



Sprachförderung in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen mit Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen im Deutschen – Analysen mit dem „Erweiterten Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag“ (B-SFT+)*

Language support in dyadic picture book reading situations with children with diverse German language competencies – Analyses with the “Extended Observation Tool for Identifying Language Supporting Techniques in Pre- and Primary School Settings” (B-SFT+)

Christine Beckerle, Katja Mackowiak

Zusammenfassung

Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen (Kitas), alle Kinder mit ihren heterogenen Lernvoraussetzungen und Sprachkompetenzen im pädagogischen Alltag individuell (adaptiv) sprachlich zu fördern, stellt hohe Anforderungen an das frühpädagogische Personal (Fachkräfte). Zur (adaptiven) Sprachförderung eignen sich spezifische reaktive und initiierte Sprachfördertechniken (SFT) in besonderer Weise; sie regen Kinder zum Sprechen an, greifen kindliche Äußerungen korrigierend auf, liefern sprachlichen Input und fördern Wortschatz und Grammatik.

Im vorliegenden Beitrag wurde der Einsatz dieser SFT in 101 videografierten dyadischen Bilderbuchbetrachtungen mit Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen im Deutschen mikroanalytisch untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachkräfte durchschnittlich 6.55 SFT pro Minute einsetzten – am häufigsten Fragen, mehrheitlich mit einem niedrigeren sprachlich-kognitiven Anregungsniveau. Teilt man die Kinder hinsichtlich ihrer Sprachtestleistungen in drei Gruppen ein (mit einem Fokus auf dem unteren Leistungsbereich), zeigen sich in allen Gruppen zwar vergleichbar viele SFT, jedoch konnten signifikante Gruppenunterschiede für drei der vier untersuchten SFT-Arten sowie differenzielle Effekte bei den verschiedenen Frageformen nachgewiesen werden. Die Ergebnisse werden insbesondere im Hinblick auf eine adaptive Gestaltung der Sprachförderung diskutiert; Implikationen für Forschung und Praxis werden abgeleitet.

Schlüsselwörter

alltagsintegrierte Sprachförderung, Beobachtung, Bilderbuchbetrachtung, Diversität, Kita, Sprachfördertechniken, Sprachkompetenzen

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

Abstract

The educational mandate of day care centers to provide individual (adaptive) language support to all children with their heterogeneous learning prerequisites and language competencies in everyday pedagogical work places high demands on early childhood education staff (professionals). Specific reactive and initiating language support techniques (SFT) are particularly suitable for this purpose; they encourage children to talk, they take up children's utterances in a corrective manner, they provide linguistic input, and they promote vocabulary and grammar.

In this study, the use of these SFT in 101 videotaped dyadic picture book reading situations (with children with diverse German language competencies) was micro-analysed. The results show that the professionals used an average of 6.55 SFT per minute – most frequently questions, the majority on a lower linguistic-cognitive stimulation level. The differential use of SFT was then analysed by dividing the children into three groups based on their language test performance (focussing on the lower performance range). A comparable number of SFT occurs across all groups, but significant group differences for three of the four types of SFT as well as different types of questions could be observed. The results are discussed with regard to the adaptivity of language support; implications for research and practice are derived.

Keywords

everyday language support, observation, diversity, ECEC, language supporting strategies, language competencies, picture book reading

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Alltagsintegrierte Sprachförderung in sprachlich diversen Kitas

In den letzten zwei Jahrzehnten haben viele bildungspolitische und wissenschaftliche Initiativen in Deutschland zu einer enormen Entwicklung im Bereich der sprachlichen Bildung in Kitas (Kucharz et al., 2021; Egert et al., 2020) sowie der Professionalisierung des frühpädagogischen Personals (Buschle et al., 2019; OECD, 2020) beigetragen. Aktuell wird im Kontext der Sprachförderung sowohl in der Forschung als auch Praxis die Frage nach einem geeigneten Umgang mit der zunehmenden sprachlichen Diversität in Kitas gestellt. Zwar zeichneten sich Kitas schon immer durch eine alle Differenzlinien umfassende Vielfalt auf Seiten der Kinder aus (Prenzel, 2014), jedoch wird der *sprachlichen* Vielfalt aufgrund der Zunahme von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Migrations-/Fluchthintergrund derzeit besondere Aufmerksamkeit geschenkt (Engfer et al., 2017; Syczewska et al., 2020). Der Anteil an *Kindern mit DaZ* in Kitas liegt bundesweit bei etwa 20 %, in einigen Regionen sogar über 50 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Allerdings bilden auch Kinder mit DaZ keine homogene Gruppe hinsichtlich ihrer Kompetenzen sowohl in der Erst- als auch Zweitsprache. Bezüglich der deutschen Sprache, die als Zielsprache der Sprachförderung von großer Bedeutung für den Bildungsweg ist,¹ reicht die Bandbreite von Kindern, die diese wie eine Erstsprache beherrschen, bis zu Kindern, deren Deutschwerb erst mit dem Kita-Eintritt beginnt (Dimroth, 2019; Peter & Spieß, 2015). Seit einigen Jahren steigt die Anzahl an Kindern in Kitas, die aufgrund von Migration/Flucht auf ihrem bisherigen Lebensweg keinen/kaum Kontakt zur deutschen Sprache hatten und im häuslichen Umfeld nicht/kaum Deutsch sprechen (BAMF, 2021). Darüber hinaus sind auch die Sprachkompetenzen von *Kindern mit Deutsch als Erstsprache* (DaE) in Kitas sehr heterogen, was zum einen durch individuelle Faktoren (z. B. Geschlecht, Entwicklungsstand) und zum anderen durch Umweltfaktoren (z. B. sprachliche Anregungsqualität in der Familie/Freizeit, bilinguales Aufwachsen, spezifische Fördermaßnahmen) zu erklären ist (Dimroth, 2019; Kauschke, 2012). Entsprechend gibt es Kinder mit DaZ und Kinder mit DaE, die unter ungünstigen Sprachentwicklungsbedingungen aufwachsen und für die die Sprachförderung in Kitas (in der Zielsprache Deutsch) im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg von besonderer Relevanz ist (Egert et al., 2019; Kempert et al., 2016).

Alltagsintegrierte Sprachförderung gilt inzwischen als fester Bestandteil frühkindlicher Bildung (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Lengyel, 2017) und zielt darauf ab, den frühpädagogischen Alltag so zu gestalten, dass alle Kinder (unabhängig von ihren individuellen Lernvoraussetzungen) in ihrer Sprachentwicklung angeregt und unterstützt werden und ihre Kompetenzen auf den verschiedenen Sprachebenen ausbauen können. Dem Sprachförderhandeln von Fachkräf-

¹ Im Folgenden werden Kompetenzen in der deutschen Sprache fokussiert; die Relevanz herkunftssprachlicher Kompetenzen für den Spracherwerb sowie Lebens- und Bildungsweg mehrsprachiger Kinder ist dabei unbestritten (Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017).

ten wird dabei eine besondere Relevanz zugeschrieben (Fried & Briedigkeit, 2008; Bratsch-Hines et al., 2020), da Fachkräfte maßgeblich dafür verantwortlich sind, eine sprachförderliche Lernumgebung bereitzustellen, passende Lernangebote zu schaffen, anregende Peer-Interaktionen zu fördern und vor allem sprachförderlich mit Kindern zu interagieren (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Kucharz, 2018).

Die Gestaltung sprachförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen, die in diesem Beitrag im Zentrum steht, basiert auf einer Reihe sprachförderlicher Facetten, die in der (inter-)nationalen Literatur auf den ersten Blick kaum zu überblicken sind, jedoch bei genauer Betrachtung eine große inhaltliche Schnittmenge aufweisen (Beckerle, 2017). Zur Systematisierung dieser Facetten bietet sich eine Einteilung in eher grundlegende Prinzipien einer sprachförderlichen Interaktionsgestaltung und spezifische Sprachförderstrategien an (Beckerle, 2022; Beckerle & Mackowiak, 2021).² Die Grundlagen dieser Prinzipien und Strategien stammen aus der frühen Eltern-Kind-Kommunikation (Snow, 1977; Weinert & Grimm, 2012) und haben sich in adaptierter Form auch in der Sprachtherapie etabliert (z. B. Dannenbauer, 1984; Motsch, 2017; Siegmüller & Kauschke, 2012). *Sprachförderliche Prinzipien* (vgl. Tab. 1) zeigen sich kontinuierlich in der Interaktionsgestaltung und spiegeln auch die sprachförderbezogenen Einstellungen und Orientierungen von Fachkräften wider (z. B. Beckerle et al., 2021b; Frick & Zumtobel, 2018; Geyer & Müller, 2021; Justice et al., 2018; Kurtenbach & Bose, 2014; Löffler & Heil, 2019; Müller et al., 2016). Der Einsatz *sprachförderlicher Strategien* (vgl. Tab. 1) erfolgt dagegen eher punktuell in der jeweiligen Interaktion und erfordert u.a. spezifisches Sprachförderwissen und -können von Fachkräften (z. B. Buschmann & Jooss, 2010; Chilla & Niebuhr-Siebert, 2017; Dannenbauer, 1984; Deshmukh et al., 2021; Ennemoser et al. 2013; Jungmann & Koch, 2017; Kammermeyer et al., 2014; Kucharz et al., 2015; Löffler & Vogt, 2015; Motsch, 2017; Pentimonti et al., 2017; Siegmüller & Kauschke, 2012; von Salisch et al., 2021; Whorall & Cabell, 2015).

