, was für einen selbst von Bedeutung ist.“ (Lipowsky, 2002, S. 129; Hervorh. im Original) Diese Maxime ist zentral für die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. Besonders zur professionellen Gestaltung von sprachanregenden Interaktionen in offenen Unterrichts- bzw. Lernsettings, die für den Vorschulbereich charakteristisch sind, muss eine frühpädagogische Fachkraft über differenziertes Wissen verfügen, um die vielschichtigen Bildungsprozesse zu erkennen und richtig deuten zu können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Indem ein Verständnis über die Art und Weise der Gestaltung solcher Bildungsprozesse in der Aus- und Weiterbildung hergestellt wird und wie sie auf die Sprachentwicklung der Kinder wirken, gewinnen sie an Bedeutung. Hierbei findet eine Sensibilisierung dafür statt, wie sich die professionelle sprachförderliche Interaktionsgestaltung auszeichnet. Auf die Beschreibung dieser Mikroprozesse der Interaktionsgestaltung im Zusammenhang mit der Ausdifferenzierung der Sprachförderkompetenz sollten weiterführende Forschungsbestrebungen zielen, um letzten Endes eine wissenschaftlich fundierte Aus- und Weiterbildungspraxis für die Frühpädagogik zu etablieren.

Zusammenfassung

Gute Sprachleistungen gelten als Schlüsselkompetenz für den Bildungserfolg, wie dies beispielsweise die *PISA*- oder *IGLU*-Studie für den deutschsprachigen Kontext eindrücklich belegen konnten (Bos et al., 2007). Seither ist der Fokus vieler Bildungsinitiativen auf den Vorschulbereich gerückt, da sich bereits im jungen Alter große sprachbezogene Leistungsdifferenzen zwischen den Kindern feststellen lassen. Gerade die leistungsschwächeren Kinder profitieren vom Besuch einer vorschulischen Bildungseinrichtung von hoher Qualität (Sylva et al., 2004), die in großem Maß mit der professionellen Handlungskompetenz und im Spezifischen für den sprachlichen Bildungsbereich mit der Interaktionsqualität der pädagogischen Fachkraft zusammenhängt (Anders, 2013). Fachkräfte, die zahlreiche und langandauernde Dialoge führen, häufiger offene Fragen stellen, Wortschatz gezielt fördern und die Äußerungen der Kinder angemessen modellieren, erzielen die größten Sprachfortschritte bei den Kindern (Buschmann, Simon et al., 2010). Es handelt sich dabei um Sprachfördertechniken, die auf einer Mikroebene des sprachförderlichen Handelns anzusiedeln sind und ein Element der professionellen Sprachförderkompetenz darstellen (Schneider et al., 2012). Mit Blick auf kompetenzorientierte Aus- und Weiterbildungsangebote muss daher eruiert werden, wie durch die Vermittlung welcher Inhalte die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräften entwickelt werden kann (Wirts et al., 2017).

Situationen zur Sprachförderung im vorschulischen Interaktionskontexten ergeben sich häufig spontan und erfordern zur richtigen Zeit den angemessenen Einsatz von Sprachfördertechniken. Darum sollten Qualifizierungsangebote zu reflektiertem Handeln führen, indem Handlungsstrategien analysiert und mit theoretisch fundierten Wissensbestandteilen zur Begründung verknüpft werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014), damit Fachkräfte lernen, ihr eigenes Handeln nachträglich zu evaluieren und anzupassen. Videobasierte Fallanalysen und Coachings finden daher zunehmend Eingang in die Qualifizierungsangebote (Jamil et al., 2015; Markussen-Brown et al., 2017), um einen Zugang zum handlungsnahen Wissen herzustellen, mit der Erwartung, dass sich handlungsnahes Wissen in das konkrete Handeln überträgt. Dieser Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln ist eine theoretische Annahme, die in Kompetenzmodellen der Frühpädagogik (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) wie auch in bereichsspezifischen Sprachförderkompetenzmodellen (u. a. Hopp et al., 2010; Müller et al., 2014) zu finden ist. Im Sinne einer wissenschaftlichen Fundierung von Qualifizierungsmaßnahmen und einer inhaltlichen Ausdifferenzierung der Sprachkompetenzmodelle ist daher zu klären, ob das sprachförderspezifische Wissen mit dem

professionellen Sprachförderhandeln in Zusammenhang steht (Wirts et al., 2017), was bisher im Bereich der Frühpädagogik noch nicht abschließend geschah. Genau hier setzte die Studie der vorliegenden Arbeit an, die sich somit als Beitrag zur Schließung dieser Forschungslücke versteht.

An der explorativ ausgerichteten Studie nahmen 47 Fachkräfte aus Kitas, Spielgruppen und Kindergärten aus Deutschland und der Schweiz teil. Zur Erhebung des handlungsnahen Wissens wurde ein Filmvignetteninterviewverfahren eingesetzt. Ausgehend von authentischen Sprachfördersituationen wurden die befragten Fachkräfte dazu angeleitet, ihre Beobachtungen zum sprachanregenden Verhalten der im Film sichtbaren Fachkraft auszudrücken und dieses zu analysieren. Die Interviews wurden dann mithilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse analysiert. Das Handeln der Fachkräfte wurde mittels einer Videobeobachtung in den Einrichtungen erhoben und ebenfalls mit einer quantitativen Inhaltsanalyse analysiert. Für die Analysen wurden Kategorien angewendet, die verschiedene Sprachfördertechniken umfassen, die als Qualitätsmerkmale der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung angesehen werden. Anhand dieser Analysen konnten sowohl Erkenntnisse über die Häufigkeiten als auch über das Repertoire der genannten bzw. beobachteten Sprachfördertechniken gewonnen werden.

Bezüglich des Wissens zeigte sich, dass am häufigsten über die Dimensionen „Beziehungsgestaltung“ und „Dialog“ gesprochen wurde, wobei dazu auch die meisten Aspekte genannt wurden. Weniger häufig wurde über spezifische, auf einer Mikroebene angesiedelte Sprachfördertechniken gesprochen, wozu die Sprachförderdimensionen „Fragen“, „Modellierungstechniken“ und „Wortschatzförderung“ zählen. Diesbezüglich wurden auch weniger Aspekte genannt. Innerhalb der Sprachförderdimensionen konnten weitere Themenbereiche im Wissen gefunden werden, die im Hinblick auf die Gegenüberstellung zum Handeln von Interesse waren. Dazu gehören die Themenbereiche „Dialogvertiefung“ und „korrigierendes Verhalten“, über die nicht alle Fachkräfte berichteten. Einige Sprachfördertechniken wurden von den Fachkräften gar nicht erwähnt, wie z. B. Alternativfragen oder Umformungen.

Bezüglich des Handelns wurden Sprachfördertechniken basierend auf fünf Sprachförderdimensionen analysiert: „Dialog“, „Verbalisierungstechniken“, „Fragen“, „Modellierungstechniken“ und „Wortschatzförderung“. Die „Beziehungsgestaltung“ wurde auf der Ebene des Handelns nicht untersucht. Aus den Analysen konnten für die hypothesengeleiteten Korrelationsberechnungen Kennwerte gebildet werden, die mit den Kennwerten des Wissens inhaltlich abgestimmt waren.

Signifikante positive Zusammenhänge konnten zwischen dem Themenbereich „Dialogvertiefung“ (Wissen) und der Verbalisierungstechnik „Reflexion“ (Handeln),

zwischen dem Themenbereich „sprachanregende Fragen“ (Wissen) und der Anzahl „offener Fragestrukturen“ (Handeln) sowie zwischen dem Themenbereich „Korrigieren von Kindäußerungen“ (Wissen) und den „korrigierenden Modellierungstechniken“ (Handeln) gefunden werden. Wissen und Handeln bezüglich der Dimensionen „Beziehungsgestaltung“ und „Dialog“ hingen nicht zusammen.

Der im Bereich der Kompetenzforschung angenommene Zusammenhang von Wissen und Handeln (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) kann anhand der Ergebnisse der vorliegenden Studie im Bereich der Sprachförderkompetenz bezogen auf spezifische Techniken der sprachanregenden Interaktionsgestaltung somit (teilweise) bestätigt werden. Handlungsnahe Wissen scheint dann in Verbindung mit dem Handeln zu stehen, wenn es auf einer Mikroebene der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung angesiedelt ist. Im Gegensatz dazu könnte Wissen über Aspekte der Beziehungs- und Dialoggestaltung, das nicht mit dem Handeln in Verbindung steht, auf einer übergeordneten sogenannten Makroebene zu verorten sein und vermutlich eine Haltung widerspiegeln, die zwar als Voraussetzung für sprachförderliche Interaktionsprozesse angesehen werden kann, jedoch nicht mit dem professionellen Sprachförderhandeln auf einer Mikroebene in Verbindung steht.

Allerdings zeigte der explorativ ausgerichtete Zugang zum sprachförderspezifischen Wissen der Fachkräfte auch auf, dass das Wissen insgesamt nur sehr heterogen und in Teilbereichen lückenhaft abgebildet werden konnte. Dies könnte damit zu begründen sein, dass das handlungsbezogene Wissen der untersuchten frühpädagogischen Fachkräfte zur sprachförderlichen Interaktionsgestaltung noch zu wenig reflektiert ist (Gasteiger & Benz, 2016) und es deshalb noch nicht in allen Teilbereichen dem sprachförderbezogenen Handeln gegenübergestellt werden konnte. Hier zeichnet sich demnach eindeutig Professionalisierungsbedarf ab. Werden Fachkräfte im Rahmen von fachspezifischen Qualifizierungsmaßnahmen zur Beobachtung und Reflexion effektiv eingesetzter Handlungsmuster angeleitet, kann dies zu einer verbesserten Sprachförderpraxis führen (Casbergue et al., 2014; Jamil et al., 2015), was über Lehrformate zur Vermittlung professionellen Handlungswissens wie Coachings und Fall- oder Videoanalysen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014) gelingen kann. Darüber hinaus muss es künftig im Interesse der Forschung sein, weitere Erkenntnisse über die Mikroprozesse der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung als Element der Sprachförderkompetenz zur Etablierung einer wissenschaftlich-fundierten Aus- und Weiterbildungspraxis für die Frühpädagogik zu gewinnen.

Literaturverzeichnis

- Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Adler, Y. (2014). Sprachförderkompetenz entwickeln – aber wie? In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 156-161). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Ahnert, L. & Harwardt, E. (2008). Die Beziehungserfahrungen der Vorschulzeit und ihre Bedeutung für den Schuleintritt. *Empirische Pädagogik*, 22(2), 145-159.
- Albers, T. (2014). Inklusion von Anfang an – Herausforderungen im Bereich der Bildung. In A. Blechschmidt & U. Schräpler (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (S. 153-161). Basel: Schwabe.
- Albers, T. (2017). Förderung von sprachlicher Bildung und Literacy. In F. Petermann & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern* (S. 217-235). Göttingen: Hogrefe.
- Albers, T., Bendler, S., Lindmeier, B. & Schröder, C. (2013). Sprachliche Entwicklungsverläufe in Krippe und Tagespflege. *Frühförderung interdisziplinär*, 4, 222-231.
- Amsler, F. & Täschler, S. (2019). Spielgruppen im Kanton Basel-Stadt. Bericht zur zehnten Befragung von Spielgruppenleiterinnen (2018/19). Online unter: http://chgemeinden.ch/wAssets/docs/publikationen/deutsch/Situationsanalyse_DE.pdf (7.10.2020).
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237-275.
- Appel, J. & Rauin, U. (2016). Quantitative Analyseverfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalyse in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 130-153). Weinheim: Beltz Juventa.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluation – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung* (S. 233–249). Reinbek: Rowohlt.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J., Waterman, R. & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 1, 46-72.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P. et al. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11-36). Münster: Waxmann.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“* Weinheim: Beltz

- Beckerle, C., Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2017). Sprachförderkompetenz von elementar- und primärpädagogischen Fachkräften in alltagsintegrierten Settings: Zusammenhänge zwischen Wissen/Können und Handeln – Ergebnisse aus dem „Fellbach-Projekt“ *Erziehung und Unterricht*, 5/6, 1-10.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. Ein Vergleich des Sprachförderhandelns pädagogischer Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und unterschiedlichen Sprachkompetenzen. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 203-211.
- Behrens, B. & Solzbacher, C. (2012). *Individuelle Förderung in KiTa und Grundschule*. Retrieved from Osnabrück:
- Betz, T. (2010). Kompensation ungleicher Startchancen. Erwartungen an institutionalisierte Bildung, Betreuung und Erziehung für Kinder im Vorschulalter. In P. Cloos & B. Karner (Hrsg.), *Erziehung und Bildung von Kindern als gemeinsames Projekt. Zum Verhältnis familialer Erziehung und öffentlicher Kinderbetreuung* (S. 113-134). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 294-304.
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. & Shavelson, R. J. (2015). Beyond Dichotomies. Competence Viewed as a Continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3-13.
- Blömeke, S., König, J., Busse, A., Suhl, U., Benthien, J., Döhrmann, M. et al. (2014). Von der Lehrerausbildung in den Beruf – Fachbezogenes Wissen als Voraussetzung für Wahrnehmung, Interpretation und Handeln im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 509-542.
- Blömeke, S., König, J., Suhl, U., Hoth, J. & Döhrmann, M. (2015). Wie situationsbezogen ist die Kompetenz von Lehrkräften? Zur Generalisierbarkeit der Ergebnisse von videobasierten Performanztests. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(3), 310-327.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG.
- Böhm, J., Jungmann, T. & Koch, K. (2017). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (S. 9-27). Wiesbaden: Springer.
- Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M. et al. (2007). *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Bose, I. & Kurtenbach, S. (2013). Analysen zu Gesprächen zwischen Erzieherinnen und Kindern – Einführung in diesen Band. In S. Kurtenbach & I. Bose (Hrsg.), *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* (S. 7-21). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Bredenkamp, S. & Rosegrant, T. J. (1993). *Reaching potentials: appropriate curriculum and assessment for young children. Volume 1*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Briedigkeit, E. (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster – Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 499-517.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bruner, J. (1987). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bruner, J. S., Olver, R. R. & Greenfield, P. M. (1971). *Studien zur kognitiven Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for

