



Adaptiver Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte in Kitas – Analyse der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache am Anfang des Spracherwerbs vs. Kindern mit Deutsch als Erstsprache*

Adaptive use of linguistic structures through ECEC professionals – language supporting interactions with children learning the first steps of German as a second language vs. advanced native speakers of German

Christine Beckerle, Simone Priesmeyer, Anna-Karina Westermann

Zusammenfassung

Die sprachförderliche Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen bildet den Kern alltagsintegrierter Sprachförderung in Kitas. Dabei spielt der adaptive Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte eine wichtige Rolle. Dies fand in der Forschung bisher wenig Beachtung und steht im Zentrum dieses Beitrags. In videografierten dyadischen Bilderbuchbetrachtungen von 27 Fachkräften wurden mithilfe eines Kategoriensystems verschiedene lexikalische, morphologische sowie syntaktische Strukturen untersucht. Zuerst wurden die Anteile basaler vs. komplexer Strukturen deskriptiv analysiert. Anschließend wurden komplexe Strukturen fokussiert, die in jeweils zwei Interaktionen pro Fachkraft (eine mit einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) am Anfang des Deutscherwerbs, eine mit einem sprachlich weiter fortgeschrittenen Kind mit Deutsch als Erstsprache (DaE)) inferenzstatistisch miteinander verglichen wurden. Es zeigt sich, dass die Fachkräfte überwiegend basale Strukturen verwendeten. In den Interaktionen mit den Kindern mit DaZ am Anfang des Deutscherwerbs machten die Fachkräfte von den meisten komplexen Strukturen weniger Gebrauch als in den Interaktionen mit den sprachlich weiter fortgeschrittenen Kindern mit DaE, jedoch lagen bei einzelnen komplexen Strukturen keine Unterschiede vor. Es wird diskutiert, inwiefern die Ergebnisse auf Ansätze eines adaptiven Sprachgebrauchs der Fachkräfte hinweisen, der noch weiter an die individuellen Sprachkompetenzen der Kinder angepasst werden sollte. Implikationen für die Forschung und die Praxis werden abgeleitet.

Schlüsselwörter

Adaptivität, alltagsintegrierte Sprachförderung, Fachkraft-Kind-Interaktion, frühkindliche Bildung, Sprachgebrauch

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

Abstract

The creation of language supporting professional-child-interactions is the core of everyday language support in ECEC institutions. The professionals' adaptive use of linguistic structures plays an important role. This has been neglected by research so far and is the focus in this paper. First, different lexical, morphological as well as syntactical structures were coded with a category system in videotaped dyadic picture book reading situations of 27 professionals. Then, the percentage of basic vs. complex structures was analysed descriptively. Finally, complex structures in two interactions per professional (one with a child learning the first steps of German as a second language (L2), the other with an advanced native speaker of German (L1)) were compared by using inferential statistics. The results show that the professionals mainly used basic structures. In the interactions with the children learning the first steps of German as L2, the professionals used many complex structures less often than in interactions with advanced L1 speakers, but there were no differences in some complex structures. It is discussed whether the results indicate an approach to an adaptive language use of the professionals that should even more respond to the individual language competencies of the children. Implications for research and ECEC complete this paper.

Keywords

adaptivity, everyday language support, professional-child-interaction, ECEC, language use

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Sprachförderliche Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag

Da Sprachkompetenzen nicht nur als zentrales Mittel zur menschlichen Kommunikation, sondern ebenso als Schlüssel zur Teilhabe an Gesellschaft und an Bildung angesehen werden (Kemper et al., 2016), wird der Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen (im Folgenden: Kitas) eine besondere Bedeutung zugesprochen (Becker-Mrotzek, 2017). Seit einigen Jahren stehen dabei in der Forschung und Praxis verstärkt alltagsintegrierte Ansätze im Fokus (Beckerle, 2017; Kucharz, 2018). Verschiedene (inter)nationale Studien belegen bei dieser Art der Sprachförderung positive Effekte auf die Sprachkompetenzen von Kindern, insbesondere bei Kindern mit (an der Altersnorm gemessenen) unterdurchschnittlichen Sprachkompetenzen im Deutschen (z. B. Jungmann, Koch & Etzien, 2013; Mackowiak et al., 2021; Simon & Sachse, 2013).

Die alltagsintegrierte Sprachförderung rückt – im Gegensatz zu additiven Maßnahmen – das sprachförderliche Potenzial von Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern im gesamten Kita-Alltag in den Fokus. Grundsätzlich können alle Kinder sowohl mit Deutsch als Zweit- (im Folgenden: DaZ) als auch Erstsprache (im Folgenden: DaE) mit der Sprachförderung adressiert werden (Kucharz, im Druck; Lengyel, 2017) und alle Situationen im Kita-Alltag sprachförderlich gestaltet werden (offene Situationen wie das Freispiel, strukturierte Situationen wie ein geplantes Lernangebot sowie organisatorische Situationen wie das Anziehen; Beckerle & Mackowiak, 2019b; Kucharz, 2018). Bilderbuchbetrachtungen werden dabei als Schlüsselsituationen bzw. prototypische Situationen angesehen, weil sich Fachkräfte hier besonders auf den Bildungsbereich Sprache konzentrieren können, durch das Medium Buch diverse Kommunikationsanlässe entstehen und alle Sprachebenen und -kompetenzen angesprochen werden (Jungmann et al., 2013; Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2014). Auch für dialogisch gestaltete Bilderbuchbetrachtungen liegen positive Wirksamkeitsbefunde, u. a. für Kinder mit DaZ, vor (z. B. Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013; Whitehurst et al., 1988).

Sowohl bei Bilderbuchbetrachtungen als auch bei der alltagsintegrierten Sprachförderung generell ist eine sprachförderliche Interaktionsgestaltung durch die Fachkräfte entscheidend, wozu verschiedene Facetten gehören (Beckerle, im Druck; Beckerle & Mackowiak, im Druck): die *Beachtung grundlegender Kommunikationsprinzipien*, u. a. selbst Kommunikationsfreude zu zeigen und Kindern Raum zum Sprechen zu gewähren (Frick & Zumtobel, 2018; Kucharz, 2018), sowie der *Einsatz spezifischer Sprachförderstrategien*, u. a. mit positiv korrigierender, erweiternder oder stimulierender Funktion (Beckerle, 2017; Pentimonti, Justice, Yeomans-Maldonado, McGinty, Slocum & O'Connell, 2017). Speziell der Einsatz spezifischer Sprachförderstrategien wird mittlerweile im Großteil der publizierten Sprachförderkonzepte wie auch Wirksamkeitsstudien ins Zentrum gerückt (Überblick: Beckerle & Mackowiak, im Druck). Einen bislang unterrepräsentierten Bereich in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften sowie in der Forschung zur Sprachförderung stellt der *Gebrauch linguistischer Strukturen* durch Fachkräfte dar (Geyer & Müller, 2021; Justice, Jiang & Strasser, 2018), der im Beitrag fokussiert wird.

In Bezug auf alle Facetten der alltagsintegrierten Sprachförderung wird die Adaptivität als zentrale Gelingensbedingung angesehen (Beckerle & Mackowiak, 2019a; Geyer, 2018). Damit ist deren Anpassung an die Sprachkompetenzen der Kinder im Sinne einer Orientierung an der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1987) gemeint. Voraussetzung dafür ist, dass Fachkräfte den Sprachentwicklungsstand jedes Kindes kennen und den eigenen Sprachgebrauch stets reflektieren und auch verändern (Beckerle, Linck & Bernecker, 2021; Frick & Zumbobel, 2018). Dieses adaptive Vorgehen findet in der (entwicklungsproximalen) Sprachtherapie bereits seit vielen Jahren Anwendung (Dannenbauer, 1994; Motsch, 2006).

1.2 Spracherwerb von Kindern mit DaZ

Der Anteil der Kinder mit DaZ in deutschen Kitas wächst kontinuierlich (Bertelsmann Stiftung, 2019). Dabei ist zu beachten, dass diese Gruppe hinsichtlich der Sprachbiografien und -kompetenzen heterogen ist (Dimroth, 2019; Peter & Spieß, 2015). So gibt es auf der einen Seite Kinder, die seit der Geburt Kontakt zum Deutschen haben und über entsprechende (je nach Alter) weiter fortgeschrittene Sprachkompetenzen verfügen. Auf der anderen Seite gibt es Kinder, die erst seit kurzer Zeit regelmäßig mit der deutschen Sprache in Kontakt sind und somit ganz am Anfang des Deutscherwerbs stehen (im Folgenden: *Kinder_{DaZAnfang}*).

Sie stellen eine wichtige Zielgruppe in der alltagsintegrierten Sprachförderung dar, die in den letzten Jahren durch verstärkte Migrationsbewegungen an Bedeutung gewinnt (Lengyel, 2017; Syczewska, Licandro, Beckerle & Schulz, 2020). Das Besondere ist, dass diese Kinder in der Regel im familiären Umfeld gar keine oder nur begrenzte Anregungen und Vorbilder im Deutschen haben und sie meist erst mit Eintritt in die Kita die ersten Schritte des Deutscherwerbs gehen (Egert, Sachse & Groth, 2019; Lengyel, 2017).

