



## Sprachliches Anregungspotenzial von Fragen und Adaptivität in Fragesequenzen: Entwicklung und Erprobung des mikroanalytischen Beobachtungssystems zur Analyse von Fragesequenzen in Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag (B-FRAKA)\*

Language stimulation potential of questions and adaptivity in question sequences: development and testing of the micro-analytical observation system for analysing question sequences in professional-child interactions in everyday child care settings

Lisa Damaske

### Zusammenfassung

**Hintergrund:** Fragen sind eine zentrale Technik der alltagsintegrierten Sprachförderung. Als wichtiges Qualitätskriterium gilt dabei ihr adaptiver Einsatz. Jedoch fehlen bisher Instrumente, um Adaptivität im Kontext von Fragesequenzen zu erfassen.

**Ziel:** Im Beitrag wird die Entwicklung des mikroanalytischen Beobachtungssystems zur Analyse von Fragesequenzen (B-FRAKA) beschrieben, mit dem das sprachliche Anregungspotenzial der Fragen sowie die Adaptivität der Fragesequenzen in Fachkraft(FK)-Kind-Interaktionen in der Kita aus sprachlicher Perspektive erfasst werden.

**Methodik:** Das Instrument B-FRAKA wurde deduktiv und induktiv an Videos von FK-Kind-Dyaden entwickelt und erprobt sowie die Beurteiler:innenübereinstimmung (BÜ) geprüft.

**Ergebnisse:** B-FRAKA besteht aus vier Teilen. Mit den ersten dreien werden auf acht Dimensionen die Frage der FK, die Antwort des Kindes sowie die Reaktion der FK analysiert. Auf dieser Basis erfolgt in Teil vier die Einschätzung der Adaptivität der Fragesequenz. Die Prüfung der BÜ ergab gute bis sehr gute Werte für alle Dimensionen. Ein Beispiel verdeutlicht Anwendung und Art der Erkenntnisse.

**Diskussion/Schlussfolgerungen:** Mit B-FRAKA können Fragesequenzen objektiv, systematisch und detailliert analysiert werden; der Einsatz an größeren Stichproben steht noch aus.

### Schlüsselwörter

Fragesequenzen, Adaptivität, Alltagsintegrierte Sprachförderung, Kita, Beobachtungsinstrument

### Abstract

**Background:** Questions are a central technique of everyday language support. Their adaptive use is considered as an important quality criterion. However, there is a lack of ways to measure adaptivity within question sequences so far.

**Aims:** In this article the development of the micro-analytical observation system for analysing question sequences (B-FRAKA) is described, which examines the language stimulation potential of the questions and the adaptivity within the question sequences in professional-child interactions in child care centers from a linguistic perspective.

\* Dieser Beitrag hat das double-blind Peer-Review-Verfahren durchlaufen.

**Methods:** The instrument B-FRAKA was developed deductively and inductively on videos of professional-child dyads and the observer agreement was tested.

**Results:** B-FRAKA consists of four parts. The first three are used to analyse the professional's question, the child's response and the professional's reaction on eight dimensions. In part four the adaptivity of the question sequence is assessed on this basis. The test of the observer agreement resulted in good to very good values for all dimensions. An example illustrates the usage and nature of the findings.

**Discussion/Conclusion:** B-FRAKA can be used to analyse question sequences objectively, systematically and in detail; it has yet to be used on larger samples.

#### Keywords

question sequences, adaptivity, everyday language support, child care centers, observational instrument