- children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Burger, K. (2015). Effective early childhood care and education: Successful approaches and didactic strategies for fostering child development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 743-760.
- Burger, K., Neumann, S. & Brandenburg, K. (2017). Studien zur frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Eine Bestandsaufnahme erstellt im Auftrag der Jacobs Foundation. Online unter: <https://jacobsfoundation.org/publication/studien-zur-fruehkindlichen-bildung-betreuung-und-erziehung-der-schweiz/> (7.10.2020).
- Bürgermeister, A., Große, G., Leuchter, M., Studhalter, U. & Saalbach, H. (2019). Interaktion von pädagogischen Fachkräften und Kindern in naturwissenschaftlichen Lerngelegenheiten im Kindergarten. Ein Blick auf die Quantität kindlicher Redebeiträge. *Frühe Bildung*, 8(1), 13-21.
- Buschmann, A. (2009). *Heidelberger Elterntaining zur frühen Sprachförderung. Trainermanual*. München: Urban & Fischer.
- Buschmann, A. (2015). Gezielte Anleitung von Bezugspersonen zu sprachförderlichen Alltagsinteraktionen. In S. Sachse (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kleinkindphase* (S. 185-203). München: Urban & Fischer.
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S. & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“. Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *INTERDISZIPLINÄR*, 18(2), 84-95.
- Buschmann, A. & Sachse, S. (2016). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung – wie kann dies gelingen? Online unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/Publicationen/2016_Sachse_Buschmann_Alltagsintegrierte_Sprachfo%CC%88rderung.pdf (7.10.2020).
- Buschmann, A. & Sachse, S. (2017). Säulen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung in der Kita. Verbesserung der Interaktion Fachkraft-Kind durch das Heidelberger Interaktionstraining. In Amt für multikulturelle Angelegenheiten und Kita Frankfurt (Hrsg.), *Sprachbildung in der Kita – alltagsintegriert und interkulturell. Eine Handreichung für die Praxis* (S. 13-18). Frankfurt a. M.: Stadt Frankfurt am Main.
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für ErzieherInnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung. Materialien zur Frühpädagogik* (S. 107-133). Freiburg: FEL.
- Cabell, S. Q., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 820-830.
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. & Barnett, W. S. (2010). Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620.
- Casbergue, R. M., Whatley Bedford, A. & Burstein, K. (2014). CLASS Reliability Training as Professional Development for Preschool Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 28, 426-440.
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J. & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and Teacher Education*, 48, 97-105.

- Cristofaro, T. N. & Tamis-LeMonda, C. S. (2012). Mother-child conversations at 36 months and at pre-kindergarten: Relations to children's school readiness. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(1), 68-97.
- Cunningham, A. E., Zibulsky, J. & Callahan, M. D. (2009). Starting small: Building preschool teacher knowledge that supports early literacy development. *Reading & Writing*, 22(4), 487-510.
- D-EDK (2016). Lehrplan 21. Gesamtausgabe. Online unter: www.lehrplan.ch (12.10.2017).
- Dalehefte, I. M. & Kobarg, M. (2012). Einführung in die Grundlagen systematischer Videoanalysen in der empirischen Bildungsforschung. In M. Gläser-Zikuda, T. Seidel, C. Rohlf, A. Gröschner & S. Ziegelbauer (Hrsg.), *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung* (S. 15-26). Münster: Waxmann.
- Dannenbauer, F. M. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatische sprechende Vorschulkinder. *Der Sprachheilpädagoge*, 16(2), 35-49.
- Dannenbauer, F. M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern: Grundlagen und Verfahren* (S. 105-161). München: Reinhardt.
- Dickinson, D., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking Out for Language: Why Language Is Central to Reading Development. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310.
- Dickinson, D. & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, 29(2), 104-122.
- Dickinson, D. K. & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child development*, 82(3), 870-886.
- Dickinson, D. K. & Tabors, P. O. (Hrsg.). (2001). *Beginning Literacy with Language: Young Children Learning at Home and School*. Baltimore: Brookes.
- Dinkelaker, J. (2016). Datengewinnung und Datenformate in der videobasierten Unterrichtsforschung. In U. Rauin, T. Engartner & M. Herrle (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und aktuelle Anwendungsbeispiele* (S. 50-75). Weinheim: VS.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2012). Beruf und Professionalität im frühpädagogischen Feld. In B. Dippelhofer-Stiem, L. Fried, M.-S. Honig & L. Liegle (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 129-162). Weinheim: Beltz.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Downer, J., Sabol, T. J. & Hamre, B. (2010). Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. *Early Education and Development*, 21(5), 699-723.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Online unter: <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf> (9.7.2017).
- Drick, A. (2016). Erzähl' mal was! Kindliche Erzählfähigkeiten in der Kita fördern. Online unter: https://www.kita-fachtexte.de/uploads/media/KiTaFT_Drick_Erzaehlfaeigkeit_2016.pdf (9.03.2018).
- Durand, J., Hopf, M. & Nunnenmacher, S. (2013). Wie reflektieren pädagogische Fachkräfte ihr eigenes Interaktionshandeln? – eine Fallanalyse im Kontext von Bilderbuchbetrachtungen. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 145-176). Freiburg: FEL.
- Durand, J., Hopf, M. & Nunnenmacher, S. (2015). Potentials and challenges of video-based self-reflection for the professionalisation of early childhood education and care professionals. *Early Child Development and Care*, 186(1), 23-41.

- Durden, T. R. & Dangel, J. R. (2008). Teacher-involved conversations with young children during small group activity. *Early Years*, 28(3), 251-266.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D. et al. (2007). Teachers' Education, Classroom Quality, and Young Children's Academic Skills: Results From Seven Studies of Preschool Programs. *Child development*, 78(2), 558-580.
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Ponder, B. D. & Pan, Y. (2017). Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 57-70.
- Edelmann, D. (2015). Stärkung der Chancengerechtigkeit durch frühe Förderung. In A. Haenni Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen. Migrationshintergrund und soziale Herkunft im Fokus* (S. 42-50). Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Edelmann, D., Fehr, J., Moll, R., Schilter, M. & Wetzel, M. (2013). Chancengerechtigkeit und Integration durch frühkindliche Bildung? Erkenntnisse für die Professionalisierung des pädagogischen Personals auf der Grundlage einer empirischen Längsschnittstudie. In B. Grubenmann & M. Schöne (Hrsg.), *Frühe Kindheit im Fokus. Entwicklungen und Herausforderungen (sozial-)pädagogischer Professionalisierung* (S. 119-140). Berlin: Timme.
- Egert, F. (2017). Wirkung vorschulischer Sprachförderung – Stolpersteine und Praxisimplikation. In E. Inckemann & R. Sigel (Hrsg.), *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb* (S. 65-78). Kempten: Klinkhardt.
- Egert, F., Fukink, R. G. & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of In-Service Professional Development Programs for Early Childhood Teachers on Quality Ratings and Child Outcomes: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 88(3), 401-433.
- Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 153-163.
- Egert, F., Quehenberger, J., Dederer, V. & Wirts, C. (2018). Kindliche Initiative als Qualitätsindikator bei sprachlichen Bildungsaktivitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 489-494.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229-239.
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer.
- Faas, S., Dahlheimer, S. & Thiersch, R. (2016). Bildungsgerechtigkeit – Ziel und Anspruch frühpädagogischer Qualifizierungsprogramme – Vergleichende Evaluation der Programme „Chancen – gleich!“ und „frühstart Rheinland-Pfalz!“. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 9(1), 34-51.
- Faas, S. & Treptow, R. (2010). Zur Konstruktion individueller frühpädagogischer Handlungskompetenz und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. *Neue Praxis*, 2, 164-175.
- Field, A. (2015). *Discovering Statistics using IBM SPSS Statistics*. London: Sage.
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. *Sozial Extra*, 31(5), 26-28.
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In H.

- von Balluseck (Hrsg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen* (S. 265-277). Opladen: Barbara Budrich.
- Fried, L. (2009a). Education, language and professionalism: issues in the professional development of early years practitioners in Germany. *Early Years*, 29(1), 19-30.
- Fried, L. (2009b). Sprache – Sprachförderung – Sprachförderkompetenz. In MGFFI (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten* (S. 35-55). Münster: Waxmann.
- Fried, L. (2010). Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergartenerzieherinnen? Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In H.-J. Fischer, P. Gansen & K. Michalik (Hrsg.), *Sachunterricht und frühe Bildung* (S. 205-218). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fried, L. (2013a). Die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern – Ausprägungen, Moderatorvariablen und Wirkungen am Beispiel DO-RESI. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, A. König, U. Stenger & D. Weltzien (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VI. Schwerpunkt: Interaktion zwischen Fachkräften und Kindern* (S. 35-58). Freiburg: FEL.
- Fried, L. (2013b). Sprachförderung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (S. 175-181). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: WiFF.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., Pietsch, S., Köhler, L. & Koch, M. (2014). *Kompetenzentwicklung und Kompetenzerfassung in der Frühpädagogik. Konzepte und Methoden*. Freiburg: FEL.
- Früh, W. (2015). *Inhaltsanalyse*. Konstanz: UVK.
- Füssenich, I. & Menz, M. (2014). *Sprachliche Bildung, Sprachförderung, Sprachtherapie: Grundlagen und Praxisanregungen für Fachkräfte in der Kita*. Berlin: Cornelsen.
- Gasteiger-Klicpera, B. (2010). Wissenschaftliche Grundlagen des Spracherwerbs. In F. Becker-Stoll, J. Berkic & B. Kalicki (Hrsg.), *Bildungsqualität für Kinder in den ersten drei Jahren* (S. 204-216). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Können wir durch einen ganzheitlichen Ansatz sprachlicher Bildung mehr erreichen als durch Sprachförderprogramme? In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 249-253). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Online unter: http://www.phweingarten.de/zep/Projekte/Abschlussbericht_Sprachfoerderung_Landesstiftung_PH_Weingarten.pdf (12.1.2017).
- Gasteiger, H. & Benz, C. (2016). Mathematikdidaktische Kompetenz von Fachkräften im Elementarbereich – ein theoriebasiertes Kompetenzmodell. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 37(2), 263-287.
- Gest, S. D., Holland-Coviello, R., Welsh, J. A., Eicher-Catt, D. L. & Gill, S. (2006). Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms: Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education & Development*, 17(2), 293-315.
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich. Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Berlin: J.B. Metzler.

- Geyer, S., Hartinger, A. & Kammermeyer, G. (2015). Alltagsintegrierte Förderung der Schriftsprache im Vorschulalter. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 243-248). Wiesbaden: Springer.
- Gieseke, W. (2010a). Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 385-404). Wiesbaden: VS.
- Gieseke, W. (2010b). Professionalität und Professionalisierung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 243-244). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Girolametto, L., Hoaken, L., Weitzman, E. & van Lieshout, R. (2000). Patterns of Adult-Child Linguistic Interaction in Intergrated Day Care Groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31(2), 155-168.
- Girolametto, L. & Weitzman, E. (2007). It Takes Two to Talk – The Hanen Program for Parents. Early Language Intervention Through Caregiver Training. In R. J. McCauley & M. E. Fey (Hrsg.), *Treatment of Language Disorders in Children* (S. 77-103). Baltimore: Brookes Publishing.
- Girolametto, L., Weitzman, E. & Greenberg, J. (2000). *Teacher interaction and language rating scale*. Toronto: The Hanen Center.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P. & Greenberg, J. (2007). The Effects of In-Service Education to Promote Emergent Literacy in Child Care Centers: A Feasibility Study. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 38(1), 72-83.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS.
- Glück, C. W. (2003). Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Therapieformen und ihre Wirksamkeit. *Sprache, Stimme, Gehör*, 27(3), 125-134.
- Gold, A. & Dubowy, M. (2013). *Frühe Bildung. Lernförderung im Elementarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grimm, H. (1995). Mother-child dialogues: a comparison of preschool children with and without specific language impairment. In I. Markova, C. F. Graumann & K. Foppa (Hrsg.), *Mutualities in Dialogue* (S. 217-237). Cambridge: University Press.
- Groth, K., Egert, F. & Sachse, S. (2017). Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung*, 6(2), 74-82.
- Hadley, E. B., Dickinson, D. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M. & Nesbitt, K. T. (2016). Examining the Acquisition of Vocabulary Knowledge Depth Among Preschool Students. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 181-198.
- Haid, A. & Itel, N. (2018). Im Dialog beim Znüni. Essenssituationen in Spielgruppen als Ressource der alltagsintegrierten Sprachförderung. In J. Steiner (Hrsg.), *Ressourcenorientierte Logopädie. Einführung in Theorie und Praxis* (S. 87-100). Bern: Hogrefe.
- Hamre, B. K., Justice, L. M., Pianta, R. C., Kilday, C. R., Sweeney, B., Downer, J. T. et al. (2010). Implementation fidelity of MyTeachingPartner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 329-347.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T. et al. (2012). A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88-123.
- Hardy, I. & Steffensky, M. (2014). Prozessqualität im Kindergarten: Eine domänen-spezifische Perspektive. *Unterrichtswissenschaft*, 42(2), 101-116.
- Hart, B. & Risley, T. R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Brookes Publishing.