Im Folgenden wird – unterteilt nach den zentralen Sprachebenen¹ – erläutert, welche Spracherwerbsschritte Kinder_{DaZAnfang} zu meistern haben. Diese werden hier als ‚basale Strukturen‘ bezeichnet. Dem gegenübergestellt werden weitere Schritte im Spracherwerb, die den Erwerb sogenannter ‚komplexer Strukturen‘ betreffen. Mit diesen sind andere Kinder in der Kita mit DaZ oder DaE beschäftigt, die aufgrund ihres Alters und mehreren Kontaktjahren im Deutscherwerb weiter fortgeschritten sind (im Folgenden: *Kinder_{Vergleich}*) (Kannengieser, 2019; Kany & Schöler, 2010).

1.2.1 Lexik

Der Wortschatzerwerb erfolgt bei Kindern mit DaZ in einer ähnlichen Reihenfolge wie bei Kindern mit DaE, wobei Kinder in ihrer Erstsprache neben Begriffen auch Konzepte erlernen müssen, auf die im Zweitspracherwerb vielfach zurückgegriffen werden kann (Kannengieser, 2019; Kauschke, 2012).

Als *basale lexikalische Strukturen* werden zuerst Inhaltswörter (erst Nomen, dann Verben sowie später Adjektive/Adverbien) erworben, mit denen Kinder wesentliche und für sie bedeutungsvolle Konzepte (aus ihrem Alltag) ausdrücken können. Diese Wörter sind für Kinder zunächst inhaltlich relevanter und leichter zu verarbeiten als Funktionswörter (Artikel, Pronomen, Konjunktionen, Präpositionen) und die dazugehörigen Konzepte können auch aus anderen Sprachen übertragen werden (Dimroth, 2019; List, 2019). Später wird der Wortschatz durch Funktionswörter ergänzt, die *komplexe lexikalische Strukturen* darstellen. Funktionswörter sind für Kinder schwerer zu verstehen und zu behalten, da sie einen grammatischen Gehalt haben und sich die inhaltliche Bedeutung oft erst im Kontext ergibt (Dimroth, 2019; List, 2019).

Kinder_{DaZAnfang} benötigen in der Kita meist erst einige Monate für das auditive Diskriminieren von Wörtern, bevor die eigenständige Wortproduktion beginnt. Nach einer Phase des Einhörens beschleunigt sich der Wortschatzaufbau, beginnend mit basalen Strukturen (Kannengieser, 2019; Kauschke, 2012). Der Erwerb von Funktionswörtern stellt auch deshalb für Kinder mit DaZ eine Herausforderung dar, weil zum einen Funktionswörter für jede Sprache spezifisch sind und daher nicht einfach übertragen werden können und weil zum anderen einige Herkunftssprachen über deutlich weniger Funktionswörter als die deutsche Sprache verfügen (Scharff Rethfeldt, 2016; Schulte-Bunert, 2018).

1 Dabei ausgeklammert wird die Phonetik/Phonologie, die im Zweitspracherwerb tendenziell als wenig problematisch angesehen wird (Mehlhorn, 2019) und die eher weniger in Kitas gefördert werden kann (Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015). Die Pragmatik findet in diesem Beitrag aufgrund des Forschungsdesigns ebenso keine Berücksichtigung, da es bei dieser Sprachebene nicht um einzelne linguistische Strukturen, sondern vielmehr um kontextgebundene Äußerungen in sozialen Situationen geht (Heller, 2019).

1.2.2 Morphologie

Morphologische Strukturen werden von Kindern mit DaZ in einer ähnlichen Reihenfolge wie von Kindern mit DaE erworben (Dimroth, 2019; Grimm & Müller, 2019).

Zu Beginn werden *basale morphologische Strukturen* erworben, die die Grundlagen der Wortgrammatik bilden: beim Numerus der Singular, beim Kasus der Nominativ und beim Tempus das Präsens (Jeuk, 2018; Kannengieser, 2019). Im weiteren Verlauf verbreitert sich das Spektrum um *komplexe morphologische Strukturen*, auch durch das Kennenlernen von wortgrammatischen Regeln. Hinzu kommen beim Numerus der Plural, beim Kasus der Akkusativ, der Dativ und der Genitiv und beim Tempus das Perfekt, das Präteritum, das Futur und das Plusquamperfekt (Kannengieser, 2019; Kany & Schöler, 2010).

Kinder mit *DaZ_{Anfang}* sind in der Kita zunächst mit dem Erwerb basaler morphologischer Strukturen beschäftigt, der für Kinder mit DaZ häufig mit Schwierigkeiten verbunden ist (Chilla, 2020; Grimm & Müller, 2019). Dies kann zum einen damit erklärt werden, dass die deutsche Sprache im Vergleich zu manchen Herkunftssprachen u. a. viele Unregelmäßigkeiten aufweist und durch viele grammatikalische Markierungen am Wort gekennzeichnet ist, und zum anderen damit, dass der Erwerb einzelner Strukturen maßgeblich vom Sprachgebrauch anderer Personen im Umfeld der Kinder abhängt (Kannengieser, 2019; Schulte-Bunert, 2018).

1.2.3 Syntax

Strukturelle Ähnlichkeiten des Zweitspracherwerbs mit dem Erstspracherwerb lassen sich auch bezüglich der Syntax finden (Kaltenbacher & Klages, 2007; Thoma & Tracy, 2007).

Kinder nutzen nach bestimmten Vorläuferphasen (Ein- und Zweiwortäußerungen) zunächst basale *syntaktische Strukturen*, also Hauptsätze und einfache Satzklammern (Besetzung der linken Satzklammer und eventuell des Mittelfelds), deren syntaktische Komplexität niedriger ist als bei Nebensätzen und doppelten Satzklammern (Besetzung der linken sowie rechten Satzklammer und eventuell des Mittelfelds) (Jeuk, 2018; Grimm & Müller, 2019). Der Erwerb dieser *komplexen syntaktischen Strukturen*, die das Wissen um satzgrammatische Regeln voraussetzen, folgt später (Grimm & Müller, 2019; Tracy, 2008).

Kinder_{DaZAnfang} sind in der Kita zu Beginn vor allem mit dem Erwerb basaler syntaktischer Strukturen beschäftigt (Chilla, 2020; Schulz, Grimm, Schwarze & Wojtecka, 2017). Der Erwerb komplexer Strukturen wird für Kinder mit DaZ auch dadurch erschwert, dass diese Strukturen mit einer veränderten Verbstellung und einer veränderten Besetzung der Satzklammern verbunden sind, was typisch für die deutsche Sprache ist, aber nicht für alle Herkunftssprachen (Müller, Smits, Geyer & Schulz, 2014).

Bezüglich der Reihenfolge des Erwerbs verschiedener Satzarten (Aussage-, Aufforderungs- und Fragesätze) bestehen keine bedeutsamen Unterschiede (Kannengieser, 2019). Allerdings erfordern die drei Satzarten von Kindern unterschiedlich anspruchsvolle Reaktionen: bei Aussagesätzen ist prinzipiell gar keine Reaktion nötig, bei Aufforderungssätzen reicht häufig eine non-verbale Antwort, aber Fragen verlangen in der Regel eine verbale Antwort (Geyer, 2018). Entsprechend werden hier Aussage- und Aufforderungssätze als *basale Strukturen* und Fragesätze als *komplexe Strukturen* charakterisiert.