Tab. 1: Wesentliche Facetten einer sprachförderlichen Interaktionsgestaltung (adaptiert nach Beckerle, 2022; Beckerle & Mackowiak, 2021)³

Grundlegende Prinzipien einer sprachförderlichen Interaktionsgestaltung	
Bereitschaft zur und Interesse an Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigene Sprechfreude ▪ Aufmerksames Beobachten und Zuhören ▪ Wertschätzendes Reagieren auf kindliche Äußerungen ▪ Initiieren und Aufrechterhalten von Dialogen ▪ Fortführen von Themen ▪ Gemeinsam geteiltes Denken
Positives Sprachvorbild	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deutliche Aussprache ▪ Korrekte Sprachverwendung ▪ Vollständige Satzstrukturen ▪ Angemessene Nutzung von Umgangssprache/Dialekt ▪ Variantenreiche Verwendung von Wörtern und grammatischen Strukturen
Beachten der Redeanteile	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angemessen verteilte Redeanteile ▪ Eigene Beteiligung am Dialog ▪ Anregung und Unterstützung der Beteiligung des Kindes am Dialog
Spezifische Sprachförderstrategien	
Reaktive Strategien (kindlichen Äußerungen nachfolgend)	Korrekatives Feedback ⁴ (positiv korrigierte Wiederholung von Zielstrukturen nach fehlerhaften kindlichen Äußerungen) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Phonetisch-phonologische Korrektive ▪ Semantisch-lexikalische Korrektive ▪ Syntaktische Korrektive ▪ Morphologische Korrektive ▪ Modellierungstechniken⁵ (Erweiterung kindlicher Äußerungen um Zielstrukturen) ▪ Semantisch-lexikalische Modellierungen ▪ Syntaktische Modellierungen ▪ Morphologische Modellierungen

2 Neben diesen beiden Bereichen gibt es die Anbahnung von Diskursformen, wozu u.a. komplexere Gespräche, diskursive Praktiken, kommunikative Rollen und bildungssprachliche Elemente gehören. Dieser dritte Bereich bildet in der schulischen Sprachförderung einen Schwerpunkt und ist in Kitas (noch) wenig vertreten (Neugebauer, 2015; Rank & Wildemann, 2017).

3 Die Inhalte dieser Tabelle basieren auf den im Text genannten Quellen.

4 Weitere Bezeichnungen: indirektes/positives korrekatives Feedback, Wiederholungen mit Korrekturen

5 Weitere Bezeichnungen: dialogische Weiterführungen, Extensionen, Expansionen, (Wiederholungen mit) Umformungen/Erweiterungen

Spezifische Sprachförderstrategien (Fortsetzung)	
Initiierende Strategien (kindlichen Äußerungen vorausgehend)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stimulierungstechniken (Anregung zum Sprechen des Kindes) ▪ Sprachlich-kognitiv anregende Fragen/Sprechimpulse ▪ Strategien zur Konzeptentwicklung ▪ Redirects (Umleitung von kindlichen Fragen an Peers) ▪ Präsentationen von Zielstrukturen ▪ Paralleltalking (handlungsbegleitendes Sprechen)
Nicht-sprachliche Strategien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nonverbale Mittel zur Verdeutlichung sprachlicher Äußerungen ▪ Paraverbale Mittel zur Hervorhebung von Sprachstrukturen
Fremdsprachliche Strategien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sprechen/Aufgreifen der Herkunftssprache der Kinder ▪ Sprechen/Aufgreifen einer Mittlersprache
Metasprachliche Strategien	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Thematisieren von Sprachstrukturen ▪ Sprachspiele ▪ Reflektieren über verwendete Sprachen

1.2 Sprachfördertechniken als zentrale Facette alltagsintegrierter Sprachförderung

Obleich das Zusammenspiel aller sprachförderlichen Prinzipien und Strategien für die alltagsintegrierte Sprachförderung in Kitas von Bedeutung ist, werden bisher häufig die *reaktiven und initiierenden Strategien* (vgl. Tab. 1) in der Forschung und Praxis fokussiert, die wir unter dem Begriff „Sprachfördertechniken“ (SFT) zusammenfassen. Diese SFT sind variabel auf den verschiedenen Sprachebenen einsetzbar und können somit individuell auf die Sprachkompetenzen und -förderbedarfe jedes Kindes abgestimmt werden. Ihr Einsatz bietet sich daher an, um der sprachlichen Diversität in Kitas zu begegnen und insbesondere auch Kinder mit geringen Sprachkompetenzen im Deutschen (z. B. am Anfang des Spracherwerbs) zu adressieren (Beckerle et al., 2021a; Pentimonti et al., 2017). Bestenfalls werden SFT *adaptiv*, also orientiert an der Zone der nächsten Entwicklung des jeweiligen Kindes (Vygotsky, 1987) eingesetzt; dann bieten sie dem Kind ein Gerüst (im Sinne des Scaffolding; Gibbons, 2015; Wood et al., 1976) und unterstützen passgenau die kindliche Sprachentwicklung. In der Literatur wird insbesondere den *Fragen* (initiierende SFT) hohe Aufmerksamkeit geschenkt (Deshmukh et al., 2019; Schönfelder, 2014). Sie haben das Potenzial, Kinder zum Denken und Sprechen anzuregen sowie Themen im Dialog zu bearbeiten (Bsp. vgl. 3.3) (Deshmukh et al., 2021; Mackowiak & Beckerle, 2021; Massey et al., 2008).

1.3 Erfassung von SFT mittels Videografie

Bislang wird der alltagsintegrierte Einsatz von SFT in Kitas hauptsächlich im Rahmen von Videostudien untersucht, indem Fachkraft-Kind-Interaktionen in verschiedenen (unterschiedlich strukturierten und planbaren) Situationen des pädagogischen Alltags aufgezeichnet und anschließend analysiert werden. *Bilderbuchbetrachtungen* gelten dabei als prototypische Situation alltagsintegrierter Sprachförderung, in der sich Fachkräfte besonders gut auf den Bildungsbereich Sprache konzentrieren können. Zudem wird davon ausgegangen, dass eine adaptive Umsetzung der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung in *dyadischen* Situationen leichter gelingen kann als in Gruppensituationen (Beckerle & Mackowiak, 2019; Deshmukh et al., 2021; Jungmann et al., 2013; Kammermeyer et al., 2014).

Zur Auswertung werden in der Regel (quantitative) Kategoriensysteme genutzt, die verschiedene SFT in unterschiedlicher Strukturierung und Differenziertheit abbilden. Die Videos werden mikroanalytisch im Event-Sampling kodiert, um *Art und Häufigkeit der SFT* zu bestimmen. Basierend auf der Annahme, dass der Einsatz von SFT prinzipiell sprachförderlich ist, werden über die Häufigkeit vorsichtige Schlussfolgerungen hinsichtlich der Qualität der Sprachförderung getroffen (Überblick: Beckerle, 2022; Beckerle & Mackowiak, 2021).⁶ Allerdings werden diese Analysen im deutschsprachigen Raum bislang *meist unabhängig von den kindlichen Sprachkompetenzen* durchgeführt, was zu hinterfragen ist, da nicht allein die Häufigkeit der SFT, sondern vor allem deren *adaptiver Einsatz* entscheidend für die Qualität der Sprachförderung ist (Beckerle, 2017; Geyer, 2018; Kucharz, 2018; Vogt et al., 2015). Englischsprachige Publikationen zum dialogischen Lesen (und dem Einsatz von SFT) nehmen teilweise spezifische Kindergruppen (z. B. mit geringeren Sprachkompetenzen) in den Blick (z. B. Hargrave & Sénéchal, 2000; Simsek & Er-

⁶ Alternativ wird Sprachförderung auch über qualitative Zugänge (z. B. Kurtenbach & Bose, 2014; Mehlem & Erdogan, 2020) oder globale Ratings (z. B. CLASS: Pianta et al., 2012; DO-RESI: Fried & Briedigkeit, 2008) erforscht. Allerdings liegt hierbei der Fokus nicht auf dem Einsatz konkreter SFT.

dogan, 2015), jedoch wurde auch im internationalen Kontext kürzlich konstatiert, “there is limited research indicating the effectiveness of dialogic reading on children with moderate to severely delayed language skills“ (Ramsey et al., 2021, p. 1).

In ersten deutschsprachigen Arbeiten wurde diese Kritik aufgegriffen und der differenzielle Einsatz von SFT bei Kindergruppen mit spezifischen sprachbiografischen Merkmalen (u. a. DaE vs. DaZ) und/oder unterschiedlichen Sprachtestleistungen im Deutschen analysiert. Während einige Studien viele verschiedene SFT-Arten berücksichtigten (z. B. Beckerle & Mackowiak, 2019; Beckerle, 2020; Hormann & Skowronek, 2019), legten andere den Schwerpunkt auf einzelne SFT, z. B. Fragen (z. B. Müller et al., 2016; Schmidt et al., 2019). Eine zentrale Limitation dieser Studien ist häufig die geringe Stichprobengröße (z. B. Müller et al., 2016: $N=10$ Fachkräfte; Beckerle, 2020: $N=31$; Hormann & Skowronek, 2019: $N=32$); nur wenige Studien basieren auf größeren Fallzahlen (Beckerle & Mackowiak, 2019: $N=61$; Schmidt et al., 2019: $N=84$).