- Hassinger-Das, B., Ridge, K., Parker, A., Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K. & Dickinson, D. K. (2016). Building Vocabulary Knowledge in Preschoolers Through Shared Book Reading and Gameplay. *Mind, Brain, and Education*, 10(2), 71-80.
- Hebenstreit-Müller, S. & Hildebrandt, F. (2018). *Mit Kindern denken: Gespräche im Kita-Alltag*. Berlin: dVb.
- Herrle, M. & Breitenbach, S. (2016). Planung, Durchführung und Nachbereitung videogestützter Beobachtungen im Unterricht. In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 30-49). Weinheim: Beltz.
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, É. & Dreier, A. (2016). Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 5(2), 82-90.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2011a). Exploring Head Start Teachers' Early Language and Literacy Knowledge: Lessons from the ExCELL Professional Development Intervention. *NHSA Dialog*, 14(4), 293-315.
- Hindman, A. H. & Wasik, B. A. (2011b). Measuring Teachers' Knowledge About Early Language and Literacy: Practical Implications and Considerations. *NHSA Dialog*, 14(4), 351-356.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Hofmann, N., Polotzek, S., Roos, J. & Schöler, H. (2008). Sprachförderung im Vorschulalter – Evaluation dreier Sprachförderkonzepte. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 3, 291-300.
- Hopf, M. (2012). *Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlichen Lernen*. Münster: Waxmann.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609-629.
- Hormann, O., Krüger, M., Hoffmann, B., Jüttner, A.-K. & Koch, K. (2015). Von Strukturen und Prozessen zu Strukturen in Prozessen. In P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 160-177). Weinheim: Beltz Juventa.
- Howe, C. & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Hudson, S., Levickis, P., Down, K., Nicholls, R. & Wake, M. (2015). Maternal responsiveness predicts child language at ages 3 and 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *International journal of language & communication disorders*, 50(1), 136-142.
- Hugener, I. (2006). Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Videoanalysen* (S. 45-54). Frankfurt a. M.: GfPF.
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health and Illness*, 20(3), 381-400.
- Hutterli, S. & Vogt, F. (2014). *Obligatorische Schule: Schuleintritt und erste Jahre. Zusammenstellung von Studien, Projekten und Instrumenten in den Kantonen zur Flexibilisierung und Individualisierung sowie zur Sprachförderung und Sozialisation/Integration*. Bern: EDK.
- Isler, D. (2012). Situierete Sprachförderung in Alltagsgesprächen. *4bis8*, 10, 38-39.
- Isler, D., Hefti, C. & Künzli, S. (2015). Projekt «Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren». Begleitstudie Spielgruppen plus. Schlussbericht. Online unter: https://phzh.ch/MAP_DataStore/101246/publications/FSQ_Begleitstudie_SGplus_Schlussbericht.pdf (8.4.2018).
- Itel, N. (2012). *Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanter Wissens. Ein Beitrag zur Professionalisierung von Frühpädagoginnen*. Unveröffentlichte Masterarbeit. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.

- Itel, N. (2015). Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanten Wissens von frühpädagogischen Fachkräften. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Lehrende im Blick* (S. 301-319). Wiesbaden: VS.
- Itel, N. & Haid, A. (2015). Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 50-58). München: Reinhardt.
- Jamil, F. M., Sabol, T. J., Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2015). Assessing Teachers' Skills in Detecting and Identifying Effective Interactions in the Classroom. Theory and Measurement. *The Elementary School Journal*, 115(3), 407-432.
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D. & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache: Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen*. Weimar: verlag das netz.
- Jeuk, S. (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*. München: Reinhardt.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110-121.
- Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin. Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder*. München: Reinhardt.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L. & Wiggins, A. (2008). Experimental Evaluation of a Preschool Language Curriculum: Influence on Children's Expressive Language Skills. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 51(4), 983-1001.
- Justice, L. M., Meier, J. & Walpole, S. (2005). Learning New Words From Storybooks: An Efficacy Study With At-Risk Kindergartners. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Papillion-Piller, A. et al. (2017). *Mit Kindern im Gespräch Kita: Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Augsburg: Auer.
- Kammermeyer, G., King, S., Roux, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Hamburg: Auer.
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515-528). Wiesbaden: Springer.
- Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2013). „Was wirkt wie?“ *Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht*. Landau: Universität.
- Kappauf, N. (2018). Interaktionsverhalten von frühpädagogischen Fachkräften. Qualitätsentwicklung durch online-basiertes Videofeedback Online unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/23596/1/Kappauf_Nesire.pdf (13.1.2021).
- Kekeritz, M. (2017). *Didaktische Interaktionen im Übergang zur Grundschule. Zum Wechselspiel von Kontinuität und Neubeginn*. Wiesbaden: Springer.
- Kersting, N. (2008). Using Video Clips of Mathematics Classroom Instruction as Item Prompts to Measure Teachers' Knowledge of Teaching Mathematics. *Educational and Psychological Measurement*, 68(5), 845-861.
- Klages, H. & Kaltenbacher, E. (2012). *Deutsch für den Schulstart. Fördermaterialien für Vorschüler mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache*. Heidelberg: Universität Heidelberg.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M. et al. (2009). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- KMK/JMK. (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Online unter: <http://www.kmk.org/fileadmin/>

- [Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](#) (3.8.2017).
- Koch, K. & Hormann, O. (2014). Von Strukturen zu Strategien und Interaktionen – Sprachförderung am Übergang in die Grundschule. Befunde aus dem Projekt EvaniK. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 77-93). Opladen: Budrich UniPress Ltd.
- Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Mackowiak, K., Beckerle, C., Löffler, C., Pauer, I. et al. (2018). Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich. In S. Henschel, S. Gentrup, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Projektatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten* (S. 22-25). Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.
- König, A. (2009). *Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens*. Wiesbaden: VS.
- König, A. (2013). Videographie. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 817-830). Wiesbaden: VS.
- König, J., Blömeke, S., Klein, P., Suhl, U., Busse, A. & Kaiser, G. (2014). Is teachers' general pedagogical knowledge a premise for noticing and interpreting classroom situations? A video-based assessment approach. *Teaching and Teacher Education*, 38, 76-88.
- Konishi, H., Johanson, M., Chang Damonte, J., Golinkoff, R. M. & Hirsh-Pasek, K. (2013). Aus der Forschung in die Praxis: Spiel als Mittel der Sprachförderung. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 160-178). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kontos, S. (1999). Preschool Teachers' Talk, Roles, and Activity Settings during Free Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Krammer, K. (2017). Die Bedeutung der Lernbegleitung im Kindergarten und am Anfang der Grundschule. Wie können frühe mathematische Lernprozesse unterstützt werden? In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 107-123). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Kuger, S. & Kluczniok, K. (2008). Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11, 159-178.
- Kurtenbach, S. & Bose, I. (2014). Sprachförderstrategien im Kita-Alltag – Analysen von Gesprächen zwischen Fachkräften und Kindern. In S. Sallat, M. Spreer & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern. Kompetent - vernetzt - innovativ* (S. 303-310). Idstein: Schulz-Kirchner.
- Kurtenbach, S., Bose, I. & Thieme, T. (2013). Gemeinsam ein Bilderbuch anschauen. Untersuchung zum Gesprächsverhalten von Erzieherinnen. In S. Kurtenbach & I. Bose (Hrsg.), *Gespräche zwischen Erzieherinnen und Kindern. Beobachtung, Analyse, Förderung* (S. 23-50). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Kurtz, G. & Vasylyeva, T. (2014). Die Rolle des Wortschatzes für den Spracherwerb. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lernen und lehren* (S. 209-226). Stuttgart: Fillibach.
- Küspert, P. & Schneider, W. (1999). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lipowsky, F. (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In U. Drews & W.

- Wallrabenstein (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule* (S. 126-159). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.
- Lisker, A. (2011). *Additive Massnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- List, G. (2010). *Frühpädagogik als Sprachförderung. Qualitätsanforderungen für die Aus- und Weiterbildung der Fachkräfte*. München: WiFF.
- Löffler, C. & Itel, N. (2015). Dritte Strategie: Sprache modellieren. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 59-69). München: Reinhardt.
- Löffler, C. & Vogt, F. (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Reinhardt.
- Ma, W., Golinkoff, R. M., Houston, D. M. & Hirsh-Pasek, K. (2011). Word learning in infant- and adult-directed speech. *Language Learning and Development*, 7, 185-201.
- Mackowiak, K. (2010). Modelle der akademischen Ausbildung. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1, 10-16.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Gentrup, S. & Titz, C. (Hrsg.). (2020). *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H. & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 107-204). Münster: Waxmann.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97-115.
- Mascareño, M., Deunk, M. I., Snow, C. E. & Bosker, R. J. (2017). Read-alouds in kindergarten classrooms: a moment-by-moment approach to analyzing teacher-child interactions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(1), 136-152.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2010). Opportunity in Early Education: Improving Teacher-Child Interactions and Child Outcomes. In A. J. Reynolds, A. J. Rolnick, M. M. Englund & J. A. Temple (Hrsg.), *Childhood programs and practices in the first decade of life: A human capital integration* (S. 1-42). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D. et al. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development*, 79(3), 732-749.
- Massey, S., Pence Turnbull, K., Justice, L. & Bowles, R. (2008). Educators' Use of Cognitively Challenging Questions in Economically Disadvantaged Preschool Classroom Contexts. *Early Education & Development*, 19(2), 340-360.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Brunner, E. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 323-333). Weinheim: Juventa Verlag.
- Mayring, P., Gläser-Zikuda, M. & Ziegelbauer, S. (2005). *Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse - ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung*. In *MedienPädagogik*. Retrieved from www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf (3.8.2018)

- Micheel, B., Nieding, I., Ratermann, M. & Stöbe-Blossey, S. (2013). *Sprachförderung im Elementarbereich. Evaluationsstudie*. Duisburg: Universität Duisburg Essen.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis. An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Sadaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Mischo, C. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. *Frühe Bildung, 0*, 4-12.
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J. & Strohmmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung, 1*(1), 34-44.
- Moritz, C. (2014). Vor, hinter, für und mit der Kamera: Viergliedriger Video-Analyserahmen in der Qualitativen Sozialforschung. In C. Moritz (Hrsg.), *Transkription von Video- und Filmdaten in der Qualitativen Sozialforschung. Multidisziplinäre Annäherungen an einen komplexen Datentypus* (S. 17-54). Wiesbaden: Springer.
- Motsch, H.-J. (2006). *Kontextoptimierung. Förderung grammatikalischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht* (2. ed.). München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J. (2010). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. München: Reinhardt.
- Motsch, H.-J., Marks, D.-K. & Ulrich, T. (2016). *Wortschatzsammler: Evidenzbasierte Strategietherapie lexikalischer Störungen im Kindesalter*. München: Reinhardt.
- Müller, A. (2014). Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-) Spracherwerbsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), *Kindheit und Profession – Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 66-83). Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016a). Die Sprache der Sprachförderung – Ist das sprachliche Handeln auf die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 11*(1), 81-98.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016b). Sprachförderung im Elementarbereich – eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 133-148). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, A., Smits, K., Geyer, S. & Schulz, P. (2014). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – erwerben, lehren und lernen* (S. 247-262). Stuttgart: Fillibach.
- Murray, A. D., Fees, B. S., Crowe, L. K., Murphy, M. E. & Henriksen, A. L. (2006). The Language Environment of Toddlers in Center-based Care versus Home Settings. *Early Childhood Education Journal, 34*(3), 233-239.
- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität: Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung – Das reinste Kinderspiel?!* (S. 29-36). Berlin: Schriftenreihe des Netzwerk Bildung.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K. & Pietsch, S. (2011). Kompetenzentwicklung von FrühpädagogInnen in Aus- und Weiterbildung. *Frühe Bildung, 0*, 22-30.
- Neuman, S. B. & Cunningham, L. (2009). The Impact of Professional Development and Coaching on Early Language and Literacy Instructional Practices. *American Educational Research Journal, 46*(2), 532-566.

- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302-318.
- Ofner, D., Roth, C. & Thoma, D. (2015). Sprachförderkompetenz im Elementarbereich. Empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte. In A. Redder, J. Naumann & R. Tracy (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse* (S. 27-46). Münster: Waxmann.
- Oser, F., Curcio, G.-P. & Düggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit – Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 1, 14-26.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten: Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 5-28.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying Pathways between Socioeconomic Status and Language Development. *Annual Review of Linguistics*, 3(1), 285-308.
- Papoušek, M. (1994). *Vom ersten Schrei zum ersten Wort: Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern: Huber.
- Pasternack, P. & Schulze, H. (2010). *Die frühpädagogische Ausbildungslandschaft. Strukturen, Qualifikationsrahmen und Curricula*. Halle-Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.
- Penner, Z. (2003). *Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern*. Berg: Kon-Lab GmbH.
- Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. Erste Erfahrungen und Befunde mit dem CLASS Toddler Beobachtungsverfahren. *Frühe Bildung*, 5(1), 3-12.
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C. & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148.
- Petermann, F. (2015). Alltagsintegrierte Sprachförderung oder Förderprogramme im Vorschulalter? *Frühe Bildung*, 4(3), 161-164.
- Petko, D. (2006). Kameraskript. In I. Hugener, C. Pauli & K. Reusser (Hrsg.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie, Teil 3, Videoanalysen* (S. 15-37). Frankfurt a. M.: GFPPF.
- Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35(6), 265-280.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System Manual Pre-K*. Baltimore: Brookes.
- Rauschenbach, T. & Berth, F. (2014). Kindergärtnerin – Erzieherin – und dann? Frühpädagogische Professionalisierung zwischen Stagnation und nachholender Modernisierung. *Frühe Bildung*, 3(4), 238-242.
- Redder, A., Schwippert, K., Hasselhorn, M., Forscher, S., Fickermann, D., Ehlich, K. et al. (2011). *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Hamburg: ZUSE.
- Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar, Berlin: verlag das netz.
- Reichert-Garschhammer, E. (2013). Sprachliche Bildung im Kontext von Partizipation, Ko-Konstruktion und Inklusion – Kindertageseinrichtungen auf dem Weg. In C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & F. Becker-Stoll (Hrsg.),

- Sprachliche Bildung von Anfang an. Strategien, Konzepte und Erfahrungen* (S. 34-50). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Reichmann, E. (2015). Fünfte Strategie: Redirect. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 78-90). München: Reinhardt.
- Remsperger, R. (2011). *Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*. Wiesbaden: VS.
- Ricart Brede, J. (2011). *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Ricart Brede, J., Knapp, W., Gasteiger Klicpera, B. & Kucharz, D. (2010). Die Entwicklung von Beobachtungssystemen in der videobasierten Forschung am Beispiel von Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachfördereinheiten. In K. Aguado, K. Schramm & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren* (S. 257-275). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Rice, M. L., Oetting, J. B., Marquis, J., Bode, J. & Pae, S. (1994). Frequency of input effects on word comprehension of children with specific language impairment. *Journal of Speech & Hearing Research*, 37(1), 106-121.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph*. Kiel: IPN.
- Rißling, J.-K., Melzer, J. & Petermann, F. (2017). Sprachförderung und Mehrsprachigkeit. In F. Petermann & S. Wiedebusch (Hrsg.), *Praxishandbuch Kindergarten. Entwicklung von Kindern verstehen und fördern* (S. 417-434). Göttingen: Hogrefe.
- Rißling, J. K., Melzer, J., Menke, B., Petermann, F. & Daseking, M. (2015). Sprachkompetenz und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. [Language Competence and Behavioural Problems in Preschool]. *Gesundheitswesen*, 77(10), 805-813.
- Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In H. Grimm (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 403-432). Bielefeld: Hogrefe.
- Ritterfeld, U. & Siegert, S. (2000). Die Bedeutung naiver Sprachlehrstrategien in Erwachsenen-Kind-Dyaden. *Logos Interdisziplinär*, 8(1), 37-43.
- Röhner, C. & König, K. (2015). Professionalisierung im frühpädagogischen Bereich am Beispiel des Projekts „Frühe Chancen – Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“. In D. Blömer, M. Lichtblau, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 99-106). Wiesbaden: Springer.
- Röhner, C., König, K., Hövelbrinks, B. & Archie, C. (2015). Aufgaben kognitiv anregender Sprachbildung im Elementar- und Primarbereich: Empirische Erforschung pädagogisch-didaktischer Ansätze und Möglichkeiten der Professionalisierung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge* (S. 79-94). Wiesbaden: Springer.
- Röhner, C., Li, M. & Hövelbrinks, B. (2010). Fragestrategien im fachbezogenen Sprachförderunterricht. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik* (S. 89-92). Wiesbaden: VS.
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Abschlussbericht. Online unter: http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/PH-Weingarten_Abschlussbericht_2010.pdf (2.12.2011).
- Rowe, M. L. (2012). A Longitudinal Investigation of the Role of Quantity and Quality of Child-Directed Speech in Vocabulary Development. *Child development*, 83(5), 1762-1774.

- Rowe, M. L., Raudenbush, S. W. & Goldin-Meadow, S. (2012). The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child development*, 83(2), 508-525.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Sprachförderung und Spracherwerb in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rupp, S. (2013). *Semantisch-lexikalische Störungen*. Berlin: Springer.
- Sachse, S., Budde-Spengler, N. & Schuler, S. (o.J.). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita: Ergebnisse des Forschungsprojekts MAUS – Mehrsprachig AUfwachsende Kinder Sprachlich fördern. Online unter: https://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/wp/wp-sachse/Forschungsprojekte/mMAUS/MAUS_Broschuere.pdf (10.5.2017).
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1(4), 194-201.
- Sallat, S., Hofbauer, C. & Jurleta, R. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie*. München: WiFF.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Logan, J. A. R. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language- and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Didaktik im Elementarbereich*. München: WiFF.
- Schmidt, T. & Smidt, W. (2014). Kompensatorische Förderung benachteiligter Kinder – Entwicklungslinien, Forschungsbefunde und heutige Bedeutung für die Frühpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(1), 132-149.
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T. et al. (2012). Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. Online unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> (16.3.2017).
- Schönfelder, M. (2015a). Vierte Strategie: Den Spracherwerb mit Fragen fördern und begleiten. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung in Kita-Alltag* (S. 70-77). München: Reinhardt.
- Schönfelder, M. (2015b). 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. 126-140). Tübingen: Narr Francke.
- Schuler, S., Budde-Spengler, N. & Sachse, S. (2015). *Ergebnisbericht – Analysen der Auswirkung des sprachlichen Interaktionstrainings im Projekt MAUS*. Ulm: ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm.
- Schwindt, K. (2008). *Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T., Blomberg, G. & Stürmer, K. (2010). „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 296-306.
- Seidel, T., Dalehefte, I. M. & Meyer, L. (2003). Aufzeichnen von Physikunterricht. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 47-76). Kiel: IPN.
- Seidel, T., Kobarg, M. & Rimmel, R. (2003). Aufbereitung der Videodaten. In T. Seidel, M. Prenzel, R. Duit & M. Lehrke (Hrsg.), *Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht“* (S. 77-98). Kiel: IPN.
- Seidel, T. & Prenzel, M. (2008). Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen – Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik* (S. 201-216). Wiesbaden: VS.

- Seidel, T. & Prenzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 139-152). Göttingen: Hogrefe.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J.-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2006). *Patholinguistische Therapie von Sprachentwicklungsstörungen (PLAN)*. München: Urban & Fischer.
- Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte - Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik*, 25(4), 462-480.
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22.
- Siraj-Blatchford, I. & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Retrieved from Norwich:
- Snow, C. E. (1977). Mothers' speech research: from input to interaction. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Hrsg.), *Talking to Children. Language Input & Acquisition* (S. 31-50). Cambridge: Cambridge University Press.
- SSLV (2017). Qualitätsmerkmale für Spielgruppen. Online unter: https://www.sslv.ch/files/Inhalte/Dokumente/Qualitaet/A4_Broschuere_031117_Qualita%CC%88tmerkmale%20SSLV_web_print_s.pdf (7.10.2020).
- Stadt Zürich (2017). Kita-integrierte Deutschförderung (KiD) im Rahmen des Projekts „Gut vorbereitet in den Kindergarten“. Online unter: https://www.stadt-zuerich.ch/sd/de/index/kinderbetreuung/auftrag_fruehbereich/schuleintritt.html (16.3.2017).
- Stamm, M. (2008). Die Wirkung frühkindlicher Bildung auf den Schulerfolg. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30(3), 595-614.
- Stamm, M. (2014). Frühe Sprachförderung. Was sie leistet und wie sie optimiert werden kann. Online unter: <http://margritstamm.ch/dokumente/dossiers/228-dossier-fruehe-sprachfoerderung-2014/file.html> (14.12.2017).
- Stamm, M. (2015). Freies Spiel und Bindung an Bezugspersonen. Frühe Förderung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. *Sozial Aktuell*, 9, 13-15.
- Steiner, J. & Braun, W. (2009). Früherfassung der Sprache als Arbeitsteilung zwischen Logopädinnen und Fachpersonen im Frühbereich. *INTERDISZIPLINÄR*, 17(3), 199-208.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Final Report*. London: University of London.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2011). Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 109-124.
- Sylva, K., Taggart, B., Siraj-Blatchford, I., Totsika, V., Ereky-Stevens, K., Gilden, R. et al. (2007). Curricular quality and day-to-day learning activities in pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 15(1), 49-65.
- Szagon, G. (2016). *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Thoma, D., Tracy, R., Michel, M. & Ofner, D. (2012). Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF, „Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte“. Online unter: http://www.anglistik.uni-mannheim.de/anglistik_i/forschung/sprachkopf_bmbf/schlussbericht_sprachkopf1/schlussbericht_sprachkopf1_120831.pdf (25.7.2017).
- Tietze, W. (2008). Qualitätssicherung im Elementarbereich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53, 16-35.

- Torr, J. & Scott, C. (2006). Learning 'special words': Technical vocabulary in the talk of adults and preschoolers during shared reading. *Journal of Early Childhood Research, 4*(2), 153-167.
- Toub, T. S., Hassinger-Das, B., Nesbitt, K. T., Ilgaz, H., Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. et al. (2018). The language of play: Developing preschool vocabulary through play following shared book-reading. *Early Childhood Research Quarterly, 45*, 1-17.
- Tournier, M. (2017). *Kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen im Elementarbereich. Eine qualitativ-quantitative Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Turnbull, K. P., Anthony, A. B., Justice, L. & Bowles, R. (2009). Preschoolers' Exposure to Language Stimulation in Classrooms Serving At-Risk Children: The Contribution of Group Size and Activity Context. *Early Education and Development, 20*(1), 53-79.
- Ulich, M. (2009). *Lust auf Sprache. Sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen (DVD)*. Freiburg: Herder.
- Ulrich, T. (2017). Lexikalische Störungen. In A. Mayer & T. Ulrich (Hrsg.), *Sprachtherapie mit Kindern* (S. 85-150). München: Reinhardt.
- Van Es, E. A. & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24*(2), 244-276.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinal, M., Steinberg, L. & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? Results From the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development. *Child development, 81*(3), 737-756.
- Vasilyeva, M. & Waterfall, H. (2011). Variability in Language Development: Relation to Socioeconomic Status and Environmental Input. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Hrsg.), *Handbook of Early Literacy Research* (S. 36-48). New York: The Guilford Press.
- VERBI. (2017). MAXQDA 12. Referenzhandbuch. Online unter: https://www.maxqda.de/download/manuals/MAX12_manual_ger.pdf (9.10.2017).
- Viernickel, S., Nentwig-Gesemann, I., Nicolai, K., Schwarz, S. & Zenker, L. (2013). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung: Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Online unter: <https://www.gew.de/tvoed/sue/hintergrund/studien-schluessel-guter-bildung-anforderungen-und-rahmenbedingungen-der-bildungsarbeit-in-tageseinrichtungen-fuer-kinder/> (25.1.2018).
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Iteel, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B. (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik, 3*(29), 415-431.
- von Suchodoletz, A., Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly, 29*, 509-519.
- von Suchodoletz, A., Gunzenhauser, C. & Larsen, R. A. A. (2015). Die Beobachtung von Interaktionen im Kindergartenalltag. Das Individualized Assessment Scoring System (inCLASS). *Frühe Bildung, 4*(4), 211-217.
- von Suchodoletz, W. (2013). *Sprech- und Sprachstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Votruba-Drzal, E. & Miller, P. (2016). Reflections on quality and dosage of preschool and children's development. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 81*(2), 100-113.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Wadepohl, H. (2017). Die Gestaltung wertschätzender Interaktionen als eine Facette der Beziehungsqualität in der Kita. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-

- Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 171-198). Wiesbaden: Springer.
- Wadepohl, H. & Mackowiak, K. (2016). Beziehungsgestaltung und deren Bedeutung für die Unterstützung von kindlichen Lernprozessen im Freispiel. *Frühe Bildung*, 5(1), 22-30.
- Wadepohl, H., Mackowiak, K., Bosshart, S., Billmeier, U., Burkhardt Bossi, C., Dieck, M. et al. (2014). Das Forschungsprojekt PRIMEL: Fragestellung und Methode. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 49-83). Münster: Waxmann.
- Wasik, B. A. & Hindman, A. H. (2015). Talk alone won't close the 30-million word gap. *PHI DELTA KAPPAN*, 96(6), 50-54.
- Wasik, B. A., Hindman, A. H. & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 39-57.
- Wasik, B. A. & Iannone-Campbell, C. (2012). Developing vocabulary through purposeful, strategic conversations. *The Reading Teacher*, 66(2), 321-332.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1990). *Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Hrsg.), *Defining and selecting key competencies* (S. 45-66). Göttingen: Hogrefe.
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17-31). Weinheim: Beltz.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 433-456). Weinheim: Beltz.
- Weisberg, D. S., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2013). Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. *Mind, Brain, and Education*, 7(2), 104-112.
- Weitzman, E. & Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving it. A Guide to Promoting Children's Social, Language, and Literacy Development in Early Childhood Settings*. Toronto: Hanen.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical Input as Related to Children's Vocabulary Acquisition: Effects of Sophisticated Exposure and Support for Meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Weltzien, D. (2011). Gesprächsführung und Gesprächssetting. Online unter: https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_WeltzienII_OV.pdf (19.04.2021).
- Weltzien, D. (2014). *Pädagogik: Die Gestaltung von Interaktionen in der Kita. Merkmale – Beobachtung – Reflexion*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Weltzien, D., Fröhlich-Gildhoff, K., Strohmer, J., Rönna-Böse, M., Wünsche, M., Bücklein, C. et al. (2017). *Gestaltung von Interaktionen. Ein videogestütztes Evaluationsinstrument. Manual*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Welzer, H. (2011). Entwicklung von Intersubjektivität und autobiographischem Gedächtnis. In L. Hoffmann, K. Leimbrink & U. M. Quasthoff (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (S. 59-82). Berlin: De Gruyter.
- Whitehurst, G., Falco, F., Lonigan, C., Fischel, J., DeBaryshe, B., Valdez-Menchaca, M. et al. (1988). Accelerating Language Development Through Picture Book Reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Wildgruber, A., Wirts, C. & Wertfein, M. (2014). Interaktionsqualität in Kindertageseinrichtungen in Deutschland – Forschung mit dem „Classroom Assessment Scoring System“. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.),

- Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 183-193). Opladen: Barbara Budrich.
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 53-81). Wiesbaden: Springer.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.
- Wolf, K. M., Stanat, P. & Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung. Abschlussbericht. Online unter: <https://www.isg-bb.de/uploads/media/ekos-bericht-3-110216.pdf> (10.5.2017).
- Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2012). Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Online unter: www.orientierungsrahmen.ch (28.01.2015).
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic Reading: A Shared Picture Book Reading Intervention for Preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (Hrsg.), *On Reading Books to Children. Parents and Teachers* (S. 170-192). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zumwald, B. & Schönfelder, M. (2015). Sprache im Alltag fördern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 9-17). München: Reinhardt.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Allgemeines Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; überarbeitete Fassung: Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 22)	50
Abbildung 2: Modell zur mathematikdidaktischen Kompetenz (Gasteiger & Benz, 2016, S. 280)	56
Abbildung 3. Untersuchungsdesign	74
Abbildung 4: Exemplarischer Ausschnitt einer vereinfachten Darstellung der Videocodierungen in MAQXDA mit Events und Überschneidungen von Events	115

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Beschreibung der Stichprobe.....	77
Tabelle 2: Befragungsvorgang mit Zieldefinition der Frageschritte (Itel, 2012, S. 104)	84
Tabelle 3: Übersicht über die Anzahl der Codings der Voranalyse der Gesamtstichprobe geordnet nach Kategorien der Sprachförderung.....	100
Tabelle 4: Grobstruktur des Kategoriensystems zur Analyse des Wissens mit den fünf Hauptkategorien für die Feinanalyse.....	101
Tabelle 5: Exemplarische Darstellung der Gliederung des Kategoriensystems zum Bereich Wissen (W) in Haupt- und Unterkategorien von allgemeinen zu differenzierten inhaltlichen Aspekten.....	103
Tabelle 6: Kategoriensystem zur Analyse des Wissens (W) – Hauptkategorie „Beziehungsgestaltung“ mit Kurzdefinitionen der Codes	104
Tabelle 7: Kategoriensystem zur Analyse des Wissens (W) – Hauptkategorie „Dialog“ mit Kurzdefinitionen der Codes.....	105
Tabelle 8: Kategoriensystem zur Analyse des Wissens (W) – Hauptkategorie „Fragen“ mit Kurzdefinitionen der Codes	106
Tabelle 9: Kategoriensystem zur Analyse des Wissens (W) – Hauptkategorie „Modellierungstechniken“ mit Kurzdefinitionen der Codes.....	107
Tabelle 10: Kategoriensystem zur Analyse des Wissens (W) – Hauptkategorie „Wortschatzförderung“ mit Kurzdefinitionen der Codes	108
Tabelle 11: Intercoderübereinstimmung der Hauptkategorien zur Analyse des Wissens.....	110
Tabelle 12: Übersicht über die an den Videoanalysen beteiligten Projekt- Mitarbeiterinnen	113
Tabelle 13: Übersicht über die Codiereinheiten bezogen auf die fünf Hauptkategorien des Kategoriensystems zur Analyse des Handelns.....	115
Tabelle 14: Gegenüberstellung der Hauptkategorien des Kategoriensystems zur Analyse des Wissens und Handelns	117
Tabelle 15: Kategoriensystem zur Analyse des Handelns (H) mit Kurzdefinitionen der Codes	119
Tabelle 16: Beurteilerübereinstimmungen der Hauptkategorien des Kategoriensystems zur Analyse des Handelns	123
Tabelle 17: Übersicht über die Gesamtwerte der Wissenshäufigkeiten der Gesamtstichprobe geordnet nach den fünf Sprachförderdimensionen	125

Tabelle 18: Übersicht über den Gesamtwert des Wissensrepertoires zu den fünf Sprachförderdimensionen.....	126
Tabelle 19: Übersicht über die Gesamtwerte der Analyse des Wissensrepertoires der Gesamtstichprobe zu den fünf Sprachförderdimensionen.....	129
Tabelle 20: Korrelation zwischen den Mittelwerten der Wissenshäufigkeiten und des Wissensrepertoires der fünf Sprachförderdimensionen.....	130
Tabelle 21: Tabellarische Übersicht der Codes der Sprachförderdimension „Beziehungsgestaltung“ sowie die Anzahl der Fachkräfte (N = 47), die dazu mindestens einmal einen Aspekt nannten.....	131
Tabelle 22: Tabellarische Übersicht der Codes der Sprachförderdimension „Dialog“ sowie der Themenbereiche und der Anzahl der Fachkräfte, die dazu mindestens einmal einen Aspekt nannten.....	133
Tabelle 23: Deskription des Wissensrepertoires zum Dialog anhand des Gesamtwissens sowie anhand der Themenbereiche „Dialoggestaltung“ und „Dialogvertiefung“	134
Tabelle 24: Tabellarische Übersicht der Codes der Sprachförderdimension „Fragen“ sowie der Anzahl der Fachkräfte (N = 47), die dazu mindestens einmal einen Aspekt nannten.....	134
Tabelle 25: Tabellarische Übersicht der Codes der Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ sowie der Anzahl der Fachkräfte, die dazu mindestens einmal einen Aspekt nannten.....	136
Tabelle 26: Deskription des Wissensrepertoires zu den Modellierungstechniken anhand des Gesamtwissens sowie anhand der Themenbereiche „korrigierendes Verhalten“ und „erweiterndes Verhalten“	137
Tabelle 27: Tabellarische Übersicht der Codes der Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ sowie der Anzahl der Fachkräfte, die dazu mindestens einmal einen Aspekt nannten.....	138
Tabelle 28: Deskription des Wissensrepertoires zur Wortschatzförderung anhand des Gesamtwissens sowie anhand der Themenbereiche „Phase anbieten“, „Phase erarbeiten“ und „Phase festigen“	139
Tabelle 29: Übersicht über die Kennwerte des Handelns gegliedert in Sprachförderdimensionen und die dazugehörigen Qualitätsebenen der Interaktion.....	142
Tabelle 30: Deskription der Kennwerte des Handelns zur Sprachförderdimension „Dialog“ anhand der Kennwerte „Dialoganzahl“ und „Dialogdauer“ pro 45 Minuten.....	143

Tabelle 31: Deskription der Kennwerte des Handelns zu den Gesamtwerten der Sprachförderdimensionen der Interaktionsqualität pro 45 Minuten.....	144
Tabelle 32: Deskription der Kennwerte des Handelns bezüglich der Sprachförderdimension „Verbalisierungstechniken“ pro 45 Minuten	145
Tabelle 33: Deskription der Kennwerte des Handelns bezüglich der Sprachförderdimension „Fragen“ pro 45 Minuten.....	146
Tabelle 34: Deskription der Kennwerte des Handelns bezüglich der Sprachförderdimension „Modellierungstechniken“ pro 45 Minuten.....	147
Tabelle 35: Deskription des Kennwerts des Handelns bezüglich der Sprachförderdimension „Wortschatzförderung“ pro 45 Minuten	148
Tabelle 36: Hypothesengeleitete Korrelationen	170
Tabelle 37: Zusammenführung der Ergebnisse der Hypothesentestung und Einordnung des handlungsnahen Wissens in die Makro- und Mikroebene.	191

Anhang

A.1 Ausschreibung und Werbetext <i>Prima</i> -Projekt	235
A.2 Elternbrief	237
A.3 Datenschutzerklärung Eltern	238
A.4 Interviewleitfaden	239
A.5 Kategoriensystem der Videostrukturierung.....	242
A.6 Kategoriensystem zur Analyse des Wissens.....	246
A.7 Kategoriensystem zur Analyse des Handelns	254
A.8 Skalenberechnungen	257

A.1 Ausschreibung und Werbetext *Prima*-Projekt



Ein Forschungsprojekt der Internationalen Bodensee-Hochschule (IBH)

**Kooperation der Pädagogischen Hochschulen St. Gallen und Weingarten
und der Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach**

Gesucht werden Spielgruppenleiter/innen, Kindergartenlehrpersonen und Erzieher/innen mit Interesse an Sprachförderung

April 2012 bis Juni 2013

Projektziele

Eine umfassende Förderung im Vorschulalter beeinflusst die Entwicklung der Kinder positiv und trägt zur Chancengleichheit bei. Die Arbeit mit drei- bis fünfjährigen Kindern in Spielgruppen, Kindergärten und Kitas spielt dabei eine entscheidende Rolle. Als besonders wichtig erweist sich die gezielte Förderung der Sprache.

Das Forschungsprojekt untersucht, wie Spielgruppenleiter/innen, Kindergartenlehrpersonen und Erzieher/innen im Alltag Sprachförderung betreiben. Erfasst werden eigene Erfahrungen und Einschätzungen. Auf dieser Grundlage wird eine zweitägige Weiterbildung entwickelt, die neues Wissen und neue Fertigkeiten zum kindlichen Spracherwerb, zur Beobachtungskompetenz und zu Sprachfördermaßnahmen vermittelt. Im Anschluss an die Weiterbildung wird ihre Wirkung nochmals erfasst und überprüft.

Projektverlauf

April bis Mai 2012: Das Forschungsteam besucht Sie in der Spielgruppe, im Kindergarten oder in der Kita und filmt während eines Vormittags das Geschehen. Für die Verwendung dieser Filmsequenzen wird vorab die Einwilligung der Eltern eingeholt. Im anschließenden Interview berichten Sie, wie Sie die Sprache der Kinder fördern. Mittels eines Fragebogens und eines Videobeispiels zur Sprachförderung werden Ihre Erfahrungen und Einschätzungen festgehalten.

14./15. September 2012: Weiterbildung Teil 1 in Weingarten (D) zum Thema „Sprachförderung im Alltag von Spielgruppe, Kita und Kindergarten“. Die Teilnahme ist kostenlos.

Oktober/November 2012: Weiterbildung Teil 2: Begleitnachmittag (4 h) in regionalen Kleingruppen

Juni 2013: Analog zur ersten Unterrichtsbeobachtung werden ein zweiter Praxisvormittag gefilmt und ein weiteres Interview durchgeführt.

Dezember 2013: Alle an der Studie Beteiligten werden über die Ergebnisse informiert.

Persönlicher Nutzen

Im Rahmen der Weiterbildung erweitern Sie Ihre Kompetenzen und Ihr Wissen bezüglich Spracherwerb, Sprachbeobachtung und Sprachförderung von Kindern. Sie erhalten vielfältige Ideen, wie Sie die Sprache aller Kinder im Alltag fördern können. Die Weiterbildung findet mit allen am Projekt teilnehmenden Spielgruppenleiter/innen, Kindergarten-Lehrpersonen und Erzieher/innen gemeinsam statt. Aufgrund der internationalen Ausrichtung des Projektes erhalten Sie dadurch einen interessanten Einblick in die vorschulische Bildung und profitieren von einem grenzübergreifenden Austausch im Bereich Sprachförderung junger Kinder. Zudem ermöglicht die Teilnahme an diesem Projekt einen Einblick in aktuelle Forschungsthemen des eigenen Berufsfeldes.

Projektteam:

Prof. Dr. Franziska Vogt (PH St. Gallen, Leitung)

Prof. Dr. Cordula Löffler (PH Weingarten)

Dr. Andrea Haid (SHLR, Rorschach)

Nadine Itel, lic. phil. Bea Zumwald (PH St. Gallen)

Dr. Elke Reichmann, Mandy Schönfelder, Carolin Wicker (PH Weingarten)

Wir freuen uns, wenn wir Ihr Interesse an unserem Projekt geweckt haben und beantworten gerne Ihre Fragen.

Teilnehmende werden nach Eingang der Anmeldung berücksichtigt.

A.2 Elternbrief

**Sprachförderung in der Spielgruppe: Einverständnis zum Filmen**

Sehr geehrte Eltern,

Ihre Spielgruppe nimmt an einem Forschungsprojekt der Internationalen Bodensee-Hochschule (IBH) teil, welches die Pädagogische Hochschule St. Gallen zusammen mit der Pädagogischen Hochschule Weingarten und der Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach durchführt. Um zu untersuchen, wie Kinder in der Spielgruppe im Bereich der Sprache gefördert werden, beobachten wir die Spielgruppenleiterin während eines Halbtags. Dafür möchten wir in der Spielgruppe Ihres Kindes im Mai oder Juni 2012 Videoaufzeichnungen machen. In Absprache mit der Spielgruppenleiterin bemühen wir uns, die Kinder nicht zu stören.