1.3 Adaptiver Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte

Wenn Fachkräfte eine „linguistic responsivity“ (Justice et al., 2018, p. 80) bzw. hinsichtlich linguistischer Strukturen „einen adaptiven Sprachgebrauch“ (Geyer & Müller, 2021, S. 34) aufweisen, kann dies für alle Kinder in der Kita als sprachförderlich angesehen werden, wobei die Relevanz für Kinder mit *DaZ_{Anfang}* besonders groß ist (Frick & Zumbobel, 2018; Scharff Rethfeldt, 2016). Vor dem Hintergrund, dass für diese Kinder zunächst der Erwerb basaler lexikalischer, morphologischer und syntaktischer Strukturen ansteht, bedeutet das, dass Fachkräfte *basale gegenüber komplexen Strukturen vorziehen* sollten, um den Spracherwerb adaptiv zu begleiten (Geyer, 2018; Müller, Geyer & Smits, 2016a). Das ist möglich, weil komplexe Strukturen weitestgehend optional eingesetzt werden können und den Sprachgebrauch differenzieren, wohingegen basale Strukturen die Grundlage jedes Sprachgebrauchs darstellen, also obligatorisch sind und somit kaum auf sie verzichtet werden kann. Wenn Fachkräfte den Gebrauch linguistischer Strukturen auf diese Weise anpassen, wird es Kindern mit *DaZ_{Anfang}* ermöglicht, dass sie die Äußerungen eher verstehen können, und ihnen werden nicht nur komplexe Strukturen dargeboten, die sie nicht verarbeiten können. Eine solche Anpassung des Sprachgebrauchs und dessen positive Wirkung

sind aus der Forschung zur frühen Eltern-Kind-Kommunikation bekannt (z. B. Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982; Snow, 1977). Langfristig werden dadurch auch Effekte auf den Spracherwerb von Kindern mit DaZ_{Anfang} intendiert, da sie vorhandene Sprachkompetenzen festigen können und auf dieser Basis neue linguistische Strukturen in den Äußerungen anderer Personen entdecken und erlernen können (z. B. Motsch, 2006; Schöler, 2020). Der zunehmende Gebrauch komplexer Strukturen durch Fachkräfte bietet sich bei Kindern_{Vergleich} an. Zusammenhänge hinsichtlich des Gebrauchs linguistischer Strukturen durch Kinder auf der einen Seite und durch Erwachsene auf der anderen Seite sind durch internationale Studien belegt (z. B. Hoff & Naigles, 2002; Huttenlocher, Vasilyeva & Shimpi, 2004; Justice et al., 2018).

Zum Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte in deutschen Kitas liegen nur wenige Studien vor, die über quantitative Videoanalysen den tatsächlichen Sprachgebrauch im Kita-Alltag erfassen. Diese befassen sich jeweils nur mit einzelnen morphologischen und/oder syntaktischen Strukturen, d. h. die aufgezeigte Bandbreite auf den verschiedenen Sprachebenen (siehe 1.2) wird nicht abgedeckt. Als methodische Stärke ist hervorzuheben, dass jeweils alle Fachkraft-Äußerungen mikroanalytisch mithilfe von Kategoriensystemen analysiert wurden. Eine methodische Limitation stellt jedoch die jeweils kleine Stichprobe dar.

Müller, Geyer und Smits (2016b) untersuchten morphologische und syntaktische Strukturen von sechs Fachkräften, die Kleingruppen von vier- und fünfjährigen Kindern mit DaZ förderten. Sie fanden heraus, dass die Fachkräfte fast ausschließlich grammatisch korrekte Äußerungen verwendeten, die ein finites Verb und eine Hauptsatzstruktur aufwiesen. Interpretationen zur Adaptivität liegen nicht vor, jedoch wird auf den Bedarf an einer genaueren Abstimmung zwischen Sprachförderplanung, -diagnostik und -förderung verwiesen.

In der Studie von Geyer (2018) waren zehn Fachkräfte beteiligt, die jeweils dyadisch mit 23 unter Dreijährigen interagierten, von denen 18 einsprachig Deutsch und fünf mehrsprachig aufwachsen und die über unterschiedliche Deutschkompetenzen verfügten. Sie stellte auf den Ebenen der Morphologie und der Syntax fest, dass Vollverben (den Inhaltswörtern zugehörig) gegenüber Modal- und Auxiliärverben (den Funktionswörtern zugehörig) und Hauptsätze gegenüber Nebensätzen stark dominierten. Zudem wurden die Kinder in zwei Gruppen in Bezug auf ihre grammatischen Kompetenzen eingeteilt, um zu prüfen, ob die Fachkräfte den Gebrauch von Haupt- und Nebensätzen anpassten, was nicht der Fall war. Allerdings zeigte sich, dass bei älteren Kindern mehr Nebensätze als bei jüngeren genutzt wurden.

Geyer und Müller (2021) hatten eine Stichprobe von 15 Fachkräften, die in Kleingruppen Sprachförderung für 25 Kinder mit DaZ anboten, die im Durchschnitt fünf Jahre alt waren und auf Grundlage eines Sprachtests entweder als sprachlich schwächer oder stärker eingeordnet wurden. Im Sprachgebrauch der Fachkräfte zeigte sich auf der Ebene der Syntax ein geringer Anteil von Nebensatzstrukturen unabhängig von den Sprachkompetenzen der Kinder.

Aufgrund dieser noch geringen Datenlage zum adaptiven Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte besteht weiterer Forschungsbedarf in diesem Themenbereich, speziell bezüglich Interaktionen mit Kindern mit DaZ_{Anfang}, die in besonderem Maße auf eine wirksame alltagsintegrierte Sprachförderung angewiesen sind (Beckerle & Mackowiak, 2019a; Geyer, 2018).

2 Fragestellung und Zielsetzung

Folgende Fragestellungen stehen entsprechend des genannten Forschungsdesiderats (siehe 1.3) im Zentrum des Beitrags:

1. Welche linguistischen Strukturen nutzen Fachkräfte in dyadischen Interaktionen mit Kindern in der Kita?
2. Inwiefern lassen sich bei Fachkräften Unterschiede im Gebrauch von komplexen Strukturen in einer dyadischen Interaktion mit einem Kind_{DaZAnfang} vs. einem Kind_{Vergleich} finden?

Mit der ersten Fragestellung wird ein allgemeinerer Einblick in die dyadische Interaktionsgestaltung der Fachkräfte intendiert, unabhängig davon, mit welchen Kindern sie interagieren. Im ersten Schritt wird ermittelt, wieviel die Fachkräfte und die Kinder überhaupt sprechen, um die weiteren Ergebnisse zum Sprachgebrauch der Fachkräfte besser einordnen zu können. Im zweiten Schritt wird der Gebrauch linguistischer Strukturen fokussiert. Die Erwartung ist, dass die Fachkräfte die Interaktionen sprachlich dominieren und zum größten Anteil basale Strukturen, zu einem kleineren Anteil aber auch komplexe Strukturen nutzen (siehe 1.3).

Durch die zweite spezifischere Fragestellung wird das zentrale Ziel des Beitrags verfolgt und analysiert, ob die Fachkräfte den Gebrauch komplexer Strukturen an die Sprachkompetenzen der Kinder_{DaZAnfang} in einer dyadischen Interaktion anpassen. Um überprüfen zu können, ob die vorzufindenden linguistischen Strukturen nicht einfach typisch für den Sprachgebrauch der jeweiligen Fachkraft und unabhängig von den sprachlichen Kompetenzen der Interaktionspartner sind, wird jede Fachkraft jeweils in einer Interaktion mit einem Kind_{DaZAnfang} und in einer Interaktion mit einem Kind_{Vergleich} untersucht. Erwartet wird, dass die Fachkräfte in der Interaktion mit dem Kind_{DaZAnfang} zu einem geringeren Anteil als in der Interaktion mit dem Kind_{Vergleich} komplexe Strukturen auf den verschiedenen Sprachebenen nutzen, was für ein adaptives Vorgehen sprechen würde (siehe 1.3).

3 Methode

Der Beitrag basiert auf Daten des Projekts „Neu immigrierte Kinder in der Kita – Alltagsintegrierte Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung durch pädagogische Fachkräfte (NiKK-Fachkräfte)“, das von 2018 bis 2020 im Rahmen der Förderlinie „Wege in die Forschung II“ an der Leibniz Universität Hannover durchgeführt wurde. Im Projekt wurden insgesamt 32 ‚Triaden‘ konzipiert, die immer aus einer Fachkraft, einem Kind_{DaZAnfang} und einem Kind_{Vergleich} bestanden. Jede Fachkraft wurde dann jeweils in einer dyadischen Interaktion mit einem Kind_{DaZAnfang} und mit einem Kind_{Vergleich} untersucht. Die Stichprobenrekrutierung nahm eineinhalb Jahre in Anspruch und umfasste Anfragen an über 500 Kitas. Die Projektteilnahme war für alle Beteiligten freiwillig und wurde mit einer schriftlichen Einverständniserklärung der Fachkräfte, der Eltern und der Kinder bestätigt. Ein positives Ethikvotum zur Projektdurchführung lag vor.

3.1 Stichprobe

Herangezogen wurde eine Teilstichprobe von je 27 ‚Triaden‘ aus 20 niedersächsischen Kitas, wobei die beiden Kinder jeweils in der Gruppe der jeweiligen Fachkraft waren (Bezugskinder).

3.1.1 Stichprobenauswahl

Bei den 27 Fachkräften gab es keine Auswahlkriterien.

Die Auswahl der 27 Kinder_{DaZAnfang} erfolgte entlang folgender Kriterien: Sie waren zwischen 3;0 und 6;11 Jahren und hatten laut den Fachkräften keine diagnostizierte Sprachentwicklungsstörung. Sie verfügten aufgrund ihrer Sprachbiografie über sehr geringe Deutschkompetenzen, hatten maximal 14 Monate regelmäßigen Kontakt zur deutschen Sprache und einen Prozentrang von maximal 5.00 im rezeptiven Wortschatztest „Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)“ (Lenhard, Lenhard, Segerer & Suggate, 2015). Zudem hatten sie einen Migrations- oder Fluchthintergrund, d. h. mindestens ein Elternteil war nach Deutschland zugewandert und teilweise waren auch die Kinder selbst immigriert.