## 1 Einleitung mit theoretischem Hintergrund

### 1.1 Alltagsintegrierte Sprachförderung

Der Spracherwerb gilt als zentrale Entwicklungsaufgabe von Kindern und hat Auswirkungen auf (schulischen) Bildungserfolg und gesellschaftliche Teilhabe (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Kempert et al., 2016). Gleichzeitig sind sprachliche Kompetenzen bereits früh durch interindividuelle Unterschiede geprägt. Dies zeigt sich u. a. in großen internationalen Vergleichsstudien sowohl im vorschulischen (z.B. Starting Strong, OECD, 2006) als auch im schulischen Bereich (PISA, OECD, 2016), welche soziale Disparitäten als mögliche Ursache offenlegten. In der Folge entstanden verschiedene bildungspolitische Initiativen und Programme (z.B. BiSS und Sprach-Kitas; BMFSFJ, 2019, 2022), um Sprachförderung in Kitas zu verankern. So herrscht inzwischen Konsens darüber, dass die Begleitung und Förderung des kindlichen Spracherwerbs Aufgabe frühpädagogischer Fachkräfte und entsprechend in den Bildungsplänen der Länder festgeschrieben ist (z.B. Niedersächsisches Kultusministerium, 2023). Vor diesem Hintergrund wurden verschiedene Sprachförderprogramme sowie das professionelle Sprachförderhandeln der FK in der frühpädagogischen Forschung fokussiert: Während additive Sprachfördermaßnahmen Studien zufolge nicht immer die intendierten Effekte erbringen, fallen Untersuchungen zu den Wirkungen alltagsintegrierter Sprachförderung deutlich positiver aus (zusammenfassend Beckerle, 2017). Diese Art der Förderung umfasst Maßnahmen mit dem Ziel der sprachlichen Anregung, die alle Kinder ansprechen und jederzeit im Kita-Alltag in der Interaktion mit Kindern einsetzbar sind.<sup>1</sup> Wesentlicher Bestandteil sind neben grundlegenden Prinzipien einer sprachförderlichen Interaktionsgestaltung (z.B. positives Sprachvorbild) spezifische Sprachlehrstrategien (Sprachförderstechniken), die im Dialog gezielt eingesetzt werden, um kindliche Äußerungen zu korrigieren, zu erweitern oder zu evozieren (z.B. Korrektive, Modellierungen, Fragen; Beckerle, 2020; Hormann & Skowronek, 2019).

Die Passung dieser Strategien zu den kindlichen Lernvoraussetzungen hat sich als wichtiges Qualitätskriterium für eine anregende Interaktionsgestaltung herausgestellt (Beckerle, Linck & Bernecker, 2021; Geyer, 2018; Krammer, 2017; Kucharz, 2018; Ruberg & Rothweiler, 2012) und wird unter dem Konzept der *Adaptivität* diskutiert. Im Kontext der Sprachförderung wird darunter die Anpassung der Interaktionsgestaltung bzw. des Sprachförderhandelns der FK an die individuellen sprachlichen Voraussetzungen des Kindes verstanden (Beckerle & Mackowiak, 2019; Hopp, Thoma & Tracy, 2010). Ziel ist es, dem Kind neue Sprachstrukturen anzubieten bzw. diese zu evozieren, es also beim Ausbau seiner Sprachkompetenzen zu unterstützen (Szagun, 2019) und zwar entwicklungsproximal (Dannenbauer, 1994) bzw. in der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1978). So stehen FK einerseits vor der Herausforderung, den Entwicklungsstand der Kinder laufend zu erfassen (Diagnostik) (Beckerle et al., 2021; Müller, Geyer & Smits, 2016) und andererseits die jeweils passenden, entwicklungsangemessenen Strukturen gezielt anzuregen (Förderung) (Geyer & Müller, 2021).

Von einer solchen alltagsintegrierten Sprachförderung, die auf einer adaptiven Interaktionsgestaltung basiert, profitieren Studien zufolge alle Kinder, insbesondere solche mit geringeren Sprachkompetenzen (Beckerle et al. 2021; Kempert et al., 2016). Dieser Effekt ist gerade vor dem Hintergrund zunehmender sprachlicher Diversität in Bildungseinrichtungen (Adler & Ribeiro

<sup>1</sup> Im weiteren Verlauf des Beitrags wird der Begriff der Sprachförderung in diesem Sinne verwendet.