Differenzierte Ergebnisse zum Einsatz von SFT bei Kindern mit geringen Sprachkompetenzen im Deutschen, die besonders auf eine alltagsintegrierte Sprachförderung angewiesen sind, liegen zudem bislang kaum vor (Beckerle, 2020; Beckerle & Mackowiak, 2019).

1.4 Empirische Erkenntnisse zu alltagsintegrierter Sprachförderung in sprachlich diversen Kitas

Die Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung in Kitas konnte durch eine Reihe (internationaler Studien belegt werden (Metaanalysen: Egert & Hopf, 2016; Markussen-Brown et al., 2017). Die Befunde weisen in die Richtung, dass zwar alle Kinder in ihrer Sprachentwicklung von einer solchen Sprachförderung profitieren können, aber positive Effekte bei Kindern mit geringeren Ausgangskompetenzen im Deutschen besonders überzeugend ausfallen (z. B. Jungmann et al., 2013; Mackowiak et al., 2021; Simon & Sachse, 2013).

Hinsichtlich des Einsatzes reaktiver und initiierender SFT ist die Wirksamkeit für Kinder mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen in der jeweiligen Zielsprache empirisch belegt: Durch reaktive Strategien werden Kinder insbesondere im Gebrauch semantisch-lexikalischer, syntaktischer sowie morphologischer Zielstrukturen gefördert; initiierende Strategien motivieren Kinder besonders zum Sprechen sowie zur Nutzung spezifischer Zielstrukturen (z. B. Hoff-Ginsberg & Shatz, 1982; Whitehurst et al., 1988).

In Bezug auf die Kompetenzen der Fachkräfte in der alltagsintegrierten Sprachförderung zeigen Beobachtungsstudien in deutschen Kitas, dass diese sehr heterogen sind und bei vielen Fachkräften noch großes Potenzial zur Weiterentwicklung besteht (zusammenfassend: Beckerle, 2022; Gentrup et al., 2021; Geyer, 2018); dies zeigt sich speziell in weniger strukturierten/planbaren Situationen im Vergleich zu dyadischen Bilderbuchbetrachtungen (z. B. Mackowiak et al., 2021; Schmidt et al., 2019; Wirts et al., 2019). Insbesondere eine adaptive Umsetzung der sprachförderlichen Interaktionsgestaltung gelingt noch nicht durchgängig, auch nicht in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen (z. B. Beckerle, 2022; Beckerle & Mackowiak, 2019; Hormann & Skowronek, 2019; Müller et al., 2016).

2 Zielsetzung und Fragestellungen

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die bisherigen Erkenntnisse zum Einsatz reaktiver und initiierender SFT im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung in Kitas durch weitere quantitative Videoanalysen auf Basis einer *größeren Stichprobe* (aus zwei Forschungsprojekten) und mit dem Fokus auf *unterschiedliche Sprachkompetenzen* im Deutschen der Kinder zu ergänzen.

Dazu wurde der Einsatz von SFT (insbesondere Fragen) im ersten Schritt *global* untersucht, im zweiten Schritt *differenziell* unter Berücksichtigung der kindlichen Sprachtestleistungen. Folgende Fragestellungen wurden verfolgt:

- **Fragestellung 1:** Wie häufig und welche SFT-Arten setzen Fachkräfte in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen ein und welche Rolle spielen dabei an das Kind gerichtete Fragen?
- **Fragestellung 2:** Inwiefern zeigt sich bei Fachkräften ein differenzieller Einsatz verschiedener SFT (u.a. Frageformen) in Interaktionen mit Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen im Deutschen?

Untersucht wurde eine große *Bandbreite an reaktiven und initiierenden SFT*. Bei den *reaktiven* SFT wurde danach unterschieden, ob sie der *Wortschatz- oder Grammatikförderung* dienen, bei den *initiierenden* SFT danach, ob Fachkräfte *sprachlichen Input* anbieten oder Kindern *Fragen*

stellen. Diese Strukturierung diente der Identifizierung von Schwerpunkten in den untersuchten Sprachfördersituationen und sollte erste Hinweise auf die Adaptivität der eingesetzten SFT liefern. So bieten sich beispielsweise für Kinder mit geringen Sprachkompetenzen besonders SFT an, die den grundlegenden Wortschatz anregen und in diesem Bereich Input liefern, für Kinder mit weiter fortgeschrittenen Sprachkompetenzen eher SFT, die komplexere grammatische Strukturen beinhalten und zur Produktion komplexerer Äußerungen anregen (Beckerle et al., 2021b; Frick & Zumtobel, 2018; Geyer, 2018; Justice et al., 2018).

Um diese Differenzierungen im Einsatz von SFT zu analysieren, wurden die Kinder *entsprechend ihren Sprachtestleistungen* in Gruppen eingeteilt. Dabei wurde der *untere Leistungsbereich* fokussiert, um spezifische Aussagen über die Sprachförderung von Kindern mit geringen Sprachkompetenzen (etwa Kinder am Anfang des Deutscherwerbs) treffen zu können, wie es vielfach gefordert wird (z. B. Engfer et al., 2017; Syczewska et al., 2020).

3 Methode

3.1 Stichprobe

Den Datenkorpus dieses Beitrags bilden Videografien dyadischer Fachkraft-Kind-Interaktionen aus den Projekten *alle⁷* (Mackowiak et al., 2021) und *NiKK(-Fachkräfte)⁸* (Beckerle, 2020). Ausgewählt wurden 101 (von insgesamt 116) Interaktionen (70 aus *alle*, 31 aus *NiKK*), zu denen auch Sprachtestleistungen der beteiligten Kinder vorlagen (Drop-out: 12.93%). Die Fachkräfte und Kinder stammten aus 46 Kitas in Baden-Württemberg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz. Alle Beteiligten nahmen freiwillig und nach schriftlicher Einverständniserklärung an der Datenerhebung teil.

3.1.1 Fachkräfte

Die *101 Fachkräfte* waren zwischen 21 und 60 Jahren alt und verfügten über eine Berufserfahrung von unter einem Jahr bis 47 Jahren. In der Stichprobe waren deutlich mehr Frauen als Männer vertreten sowie mehr fachschulisch als akademisch Ausgebildete und mehr Personen ohne als mit Migrationshintergrund (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Beschreibung der Stichprobe der Fachkräfte (N=101, Fragebogenerhebung)

Alter (Jahre)		N=86*	M=40.35 (SD=12.63)
Geschlecht	w m	N=98 N=3	97.03% 2.97%
Ausbildung	Fachschule Hochschule	N=76 N=11	87.36% 12.64%
Migrationshintergrund	nicht vorhanden vorhanden	N=75 N=12	86.21% 13.79%

* Die jeweilige Stichprobengröße variiert aufgrund fehlender Angaben.

3.1.2 Kinder

Bei den *101 Kindern*, die zwischen 3;0 und 6;6 Jahre alt waren, war das Geschlechterverhältnis nahezu ausgewogen. Eine Besonderheit der Stichprobe zeigte sich in einem um 14.86% höheren Anteil der Kinder mit DaZ im Vergleich zu Kindern mit DaE (vgl. Tab. 3)⁹, was damit zu erklären ist, dass in *alle* sowohl Kinder mit DaE als auch DaZ, in *NiKK* hingegen ausschließlich Kinder mit DaZ untersucht wurden.

Zur Erfassung der Sprachkompetenzen im Deutschen nahmen die Kinder in beiden Projekten an einer Sprachtestung teil: In *alle* wurde der „Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder“ (SETK 3-5) (Grimm et al., 2015) eingesetzt, der rezeptive und produktive Sprachkompetenzen auf verschiedenen Sprachebenen umfasst; in *NiKK* kam aufgrund der spezifischen Stichprobe (Kinder am Anfang des Zweitspracherwerbs Deutsch) der „Peabody Picture Vocabu-

7 Das Projekt „Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich“ wurde vom BMFSFJ im Rahmen der BiSS-Initiative gefördert (Projektleitung: Katja Mackowiak, Katja Koch, Cordula Löffler; Projektmitarbeiter*innen: Christine Beckerle, Tina von Dapper-Saalfels, Julian Heil, Ina Pauer).

8 Das Projekt „Neu immigrierte Kinder in der Kita – Alltagsintegrierte Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung durch pädagogische Fachkräfte“ wurde durch die Förderlinie „Wege in die Forschung II“ der Leibniz Universität Hannover finanziert (Projektleitung: Christine Beckerle; Projektmitarbeiterinnen: Kim Bernecker, Wiebke Schulz; Kooperationsprojekt: Projektleitung: Ulla Licandro, Projektmitarbeiterin: Aleksandra Kappenberg).