Wir möchten Sie um Ihr Einverständnis für diese Videoaufzeichnung bitten. Wir garantieren Ihnen hierbei die vollumfängliche Einhaltung des Datenschutzes.

Wir bitten Sie um eine Einwilligung für die Verwendung der Filme für das Forschungsprojekt sowie für die Aus- und Weiterbildung von Spielgruppenleiter/innen. Wenn Ausschnitte aus den Videos für die Aus- oder Weiterbildung verwendet werden, geschieht dies ohne Angabe des Ortes oder der Namen. Wir garantieren Ihnen auch, dass die Videoausschnitte nicht weitergegeben werden.

Selbstverständlich respektieren wir auch, wenn Sie wünschen, dass Ihr Kind nicht gefilmt wird.

Wenn Sie Fragen oder Vorbehalte haben, sprechen Sie mit der Spielgruppenleiterin. Auch das Forschungsteam steht für Fragen zur Verfügung. Bitte wenden Sie sich an

...

Um den Erfolg dieser wissenschaftlichen Forschung zu gewährleisten, bitten wir Sie, das beiliegende Formular auszufüllen und der Spielgruppenleiterin Ihres Kindes wieder zukommen zu lassen. Wir schätzen Ihre Hilfe außerordentlich und danken Ihnen herzlich dafür.

Mit freundlichen Grüßen

A.3 Datenschutzerklärung Eltern

**Sprachförderung in der Spielgruppe: Einverständnis zum Filmen****Videobasierte Unterrichtsbeobachtung in der Spielgruppe
Datenschutzbestätigung**

Wir garantieren Ihnen die vollumfängliche Einhaltung des Datenschutzes. Die Aufnahmen werden streng vertraulich behandelt.

Wir bitten Sie, untenstehendes Formular auszufüllen und der Spielgruppenleiterin Ihres Kindes umgehend zurückzugeben. Besten Dank!

**Erklärung der Eltern**

Name und Vorname des Kindes: _____

Name der Spielgruppenleiterin: _____

Name und Vorname der Eltern (oder des gesetzlichen Vertreters/der Vertreterin):

- Ich bin einverstanden damit, dass mein Kind in der Spielgruppe gefilmt wird und dass diese Videoaufnahmen für Forschungszwecke verwendet werden.
- Falls oben angekreuzt: ich bin einverstanden damit, dass die Videodaten auch für die Aus- und Weiterbildung von Spielgruppenleiter/innen verwendet werden.
- Ich möchte nicht, dass mein Kind gefilmt wird.

Ort, Datum

Unterschrift



Internationale
Bodensee
Hochschule



Pädagogische Hochschule
des Kantons St. Gallen



Pädagogische
Hochschule Weingarten



S A L

A.4 Interviewleitfaden

Einleitung

... Überleitung zum Interview

Im Folgenden zeige ich Ihnen zwei kurze Filmausschnitte von Sprachfördersituationen aus dem Alltag einer Kita oder eines Kindergartens. Die Filme dauern etwa 3 bis 3,5 Minuten. Ihre Aufgabe ist es, den Film zuerst ganz durchzuschauen. Versuchen Sie, sich in diese Situationen hineinzusetzen. Anschließend stelle ich Fragen zum Kind und zur Erzieherin. Versuchen Sie möglichst umfassend auf die Fragen zu antworten. Sagen Sie alles, was Ihnen in den Sinn kommt, mag es Ihnen noch so ‚banal‘ vorkommen. Damit es für die Auswertung einfacher ist, nehme ich unser Gespräch auf. Ihre Daten werden natürlich anonymisiert und sind ausschließlich den zuständigen wissenschaftlichen Mitarbeitenden des Forschungsteams zugänglich.

Haben Sie noch Fragen?

Ansonsten legen wir jetzt einfach mal los.

→ *Nicht vergessen nachzufragen, wenn eine Aussage der interviewten Person unklar ist.*

Z. B.: Wie meinen Sie das mit XY? Können Sie nochmals beschreiben, was Sie mit dem Begriff XY meinen?

Situationsbeispiel 1a

1. Im ersten Filmausschnitt geht es um ein türkischsprachiges Mädchen, das mit einer Erzieherin ein Bilderbuch anschaut. Schauen Sie zuerst den ganzen Film an. Beobachten Sie die Sprache und das Sprechverhalten des Mädchens und beschreiben Sie anschließend, was sie beobachtet haben.

→ *Kurz zusammenfassen, was sie gesagt hat, dann: Gibt es noch etwas, was Sie in Bezug zur Sprache des Mädchens beobachtet haben? (Wenn nein, nächste Frage.)*

2. Starten Sie den Film nochmals am Anfang. Stoppen Sie den Film, wenn Ihnen bei der Sprache oder dem Sprechverhalten des Mädchens etwas auffällt. Das kann etwas sein, das sie gut macht, oder etwas, das ihr noch Mühe bereitet. Kommentieren Sie dann das, was Ihnen aufgefallen ist. Stoppen Sie den Film auch dann, wenn Sie die gleiche Sprachauffälligkeit des Mädchens bereits einmal kommentiert haben.

Beurteilen Sie zum Schluss dieser Frage zusammenfassend, in welchen Bereichen der Sprache das Mädchen seine Stärken, aber auch seine Schwächen hat.

3. Sie haben jetzt ein Bild der Sprachfähigkeiten dieses Mädchens bekommen. Wie würden Sie sie fördern? Was braucht das Mädchen im Kindergarten, damit sich ihre Sprache möglichst gut weiterentwickelt?

→ *Kurz zusammenfassen, was sie gesagt hat, dann: Gibt es noch etwas, was Ihnen in den Sinn kommt, wie das Mädchen gefördert werden könnte? (Wenn nein, nächste Frage.)*

Situationsbeispiel 1b

1. Wir bleiben bei diesem Film. Nun sollen Sie Ihre Aufmerksamkeit aber auf die Erzieherin richten. Das Ziel der Erzieherin ist es, aus dieser Bilderbuchsituation einen Gesprächsanlass zur sprachlichen Förderung des Mädchens entstehen zu lassen.

Beschreiben Sie zuerst, was Sie bei der Erzieherin beobachtet haben.

→ *Kurz zusammenfassen, was sie gesagt hat, dann: Gibt es noch etwas, was Sie bei der Erzieherin beobachtet haben? (Wenn nein, nächste Frage.)*

2. Starten Sie den Film erneut am Anfang. Stoppen Sie den Film, wenn Ihnen etwas Besonderes auffällt im Zusammenhang mit **sprachförderlichem oder sprachhinderlichem** Verhalten der Erzieherin. Kommentieren Sie dann das, was Ihnen aufgefallen ist. Stoppen Sie den Film auch dann, wenn Sie das gleiche Verhalten der Erzieherin bereits einmal kommentiert haben.

Beurteilen Sie zum Schluss dieser Frage zusammenfassend, inwiefern die Erzieherin die Sprache des Mädchens gut fördert und wo sie sich noch verbessern müsste.

3. Sie haben nun einen Eindruck der Erzieherin und ihres Sprachförderverhaltens mit dem fremdsprachigen Mädchen bekommen. Stellen Sie sich jetzt vor, Sie würden die Erzieherin beraten. Was könnte die Erzieherin tun, um die Sprache des Mädchens in dieser Bilderbuchsituation optimal zu fördern?

- *Kurz zusammenfassen, was sie gesagt hat, dann: Gibt es noch etwas, was Ihnen in den Sinn kommt, was Sie der Erzieherin raten könnten? (Wenn nein, nächste Frage.)*

Situationsbeispiel 2

1. Ich zeige Ihnen jetzt einen zweiten Filmausschnitt. In dieser Situation bekommen Sie Einblick in ein Gespräch mit zwei Jungen und einer Erzieherin über Fische in einem Aquarium.

Schauen Sie zuerst den ganzen Film an. Beschreiben Sie dann, was Sie bei den Kindern und der Erzieherin beobachtet haben.

- *Kurz zusammenfassen, was sie gesagt hat, dann: Gibt es noch etwas, was Sie bei den Kindern und der Erzieherin beobachtet haben? (Wenn nein, nächste Frage.)*

2. Ich gebe Ihnen nun noch eine Zusatzinformation zu diesem Filmbeispiel. Einer der Jungen ist in der Sprachentwicklung etwas verzögert. *(Falls die interviewte Person schon etwas darüber gesagt hat, ihre Aussage bestätigen.)*

Starten Sie den Film erneut am Anfang. Stoppen Sie den Film, wenn Ihnen etwas Besonderes auffällt im Zusammenhang mit **sprachförderlichem oder sprachhinderlichem** Verhalten der Erzieherin. Kommentieren Sie dann das, was Ihnen aufgefallen ist. Stoppen Sie den Film auch dann, wenn Sie das gleiche Verhalten der Erzieherin bereits einmal kommentiert haben.

Beurteilen Sie zum Schluss dieser Frage zusammenfassend, inwiefern die Erzieherin die Sprache der Jungen gut fördert und wo sie sich noch verbessern müsste.

3. Sie haben nun einen Eindruck der Erzieherin und ihres Sprachförderverhaltens in Kontakt mit den beiden Jungen bekommen. Stellen Sie sich nun vor, sie würden die Erzieherin beraten. Was könnte die Erzieherin tun, um die Sprache der Kinder in einer ähnlichen Gesprächssituation optimal zu fördern?

- *Kurz zusammenfassen, was sie gesagt hat, dann: Gibt es noch etwas, was Ihnen in den Sinn kommt, was Sie der Erzieherin raten könnten? (Wenn nein, nächste Frage.)*

Abschluss und Dank

A.5 Kategoriensystem der Videostrukturierung

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
Interaktionen		
1:1 4 bis 6 Turns 1:1 ab 7 Turns → Diese beiden Codes beziehen sich auf eine 1:1-Interaktion!	<p>Die Interaktion mit einem Kind muss mindestens vier Sprecherwechsel aufweisen (ABAB). Dabei muss mindestens eine Antwort des Kindes ein Inhaltswort beinhalten und maximal einmal ja, mh od. ähnliches. Das Gesprächsthema kann während einer Interaktion wechseln.</p> <p>Falls es während des Gesprächs eine Unterbrechung gibt, wenn z. B. ein anderes Kind dazwischenredet, die Fachkraft (FK) den Faden zum vorherigen Gespräch aber wieder aufnimmt, kann der Code weiter zugeteilt werden.</p> <p>Falls sich mehrere Kinder an einem Gespräch beteiligen, wird einer der beiden Codes vergeben, wenn zwischen FK und einem Kind eine längere Interaktion stattfindet.</p> <p>Die 1:1-Interaktionen werden vorrangig codiert. Das heißt, dass dasjenige Zeitintervall, in dem der Dialog beginnt und aufhört, markiert wird. Erst das Zeitintervall nach Beendigung des Dialogs wird wieder mit einem anderen Code markiert (z. B. Interaktionsphase, wenn ein Gespräch in der Gruppe weitergeführt wird).</p>	<p>Code 4-6 Turns:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Bohnen! Bohnen habe ich! Bohnen! 2 Sicher? 3 Ja. Ich zeige dir. 4 Ah ja, wirklich, Bohnen. Lustig. <p>Code ab 7 Turns:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Das Baby hat sehr viel Fieber. 2 Hat es immer noch sehr hohes Fieber? 3 Ganz (?) (Streckt der FK das Thermometer hin.) 4 Wo tun wir denn Fieber messen? 5 Hier da. 6 Unter dem Arm, genau. So. Kann man gut Fieber messen. 7 Hundert Tilo. 8 Oa, so fest Fieber?
Interaktionsphase	Mit dem Code ‚Interaktionsphase‘ werden Stellen markiert, die verbale Interaktionen beinhalten. Wenn während einem 10-Sekunden-Intervall beobachtet werden kann, dass die FK mit einem oder	

mehreren Kindern in einer verbalen Interaktion steht, wird der Code vergeben (die Markierung wird unterbrochen, wenn eine längere 1:1-Interaktion ab 4 Turns beobachtet wird).

Es können somit auch Anweisungssequenzen markiert werden (Monolog) oder Sequenzen, in denen die FK z. B. an einem Tisch mit den Kindern bastelt und immer wieder etwas sagt, es aber nie zu Interaktionen mit mind. 4 Turns kommt.

WICHTIG: Keine Interaktionsphasen sind: Klatschspiele, Lieder, Kreisspiele, Fingerspiele.

WICHTIG: Wenn die FK vorliest (wenn dies klar aus dem Video hervorgeht), wird dies **nicht** als Interaktion markiert. Erst wenn sie zum freien Erzählen wechselt, eine Frage stellt oder eine Äußerung eines Kindes vorkommt, wird der Code wieder vergeben.

unklar

Zeitintervalle, die nicht eindeutig einem der oberen Codes zugeteilt werden können, können mit unklar markiert werden, damit sie zu einem späteren Zeitpunkt im Team angeschaut und besprochen werden können.

Aktivitäten

strukturiert, vorbereitet

Bei strukturierten Angeboten gibt die FK das Ziel, das Produkt oder den Handlungsablauf ganz oder teilweise vor und die Kinder werden mehr oder weniger stark angeleitet und geführt. Innerhalb dieser Angebote kann es aber sein, dass die Kinder eigene Ideen einbringen können (z. B. die Form des zu bastelnden Fisches selbst bestimmen), jedoch sollen sie diesen Handlungsrahmen nicht verlassen. Die strukturierten Angebote sind häufig produkt- und zielorientiert, oftmals auch förderorientiert und von der FK vorbereitet.