Die 27 Kinder_{Vergleich} wurden danach ausgewählt, dass sie hinsichtlich Geschlecht und Alter dem jeweiligen Kind_{DaZAnfang} aus der ‚Triade‘ sehr ähnlich waren (Matching). Ebenso hatten sie laut den Fachkräften keine diagnostizierte Sprachentwicklungsstörung. Ihre Erstsprache war Deutsch und sie hatten für das Kita-Alter zentrale Meilensteine des Spracherwerbs erreicht.²

3.1.2 Stichprobenbeschreibung

Die Fachkräfte bildeten ein breites Spektrum hinsichtlich Alter, Berufserfahrung und Ausbildung ab. Deutlich überwog der Anteil an Frauen sowie an Fachkräften, der keinen Migrationshintergrund, keine Mehrsprachigkeit und Deutsch als Erstsprache angab (siehe Tabelle 1).

² Mit diesen Kindern wurde kein Sprachtest durchgeführt. Stattdessen wurde das Videomaterial (siehe 3.2) im Sinne einer Spontansprachprobe dahingehend analysiert, ob die Verbdeklination im Präsens Singular sowie die Hauptsatzbildung mit Verbzweitstellung beherrscht wurde (Fox-Boyer, Glück, Elsing & Siegmüller, 2014; Kauschke, 2012).

Tab. 1: Demografische Angaben der Fachkräfte (N=27, Fragebogenerhebung)

Alter (Jahre)			M=39.77 SD=12.29
Berufserfahrung (Jahre)			M=14.15 SD=11.77
Geschlecht	männlich weiblich	N=2 N=25	7.40 % 92.60 %
Ausbildung	Erzieher-Ausbildung pädagogische/therapeutische Ausbildung pädagogisches Hochschulstudium	N=17 N=6 N=3	65.40 % 23.10 % 11.50 %
Migrationshintergrund	nicht vorhanden vorhanden	N=24 N=2	92.30 % 7.70 %
Mehrsprachigkeit	nicht vorhanden vorhanden	N=21 N=5	80.80 % 19.20 %
Deutschstatus	Erstsprache Zweitsprache	N=22 N=2	91.70 % 8.30 %

Über einen Elternfragebogen wurden demografische Angaben zu den Kindern erhoben: Im Durchschnitt waren die Kinder_{DaZAnfang} 53.04 Monate ($SD=11.37$) und die Kinder_{Vergleich} 54.73 Monate ($SD=10.90$) alt. 55.60 % der Kinder_{DaZAnfang} waren männlich, 44.40 % weiblich. Bei den Kindern_{Vergleich} waren 44.40 % männlich und 55.60 % weiblich.³ Die Kinder_{DaZAnfang} hatten durchschnittlich 5.48 Kontaktmonate ($SD=4.09$; Min=0; Max=14) zur deutschen Sprache. Ihre Familien stammten aus 13 verschiedenen Herkunftsländern (Mehrfachnennungen: Syrien, Irak, Bulgarien, Moldawien) und bei ihnen wurden insgesamt zwölf Familiensprachen gesprochen, davon eine bis drei pro Familie (Mehrfachnennungen: Kurdisch, Rumänisch, Türkisch, Russisch, Englisch). Im PPVT-4 (Lenhard et al., 2015) erreichten die Kinder_{DaZAnfang} im Durchschnitt einen sehr niedrigen Prozentrang von 1.37 (Min=1.1; Max=3.6). Allerdings gaben weitere Analysen des vorhandenen Videomaterials (siehe 3.2) Aufschluss darüber, dass sowohl die Gruppe der Kinder_{DaZAnfang} als auch die der Kinder_{Vergleich} sprachlich heterogen war (Menge der Äußerungen, Kompetenzen auf den verschiedenen Sprachebenen, Sprechfreude).

3.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Basis des Beitrags sind Videoanalysen, die sich bei der Erforschung der Sprachförderung mittlerweile etabliert haben (Knapp & Ricart Brede, 2012; Oser, Curcio & Düggele, 2007).

Pro Fachkraft wurden jeweils zwei dyadische Bilderbuchbetrachtungen videografiert, eine mit einem Kind_{DaZAnfang} und eine mit einem Kind_{Vergleich}. Bilderbuchbetrachtungen wurden aufgrund ihrer beschriebenen und für die Sprachförderung besonders geeigneten Eigenschaften (siehe 1.1) ausgewählt. Dyaden wurden gewählt, damit sich die Fachkräfte auf nur ein Kind konzentrieren mussten. Damit wurde angestrebt, dass eine adaptive Gestaltung womöglich eher gelingt als in anderen weniger strukturierten und planbaren Situationen des Kita-Alltags, an denen mehrere Kinder beteiligt sind (Beckerle & Mackowiak, 2019a/b). Die Fachkräfte bekamen die Vorgabe, dass die beiden dyadischen Bilderbuchbetrachtungen 15 bis 20 Minuten dauern, in einem separaten Raum stattfinden und möglichst sprachförderlich gestaltet werden sollten. Auf Hinweise zum konkreten Vorgehen (u. a. Buchauswahl, Dialoggestaltung) wurde verzichtet, um eine möglichst individuelle und authentische Interaktionsgestaltung zu gewährleisten. Die Aufnahmen erfolgten – in beliebiger Reihenfolge – durch eine geschulte kameraführende Person, die mit im Raum war, sich jedoch im Hintergrund hielt und während der Aufnahme mit niemandem interagierte.

Alle erhobenen Videos wurden auf 15 Minuten geschnitten. Entfernt wurden Momente am Anfang der Aufnahme (z. B. Kameraeinstellung) oder im Verlauf der Aufnahme (z. B. Unterbrechung durch dritte Person). Sobald 15 Minuten Material vorlag, wurden weitere gefilmte Minuten am Ende entfernt. Anschließend wurden die Videos mit der Analysesoftware MAXQDA nach den CHAT-Konventionen des „Child Language Data Exchange System (CHILDES)“ (MacWhinney, 2000) transkribiert, welches die verbale Ebene sowie die relevantesten nonverbalen Aspekte erfasst.

3 Die Unterschiede im Alter und Geschlecht zwischen beiden Kindergruppen sind statistisch nicht signifikant.

3.3 Datenauswertung

Die transkribierten Videos wurden mithilfe eines von Priesmeyer (2020) und Westermann (2020) entwickelten Kategoriensystems ausgewertet, welches den Fokus auf den Gebrauch verschiedener linguistischer Strukturen durch Fachkräfte legt (siehe Tabelle 2).

Die ausgewählten linguistischen Strukturen wurden in allen Fachkraft-Äußerungen mikroanalytisch kategorisiert. Zum einen wurden sie den Sprachebenen (Lexik, Morphologie, Syntax) und dort bestimmten linguistischen Bereichen (Wortarten; Numerus, Kasus, Tempus; Satzstruktur, -klammer, -art) zugeordnet. Zum anderen erfolgte eine Einteilung in basale Strukturen, komplexe Strukturen (siehe 1.2, 1.3) sowie eine Restkategorie⁴. Die Kodierung der linguistischen Strukturen erfolgte in Microsoft Word, indem im Transkript hinter das jeweilige Wort bzw. den jeweiligen Teilsatz die entsprechenden Codes notiert wurden. Die Codes wurden summiert, sodass die Häufigkeit jeder linguistischen Struktur vorlag. Die Häufigkeiten wurden zur Kennwertbildung in prozentuale Anteile umgerechnet, indem pro linguistischem Bereich jeweils der Anteil der basalen Strukturen, der Anteil der komplexen Strukturen sowie der Anteil der Restkategorien ermittelt wurden, die in Summe 100 % ergaben. Die prozentuale Beurteilerübereinstimmung wurde für zwei unabhängige Kodiererinnen anhand von 20 Videos berechnet⁵ und betrug für die Lexik 98.49 %, für die Morphologie 97.75 % und für die Syntax 97.20 %.

Tab. 2: Übersicht über das Kategoriensystem nach Priesmeyer (2020) und Westermann (2020)

	Basale Strukturen	Komplexe Strukturen	Restkategorie
Lexik			
Wortarten	Inhaltswort	Funktionswort	Partikeln im engeren Sinn/ nicht kategorisierbare Wortart
Morphologie			
Numerus	Singular	Plural	Nicht kategorisierbarer Numerus
Kasus	Nominativ	Akkusativ/Dativ/Genitiv	Nicht kategorisierbarer Kasus
Tempus	Präsens	Perfekt/Präteritum/Futur/ Plusquamperfekt	Nicht kategorisierbares Tempus
Syntax			
Satzstruktur	Hauptsatz	Nebensatz	Unvollständiger Satz ⁶
Satzklammer	Einfache Satzklammer	Doppelte Satzklammer	Nicht kategorisierbare Satzklammer
Satzart	Aussage-/Aufforderungssatz	Fragesatz	Nicht kategorisierbare Satzart

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Videoanalysen berichtet. Alle ermittelten Werte beziehen sich auf die gefilmten dyadischen 15-minütigen Bilderbuchbetrachtungen.