9 Simultan bilingual aufwachsende Kinder wurden der DaE-Gruppe zugeordnet.

lary Test“ (PPVT-4) (Lenhard et al., 2015) zum Einsatz, der ausschließlich den rezeptiven Wortschatz überprüft. Die Ergebnisse weisen auf eine weitere Besonderheit der Stichprobe hin, da 54.45 % der Kinder im Sprachtest mit unterdurchschnittlichen Leistungen abschnitten. Dies lag vor allem an der NiKK-Stichprobe, die Kinder mit Migrations-/Fluchthintergrund und maximal 14 Monaten regelmäßigem Kontakt zur deutschen Sprache umfasste, welche überwiegend unterdurchschnittliche Testleistungen zeigten (29 von 31 Kindern, 93.55 %). Allerdings erzielten auch in alle 26 von 70 Kindern (37.14 %, 15 Kinder mit DaE und 11 mit DaZ) unterdurchschnittliche Sprachtestleistungen.¹⁰

Tab. 3: Beschreibung der Stichprobe der Kinder und Einteilung nach Sprachtestleistungen (N=101, Fragebogenerhebung über die Fachkräfte und Eltern)

		$K_{<30}$ T-Wert < 30		K_{30-40} 30 ≤ T-Wert ≤ 40		$K_{>40}$ T-Wert > 40		Gesamt
		DaE	DaZ	DaE	DaZ	DaE	DaZ	
N		4	24	11	16	28	18	101
Alter (Monate)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	44.25 (8.85)	54.42 (12.76)	45.55 (5.05)	46.31 (7.50)	46.82 (9.63)	45.89 (7.65)	48.14 (9.93)
Geschlecht	w m	4 0	13 11	6 5	9 7	15 13	6 12	53 48
Anteil in %		3.96	23.76	10.89	15.84	27.73	17.82	100

Vor diesem Hintergrund wurden bei den Analysen für diesen Beitrag ein Fokus auf die Kinder im unterdurchschnittlichen sprachlichen Leistungsbereich gelegt und drei Leistungsgruppen gebildet: Die erste Gruppe bestand aus Kindern, die mehr als zwei Standardabweichungen vom Mittelwert (T-Wert) der Normstichprobe des Sprachtests nach unten abwichen ($K_{<30}$), in die zweite Gruppe fielen Kinder mit ein bis zwei Standardabweichungen unterhalb der Norm (K_{30-40}). Die Kinder der dritten Gruppe erzielten (mindestens) durchschnittliche Sprachtestleistungen¹¹ ($K_{>40}$) (vgl. Tab. 3).

3.2 Datenerhebung und -aufbereitung

Die Datenanalyse beruht auf *videografierten Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag*. Pro Fachkraft wurde jeweils eine *dyadische Bilderbuchbetrachtung* mit einem Kind erhoben, um die Komplexität der Situation sowie die Anforderungen an eine adaptive sprachförderliche Interaktionsgestaltung zu reduzieren. Vorgegeben wurde, dass die Situation ohne Einbezug weiterer Kinder in einem separaten Raum der Kita bzw. in einem ruhigen Bereich des Gruppenraums für mindestens 15 bis 20 Minuten möglichst sprachförderlich gestaltet werden sollte. Weitere Hinweise zur konkreten Umsetzung (z. B. zur Auswahl des Buchs oder zum Vorlesen bzw. zur Dialoggestaltung) gab es nicht.

Alle Videos wurden (wegen der Vergleichbarkeit) auf eine Länge von 15 Minuten geschnitten. Entfernt wurden Sequenzen, die nicht zur dyadischen Interaktion gehörten, sowie verbleibende Minuten am Ende. Die Videos wurden mit der Software MAXQDA nach projekt-spezifischen Regeln transkribiert (in Anlehnung an Deppermann, 2008, Selting et al., 1998 bzw. CHAT-Konventionen, MacWhinney, 2000).

3.3 Datenauswertung

Die transkribierten Videos wurden in MAXQDA mit einer erweiterten Version des „Beobachtungssystems zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag“ (B-SFT) (Beckerle et al., 2020) ausgewertet, die als „B-SFT+“ bezeichnet wird. Dabei werden alle Fachkraft-Äußerungen mikroanalytisch daraufhin geprüft, ob und – wenn ja – welche SFT sie enthalten; auf diese Weise kann die Häufigkeit der eingesetzten SFT pro Video ermittelt werden.

Das B-SFT+ beinhaltet insgesamt 16 *zentrale SFT* (vgl. Tab. 4). Acht *reaktive SFT* umfassen Korrektive und Modellierungen auf den verschiedenen Sprachebenen (wie im B-SFT). Zu den acht *initiierenden SFT* gehören Paralleltalking (wie im B-SFT), Präsentationen (neu im B-SFT+) sowie Fragen (im B-SFT vorhanden, im B-SFT+ differenziert). Die Ergänzungen im B-SFT+ sind wie folgt begründet:¹²

¹⁰ Möglicherweise wählen die Fachkräfte in alle gerade Kinder mit geringeren Sprachkompetenzen für die videografierten Interaktionen aus.

¹¹ Die T-Werte dieser Gruppe lagen zwischen 41 und 60, in Einzelfällen etwas darüber.

¹² Die ausführlichen Beschreibungen der Kategorien des B-SFT finden sich in Beckerle et al. (2020).

- **Präsentationen** dienen – ähnlich wie das Paralleltalking – dazu, neue Zielstrukturen anzubieten und damit den Wortschatz zu fördern, eventuell auch grammatische Formen anzuregen (Itel & Haidt, 2015). Dabei kann die jeweilige Zielstruktur entweder mehrfach in der identischen Form (Bsp.: „...Buch...Buch...Buch...“) bzw. in unterschiedlichen Formen (Bsp.: „...Buch...Bücher...Büchern...“) oder verknüpft mit einer Definition (z. B. „Ein Buch hat Bilder und Text, man kann daraus Geschichten vorlesen.“) vorkommen. Präsentationen eignen sich speziell für Kinder mit geringen Sprachkompetenzen bzw. am Anfang des Spracherwerbs (Rupp, 2013; Siegmüller, 2014), können aber auch für andere Kinder anregend gestaltet werden.
- **Fragen** werden im B-SFT hinsichtlich der Geschlossen-/Offenheit (formales Kriterium) analysiert, im B-SFT+ dagegen hinsichtlich der Funktion (inhaltliches Kriterium). Diese in der Literatur noch wenig beachtete Differenzierung liefert weitere Hinweise auf das sprachlich-kognitive Anforderungsniveau der Fragen: Das Niveau ist bei Entscheidungsfragen (Bsp.: „Ist das ein Hund oder ein Löwe?“) am geringsten, gefolgt von Benennungsfragen (Bsp.: „Wie heißt das Tier hier?“); es steigt bei Beschreibungsfragen (Bsp.: „Wie sieht denn ein Löwe aus?“) und ist bei Erklärungsfragen (Bsp.: „Warum rennen andere Tiere vor Löwen weg?“) am höchsten (Schmidt et al., 2019). Von Interesse ist, ob Fachkräfte beim Einsatz von Fragen darauf achten, diese hinsichtlich des sprachlich-kognitiven Anforderungsniveaus an die Voraussetzungen des jeweiligen Kind anzupassen (Mackowiak & Beckerle, 2021).

Zur Bestimmung der prozentualen Beurteilerübereinstimmung (BÜ) bei der Kodierung mit dem B-SFT+ wurden über 20 % des Videodatenmaterials von zwei unabhängigen Kodierenden analysiert (Yoder & Simons, 2010). Die durchschnittliche prozentuale BÜ über die 16 Kategorien hinweg betrug 84.54 % und kann als gut bezeichnet werden. Die Einzelwerte erreichten ebenfalls eine zufriedenstellende bis gute Übereinstimmung, lediglich bei einer Kategorie lag der Wert unter 70 % (vgl. Tab. 4).¹³

Tab. 4: Kategorien des B-SFT (Beckerle et al., 2020) ergänzt um neue Kategorien des B-SFT+ inklusive prozentualer Beurteilerübereinstimmung (BÜ)

	Kategorien des B-SFT	zusätzliche Kategorien des B-SFT+	BÜ (%)
Reaktive SFT	■ Phonetisch-phonologische Korrektive		91.72
	■ Semantisch-lexikalische Korrektive		78.38
	■ Semantisch-lexikalische Modellierungen		73.31
	■ Semantisch-lexikalisch-syntaktische Modellierungen		76.27
	■ Syntaktische Korrektive		78.74
	■ Morphologische Korrektive		84.35
	■ Syntaktische Modellierungen		68.32
	■ Morphologische Modellierungen		73.72
	■ Paralleltalking		85.63
Initiierende SFT	---	■ Präsentationen in identischer Form	85.71
		■ Präsentationen in unterschiedlichen Formen	89.08
		■ Präsentationen mit Definition	82.61
	Geschlossene Fragen	■ Entscheidungsfragen	97.96
	Teiloffene Fragen	■ Benennungsfragen	96.98
		■ Beschreibungsfragen	93.20
Offene Fragen	■ Erklärungsfragen	96.67	
	SFT gesamt		84.54

Für die statistischen Analysen dieses Beitrags wurden 15 Kategorien des B-SFT+ in vier Arten eingeteilt¹⁴: Die reaktiven SFT wurden in (1) Wortschatzförderung (reaktiv) und (2) Gramma-

¹³ Da die Auswertung in diesem Beitrag nicht auf der Ebene der Einzeltechniken stattfand, konnte dieser Wert vernachlässigt werden.