Silveira, 2021) besonders relevant. Entsprechend stellt sich die Frage, wie adaptive sprachförderliche Interaktionen in der Kita gestaltet werden können bzw. wie dieses Handeln empirisch erfasst werden kann. Ein vertiefter Blick auf das Konzept der Adaptivität, welches ursprünglich im Kontext der Unterrichtsforschung diskutiert wird (Brühwiler, 2014), kann hier Hinweise liefern: So lässt sich Adaptivität sowohl auf der Makro- als auch auf der Mikroebene beschreiben. Erstere bezieht sich auf den Planungsaspekt, also „auf übergeordnete Anpassungen der Förderung in Bezug auf Ziele, Inhalte, Methoden oder Sozialformen“ (Geyer & Müller, 2021, S. 33). Die Mikroebene hingegen meint das konkrete Handeln bzw. dessen fortlaufende Anpassung an die kindlichen Lernvoraussetzungen während der Interaktion (Hardy, Mannel & Maschede, 2021; Geyer & Müller, 2021). So hält Dapper-Saalfelds (2023) fest: „Adaptives sprachförderliches Handeln zeigt sich als Prozess der kontinuierlichen Anpassung des Inputs der FK auf sprachlicher, inhaltlicher und Beziehungsebene und kreiert Wege der Aufrechterhaltung der Kommunikation. So muss z. B. eine (zunächst) strukturell und/oder inhaltlich falsche Antwort des Kindes nicht zwangsläufig das Ende einer Kommunikationseinheit bedeuten, sondern gibt [...] Anlass für adaptives Verhalten“ (S. 312-313).

## 1.2 Fragen als Mittel der Sprachförderung

Fragen gelten als initiierende Sprachfördertechnik und sind ein zentrales Mittel der Sprachförderung. Sie können sowohl zur Unterstützung des Sprachverstehens (Müller et al., 2016) als auch zur Anregung selbstständiger Sprachproduktion (Ruberg & Rothweiler, 2012; Schönfelder, 2014) eingesetzt werden. Darüber hinaus können Fragen universell verwendet werden (Anastasio & Ingram, 2018) und zum (kritischen) Denken sowie zur Analyse, Reflexion, Argumentation und Kreativität anregen (Nowak & Macht, 1996; Serrat, 2017). Fragen eignen sich somit zur sprachlichen *und* kognitiven Anregung von Kindern (Lipowsky, 2015; Müller et al., 2016; Nowak & Macht, 1996; Ruberg & Rothweiler, 2012; Schönfelder, 2014; Serrat, 2017). Entsprechend bezeichnet Bertau (2003) Fragen als „Mittel des Übergangs von Kommunikation zu Kognition“ (S. 52). Sie identifiziert als Besonderheiten von Fragen u. a. deren starken Aufforderungscharakter, der sich aus ihrer offenen Gestalt (sowohl pragmatisch, semantisch als auch prosodisch) ergibt. Die Frage eröffnet mit ihrem „Vervollständigungszwang“ (Bertau, 2003, S. 53) Handlungs- und Denkräume, während sie zugleich zielgerichtet sein kann.

Vor diesem Hintergrund wird insbesondere *offenen* Fragen – aufgrund ihrer Anregung zu aktivem Sprachgebrauch – eine besondere Bedeutung zugeschrieben (Briedigkeit, 2011; Siraj-Blatchford & Manni, 2008; Röhner, Li & Hövelbrinks, 2010; Ruberg & Rothweiler, 2012). Die alleinige Forderung nach mehr offenen Fragen vernachlässigt aber einerseits die hohe rezeptive Anforderung, die mit der Frage einhergehen kann (Müller et al., 2016), andererseits bleibt die Passung der Frage zu den kindlichen Lernvoraussetzungen unberücksichtigt (Beckerle et al., 2021; Geyer, 2018; Krammer, 2017; Kucharz, 2018; Ruberg & Rothweiler, 2012). Schönfelder (2014) spricht in diesem Zusammenhang vom „Postulat der offenen Frage“ (S.68), das es kritisch zu hinterfragen gilt.