- Lieder, Verse, Kreisspiele, Rituale
- Rückblick, Ausblick im Kreis
- Regelspiele (Memory, Würfelspiele, Quartett...)
- Legespiele (Puzzle)
- Basteln – mit vorgegebenem Produkt (wir basteln ein Krokodil)
- Kochen, backen
- Bewegungsspiele, Massagen
- Bilderbuch erzählen
- Experimentieren (z. B. Experimentiertisch zum Thema Farben mischen)
- Förderangebote und Trainingsprogramme

→ Diese Liste kann mit weiteren, in den Videos beobachteten Angeboten ergänzt werden

offen, frei

Offene und freie Angebote haben einen prozessorientierten Charakter. Die Kinder können ihre eigenen Spielideen selbsttätig entwickeln und erproben. Die FK beobachtet aktiv die Spielsituation und setzt an den entscheidenden Stellen wichtige Impulse z. B. zur Weiterentwicklung der Spielidee oder eine Unterstützung oder Hilfestellung. Sie greift das auf, was von den Kindern kommt.

- Symbol, Rollen- und Konstruktionsspiele (Spiel mit Autos, Lego, Bauklötzen, Puppenecke, Doktorspiel usw.)
- Materialerfahrungsaktivitäten (z. B. Spiel mit Wasser und Sand, Kneten, Basteln. WICHTIG: ohne vorgegebenes Produkt).
- Bewegungsspiele in einem Bewegungsraum

- Erzählkreis
- Essen (Frühstück)
- Zähneputzen

„Randzeiten“:

- Anziehen, Ausziehen
- Aufräumen
- Begrüßung
- Anweisungen
- Übergänge

→ Diese Liste kann mit weiteren, in den Videos beobachteten Angeboten ergänzt werden

unklar

Zeitintervalle, die nicht eindeutig einem der oberen Codes zugeteilt werden können, können mit unklar markiert werden, damit sie zu einem späteren Zeitpunkt im Team angeschaut und besprochen werden können.

WICHTIG: Nicht markiert werden: Beobachtungsphasen und Gespräche mit Eltern oder einer Kollegin.

A.6 Kategoriensystem zur Analyse des Wissens

Code	Kurzdefinition	Ankerbeispiel
<i>„Beziehungsgestaltung“ (B)</i>		
W_B_zum_Sprechen_anregen	Alle Aussagen, die auf die sprachliche Anregung des Kindes Bezug nehmen. Die Aussagen sollen darauf hinweisen, dass das Kind zum Reden/Erzählen kommt.	<i>„Sie kitzelt dem Kind eigentlich die Sprache raus.“</i>
W_B_auf_Kind_eingehen	Hiermit werden Aussagen codiert, die darauf hinweisen, dass die FK in einem Gespräch auf das Kind eingehen und es ernst nehmen soll. Hiermit ist die emotionale Ebene gemeint.	<i>„Und ich denke, sie geht sehr auf das Kind ein in dieser Situation.“</i>
W_B_loben	Aussagen, die darauf hinweisen, das Kind zu loben.	<i>„So dass man sagt: Hey ich finde dies eine super Idee, dass du diese Lupe geholt hast, (...).“</i>
W_B_aktiv_zuhören	Aussagen darüber, dass die FK dem Kind aktiv zuhört und aufmerksam und präsent ist, wenn das Kind spricht. Außerdem meint dieser Code, dass die FK beim Kind bleibt, sich auf das Kind konzentriert und sich nicht von anderen ablenken lässt.	<i>„Und sie bleibt bei den Kindern, auch wenn die anderen hinten rumlaufen. Sie konzentriert sich jetzt auf die zwei und auf das Aquarium und hinten dran ist ja vorhin ein Mädchen... sie bleibt bei den beiden.“</i>
W_B_wiederholen	Die FK macht eine Aussage darüber, dass die Kindäußerung wiederholt wird.	<i>„Also hier ist genau, also das Mädchen sagt: Bär mit Kind und dann sagt die Erzieherin genau auch: Bär mit Kind.“</i>

W_B_Antwortverhalten	Aussagen, die darauf hinweisen, dass die FK auf das vom Kind Gesagte reagiert. Dieser Code meint auch, dass das Kind von der FK unterstützt wird, wenn es im sprachlichen Ausdruck Mühe hat.	<i>„Das Mädchen erzählt und sie hakt ein und fragt nach.“</i>
W_B_Zeit_geben	Aussagen darüber, dass die FK den Kindern genügend Raum/Zeit lassen muss, damit sie sprechen können. Damit ist gemeint, dass die FK abwartet, bis das K ausgesprochen hat, es nicht unterbricht und nicht selbst gleich die Antwort gibt.	<i>„Und auch, dass man aufmuntert, zum mal Abwarten und das Kind studieren lassen. Dass man dem Kind Zeit geben muss.“</i>
W_B_Gesichtshöhe	Die FK ist dem Kind körperlich zugewandt und befindet sich auf gleicher Gesichtshöhe.	<i>„Gut ist sicher einfach, also dass sie sich dann nachher auch auf gleiche Höhe mit den Kindern gesetzt hat.“</i>
W_B_alle_Kinder_berücksichtigen	Aussagen darüber, dass es in einem Gruppengespräch wichtig ist, alle Kinder zu berücksichtigen	<i>„Geht hier unter, völlig unter, weil sie völlig beim anderen ist.“</i>
„Dialog“ (D)		
W_D_Gespräch_führen	Aussagen, die auf die Wichtigkeit des Dialogs zwischen FK und Kind hinweisen.	<i>„Also das war jetzt so eine Situation, in der die Kindergärtnerin mit den Kindern einfach so spontan ins Gespräch kam.“</i>
W_D_Thema	Mit diesem Code werden Aussagen erfasst, die eine allgemeine Aussage zum Thema beinhalten, wie z. B. ein gutes, spannendes oder langweiliges Thema.	<i>„Sie merkt jetzt, dass das jetzt auch vorbei ist über die Fische zu sprechen, und jetzt geht sie auf die Pflanze ein. Also wieder ein neues Thema, wo sie miteinander darüber sprechen können.“</i>

W_D_verweilen	Die FK bleibt bei einem Thema und wechselt nicht von einem zum anderen. Wenn gesagt wird, dass die FK bei der Geschichte bleibt, ist dies dem Thema gleichzuordnen und wird somit auch diesem Code zugeordnet.	<i>„... und ist auch einen Moment lange bei diesem Aquarium geblieben, also ist nicht gleich wieder verschwunden. Sondern, sie hat sich in dieses Aquarium reinversetzt, was jetzt da alles abgegangen ist.“</i>
W_D_Sprechanteil	Aussagen, die darauf hinweisen, dass die erwachsene Person weniger sprechen und sich zurückhalten sollte.	<i>„Also eigentlich kein Sprachanlass für die Kinder, sondern mehr sie erzählt und sie hören zu, die Kinder.“</i>
W_D_Thema_initiieren	Aussagen darüber, dass die FK von sich aus ein Thema einbringt.	<i>„Ja, das hat sie jetzt wirklich gut gemacht. Sie hat ihnen eine Schnecke gezeigt und dann ist das Thema gekommen, die wohnen auf diesem Felsen. Also das habe ich jetzt gut gefunden.“</i>
W_D_Kindthema_aufgreifen	Aussagen darüber, dass die FK das Thema vom Kind aufnimmt und es weiterführt.	<i>„Sie hätte auch noch auf das mit den Schnecken eingehen können. Darauf ist sie auch nicht mehr eingegangen, mit den Schnecken zählen.“</i>
W_D_mit_Handlungen_verbinden	Aussagen darüber, dass die FK das Tun der Kinder (also eine Handlung) sprachlich begleiten kann.	<i>„Da sagt sie: Schau da beginnt es. Sie tut eigentlich das, was das Kind macht, versprachlichen.“</i>
W_D_Interesse	Aussagen darüber, dass es wichtig ist, dass Themen gewählt werden, die sich am Interesse der Kinder orientieren bzw. bei den Kindern ein Interesse wecken.	<i>„Einfach dass man irgendwie bei den Interessen bleibt ...“</i>
W_D_Lebensweltbezug	Die Aussage weist darauf hin, dass das Thema zu der Lebenswelt und dem Alltag des Kindes	<i>„...mit der Einbeziehung des Alltags: Wie machst du es, gehst du schon alleine einkaufen...“</i>

	einen Bezug haben soll. Auch die Gefühlswelt des Kindes ist hiermit gemeint.	
W_D_Themenvertiefung	Aussagen, die darauf hinweisen, dass die FK das Thema vertieft, ohne zu spezifizieren, wie sie das macht.	<i>„Also möglich wäre, man könnte noch mehr beobachten, was im Aquarium wäre, oder dass man vielleicht die Kinder ...“</i>
W_D_Erklärung	Aussagen darüber, dass neue Aspekte zum Thema eingebracht bzw. erklärt werden.	<i>„Ja, wo sie leben, einfach der Lebensraum vom Fisch. Dann was sie zum Fressen brauchen? Wie oft man sie füttern muss.“ „Ja zum Beispiel hat sie Männchen und Weibchen beschrieben. Da hätte sie sagen können: Seht ihr den Unterschied zwischen diesen Fischen? Eben das ergänzen mit Männchen und Weibchen ...“</i>
W_D_Rückblick_Ausblick	Aussagen darüber, dass die FK mit dem Kind über Aspekte spricht, die in der Vergangenheit oder in der Zukunft liegen.	<i>„... und dass sich auch ein weiteres Thema einfach daraus ergibt. Dass man nicht einfach nur fragt, eben, das und jenes. Sondern dass eben nachher so wie eine Folgesituation daraus entsteht.“</i>
W_D_Gedanken	Aussagen darüber, dass die FK über die Gedanken des Kindes oder ihre eigenen spricht.	<i>„... und vielleicht auch hinterfragen, oder ja. Weil es ja so viele Fische gibt: Was meinst du, hat der auch eine Mutter? Die Kinder haben ja so viel Fantasie, ...“ „Geschieht etwas, was denkst du? Geht er Eis verkaufen? So. So ein wenig weiterspinnen.“</i>
„Fragen“ (F)		
W_F_allgemein	Aussagen zu Fragen, die eine allgemeine Wertung beinhalten, wie z. B. Aussagen zu guten oder schlechten Fragen.	<i>„Ich finde, am Anfang fragt sie sehr sprachfördernd.“</i>

		<i>„Sie fragt wieder, vielleicht kommt sie auf eine andere Idee, was weiter passiert.“</i>
W_F_offen	Diesem Code werden Aussagen zugeordnet, die erwähnen, dass die FK offene Fragen stellt.	<i>„Sie fragt jetzt hier schon ein bisschen in offeneren Fragen.“ „Warum haben die Flossen? Wie können sie sich fortbewegen?“</i>
W_F_W-Wörter	Aussagen darüber, dass Fragen mit W-Wörtern eingeleitet werden können.	<i>„Vielleicht ist da einfach zu fragen: ‚Wer hat dir was geklaut?‘ weil ‚wo‘ ist immer noch so schwierig einzuordnen für die Kinder. Und ‚wer‘, also wenn mir jemand was wegnimmt bleibt es mir mehr im Kopf.“</i>
W_F_lange_Antworten	Unter diesen Code fallen alle Aussagen, die auf die Antwortlänge und Komplexität des Satzes, der durch eine offene Frage evoziert wurde, Bezug nehmen.	<i>„... also wann bist du in den Supermarkt gegangen. Also einfach so Situationen, damit sie in der Vergangenheit antworten muss.“</i>
W_F_geschlossen_Ja-Nein	Aussagen, die auf die geschlossene Fragestruktur eingehen oder auf eine ja/nein-Antwort beim Kind Bezug nehmen.	<i>„Sie hat ganz viele geschlossene Fragen gestellt, das Mädchen, also die das Mädchen wirklich mit Ja und Nein beantworten konnte, ohne viel mehr sagen zu müssen.“</i>
H_F_Wahlfragen	Aussagen, die auf die Wahlfrage/Alternativfrage Bezug nehmen.	<i>„Und da gibt sie ihr gleich so Antwortmöglichkeiten, für dich oder für deine Mama und dann sagt sie, für mich und meine Mama.“</i>
„Wortschatzförderung“ (WS)		
W_WS_fördern	Eine allgemeine Aussage über Wortschatzförderung.	<i>„Also der Wortschatz sollte noch ein bisschen ausgebaut werden.“</i>