¹⁴ Ausgeklammert wurden phonetisch-phonologische Korrektive, da die Phonetik/Phonologie weder einen Schwerpunkt in der alltagsintegrierten Sprachförderung (Kucharz et al., 2015) noch einen besonderen Problembereich im Spracherwerb von Kindern mit DaE bzw. DaZ darstellt (Mehlhorn, 2019).

tikförderung (reaktiv) aufgeteilt, die initiiierenden SFT in (3) Input (initiiierend) und (4) Fragen (initiiierend).¹⁵ Neben diesen vier Kennwerten wurde auch die Summe aller eingesetzten SFT ermittelt (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Kennwerte für diesen Beitrag

Kennwerte	Beschreibungen	Kategorien des B-SFT+
SFT gesamt	Häufigkeit der <i>reaktiven</i> und <i>initiiierenden SFT</i>	15 Kategorien (s.u.)
Wortschatzförderung (reaktiv)	Häufigkeit der reaktiven SFT auf der Ebene des <i>Wortschatzes</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Semantisch-lexikalische Korrektive ▪ Semantisch-lexikalische Modellierungen ▪ Semantisch-lexikalisch-syntaktische Modellierungen¹⁶
Grammatikförderung (reaktiv)	Häufigkeit der reaktiven SFT auf der Ebene der <i>Grammatik</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Syntaktische Korrektive ▪ Morphologische Korrektive ▪ Syntaktische Modellierungen ▪ Morphologische Modellierungen
Input (initiiierend)	Häufigkeit der initiiierenden SFT in Form von <i>Input</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paralleltalking ▪ Präsentationen in identischer Form ▪ Präsentationen in unterschiedlichen Formen ▪ Präsentationen mit Definition
Fragen (initiiierend)	Häufigkeit der initiiierenden SFT in Form von <i>Fragen</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entscheidungsfragen ▪ Benennungsfragen ▪ Beschreibungsfragen ▪ Erklärungsfragen

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Analysen dargestellt, die Aufschluss darüber geben, wie viele und welche SFT die Fachkräfte generell in den 15-minütigen dyadischen Bilderbuchbetrachtungen mit den Kindern einsetzten (*Fragestellung 1*). Im Anschluss erfolgt die Ergebnisdarstellung zum Einsatz der SFT in Abhängigkeit von den Sprachkompetenzen im Deutschen der Kinder (*Fragestellung 2*). Neben deskriptiven Analysen wurden Varianzanalysen mit Post-hoc-Tests durchgeführt (unabhängige Variable: Kindergruppe, dreistufig; abhängige Variablen: SFT-Kennwerte; vgl. Tab. 6). Ein Schwerpunkt wurde jeweils auf den Einsatz von Fragen gelegt.

4.1 Fragestellung 1: Einsatz von SFT in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen

Im Durchschnitt wurden in den 15-minütigen dyadischen Bilderbuchbetrachtungen 98.21 SFT gesamt ($SD=35.34$) identifiziert, wobei diese je nach Fachkraft zwischen 22 und 183 SFT variierten. Pro Minute kamen durchschnittlich 6.55 SFT vor ($SD=2.36$; Spanne: 1.47 bis 12.20).

Bei der Differenzierung in die vier SFT-Arten fielen Unterschiede in den Häufigkeiten des Auftretens auf; in der Varianzanalyse mit Messwiederholung erwiesen sich diese als statistisch bedeutsam ($F(3;98)=68.07$; $p<.01$; $part.\eta^2=.68$; alle Paarvergleiche signifikant): Am häufigsten kamen Fragen (initiiierend) zum Einsatz, gefolgt von SFT zur Wortschatzförderung (reaktiv) und zur Grammatikförderung (reaktiv), am wenigsten häufig trat Input (initiiierend) auf (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: Deskriptive Statistik zur absoluten Häufigkeit der SFT-Arten insgesamt (101 dyadische Bilderbuchbetrachtungen, je 15 Minuten)

	MW	SD	Min	Max
SFT gesamt	98.21	35.34	22.00	183.00
Wortschatzförderung (reaktiv)	23.98	13.40	4.00	71.00
Grammatikförderung (reaktiv)	18.67	12.71	0	61.00
Input (Initiiierend)	17.57	8.30	3.00	40.00
Fragen (initiiierend)	37.99	16.44	5.00	80.00

15 In unseren vorherigen Publikationen wurde zwischen (1) Korrekturen, (2) Modellierungen und (3) Stimulierungen (teilweise mit Fokus auf Fragen) unterschieden (z. B. Beckerle, 2017, 2020; Mackowiak et al., 2021).

16 Bei dieser SFT steht die Wortschatzförderung im Vordergrund, auch wenn damit gleichzeitig grammatische Strukturen erweitert werden.

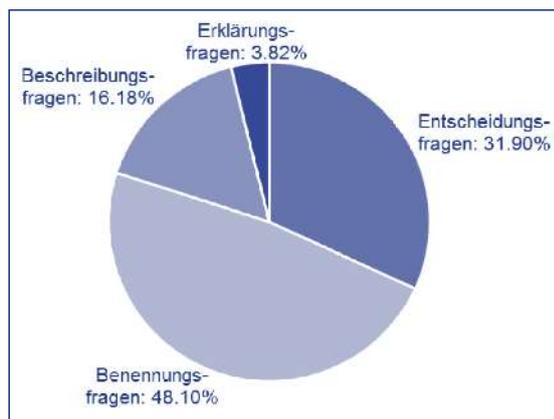


Abb. 1: Durchschnittliche prozentuale Anteile der vier Frageformen (101 dyadische Bilderbuchbetrachtungen, je 15 Minuten)

Aufgrund der Relevanz sowie des dominanten Einsatzes von Fragen (initiiierend), die im Durchschnitt über ein Drittel aller SFT ausmachten, wurde diese SFT-Art genauer untersucht. Dabei zeigte sich, dass insgesamt durchschnittlich 80.00 % der Fragen Entscheidungen oder Benennungen als Antwort erforderten und damit ein geringeres sprachlich-kognitives Anregungsniveau aufwiesen. Nur durchschnittlich 20.00 % der Fragen bezogen sich auf Beschreibungen oder Erklärungen und regten die Kinder zu höheren sprachlich-kognitiven Leistungen an (vgl. Abb. 1).

4.2 Fragestellung 2: Einsatz von SFT in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen mit Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen im Deutschen

In den Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigte sich im Hinblick auf den SFT-Einsatz in den 15-minütigen dyadischen Bilderbuchbetrachtungen in Abhängigkeit von den Sprachkompetenzen im Deutschen der Kinder (drei Gruppen: $K_{<30}$ vs. K_{30-40} vs. $K_{>40}$) zunächst, dass die Fachkräfte bei allen drei Kindergruppen vergleichbar viele SFT gesamt anwandten. Es lagen keine statistisch bedeutsamen Unterschiede zwischen den Gruppen vor ($F(2;98)=1.56$; $p=n.s.$).

Allerdings konnten in drei der vier SFT-Arten signifikante Unterschiede (mit mittlerer bis hoher Effektstärke) zwischen den Gruppen nachgewiesen werden. Erwartungskonform wandten die Fachkräfte bei der Gruppe $K_{<30}$ signifikant häufiger SFT zur Wortschatzförderung (reaktiv) an als bei den Gruppen K_{30-40} und $K_{>40}$, welche sich nicht unterschieden ($F(2;98)=14.22$; $p<.01$; $\text{part.}\eta^2=.23$). Ein ähnlich erwartetes Muster bei den SFT in Form von Input (initiiierend) konnte dagegen nicht nachgewiesen werden; in allen drei Gruppen setzten die Fachkräfte vergleichbar viele SFT dieser Art ein ($F(2;98)=2.00$; $p=n.s.$). Umgekehrt wurden – erwartungskonform – Fragen (initiiierend) bei der Gruppe $K_{<30}$ signifikant seltener beobachtet als bei den Gruppen K_{30-40} und $K_{>40}$, welche sich nicht unterschieden ($F(2;98)=6.85$; $p<.05$; $\text{part.}\eta^2=.12$). Schwierig einzuordnen ist der Befund, dass SFT zur Grammatikförderung (reaktiv) bei der Gruppe K_{30-40} signifikant häufiger vorkamen als bei den Gruppen $K_{<30}$ und $K_{>40}$, welche sich nicht signifikant unterschieden ($F(2;98)=7.38$; $p<.01$; $\text{part.}\eta^2=.13$) (vgl. Abb. 2).