4.1 Gebrauch linguistischer Strukturen in Interaktionen mit Kindern in der Kita

Zur ersten Fragestellung wurden deskriptive Analysen durchgeführt, bei denen die beiden Interaktionen zusammen betrachtet wurden, ohne zwischen denen mit Kindern_{DaZAnfang} und mit Kindern_{Vergleich} zu unterscheiden (N=54 Videos).

Im ersten Schritt wurden die *Anzahl der gesprochenen Wörter* der Fachkräfte und der Kinder bestimmt⁷ und auf dieser Grundlage deren *prozentualer Redeanteil* berechnet (siehe Tabelle 3).

Die Fachkräfte sprachen im Durchschnitt etwa 1303.29 Wörter, die Kinder nur 250.19 Wörter. Entsprechend betrug der durchschnittliche Redeanteil der Fachkräfte mit 84.16 % über das Fünffache von dem der Kinder mit 15.84 %. Durch die Standardabweichungen, die Minima und die Maxima fällt jedoch auf, dass eine große Heterogenität bezüglich der Wörteranzahl und des Redeanteils der Fachkräfte und der Kinder bestand. Bei zwei Kindern_{DaZAnfang} trat der Fall ein, dass

⁴ Diese wurde nur kodiert, um die Gesamtheit aller linguistischen Strukturen zu erfassen.

⁵ Dies entspricht fünf Stunden und 31.25 % des gesamten Projekt-Videomaterials. Der Richtwert liegt bei mindestens 20 % (Yoder & Simons, 2010).

⁶ Hiermit sind jegliche Äußerungen gemeint, die keine vollständigen Haupt- oder Nebensätze sind.

⁷ Hierzu wurden umfassende Auswertungsregeln erstellt. Die prozentuale Beurteilerübereinstimmung zwischen zwei unabhängigen Kodiererinnen betrug 98.54 %.

nur die Fachkraft sprach und das Kind kein Wort äußerte. Dass das Kind zumindest ein Drittel des Redeanteils hatte, war nur bei einem Kind_{DaZAnfang} sowie einem Kind_{Vergleich} zu beobachten.

Tab. 3: Deskriptive Statistiken zur Wörteranzahl (absolute Häufigkeit) und zum Redeanteil (in Prozent) der Fachkräfte und der Kinder (N=54 Videos)

		<i>M (SD)</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Wörteranzahl	Fachkraft	1303.29 (262.78)	555	1933
	Kind	250.19 (151.35)	0	599
Redeanteil	Fachkraft	84.16 (9.17)	61.40	100
	Kind	15.84 (9.17)	0	38.60

Im zweiten Schritt wurden die prozentualen Anteile der von den Fachkräften genutzten linguistischen Strukturen ermittelt, wobei zwischen basalen und komplexen Strukturen sowie den Restkategorien unterschieden wurde (siehe Tabelle 4).

Lexik: Mit 53.68 % waren über die Hälfte aller von den Fachkräften gesprochenen Wörter Inhaltswörter, also basale Strukturen. Allerdings kamen auch Funktionswörter, also komplexe Strukturen, mit 40.42 % zu einem großen Anteil vor. Die Restkategorie trat mit einem geringen Anteil von 5.90 % auf.

Morphologie: Bei den drei untersuchten linguistischen Bereichen auf der morphologischen Ebene wird deutlich, dass die Fachkraft-Äußerungen zu einem sehr großen Anteil von basalen Strukturen geprägt waren. Der Gebrauch komplexer Strukturen machte jeweils einen kleinen Anteil aus. Der Singular trat mit 79.61 % viermal so häufig auf wie der Plural mit 20.23 %. Der Nominativ wurde mit 66.15 % zu zwei Dritteln genutzt, der Akkusativ/Dativ/Genitiv mit 33.68 % zu einem Drittel. Das Präsens kam mit 83.62 % fünfmal so oft zum Einsatz wie das Perfekt/Präteritum/Futur/Plusquamperfekt mit 15.44 %. Der Anteil der Restkategorie belief sich in allen Bereichen auf maximal 1 %.

Syntax: Auch bei den drei untersuchten linguistischen Bereichen auf der syntaktischen Ebene zeigt sich, dass von den Fachkräften zu einem großen Anteil basale Strukturen verwendet wurden. Komplexe Strukturen waren deutlich seltener zu beobachten. Konkret machten bei der Satzstruktur Hauptsätze mit 67.09 % zwei Drittel aus. Nebensätze waren nur zu 6.13 % vertreten und mit 26.79 % war ein Viertel der Sätze unvollständig. Die Satzklammer war mit 67.39 % zu zwei Dritteln doppelt besetzt und mit 31.82 % zu einem Drittel einfach besetzt und der Anteil der Restkategorie hatte einen Anteil von unter 1 %. Bei der Satzart fanden sich mit 67.22 % zu zwei Dritteln Aussage-/Aufforderungssätze, mit 25.27 % zu einem Viertel Fragesätze und 7.51 % wurden der Restkategorie zugeordnet.

Tab. 4: Deskriptive Statistiken zu den prozentualen Anteilen der von den Fachkräften genutzten linguistischen Strukturen (N=54 Videos)

		<i>M (SD)</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Lexik				
Wortarten	Basal: Inhaltswort	53.68 (3.37)	44.81	59.37
	Komplex: Funktionswort	40.42 (2.62)	33.92	49.73
	Rest: Partikeln/n.k. Wortart	5.90 (1.90)	2.33	11.16
Morphologie				
Numerus	Basal: Singular	79.61 (7.99)	53.59	92.63
	Komplex: Plural	20.23 (8.04)	7.37	46.41
	Rest: n.k. Numerus	0.16 (0.42)	0.00	2.11
Kasus	Basal: Nominativ	66.15 (6.62)	50.84	82.83
	Komplex: Akkusativ/Dativ/Genitiv	33.68 (6.58)	17.17	48.88
	Rest: n.k. Kasus	0.17 (0.25)	0.00	1.21
Tempus	Basal: Präsens	83.62 (13.02)	33.48	98.35
	Komplex: Perfekt/Präteritum/Futur/Plusquamperfekt	15.44 (13.00)	1.65	66.52
	Rest: n.k. Tempus	0.94 (1.00)	0.00	5.69

		M (SD)	Min	Max
Syntax				
Satzstruktur	Basal: Hauptsatz	67.09 (7.93)	50.18	84.76
	Komplex: Nebensatz	6.13 (3.40)	0.00	14.46
	Rest: unvollständiger Satz	26.79 (9.19)	7.62	47.31
Satzklammer	Basal: einfache Satzklammer	67.39 (7.23)	56.22	88.43
	Komplex: doppelte Satzklammer	31.82 (7.18)	11.57	42.40
	Rest: n.k. Satzklammer	0.80 (0.72)	0.00	2.43
Satzart	Basal: Aussage-/Aufforderungssatz	67.22 (11.00)	43.96	92.01
	Komplex: Fragesatz	25.27 (9.15)	2.40	48.40
	Rest: n.k. Satzart	7.51 (4.05)	0.68	17.90

n.k. = nicht kategorisierbar

4.2 Unterschiede im Gebrauch von komplexen Strukturen in Interaktionen mit Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen

Zur zweiten Fragestellung wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung gerechnet, um die von den Fachkräften genutzten komplexen Strukturen in einer Interaktion mit einem Kind_{DaZAnfang} vs. einem Kind_{Vergleich} vergleichen zu können ($N=27$ Fachkräfte).

Tabelle 5 enthält neben den Mittelwerten und Standardabweichungen auch die Ergebnisse der inferenzstatistischen Berechnungen, die die erwarteten Unterschiede für die komplexen Strukturen (siehe 2.) belegen bzw. widerlegen.

Tab. 5: Mittelwerte und Standardabweichungen für die prozentualen Anteile der von den Fachkräften genutzten komplexen Strukturen sowie Ergebnisse der Varianzanalysen mit Messwiederholung ($N=27$ Fachkräfte)

		Interaktion Kind _{DaZAnfang}	Interaktion Kind _{Vergleich}	Statistische Kennwerte	
		M (SD)	M (SD)	F (1;26)	part. η^2
Lexik					
Wortart	Funktionswort	39.59 (2.96)	41.25 (1.94)	5.57*	.18
Morphologie					
Numerus	Plural	18.90 (6.90)	21.56 (8.96)	1.98	--
Kasus	Akkusativ/Dativ/Genitiv	30.31 (6.48)	37.05 (4.78)	17.98***	.41
Tempus	Perfekt/Präteritum/Futur/Plusquamperfekt	12.60 (12.60)	18.29 (13.00)	2.86	--
Syntax					
Satzstruktur	Nebensatz	4.32 (2.64)	7.93 (3.13)	26.56***	.51
Satzklammer	doppelte Satzklammer	28.27 (7.18)	35.36 (5.24)	23.38***	.47
Satzart	Fragesatz	20.82 (8.41)	29.72 (7.66)	21.70***	.46

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; part. η^2 : .01-.05 kleiner Effekt; .06-.13 mittlerer Effekt; $> .13$ großer Effekt

Lexik: Funktionswörter als komplexe lexikalische Strukturen waren in den Fachkraft-Äußerungen in der Interaktion mit dem Kind_{DaZAnfang} mit einem durchschnittlichen Anteil von 39.59 % signifikant seltener zu beobachten als in der Interaktion mit dem Kind_{Vergleich} mit 41.25 % (großer Effekt).