W_WS_anbieten	Aussagen über die Wichtigkeit, dass einem Kind neue Wörter angeboten oder benannt werden, ohne genauer zu erklären, wie man es macht.	<i>„Nun hat sie ihr ein neues Wort gesagt.“</i>
W_WS_Fachausdruck	Aussagen zu spezifischen Fachbegriffen, die dem Kind vermittelt werden können.	<i>„... oder den Fachbegriff Guppy, aber ich denke dafür braucht man jetzt keine Namen den Fischen geben.“</i>
W_WS_Wortarten	Aussagen, dass die FK dem Kind Wörter unterschiedlicher Wortarten anbieten kann. Es können auch Adjektive, Partikel oder Verben gezielt vermittelt werden.	<i>„Sie hätte auch weiter eingehen können, gerade auf Präpositionen ‚oben, unten, vorne, hinten – hinter dem Busch oder daneben‘. Das hätte sie jetzt ganz gut ausbauen können.“</i>
W_WS_Präsentation	Aussagen zur Art und Weise der Wortpräsentation.	<i>„(...) und gut betont, also das müsste wirklich verständlich sein.“</i>
W_WS_erarbeiten	Aussagen über die Erarbeitung des Wortinhalts, damit das Kind ein Wort versteht.	<i>„Ja so nebenbei, dass sie weiß, das ist grün, das ist rot und das ist blau.“</i>
W_WS_veranschaulichen	Aussagen über die Veranschaulichung von Begriffen, indem die FK auf den passenden Gegenstand oder ein Bild zeigt oder aber auch eine Handlung vormacht, wenn es ein Verb ist.	<i>„Das finde ich auch gut, sie sagt es und zeigt es auch noch. Also wirklich auch noch das Visuelle dazu.“</i>
W_WS_Gestik	Aussagen darüber, dass ein neues Wort mit Mimik und Gestik zusätzlich erarbeitet werden kann.	<i>„Das hilft ihr dann sicher auch, wenn sie ein Wort nicht weiß. Das mit Gestik noch ein wenig mehr zu umschreiben.“</i>
W_WS_erklären	Aussagen darüber, dass dem Kind neue Begriffe erklärt werden sollen.	<i>„Ja, ansonsten finde ich es eigentlich okay. Also auch dass sie mit den Fischen erklärt und die Rasse, also auch für die Wortschatzförderung finde ich das gut. Ja.“</i>

W_WS_festigen	Aussagen darüber, dass neue Wörter gefestigt und gespeichert werden müssen.	<p><i>„Ist dann auch für sie nachher einfacher sich das Wort auch einzuprägen. Der Supermarkt, aha das ist dort, wo ich einkaufen gehe.“</i></p> <p><i>„Einfach, um solche Begriffe auch zu speichern.“</i></p>
W_WS_wiederholen	Aussagen darüber, dass die FK neue Wörter mehrmals präsentiert.	<i>„Sie macht den Namen ‚Guppy‘ so, dass er richtig rein- kommt. Sie hätte es ja einmal sagen können und der Kleine spricht nach. Aber sie sagt nochmals ‚Guppy‘.“</i>
W_WS_vertiefen	Aussagen darüber, dass Wissen zum Begriff vermittelt und mit dem Wortfeld verknüpft wird.	<i>„Und vielleicht müsste man es erst waschen oder schä- len oder... Also dann kommen noch so ganz detaillierte Sachen dazu. Wie zum Beispiel, was man schälen muss oder wenn man es zerschneidet, hat es vielleicht Kerne drin oder es hat einen Stein drin und so.“</i>
W_WS_Lebenswelt	Aussagen darüber, dass Wörter mit Erlebnissen und Erfahrungen der Kinder in Verbindung ge- bracht werden.	<i>„Und dann fragte sie, ob sie auch schon mal (im Super- markt) war und dann hat sie eben erzählt, dass für die Mama schon war und hat erzählt. Sie hat eigentlich alles [erzählt], das sie gesehen hat.“</i>
„Modellierungstechniken“ (M)		
W_M_korrigieren	Aussagen über das Korrektive Feedback (= fehlerhafte Aussage eines Kindes aufnehmen und sie in verbesserter Form wiedergeben, ohne explizit auf den Fehler hinzuweisen).	<i>„Ich würde noch vermehrt darauf achten, dass sie viel- leicht eben noch positiv korrigiert.“</i>
W_M_korrigieren_Beiispiel	Die Aussage zum Korrigieren einer fehlerhaften Kindäußerung beinhaltet ein konkretes Beispiel eines korrektiven Feedbacks.	<i>„Da hat sie gerade sofort aufgegriffen, was er gesagt hat. Wo er sagt: Die wohnen im Felsen. Sie: Die woh- nen auf dem Felsen. Sie hat es gerade korrigiert.“</i>

W_M_ohne_Belehrung	Die FK macht eine Aussage darüber, dass ein Kind nicht direkt korrigiert werden darf.	<i>„Und da finde ich es noch schön, ja, das stimmt eigentlich, jetzt wo ich den Film ansehe, dass sie nicht korrigieren geht und sagt: Nein, das heißt nicht so, das fragt man nicht so.“</i>
W_M_Fachbegriff_kF	Die FK verwendet den Fachbegriff „Korrektives Feedback“.	<i>„...wäre vielleicht gerade das mit dem ‚corrective feedback‘ nicht schlecht.“</i>
W_M_erweitern	Aussagen darüber, dass die FK das vom Kind Gesagte erweitert.	<i>„Und das ist vielleicht... ‚Und dann, mit ganz viel Angst‘, also sie macht einfach keine ganzen Sätze. Sie nimmt zwar das vom Kind auf, aber wahrscheinlich wäre es für das Kind förderlich, wenn sie ganze Sätze machen würde.“</i>
W_M_erweitern_Beispiel	Die Aussage zum Erweitern einer Kindäußerung beinhaltet ein konkretes Beispiel.	<i>„Sie [das Mädchen] hat jetzt gesagt ‚Bär mit Kind‘, sie hat das wiederholt, was das Kind gesagt hat, aber sie hätte vielleicht besser sagen sollen ‚Da ist ein Bär und ein Kind‘. Einfach der Artikel noch dazu.“</i>

A.7 Kategoriensystem zur Analyse des Handelns

Code	Kurzdefinition	Ankerbeispiel
„Dialog“ (D)		
H_D_Dialog	Der Dialog findet zwischen der frühpädagogischen Fachperson und einem oder mehreren Kindern über mindestens vier Turns statt, wobei mindestens ein Beitrag sowohl von der Fachperson als auch von einem Kind einen eigenen Gedanken beinhalten muss.	<i>FK: Willst du einen Kaffee? – K1: Nein. FK: Nein. Wer mag denn gerne Kaffee? K1: Mein Papa. FK: Dein Papa mag gerne Kaffee. K2: Ich habe einmal getrunkt. FK: Du hast schon mal getrunken? K2: Es ist fein gewesen. FK: Magst du Kaffee wirklich gerne? – K1: Ich auch. FK: Du auch. Jetzt hast du doch gesagt, du magst keinen Kaffee. Was stimmt denn jetzt, magst du Kaffee oder magst du ihn nicht? – K1: Ich mag Kaffee.</i>
H_D_Verbalisierung_Handlung	(self talk) Die FK beschreibt die Handlung eines Kindes oder ein Geschehnis, welches das Kind gerade sieht (z. B. Begebenheit vor dem Fenster, Handlung eines anderen Kindes). Dabei muss die Äußerung ein handlungsstarkes Hauptverb beinhalten (kein machen, tun). (parallel talk) Die FK beschreibt ihre aktuelle oder unmittelbar auszuführende Handlung. Dabei muss die Äußerung ein handlungsstarkes Hauptverb beinhalten (kein machen, tun).	<i>FK: „Genau, fest drücken musst du.“ (das Kind stellt einen flachen Teig her)</i> <i>FK: „Jetzt mischen wir die Karten.“ (FK mischt die Karten)</i> <i>FK: „Jetzt halte ich das Buch etwas höher.“</i>
H_D_Verbalisierung_Gedanken	Die pädagogische Fachperson verspricht sowohl die Gedanken, Gefühle und Bedürfnisse des Kindes als auch ihre eigenen und lässt die Kinder daran teilhaben. Die FK macht ein inneres/lautes Denken vor, das sie in Worte fasst. Das	<i>FK: „Mango kennt ihr vielleicht nicht frisch, sondern getrocknet.“</i> <i>„Damian möchte gerne dort oben bleiben.“</i>

	Verbalisieren der Gedanken findet innerhalb eines Dialoges statt.	
H_D_Verbalisierung_Reflexion	Die FK spricht mit den Kindern über ein Handlungsresultat oder reflektiert ihre eigene Handlung oder diejenige des Kindes. Es handelt sich um eine Handlung, die gerade eben oder vor längerer Zeit beendet worden ist. Die Handlung kann sich auch auf dritte Personen beziehen. Die Reflexionen finden innerhalb eines Dialoges statt.	FK: „Jetzt haben wir die verschiedenen Früchte probiert.“ FK: „Ich habe ein Haus gefunden.“
„Fragen“ (F)		
H_F_Ja_Nein	Geschlossene Fragestrukturen, die mit einem finiten Verb in der V1-Position im Satz eingeleitet werden und als Antwort eine Bestätigung oder Verneinung verlangen.	„Ist das dein Essen?“ „Möchtest du mit uns mitspielen?“
H_F_Alternativfrage	Alternativfragen oder Wahlfragen stellen den Empfangenden mindestens zwei Antwortmöglichkeiten zur Auswahl.	„Warst du im Zirkus oder im Zoo?“
H_F_geöffnet	Geöffnete Fragestrukturen werden mit einem Interrogativpronomen eingeleitet. Dazu gehören: was, wer, wem, wen, welcher, welches, wie (wie heißt...?), wessen, wie viel.	„Wer ist das?“ „Was machst du jetzt?“
H_F_offen	Offene Fragestrukturen, die mit einem Interrogativadverb eingeleitet werden. Dazu gehören: woran, worauf, wohin, womit, wodurch, wofür, worin; wo, wie, wann, wie lange, wieso, weshalb, warum,	„Wo versteckt sich der Hund?“ „Wie weit ist es bis in den Kindergarten?“

wozu, inwiefern, inwieweit; auf was, hinter wem, mit wem.

„Wortschatzförderung“ (WS)		
H_WS_benennen	Die FK benennt Objekte, mit denen das Kind oder die Fachkraft handeln oder die im Aufmerksamkeitsfokus der beteiligten Personen stehen.	„Bär.“ „Das ist ein Bär.“
„Modellierungstechniken“ (M)		
H_M_Extension	Die FK greift die Äußerung des Kindes auf und ergänzt sie im semantischen Feld bzw. auf der Inhaltsebene. Dem Satz wird hierbei etwas Neues hinzugefügt und somit der Inhalt der Aussage weiter ausdifferenziert.	K: „Da fehlen ja zwei.“ – FK: „Ja, da fehlen zwei Würfelzucker.“
H_M_korrektives_Feedback	Fehlerhafte Äußerungen des Kindes werden aufgegriffen und in korrekter Form wiedergegeben, ohne das Kind explizit auf seinen Fehler hinzuweisen.	„Mei Tasekuch.“ – „Dein Taschentuch.“ „Was hat sie denn da gessen?“ – „Ein Lolli.“ – „Einen Lolli?“
H_M_Expansion	Die FK greift die Äußerung des Kindes auf und ergänzt oder vervollständigt sie grammatikalisch mit der Zielstruktur. Dadurch bietet sie dem Kind eine neue oder verbesserte Grammatikstruktur an, bezugnehmend auf seine vorangegangene Äußerung.	„De kleine weggerissen.“ – „Die Kleinen haben das weggerissen, [...].“

A.8 Skalenberechnungen

Tabelle A.8.1: Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Hauptkategorien des Wissens

Hauptkategorie	Anzahl dazugehöriger Codes	Interne Konsistenz
Beziehungsgestaltung	9	$\alpha = .67$
Dialog	13	$\alpha = .49$
Fragen	6	$\alpha = .21$
Modellierungstechniken	6	$\alpha = .47$
Wortschatzförderung	13	$\alpha = .42$
Gesamt	47	$\alpha = .72$

Tabelle A.8.2: Interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der Hauptkategorien des Handelns

Hauptkategorie	Anzahl Codes	Interne Konsistenz
Dialog	1	$\alpha = 1.00$
Verbalisierungstechniken	4	$\alpha = .67$
Fragen	4	$\alpha = .50$
Modellierungstechniken	3	$\alpha = .86$
Wortschatzförderung	1	$\alpha = 1.00$
Gesamt	13	$\alpha = .79$

Lebenslauf

Berufliche Tätigkeiten

seit 02/2019	Schulgesundheitsdienst der Stadt St. Gallen Dienststellenleitung
seit 08/2018	Logopädischer Dienst und Psychomotorik Dienst der Stadt St. Gallen Abteilungsleitung
08/2017 bis 01/2019	Logopädischer Dienst St. Gallen Logopädin
01/2012 bis 07/2019	Pädagogische Hochschule St. Gallen Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Dozentin Lehrgangsführung Weiterbildungsangebot Frühkindliche Bildung mit Fokus Integration und Mehrsprachigkeit Mitarbeiterin Zentrum Frühe Bildung
01/2013 bis 12/2014	Schweizer Hochschule für Logopädie Rorschach Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Dozentin
11/2011 bis 07/2012	Sonderschulheim Langhalde, Abtwil Logopädin
08/2010 bis 10/2010	Schulgemeinde Basadingen Stellvertretende Logopädin
04/2006 bis 07/2011	Sprachheilschule St. Gallen Logopädin, Englischlehrperson

Ausbildung

2015 bis 2021	Promotion an der Leibniz Universität Hannover
2010 bis 2012	Masterstudium Early Childhood Studies Pädagogische Hochschulen St. Gallen (CH) & Weingarten (D)
2007 bis 2010	Bachelorstudium Primarlehrdiplom Pädagogische Hochschule St. Gallen (CH)
2002 bis 2005	Studium in Logopädie Universität Fribourg (CH)
1996 bis 2000	Matura (Abitur) Kantonsschule Trogen AR (CH)