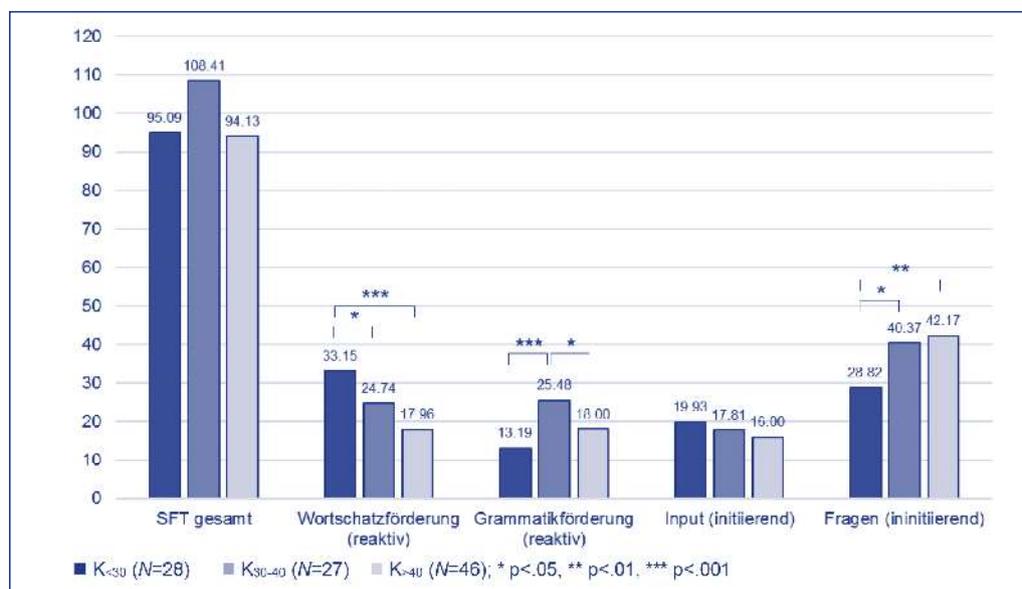


Abb. 2: Durchschnittliche absolute Häufigkeit der SFT-Arten und signifikante Unterschiede zwischen den drei Kindergruppen (101 dyadische Bilderbuchbetrachtungen, je 15 Minuten)

Auch bei diesen Analysen wiesen die Standardabweichungen, Minima und Maxima auf große Unterschiede im SFT-Einsatz zwischen den Fachkräften hin.

Die insgesamt häufig vorkommenden Fragen (initiiierend) wurden erneut differenzierter analysiert. Während Entscheidungsfragen, die in den Videos oft organisatorischer Art waren, in den drei Kindergruppen ähnlich häufig vorkamen, wurden die drei anderen Frageformen von den Fachkräften je nach Kindergruppe unterschiedlich oft genutzt (Benennungsfragen: $F(2;98)=3.60$; $p=.03$, $\text{part.}\eta^2=.07$; Beschreibungsfragen: $F(2;98)=3.66$; $p=.03$, $\text{part.}\eta^2=.07$; Erklärungsfragen: $F(2;98)=11.74$; $p<.01$, $\text{part.}\eta^2=.19$). Benennungsfragen, die Kinder zur Produktion einzelner Wörter anregen, sowie Beschreibungsfragen, die von Kindern als Antwort Satzstrukturen erfordern, wurden an die Gruppe $K_{>40}$ bedeutsam häufiger gerichtet als an die Gruppe $K_{<30}$ (Benennungsfragen: +41.50 %; Beschreibungsfragen: +71.63 %) (die Gruppe K_{30-40} unterschied sich weder von der einen noch von der anderen Gruppe). Erklärungsfragen, die mit dem höchsten sprachlich-kognitiven Anregungsniveau verbunden sind, waren zwar insgesamt selten zu beobachten, aber in der Gruppe $K_{>40}$ signifikant häufiger als in den Gruppen K_{30-40} (+76.19 %) und $K_{<30}$ (+über 100 %), welche sich nicht signifikant unterschieden (vgl. Abb. 3).

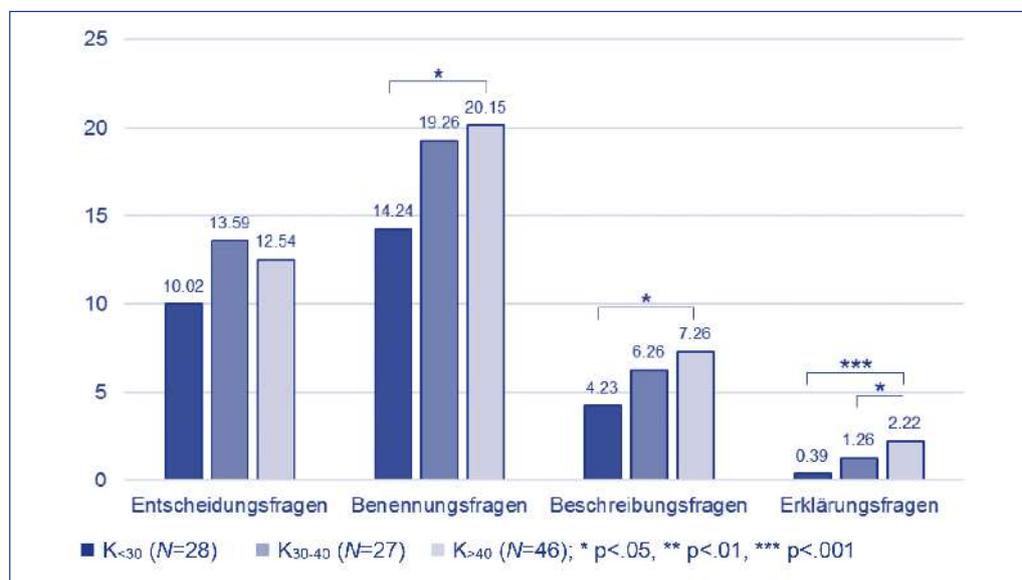


Abb. 3: Durchschnittliche absolute Häufigkeit der Fragen (initiiierend) und signifikante Unterschiede zwischen den drei Kindergruppen (101 dyadische Bilderbuchbetrachtungen, je 15 Minuten)

5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Im vorliegenden Beitrag wurde im Rahmen einer quantitativen Videostudie der Einsatz von SFT in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen mit Kindern im Kita-Alltag analysiert und zudem ein Fokus auf Kinder mit unterschiedlichen (teilweise geringen) Sprachkompetenzen im Deutschen gelegt.

5.1 Ergebnisinterpretation

Die Ergebnisse zu Fragestellung 1 bestätigen eine Reihe von Befunden zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Kitas in dreifacher Hinsicht: Erstens konnte eine *recht hohe Frequenz* von SFT in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen (durchschnittlich trat etwa alle neun Sekunden eine SFT auf) beobachtet werden, was als positiv zu bewerten ist¹⁷; zweitens ergab sich eine *große Varianz* in der Anzahl der SFT bei den Fachkräften – einzelne Fachkräfte nutzten bis zu achtmal mehr SFT im Vergleich zu anderen (z. B. Geyer, 2018; Jungmann & Koch, 2017). Drittens dominierten bei den verschiedenen SFT-Arten *Fragen (initiiierend)* und zwar insbesondere solche, die sich auf einem niedrigeren sprachlich-kognitiven Anregungsniveau bewegen (z. B. Deshmukh et al., 2019; Müller et al., 2016; Schmidt et al., 2019).

17 Dies belegt auch eine Zusatzanalyse, die eine positive Korrelation zwischen der Anzahl von SFT und dem Redeanteil der Kinder nachweisen konnte. Der Einsatz von SFT geht folglich mit einer stärkeren Beteiligung der Kinder am Dialog einher.

Durch die neue Einteilung der SFT-Arten in diesem Beitrag lassen sich zudem weitere Aussagen treffen, die die bisherigen Befunde ergänzen: Bislang zeigten Studien, dass bestimmte SFT-Arten häufiger eingesetzt werden als andere. So kommen beispielsweise Modellierungen insgesamt häufiger vor als Korrektive (z. B. Beckerle, 2017; Wirts et al., 2019), was damit erklärt werden kann, dass Korrektive fehlerhafte Sprachstrukturen in kindlichen Äußerungen voraussetzen, Modellierungen hingegen jederzeit auf kindliche Äußerungen im Dialog folgen können. In der vorliegenden Studie wurde eine andere Bündelung von SFT vorgenommen und eher die *Sprachebene* fokussiert, die jeweils angesprochen wurde. So konnte festgestellt werden, dass Fachkräfte mit reaktiven SFT (Korrektive und Modellierungen) häufiger den *Wortschatz* als die *Grammatik* anregen. Dass Fachkräfte verstärkt Wortschatzförderung betreiben, könnte zum einen daran liegen, dass ihnen dies leichter fällt als die Grammatikförderung und gerade in Bilderbuchbetrachtungen die Benennung bzw. Beschreibung von Bildern durch das Medium angeregt wird (Ramsey et al., 2021). Zum anderen könnte es sein, dass sie den Wortschatz als Grundlage für den Grammatikerwerb sehen und diesen somit gerade bei Kindern mit geringen Sprachkompetenzen bzw. am Anfang des Deutscherwerbs fokussieren, die in der untersuchten Stichprobe stark vertreten waren. Neu sind die Befunde zur SFT-Art *Input (initiiierend)*, die am wenigsten in den Videos vorkam, was u. a. daran liegen könnte, dass Präsentationen nur in wenigen Sprachförderkonzepten vermittelt werden und Paralleltalking zwar oft thematisiert wird, aber in Bilderbuchbetrachtungen eher weniger relevant ist.¹⁸

Durch die Ergebnisse zu Fragestellung 2 werden die wenigen empirischen Erkenntnisse zum differenziellen Einsatz von SFT ergänzt. Zwar wurden in den drei Kindergruppen mit sehr unterschiedlichen Sprachkompetenzen im Deutschen vergleichbar viele SFT eingesetzt, was zunächst überraschen könnte. Allerdings ließe sich einerseits argumentieren, dass Kinder mit geringeren Sprachkompetenzen mehr SFT benötigen, um sich weiterentwickeln zu können, und andererseits, dass Kinder mit stärkeren Sprachkompetenzen möglicherweise mehr sprechen, was den Einsatz reaktiver SFT erhöhen könnte, und/oder dass diese Kinder eine höhere Anzahl an SFT verarbeiten können. Daher kann der differenzierte Blick auf die vier SFT-Arten weitere Informationen liefern.