Morphologie: Für den Gebrauch komplexer syntaktischer Strukturen ergab sich lediglich ein signifikanter Unterschied: Die Fachkräfte verwendeten den Akkusativ/Dativ/Genitiv in der Interaktion mit dem Kind_{DaZAnfang} im Durchschnitt nur zu 30.31 %, mit dem Kind_{Vergleich} hingegen zu 37.05 % (großer Effekt). Die anderen komplexen Strukturen wurden in die beiden Interaktionen vergleichbar häufig eingesetzt: der Plural zu 18.90 % mit dem Kind_{DaZAnfang} und zu 21.56 % mit dem Kind_{Vergleich}, das Perfekt/Präteritum/Futur/Plusquamperfekt in der Interaktion mit dem Kind_{DaZAnfang} zu 12.60 % und mit dem Kind_{Vergleich} zu 18.29 %, wobei hier sehr große Standardabweichungen vorlagen.

Syntax: In den beiden Interaktionen wurden unterschiedlich große Anteile der drei komplexen Strukturen ermittelt, die jeweils in der Interaktion mit dem Kind_{DaZAnfang} signifikant geringer ausfielen als mit dem Kind_{Vergleich}: So wurden Nebensätze zu 4.32 % in der Interaktion mit dem Kind_{DaZAnfang} und zu 7.93 % mit dem Kind_{Vergleich} beobachtet. Doppelte Satzklammern kamen zu 28.27 % in der Interaktion mit dem Kind_{DaZAnfang} und zu 35.36 % mit dem Kind_{Vergleich} vor. Fragesätze wurden zu 20.82 % an das Kind_{DaZAnfang} und zu 29.72 % an das Kind_{Vergleich} gerichtet (jeweils große Effekte).

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Im Beitrag wurde von Videoanalysen zum Gebrauch linguistischer Strukturen durch Fachkräfte in Interaktionen mit Kindern_{DaZAnfang} vs. Kindern_{Vergleich} berichtet.

5.1 Ergebnisinterpretation

Zur ersten Fragestellung wurde in Übereinstimmung mit der aktuellen Studienlage (z. B. Beckerle, 2017; Böhm, Stelter & Jungmann, 2017; Cordes, Radan & Wirts, 2019; Simon & Sachse, 2013) festgestellt, dass die Fachkräfte deutlich mehr *Wörter* und einen deutlich größeren *Redeanteil* als die Kinder hatten. In den genannten Studien wird dieses Ungleichgewicht als nicht optimal bewertet und gefordert, dass Kindern mehr Raum zum Sprechen geboten wird.

Des Weiteren ergab sich bei der ersten Fragestellung, dass die Fachkräfte zum überwiegenden Anteil *basale Strukturen* nutzten. Zwar ist dieser Befund erwartungsgemäß, da diese Strukturen essenziell für den Sprachgebrauch sind, aber in Hinblick auf die Adaptivität zu diskutieren: Das Angebot kann für die Kinder_{DaZAnfang} als geeignet interpretiert werden, für die Kinder_{Vergleich} jedoch eventuell als zu wenig herausfordernd. Im Sinne einer adaptiven Sprachförderung, die mithilfe von Scaffolding-Strategien (Gibbons, 2015) die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1987) anspricht, wäre es angemessen, wenn Fachkräfte zumindest mit den Kindern_{Vergleich} häufiger von *komplexen Strukturen* Gebrauch machen würden. Aufgrund ähnlicher Ergebnisse aus anderen Studien (z. B. Hormann & Koch, 2013; Müller et al., 2016b) ist auch der erhebliche Anteil an unvollständigen Sätzen wenig überraschend. Zwar sind diese für den mündlichen Sprachgebrauch durchaus üblich, da aber Fachkräfte als Sprachvorbild für Kinder dienen, wären mehr syntaktisch vollständige Äußerungen wünschenswert (Löffler & Heil, 2019).

Bei der zweiten Fragestellung wurde ermittelt, dass die Fachkräfte in Bezug auf die vier untersuchten linguistischen Bereiche auf der lexikalischen sowie syntaktischen Ebene in der Interaktion mit dem Kind_{DaZAnfang} (statistisch bedeutsam und praktisch relevant) seltener komplexe Strukturen nutzten als in der Interaktion mit dem Kind_{Vergleich} (Lexik: Funktionswort; Syntax: Nebensatz, doppelte Satzklammer, Fragesatz). Auf der morphologischen Ebene war dies nur in einem der drei untersuchten linguistischen Bereiche der Fall (Kasus), in den beiden anderen hingegen nicht (Numerus, Tempus). Entsprechend war das Vorgehen der Fachkräfte teilweise adaptiv und teilweise weniger adaptiv. Dieses in *Ansätzen adaptive Vorgehen* kann positiv gedeutet werden, da auch in Studien zu anderen Facetten der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung (Beachtung grundlegender Kommunikationsprinzipien, Einsatz spezifischer Sprachförderstrategien) jegliche Ansätze von Adaptivität als Stärke hervorgehoben werden, weil größtenteils ein weniger adaptives Vorgehen zu beobachten ist (z. B. Beckerle & Mackowiak, 2019a; Hormann & Skowronek, 2019).

Warum die Fachkräfte einige linguistische Strukturen adaptiv nutzten und andere nicht, kann unterschiedliche Gründe haben. *Allgemein* ist davon auszugehen, dass viele Fachkräfte Strukturen häufig intuitiv verwenden, wobei eine Anpassung an die frühen Spracherwerbsschritte von Kindern generell gut gelingt (wie in der Eltern-Kind-Kommunikation: z. B. Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982; Snow, 1977). Eine Anpassung an sprachlich weiter fortgeschrittene Kinder hingegen ist anspruchsvoller, da hierzu Wissen über den individuellen aktuellen Sprachentwicklungsstand der Kinder sowie über die Erwerbsreihenfolge der einzelnen linguistischen Strukturen erforderlich ist. Vor diesem Hintergrund sind Fachkräfte dazu angehalten, den eigenen Sprachgebrauch anforderungsreicher zu gestalten, also gezielt auch komplexe Strukturen zu verwenden (Beckerle et al., 2021; Geyer, 2018). *Bei genauer Betrachtung der (nicht) vorhandenen Unterschiede* kann der Einfluss der Bilderbuchauswahl auf den Sprachgebrauch der Fachkräfte reflektiert werden. Für die nicht vorhandenen Unterschiede bezüglich des Numerus und des Tempus könnte eine Erklärung sein, dass viele Bilder mit einzelnen Gegenständen vorkamen und Geschichten im Jetzt besprochen wurden, wozu weder der Plural noch das Perfekt/Präteritum/Futur/Plusquamperfekt

benötigt wurden. Zudem waren die Standardabweichungen hoch, was zeigt, dass der Gebrauch dieser komplexen Strukturen sehr unterschiedlich ausfiel. Für die vorhandenen Unterschiede bezüglich der Wortart, des Kasus sowie der Satzstruktur, -klammer und -art ist der Gebrauch basaler vs. komplexer Strukturen weniger abhängig vom Dialogthema. Nebensätze, doppelte Satzstrukturen und Fragesätze eignen sich in jedem Kontext. Mit ihnen einher geht auch der Gebrauch von Funktionswörtern und Akkusativ/Dativ/Genitiv.

Auch in anderen Studien zum Gebrauch linguistischer Strukturen wurde festgestellt, dass Fachkräfte in Interaktionen mit Kindern mit DaZ vor allem Vollverben (Teil der Inhaltswörter), Haupt- und Aussagesätze (Geyer, 2018; Geyer & Müller, 2021; Müller et al., 2016b) nutzten und weniger die dazugehörigen komplexen Strukturen.