Diese einseitige Betrachtung der Frage als Mittel der Sprachförderung zeigt sich auch in der Forschung. Während die *Fragen* von FK häufig Gegenstand empirischer Forschung in Kita und Schule sind und zur Erfassung ihrer Art und Häufigkeit verschiedene Kategorisierungen genutzt werden (u. a. hinsichtlich der Offenheit, des Formats oder des kognitiven Anspruchs der Fragen; für einen Überblick siehe Lotz, 2016), finden sich hinsichtlich der Untersuchung des *adaptiven Einsatzes von Fragen* bisher nur wenige (quantitative) Instrumente und Forschungsergebnisse (Walsh & Hodge, 2018). Bisherige Versuche der (quantitativen) Erfassung adaptiver sprachförderlicher Interaktionsgestaltung (u. a. durch Fragen) fokussieren primär das sprachförderliche Handeln der FK und vergleichen es zwischen verschiedenen Kindergruppen (z.B. Kinder mit vs. ohne Migrationserfahrung, Beckerle, 2020, Beckerle et al. 2021; Kindergruppen mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen, Hormann & Skowronek, 2019), um Anhaltspunkte für adaptives Handeln zu erhalten; oft werden dabei nur kleine Stichproben genutzt. Als Gründe werden v.a. Schwierigkeiten bei der Operationalisierung des Konstrukts der Adaptivität genannt (Beckerle & Mackowiak, 2019; Kucharz, 2018; Müller et al., 2016). Daran anknüpfend veröffentlichten Geyer & Müller (2021) eine Untersuchung mit dem Ziel, sprachliche Adaptivität linguistisch fundiert zu operationalisieren. Sie prüften testdiagnostisch, welche sprachlichen Strukturen im Fokus des Spracherwerbs der Kinder standen, und untersuchten, inwieweit FK diese im Rahmen additiver

Sprachfördereinheiten anregen. Sie fokussierten somit explizit, inwiefern der Sprachgebrauch und die eingesetzten Sprachförderstrategien an den kindlichen Sprachstand angepasst waren bzw. innerhalb der Zone der nächsten Entwicklung des Kindes lagen.

Eben dieser Aspekt der Passung könnte auch im Kontext von Fragesequenzen durch die Betrachtung der Antwort des Kindes und der Reaktion der FK mikroanalytisch in den Blick genommen werden. So stellen Äußerungen von Kindern einen wichtigen Anhaltspunkt für den aktuellen Lernstand dar, auf deren Grundlage die FK durch adaptive Reaktionen angemessene Unterstützung anbieten kann (Ruiz-Primo & Furtak, 2007).

Bisher beziehen jedoch nur wenige Studien die Antworten der Kinder ein mit dem Ziel, die Effekte verschiedener Fragestrategien auf die produktiven Sprachfähigkeiten bzw. Antworten der Kinder zu erfassen (z.B. Walsh & Rose, 2013; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010). Studien, die im Kontext der Sprachförderung zusätzlich die Reaktion der FK und somit das Interaktionsmuster aus Frage, Antwort und Reaktion vollständig in den Blick nehmen und hinsichtlich der Adaptivität analysieren (vgl. das zyklische Modell von Ruiz-Primo & Furtak, 2007), sind der Autorin nicht bekannt. Gleichwohl kann die Analyse des Zusammenspiels von Frage, Antwort und Reaktion Hinweise darauf liefern, ob einerseits die Fragen an die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder angepasst, d.h. adaptiv sind (Schönfelder, 2014), und wie die FK andererseits das Zusammenspiel von Frage und Antwort diagnostisch nutzt, um dem Kind durch ihre Reaktion eine passgenaue sprachliche Unterstützung anzubieten (Hardy et al., 2021).

## 2 Zielsetzung und Fragestellung

Ziel dieses Beitrags ist die Darstellung der Entwicklung, Erprobung und Evaluation des mikroanalytischen Instruments B-FRAKA (Beobachtungssystem zur Analyse von Fragesequenzen in Fachkraft-Kind-Interaktionen im Kita-Alltag). Das Instrument erfasst mit Fokus auf sprachförderliche FK-Kind-Interaktionen sowohl das sprachliche Anregungspotenzial von Fragen (Art und Häufigkeit) als auch die Antworten der Kinder und die Reaktionen der FK. Über die Analyse dieses Zusammenspiels soll aus sprachlicher Perspektive eine Einschätzung der Adaptivität innerhalb dieser Sequenzen erfolgen, um der aktuellen Diskussion um adaptive Interaktionsgestaltung und dem derzeitigen Mangel an entsprechenden Operationalisierungen bzw. Analyseinstrumenten Rechnung zu tragen (Hardy, Decristan & Klieme, 2019).