Wie erwartet wurden bei der Gruppe $K_{<30}$ am häufigsten Korrektive/Modellierungen zur Wortschatzförderung eingesetzt, was als Hinweis auf ein adaptives Vorgehen interpretiert werden könnte. Da ein häufigerer Einsatz allerdings auch bei der Gruppe K_{30-40} im Vergleich zur Gruppe $K_{>40}$ zu erwarten gewesen wäre, schwächt dieses Ergebnis die Annahme eines adaptiven Einsatzes dieser SFT-Art.

Der höhere Einsatz von Korrekturen/Modellierungen zur Grammatikförderung in der Gruppe K_{30-40} im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen ist teils erwartet, teils unerwartet. In Bezug auf die Gruppe $K_{<30}$ könnte ein nachvollziehbarer Grund – im Sinne eines adaptiven Vorgehens – sein, dass die Fachkräfte bei den Kindern mit den geringsten Kompetenzen eine Grammatikförderung noch als zu anspruchsvoll einschätzen. In Bezug auf die Gruppe $K_{>40}$ könnten die Fachkräfte eine Förderung grammatischer Strukturen für diese Kinder vielleicht nicht mehr als notwendig erachten, was jedoch einem adaptiven Einsatz dieser SFT-Art widerspricht, da bei diesen Kindern komplexere grammatische Strukturen durchaus angeregt werden könnten.

Bei SFT in Form von Input (initiiierend) war entgegen der Erwartung kein differenzieller Einsatz zu beobachten. Jedoch können Präsentationen auch auf verschiedenen sprachlichen Kompetenzniveaus gestaltet werden, sodass sie sich durchaus für alle Kinder anbieten (daher wäre eine Feinanalyse der Präsentationen notwendig, um deren adaptiven Einsatz zu prüfen).

Die differenzierten Analysen zu den Fragen (initiiierend) offenbaren, dass in den Gruppen K_{30} und $K_{>40}$ mehr Fragen zum Einsatz kamen als bei den Kindern mit den niedrigsten Sprachkompetenzen, was erwartungskonform ist. Die Befunde weisen zudem in die Richtung, dass die Fachkräfte den Kindern mit den stärksten Sprachkompetenzen häufiger anspruchsvollere Fragen stellten, was ein adaptives Vorgehen andeuten könnte.

Insgesamt sind die vorliegenden Ergebnisse also teilweise erwartungskonform und weisen möglicherweise auf eine adaptive Sprachförderung der Fachkräfte hin, teilweise widersprechen sie jedoch auch den Erwartungen und einem adaptiven Vorgehen. Diese wenig einheitlichen bzw. widersprüchlichen Einzelergebnisse könnten insgesamt dahingehend interpretiert werden, dass ein adaptiver Einsatz von SFT anspruchsvoll ist und Fachkräften nur ansatzweise gelingt.

18 Im Durchschnitt waren in den Videos 13.09 Präsentationen und 3.67 Mal Paralleltalking zu beobachten.

5.2 Methodenkritik und Forschungsausblick

Folgende Limitationen müssen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden:

Die *Stichprobe* repräsentiert nicht den Durchschnitt von Kindern in deutschen Kitas, da der Anteil von Kindern mit DaZ und geringen Sprachkompetenzen im Deutschen deutlich höher ist (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Allerdings war dieser Fokus im vorliegenden Beitrag bewusst gewählt; aufgrund der aktuellen Migrationsbewegungen nach Deutschland gewinnt er weiter an Bedeutung.

Um eine relativ große Stichprobe zu erlangen, wurden die Daten aus zwei Projekten zusammengeführt. Hieraus ergibt sich die Besonderheit, dass aufgrund der unterschiedlichen sprachlichen Hintergründe der Kinder zwei verschiedene *Sprachtests* zum Einsatz kamen, die unterschiedlich komplexe sprachliche Leistungen evozierten (Rezeption vs. Produktion). Da mit T-Werten gearbeitet wurde, ist diese Vorgehensweise zu rechtfertigen und zudem innovativ, da die Sprachtestleistungen der Kinder überhaupt bei den Analysen des Sprachförderhandelns der Fachkräfte berücksichtigt wurden.

Weiter wäre es aber bei der Stichprobenzusammensetzung/Gruppenbildung der Kinder sinnvoll, neben den Sprachtestleistungen im Deutschen *weitere Lernvoraussetzungen* zu berücksichtigen, um die Adaptivität der Sprachförderung differenzierter erfassen zu können (u.a. Sprachbiografie, kognitive Kompetenzen, Interessen und Motivation der Kinder).

Dyadische Bilderbuchbetrachtungen bilden nicht die Komplexität des pädagogischen Alltags in Kitas ab, sodass die Ergebnisse zum Einsatz von SFT in diesem Beitrag womöglich positiver ausfallen und nicht der „durchschnittlichen“ Gestaltung der Sprachförderung entsprechen. Man könnte die Ergebnisse als Potenzial der Fachkräfte ansehen, welches sie jedoch vermutlich aufgrund der hohen Berufsanforderungen (in der Bildungsarbeit allgemein und der Sprachförderung im Speziellen) nicht immer ausschöpfen können. Vielleicht stellen dyadische Bilderbuchbetrachtungen gerade deshalb einen guten Ansatzpunkt für Fortbildungen und Prozessbegleitungen mit frühpädagogischem Personal dar.

Abschließend ist zu erwähnen, dass nicht allein der Einsatz der untersuchten reaktiven und initiierenden SFT eine gelingende alltagsintegrierte Sprachförderung ausmacht. Auch die *sprachförderlichen Prinzipien sowie weitere spezifische sprachförderliche Strategien* (z. B. mehrsprachigkeitssensible Strategien, vgl. Tab. 1) sollten in zukünftigen Studien mehr Berücksichtigung finden, gerade im Hinblick auf eine adaptive Sprachförderung in sprachlich diversen Kitas. Zudem besteht das Forschungsdesiderat, nicht nur das Handeln von Fachkräften zu analysieren, sondern ebenso das von Kindern, um die Adaptivität von Interaktionen in der Trias Fachkraft, Kind(er) und Lernsituation (z. B. Bilderbuchbetrachtung) einschätzen zu können (z. B. Fletcher & Reese, 2005).

5.3 Praxisimplikationen

Der vorliegende Beitrag zeigt, dass eine adaptive Gestaltung der Sprachförderung erst in Ansätzen gelingt. Entsprechend sollte das Thema der Adaptivität im Kontext der Sprachförderung noch stärker in der frühpädagogischen Aus-/Weiterbildung vermittelt, erarbeitet, geübt, diskutiert und reflektiert werden. Dabei spielt Adaptivität in allen Kompetenzfacetten von Fachkräften eine Rolle. Adaptivität setzt bestimmte Einstellungen und Orientierungen voraus, betrifft das Wissen und Können und prägt das pädagogische Handeln im komplexen Kita-Alltag (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014).

Als grundlegender Zugang zum Thema Adaptivität könnte das enge Wechselspiel von Sprachdiagnostik, Sprachförderplanung und Gestaltung der Sprachförderung im Kita-Alltag genutzt werden. Beispielsweise könnten Fachkräfte lernen, wie sie mithilfe von Sprachproben die Sprachkompetenzen von Kindern erheben, darauf aufbauend ihre Sprachförderung planen und anschließend erproben, evaluieren sowie kontinuierlich an die Voraussetzungen des Kindes anpassen (vgl. Beckerle et al., 2021a; Kucharz et al., 2015). Gerade in Hinblick auf den Umgang mit der sprachlichen Diversität in Kitas wäre dies gewinnbringend, damit Kinder bestmöglich individuell sprachlich gefördert werden können.