5.2 Methodenkritik und Forschungsausblick

Folgende methodische Limitationen des Beitrags sind zu reflektieren: Die Kinder_{DaZAnfang} und die Kinder_{Vergleich} wurden zwar anhand spezifischer Merkmale den beiden Gruppen zugeordnet, dennoch sind sie sprachlich divers. Zudem wurden beim Matching der beiden Kindergruppen nur ähnliche Verteilungen der Geschlechter und des Alters erreicht, wodurch keine optimale Vergleichbarkeit gegeben ist. Ebenso fällt die Einteilung der linguistischen Strukturen in basale vs. komplexe etwas grob aus, da eigentlich ein fließender Übergang zwischen den einzelnen Strukturen besteht und teilweise auch mehrere Strukturen gebündelt betrachtet wurden. Dieses Vorgehen ist u. a. der Absicht geschuldet, nicht zu viele Einzelrechnungen durchführen zu müssen. Durch die relativ freie Gestaltung der Bilderbuchbetrachtungen ist zwar eine hohe ökologische Validität gegeben, jedoch könnte diskutiert werden, ob die beiden Situationen pro Fachkraft dadurch eingeschränkt vergleichbar sind. Da es jedoch in der Studie darum ging, wie adaptiv die Fachkräfte die Situationen gestalten und ein adaptives Vorgehen in diesem Fall ein unterschiedliches Vorgehen je nach Kind bedeutet, musste den Fachkräften dieser Freiraum gewährt werden (z. B. welches Buch für welches Kind ausgewählt wird, welche linguistischen Strukturen durch das Buch hervorgerufen werden, ob eher vorgelesen oder ein Dialog geführt wird). Fraglich bleibt jedoch, ob die Ergebnisse auch auf andere Situationen in Kitas übertragbar sind, in denen Fachkräfte mit mehreren Kindern gleichzeitig interagieren und nicht allein den Bildungsbereich Sprache im Blick haben (Beckerle & Mackowiak, 2019b).

Methodische Stärken des Beitrags sind, dass der Sprachgebrauch der Fachkräfte über Videos analysiert wird, die Selbsteinschätzungen über Befragungen vorzuziehen sind (Knapp & Ricart Brede, 2012; Oser, Curcio & Düggele, 2007). Dabei handelt es sich um mikroanalytische Kodierungen linguistischer Strukturen, die differenzierter als makroanalytische Ratings sind, wie sie beispielsweise in einigen Studien zum Sprachvorbild eingesetzt wurden (z. B. Beckerle, 2017; Löffler & Heil, 2019). Zudem fällt die Stichprobe mit einem $N=54$ bzw. $N=27$ zwar eher klein aus, ist aber größer als die Stichproben anderer Studien in diesem Themenbereich (siehe 1.3: Geyer, 2018; Geyer & Müller, 2021; Müller et al., 2016b). Ebenso wird eine größere Bandbreite an linguistischen Strukturen in den Blick genommen als in den genannten Studien. Dadurch, dass ein und dieselbe Fachkraft in zwei verschiedenen Interaktionen untersucht wird, kann tatsächlich der Frage nachgegangen werden, ob sie mit einem Kind mit DaZ_{Anfang} anders als mit einem Kind_{Vergleich} interagiert. Dieses Vorgehen ist vor allem aufgrund der individuell unterschiedlichen Sprachförderkompetenzen von Fachkräften (Beckerle, 2017; Geyer, 2018) sinnvoll.

5.3 Implikationen für die Praxis und die Forschung

Um die alltagsintegrierte Sprachförderung in Kitas für Kinder mit DaE und DaZ noch wirksamer zu gestalten, wäre es wünschenswert, dem Sprachgebrauch von Fachkräften in der Aus-/Weiterbildung noch mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Zum einen sollte das *Ungleichgewicht* der sprachlichen Dialogbeteiligung thematisiert werden. Dabei würde es sich anbieten, gemeinsam konkrete Ideen zu generieren, wie Fachkräfte in Dialogen sich einerseits sprachlich zurücknehmen und andererseits auch vielseitigen Input und zahlreiche Anregungen liefern können (u. a. durch mehr Gelegenheiten zu selbstinitiierten Beiträgen: Mehlem & Erdogan, 2020).

Zum anderen sollte der *Gebrauch linguistischer Strukturen* als eigener Themenbereich Berücksichtigung finden. Dies ist auch deshalb von Relevanz, weil empirisch belegt ist, dass Fachkräfte den Sprachgebrauch insgesamt wenig komplex gestalten, sobald viele Kinder mit DaZ in der Gruppe sind (z. B. Neugebauer, Sandilos, Coyne, McCoach & Ware, 2019), was in deutschen Kitas der Normalfall ist. Zudem gilt der eigene Sprachgebrauch als relativ stabile Größe, die nur

schwer durchgängig zu prüfen und anzupassen sowie langfristig zu verändern ist (Ricart Brede, 2010). Entsprechend ist nicht nur am Wissen und Können von Fachkräften anzusetzen, sondern ebenso am (routinierten) Handeln und auch an der dahinterstehenden professionellen Haltung (Frick & Zumtobel, 2018), wozu sich Coachings bzw. Supervisionen eignen (Kucharz et al., 2015).

Beide Themenbereiche sollten zukünftig in Verbindung mit dem Thema der Adaptivität in sprachlich diversen Kitas und mit der Frage, was genau für welche Kinder sprachförderlich ist, diskutiert werden (Beckerle & Mackowiak, im Druck).

In *zukünftiger Forschung* zur sprachförderlichen Interaktionsgestaltung durch Fachkräfte und deren Sprachgebrauch könnten weitere linguistische Strukturen (u. a. Lexik: lexikalische Diversität, Morphologie: Konjugationen der verschiedenen Personen, Syntax: Satzlänge) sowie unterstützende sprachförderliche Facetten (u. a. non- und paraverbale sowie fremdsprachliche Strategien) untersucht werden, gerade in Hinblick auf Interaktionen mit Kindern^{DazAnfang} und auch in anderen Situationen des Kita-Alltags. Um die Adaptivität des Sprachgebrauchs differenzierter zu erfassen, bräuchte es individuellere Analysen, die auf einer Sprachdiagnostik der Kinder beruhen und die mithilfe von Mixed-Method-Ansätzen den Dialogverlauf betrachten (Beckerle & Mackowiak, 2019a). Dabei müssten neben der Häufigkeit der linguistischen Strukturen weitere Kennwerte ermittelt werden (u. a. Zielgenauigkeit, Korrektheit/Eindeutigkeit, Frequenz, Variationsreichtum/Kontraste), die das komplexe Konstrukt der Adaptivität bedingen (Müller & Geyer, 2021).

Danksagung

Wir danken allen im NiKK-Projekt involvierten Kollegen und Studierenden, insbesondere Kim Sophie Bernecker, Caroline Malessa und Nele Schürmann, die an der Auswertung der vorgestellten Ergebnisse beteiligt waren. Ein Dank für die Unterstützung beim Verfassen des Beitrags geht an Erwin Beck, Theresa Johannsen, Lisa Keller, Diemut Kucharz und Katja Mackowiak.

Literatur

- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019a). 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), 1-9.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019b). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag: Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlich komplexen Situationen. *Sprachförderung und Sprachtherapie*, 2/19, 108-113.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (im Druck). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag – Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative. In D. Kucharz, C. Beckerle & K. Mackowiak (Hrsg.), *Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. (im Druck). Gegenwärtiger Stand empirischer Forschung. Professionalisierung: Handeln. In A.-K. Harr & B. Geist (Hrsg.), *Sprachförderung in Kindertagesstätten. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (Bd. 1, 2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beckerle, C., Linck, S. & Bernecker, K.S. (2021). Adaptive sprachförderliche Interaktionen im Kita-Alltag. In K. Mackowiak, H. Wadepohl & C. Beckerle (Hrsg.), *Interaktionen im Kita-Alltag gestalten. Grundlagen und Anregungen für die Praxis* (S. 85-107). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Bertelsmann Stiftung (2019). *Ländermonitor Frühkindliche Bildung. KiTas nach ihrem Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache 01.03.2019*. Abgerufen von <https://www.laendermonitor.de/de/vergleich-bundeslaender-daten/kinder-und-eltern/migrationshintergrund/kitas-nach-ihrem-anteil-an-kindern-mit-nicht-deutscher-familiensprache>
- Böhm, T., Stelter, J. & Jungmann, T. (2017). Ergebnisevaluation. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (S. 101-150). Wiesbaden: Springer.
- Chilla, S. (2020*). Mehrsprachige Entwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann. *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 109-130). Heidelberg: Springer.
- Cordes, A.-K., Radan, J. & Wirts, C. (2019). Fachkraft-Kind-Dialoge im Freispiel: Wer hat das Wort? *Frühe Bildung*, 8(4), 200-205.
- Dannenbauer, F.M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern* (S. 83-104). Stuttgart: Fischer.
- Dimroth, C. (2019). Lerner Sprachen. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 21-47). Berlin: De Gruyter.
- Egert, F., Sachse, S. & Groth, K. (2019). Einfluss familiärer und außerfamiliärer Bedingungen auf den Zweitspracherwerb von drei- und vierjährigen mehrsprachigen Kindern. *Sprache. Stimme. Gehör*, 42(2), 100-108.
- 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.