Folgende Fragestellungen stehen im Fokus dieses Beitrags:

- Wie können Fragesequenzen in Fachkraft-Kind-Interaktionen quantitativ und mikroanalytisch im Hinblick auf ihr sprachliches Anregungspotenzial und ihre Adaptivität untersucht werden?
- Wie hoch ist die Übereinstimmung der Beurteilenden (Interrater-Reliabilität) bei der Analyse von Fragesequenzen in dyadischen Fachkraft-Kind-Interaktionen mit B-FRAKA?

## 3 Methode

### 3.1 Datengrundlage

Die Entwicklung und Erprobung des Instruments B-FRAKA sowie die Prüfung der Beurteiler:innenübereinstimmung erfolgte anhand von Videodaten aus den Verbundprojekten KoAkiK und KoAkiK II<sup>2</sup> (Wadepohl & Schomaker, 2022). Ziel der Projekte war die Stärkung kindlicher sozial-kognitiver Kompetenzen durch eine Verbesserung der alltagsintegrierten, lernunterstützenden Interaktionsgestaltung in Kitas. Zu diesem Zweck wurde eine Weiterqualifizierung für FK entwickelt und durchgeführt, zu deren Evaluation u. a. Videografien von FK-Kind-Interaktionen zu zwei Messzeitpunkten in unterschiedlichen Situationen des Kita-Alltags erhoben wurden. Die FK hatte dabei den Auftrag, mit dem Kind eine möglichst lernförderliche

2 Die Verbundprojekte „Alltagsintegrierte Unterstützung kindlicher Bildungsprozesse in inklusiven Kindertagesstätten“ (KoAkiK) und „Nachhaltige Implementation und differenzielle Wirksamkeit des Weiterqualifizierungskonzepts ‚KoAkiK - Kognitive Aktivierung in inklusiven Kitas‘“ (KoAkiK II) wurden von der Leibniz Universität Hannover sowie der Medizinischen Hochschule Hannover durchgeführt und vom Niedersächsischen Ministerium für Wissenschaft und Kultur gefördert (Gesamtlaufzeit: 2017-2022). <https://www.ifs.uni-hannover.de/de/forschung/projekte/verbundprojekte-koakik>

Situation zu gestalten, die an den Interessen des Kindes orientiert war und mit den im Kita-Alltag verfügbaren Materialien frei gestaltet werden konnte. Die Aufnahmen erfolgten mit einer beweglichen Kamera und Ansteckmikrofon; im Bildfokus standen die Interaktionspartner:innen sowie das verwendete Material.

Als Datengrundlage für diesen Beitrag dienen diese Videografien ca. 20-minütiger dyadischer Interaktionen zwischen FK und Kind. Das Video als Medium der Beobachtung ist für die Anwendung komplexer Beobachtungsverfahren unerlässlich. Es bietet die Möglichkeit, Situationen detailliert, wiederholt und für verschiedene Personen sichtbar zu machen. So können einerseits komplexe Handlungsabläufe analysiert werden, andererseits bieten sie eine höhere intersubjektive Verlässlichkeit als unvermittelte Beobachtungen (Schnettler & Knoblauch, 2009). Die fokussierten Fragesequenzen wurden zudem von den Codierenden unabhängig voneinander transkribiert, sodass die Codierung auf Basis einer Kombination der Bild- und Toneindrücke sowie der Verschriftlichung des (verbalen) Geschehens erfolgte.<sup>3</sup>

### 3.2 Stichprobe

Für eine erste Erprobung und die Überprüfung der Beurteiler:innenübereinstimmung wurde eine Teilstichprobe von zehn Fachkräften mit jeweils zwei dyadischen Situationen (20 Videos mit insgesamt 642 analysierten Fragesequenzen) ausgewertet. Die Dauer der Videos variiert zwischen 15:28 und 23:43 Minuten ( $M=20:03$ ,  $SD=02:25$ ). Die Fachkräfte der Teilstichprobe stammen aus 10 Kitas im Raum Hannover. Sie sind weiblich und zwischen 20 und 62 Jahren alt ( $M=38.90$ ,  $SD=16.421$ ). Von den zugehörigen 20 Kindern sind 11 weiblich und 9 männlich, Angaben zum genauen Alter der Kinder liegen nicht vor.