Danksagung

Wir danken allen Kolleg:innen und Studierenden, die an den Erhebungen in alle und NiKK beteiligt waren. Zudem geht ein großer Dank an Almuth Pank, Laura Risse und Floreana Schmidt, die maßgeblich an den Auswertungen mitgewirkt haben.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf>
- 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), 1-9.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2021). 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* (S. 92-120). Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. (2020). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung von pädagogischen Fachkräften mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Deutscherwerbs – Der Einsatz spezifischer alltagsintegrierter Sprachfördertechniken in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben. Forschung in der Frühpädagogik* (Bd. 13, S. 115-144). Freiburg: FEL.
- Beckerle, C. (2022). 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., S. 263-281). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Beckerle, C., Linck, S. & Bernecker, K. S. (2021a). 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.
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2020). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachförder-techniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift)sprachlicher Bildung* (S. 79-102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckerle, C., Priesmeyer, S. & Westermann, A.-K. (2021b). 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. *Forschung Sprache* 3/21, 3-18.
- 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.
- Bratsch-Hines, M. E., Carr, R., Zgourou, E., Vernon-Feagans, L. & Willoughby, M. (2020). Infant and toddler child-care quality and stability in relation to proximal and distal academic and social outcomes. *Child Development*, 91(6), 1854-1864.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2021). *Das Bundesamt in Zahlen 2021. Asyl*. Verfügbar unter <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/Bundesamt-in-Zahlen/bundesamt-in-zahlen-2021-asyl.html;jsessionid=9CC6C70D8B5C178F385BA8BB33C8D65C.intranet262>
- Buschle, C., Friederich, T. & Herrmann, N. (2019). Professionalisierungstrends in Weiterbildungen für Kita-Fachkräfte am Beispiel der Sprachlichen Bildung. *Pädagogische Rundschau*, 73(2), 125-138.
- Buschmann, A. & Jooss, B. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“. *LOGOS Interdisziplinär*, 18(2), 84-95.
- Chilla, S. & Niebuhr-Siebert, S. (2017). *Mehrsprachigkeit in der Kita. Grundlagen – Konzepte – Bildung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dannenbauer, F. M. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatische sprechende Vorschulkinder. *Der Sprachheilpädagoge*, 16(2), 35-49.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Deshmukh, R. S., Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., & Curry, B. (2021). Teachers' use of scaffolds within conversations during shared book reading. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 53(1), 150-166.
- Deshmukh, R. S., Zucker, T. A., Tambyraja, S. R., Pentimonti, J. M., Bowles, R. P., & Justice, L. M. (2019). Teachers' use of questions during shared book reading: Relations to child responses. *Early Childhood Research Quarterly*, 49(1), 59-68.
- 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. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit & Entwicklung*, 25(3), 153-163.
- Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M. & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In K. Blatter, K. Groth & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 3-27). Wiesbaden: VS.
- 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.
- Engfer H., Golsev, E. & Wagner, K. (2017). Sprachförderkonzepte für neu zugewanderte Kinder in der Kita: Herausforderungen und Chancen. In A. Middeke, A. Eichstaedt, M. Jung & G. Kniffka (Hrsg.), *Wie schaffen wir das? Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Bd. 97, S. 106-116). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- 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.
- Fletcher, K. L. & Reese, E. (2015). Picture book reading with young children: a conceptual framework. *Developmental Review*, 25(1), 64-103.
- Frick, E. & Zumtobel, 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.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise: Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheits-paedagogische-fachkraefte.property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf>
- Gentrup, S., Henschel, S., Schotte, K., Beck, L. & Stanat, P. (Hrsg.) (2021). *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. BiSS-Reihe, Bd. 5. Stuttgart: Kohlhammer.
- 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*
- Hormann, O. & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung*, 8(4), 194-199. doi: 10.1026/2191-9186/a00044

- Ite, N. & Haidt, A. (2015). Zweite Strategie: Schritt für Schritt den Wortschatz fördern. In C. Löffler & F. Vogt (Hrsg.), *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag* (S. 50-69). München: Reinhardt.
- Jungmann, T. & Koch, K. (Hrsg.) (2017). *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projekts*. Wiesbaden: Springer.
- 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.
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer.
- 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 zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S.157-241). Wiesbaden: VS.
- 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., Beckerle, C. & Mackowiak, K. (Hrsg.) (2021). *Wie Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen gelingen kann. Erkenntnisse aus der BiSS-Initiative*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Weiterqualifizierungskonzept für Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- 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* (S. 303-310). Idstein: Schulz-Kirchner.
- 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). *PPVT-4. Peabody Picture Vocabulary Test* (4. Aufl.). Frankfurt a.M.: Pearson.
- Löffler, C. & Heil, J. (2019). Pädagogische Fachkräfte als Sprachvorbild in der Kindertagesstätte. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 213-219.
- Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.) (2015). *Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Ernst Reinhardt.
- Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2021). Sprachlich-kognitive Förderung von Kindern in inklusiven Kindertageseinrichtungen. In C. Mähler & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Inklusionsherausforderungen. Jahrbuch Test und Trends in der pädagogisch-psychologischen Diagnostik* (Bd. 19, S. 153-168). Göttingen: Hogrefe.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Heil, J. & Pauer, I. (2021). Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in alltagsintegrierter 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. (2000). *The CHILDES Project. Tools for analyzing talk* (3rd ed.). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Hojen, 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(1), 97-115.
- Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., & Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, 19(2), 340-360.
- 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. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016). Die Sprache der Sprachförderung – ist das sprachliche Handeln an die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(1), 81-98.
- Neugebauer, C. (2015). *Situative Sprachförderung im Frühbereich und im Kindergarten: Sich im alltäglichen Zusammensein ergebende Gespräche als Lernmöglichkeit erkennen und nutzen*. Verfügbar unter: https://www.leseforum.ch/sysModules/objLeseforum/Artikel/541/2015_2_Neugebauer.pdf
- OECD (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce: further results from the Starting Strong Survey 2018*. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- 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.
- Pianta, R.C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2012). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual: Pre-K* (8. Aufl.). Baltimore: Paul H. Brookes Pub. Co.
- Prengel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. WiFF-Experten (Bd. 5, 2. Aufl.). München: DJI.
- Ramsey, W. R., Bellom-Rohrbacher, K. & Saenz, T. & (2021). The effects of dialogic reading on the expressive vocabulary of pre-school aged children with moderate to severely impaired expressive language skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 3(37), 279-299.
- Rank A. & Wildemann A. (2017). Bildungssprache im Verhältnis zur kindlichen Sprachentwicklung – eine Bedingung für Individualisierung im Anfangsunterricht. In F. Heinzl & K. Koch (Hrsg.), *Individualisierung im Grundschulunterricht. Jahrbuch Grundschulforschung* (Bd. 21, S. 67-71). Wiesbaden: Springer VS.
- Rupp, S. (2013). *Semantisch-lexikalische Störungen bei Kindern*. Berlin: Springer.
- Schmidt, F. A., Risse, L. S., Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019). Der Einsatz von Fragearten in unterschiedlich stark strukturierten Situationen im Kita-Alltag. *Empirische Sonderpädagogik*, 11(4), 310-31.
- Schönfelder, M. (2014). Sprachlernsettings mit Fragen anregend und sprachfördernd gestalten. In A. Blechschmidt & U. Schräpler (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (S. 65-79). Basel: Schwabe.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). *Ge-sprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)*. Verfügbar unter: <http://www.medien-sprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf>
- Siegmüller, J. (2014). Wie wirkt mein therapeutischer Input? Vergleich der beiden Präsentationsformen der Inputspezifizierung nach PLAN. *Forum Logopädie*, 4(28), 22-29.

- Siegmüller, J. & Kauschke, C. (2012). *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen (PLAN)*. München: Urban & Fischer.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379-397.
- Simsek, Z. S. & Erdogan, N. I. (2015). Effects of the dialogic and traditional reading techniques on children's language development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 197, 754-758.
- 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: CUP.
- Syczewska, A., Licandro, U., Beckerle, C. & Schulz, W. (2020). Sprachlich-kommunikative Kompetenzen von Kindern mit Migrations- oder Flucht-hintergrund 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.
- Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M., Zumwald, B. & Reichmann, E. (2015). Sprachförderung im Alltag: Umsetzung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe. Videobasierte Fallanalysen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 37(1), 93-110.
- von Salisch, M., Hormann, O., Cloos, P., Koch, K. & Mähler, C. (Hrsg.) (2021). *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen*. Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 433-456). Weinheim: Beltz.
- 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.
- Whorall & Cabell, (2015). Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 335-341.
- Wirts, C., Cordes, A.-K., Egert, F., Fischer, S., Kappauf, N., Radan, J., Quehenberger, J., Da-nay, E., Dederer, V. & Becker-Stoll, F. (2019). *Abschlussbericht der Evaluationsprojekte BiSS-E1 und BiSS-E2 im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift*. Verfügbar unter: https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/biss-e_abschlussbericht_final_barrierefrei.pdf
- Wood, D., Bruner J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- 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 forscht zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Kitas und Grundschulen und bietet in diesem Bereich Fortbildungen und Coachings für Pädagog*innen an.

Prof. Dr. Katja Mackowiak leitet die Abteilung Sonderpädagogische Psychologie des Instituts für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover. Forschungsschwerpunkte sind die Analyse und Gestaltung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen im Elementarbereich sowie die Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften in Kitas.

Korrespondenzadresse

Dr. Christine Beckerle/Prof. Dr. Katja Mackowiak
Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik,
Abteilung Sonderpädagogische Psychologie
Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover

E-Mail:

christine.beckerle@ifs.uni-hannover.de

katja.mackowiak@ifs.uni-hannover.de