- Fox-Boyer, A., Glück, C.W., Elsing, C. & Siegmüller, J. (2014). Erwerb von Phonologie. Lexikon und Grammatik bei Kindern im Alter von 3;0-5;0 Jahren. In A. Fox-Boyer, S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Kindergartenphase* (S. 3-23). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Frick, E. & Zumbobel, M. (2018). Intransparente Effekte des Sprachgebrauchs der pädagogischen Fachperson. Auswirkungen des Sprachgebrauchs auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(4), 6-12.
- Geyer, S. & Müller, A. (2021). Wie adaptiv ist Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? Eine Studie zum sprachlichen Handeln in der Zweitsprachförderung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 74(1), 31-60.
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language. Scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Portsmouth: Heinemann.
- Grimm, A. & Müller, A. (2019). Syntax und Morphologie. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 327-352). Berlin: De Gruyter.
- Heller, V. (2019). Pragmatik. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 353-385). Berlin: De Gruyter.
- Hoff, E. & Naigles, L.R. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73(2), 418-433.
- Hoff-Ginsberg, E. & Shatz, M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bulletin*, 92(1), 3-26.
- Hormann, O. & Koch, K. (2013, 1. Oktober). *Sprachliche Interaktionsprozesse sichtbar machen – Ergebnisse aus der Videostudie des Projektes EvaniK. Braunschweig* [Konferenzbeitrag], DGfE-Grundschul-/Sonderpädagogiktagung, Technische Universität Braunschweig.
- Hormann, O. & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung*, 8(4), 194-199.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M. & Shimpi, P. (2004). Syntactic priming in young children. *Journal of Memory and Language*, 50(2), 182-195.
- Jeuk, S. (2018). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110-121.
- Justice, L.M., Jiang, H. & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 79-92.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (2. Aufl., S. 80-98). Stuttgart: Fillibach.
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer.
- Kannengieser, S. (2019). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen. Diagnostik und Therapie* (4. Aufl.). München: Elsevier.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten* (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Kauschke, C. (2012). *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen. Verläufe. Forschungsmethoden. Erklärungsansätze*. Germanistische Arbeitshefte (Bd. 45). Berlin: De Gruyter.
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Paetsch, J., Darsow, A., Wolf, K., Maluch, J. & Stanat, P. (2016). Die Rolle der Sprache für zugewanderte bezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen. Befunde. Debatten* (S. 157-241). Wiesbaden: VS.
- Knapp, W. & Ricart Brede, J. (2012). Videographie als Methode zur Aufzeichnung und Analyse sprachlicher Lehr- und Lernsituationen. Vorschläge zur Systematisierung am Beispiel (vor)schulischer Sprachförderung. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren* (S. 219-236). Berlin: De Gruyter.
- Kucharz, D. (2018). Alltagsintegrierte sprachliche Förderung und Bildung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. BiSS-Reihe (Bd. 1, S. 214-227). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kucharz, D. (im Druck). Zielgruppen und Formate der Sprachförderung in BiSS. In D. Kucharz, C. Beckerle & K. Mackowiak (Hrsg.), *Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Lengyel, D. (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 273-285). Münster: Waxmann.
- Lenhard, A., Lenhard, W., Segerer, R. & Suggate, S. (2015). *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)* (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Pearson.
- List, G. (2019). *Kognition und Sprache. Kindlicher Spracherwerb in Verbindung mit Kognition und kindlichem Handeln aus entwicklungspsychologischer Sicht*. Abgerufen von https://dji.webseiten.cc/fileadmin/user_upload/bibs/384_Expertise_Kognition_List.pdf
- Löffler, C. & Heil, J. (2019). Pädagogische Fachkräfte als Sprachvorbild in der Kindertagesstätte. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 213-219.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfeld, T., Löffler, C., Heil, J. & Pauer, I. (2021). Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in alltagsintegrated Sprachförderung – Analysen aus dem „alle“-Projekt. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat. (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. BiSS-Reihe (Bd. 5, S. 66-83). Stuttgart: Kohlhammer.
- MacWhinney, B. (2010). The CHILDES Project: Tools for analyzing talk: Transcription format and programs. vol. 1. 3rd ed. *Modern Language Journal*, 86(2), 289-290.

- Mehlem, U. & Erdogan, E. (2020). Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten. In K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift)sprachlicher Bildung* (S. 121-140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mehlhorn, G. (2019). Phonetik. In S. Jeuk & J. Settineri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 245-275). Berlin: De Gruyter.
- Motsch, H.-J. (2006). *Kontextoptimierung. Förderung grammatischer Fähigkeiten in Therapie und Unterricht* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016a). Die Sprache der Sprachförderung – ist das sprachliche Handeln an 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-Brauers (Hrsg.), *Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und Sprache fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 129-145). 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. lernen und lehren* (S. 247-262). Stuttgart: Klett.
- Neugebauer, S., Sandilos, L., Coyne, M., McCoach, D.B. & Ware, S. (2020). Highly potent and vastly conditional instructional practices: variations in use and utility of language interactions for kindergarten. *Early Education and Development*, 31(4), 541-560.
- Oser, F., Curcio, G.-P. & Düggeli, A. (2007). Kompetenzmessung in der Lehrerbildung als Notwendigkeit. Fragen und Zugänge. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 25(1), 14-26.
- Pentimonti, J.M., Justice, L.M., Yeomans-Maldonado, G., McGinty, A.S., Slocum, L. & O'Connell, A. (2017). Teachers' use of high- and low-support scaffolding strategies to differentiate language instruction in high-risk/economically disadvantaged settings. *Journal of Early Intervention*, 39(2), 125-146.
- Peter, F. & Spieß, C.K. (2015). Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertageseinrichtungen und Horten: Unterschiede zwischen den Gruppen nicht vernachlässigen! *DIW Wochenbericht*, 82, 12-21.
- Priesmeyer, S. (2020). *Sprachlicher Input von pädagogischen Fachkräften in Interaktion mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund in der Kita. Eine Analyse auf Wort- und Satzebene* (unveröffentlichte Masterarbeit). Leibniz Universität Hannover.
- Ricart Brede, J. (2010). Dialektaler Input in vorschulischen Sprachfördersituationen – Situationslage und Überlegungen zur Operationalisierung. In M. Rost-Roth (Hrsg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 205-215). Freiburg: Fillibach.
- Scharff Rethfeldt, W. (2016). *Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder. Ein entwicklungsorientiertes Konzept*. München: Ernst Reinhardt.
- Schöler, H. (2002). Spracherwerbstheorien. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 66-88). Berlin: Springer.
- Schulte-Bunert, E. (2018). Worüber stolpern Majeda und andere Kinder beim Deutschlernen? In M. Gutzmann (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen* (S. 40-51). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In U. Hartmann, M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern* (S. 190-206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379-397.
- Snow, C.E. (1977). Mothers' speech research. From input to interaction. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (eds.), *Talking to children. Language input and acquisition* (pp. 31-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Syczewska, A., Licandro, U., Beckerle, C. & Schulz, W. (2020). Sprachlich-kommunikative Kompetenzen von Kindern mit Migrations- oder Fluchthintergrund und frühpädagogischen Fachkräften – methodische Zugänge im NiKK-Projekt. In B. Bloch, L. Kluge, H.M. Tran & K. Zehbe (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit im Wandel. Gegenwärtige Herausforderungen und Wirklichkeiten in frühpädagogischen Handlungsfeldern* (S. 148-168). Weinheim: Beltz.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2007). Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 58-79). Freiburg: Fillibach.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen: Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Vygotsky, L.S. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Westermann, A.-K. (2020). *Der sprachliche Input von pädagogischen Fachkräften in Interaktion mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund und Deutsch als Zweitsprache – Eine Untersuchung im Rahmen des NiKK-Projekts* (unveröffentlichte Bachelorarbeit). Leibniz Universität Hannover.
- Whitehurst, G.J., Falco, F.L., Lonigan, C.J., Fischel, J.E., DeBaryshe, B.D., Valdez-Menchaca, M.C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.
- Yoder, P. & Symons, F. (2010). *Observational measurement of behavior*. New York: Springer.

Zu den Autorinnen

Dr. Christine Beckerle ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie des Instituts für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Sie bietet Fortbildungen und Coachings für Pädagogen im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung an.

Simone Priesmeyer, M.A., ist akademische Sprachtherapeutin und studierte Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sprach- und Kommunikationstherapie an der Leibniz Universität Hannover.

Anna-Karina Westermann, B.A., studiert aktuell Sonderpädagogik und Rehabilitationswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sprach- und Kommunikationstherapie sowie Lehramt für Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover.

Korrespondenzadresse

Christine Beckerle/Simone Priesmeyer/Anna-Karina Westermann
Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sonderpädagogische Psychologie – Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover

christine.beckerle@ifs.uni-hannover.de
simone.priesmeyer@gmx.de
anna-karina.westermann@stud.uni-hannover.de