### 3.3 Entwicklungs- und Erprobungsprozess des B-FRAKA

Ziel des B-FRAKA ist einerseits die Analyse des Frageverhaltens von FK in der Kita, wobei der sprachliche Anregungsgehalt der Frage im Fokus steht (Teil 1). Andererseits sollen innerhalb der Fragesequenzen die Antwort des Kindes (Teil 2) und die Reaktion der FK (Teil 3) erfasst und in ihrem Zusammenspiel untersucht werden. Darüber hinaus erfolgt auf dieser Grundlage eine Einschätzung der Adaptivität innerhalb der Fragesequenz (Teil 4). Unter Fragesequenzen werden dabei in Anlehnung an das (für den naturwissenschaftlichen Unterricht konzipierte) Modell von Ruiz-Primo und Furtak (2007) die Abfolge von 1. Frage der FK, 2. Antwort des Kindes, 3. Interpretation der Antwort, 4. Reaktion der FK verstanden und angenommen, dass sich in diesen Gesprächsschritten Adaptivität auf der Mikroebene zeigt. B-FRAKA ist dabei primär als Forschungsinstrument konzipiert.<sup>4</sup> Um ausreichend Datenmaterial zu erhalten, sollten die analysierten Videosequenzen mindestens 10 Minuten lang sein. Nach oben ist die Videodauer prinzipiell nicht begrenzt, es sollte jedoch beachtet werden, dass die Analyse mit B-FRAKA zeitaufwändig ist (die Codierdauer beträgt etwa das 3-4-fache der Videodauer), die zu analysierende Videodauer sollte also vor dem Hintergrund der Zeitökonomie abgewogen werden.

**Kategorienentwicklung für Teil 1 des B-FRAKA.** Ausgangspunkt der Analysen sind die Fragen, die die FK an das Kind richtet.<sup>5</sup> Als Fragen werden nach einem weiten Verständnis alle Äußerungen mit Fragefunktion verstanden. Entsprechend werden sowohl solche Äußerungen einbezogen, die syntaktisch, lexikalisch durch ein Fragepronomen oder durch steigende Intonation als solche gekennzeichnet sind (Altmann, 1993; Weinrich, 2005), als auch Äußerungen, die zwar eine Aussageform und fallende Intonation haben, aber unmittelbar zu einer Antwort auffordern (z.B. „Erzähl mal, was du auf dem Bild siehst.“). Daneben werden auch stark verkürzte Formulierungen berücksichtigt. Äußerungen, die zwar im Sinne ihrer Form, nicht aber in ihrer Funktion Fragen sind, sondern z.B. Aufforderungen oder Vorwürfe, werden nicht berücksichtigt (Rost-Roth, 2011).<sup>6</sup>

Da zur Kategorisierung von Fragen bereits verschiedene Varianten vorliegen, erfolgte die Entwicklung des ersten Teils des Systems überwiegend deduktiv bzw. wurden bereits bekannte Kategorisierungen übernommen. So werden Fragen häufig anhand ihrer Form unterschieden (z.B. Schönfelder, 2014). Serrat (2017) beschreibt dazu: „[...] the linguistic construction of a question

3 Das Vorgehen, die Sequenzen vorab zu transkribieren, hat sich während der Erprobung als sinnvoll herausgestellt. Es erleichtert die Codierung deutlich.

4 Weitere Einsatzmöglichkeiten werden in der Diskussion angesprochen.

5 Dieser Teil des Systems ist auch unabhängig von den weiteren Teilen einsetzbar.

6 Weitere Ausschlusskriterien, wie z.B. fehlende Antwortzeit, sind im Manual des B-FRAKA festgehalten.

can make a critical difference in either opening our minds or narrowing the possibilities we can consider“ (S. 892). Mit der Unterscheidung nach dem Frageformat geht also die Annahme einher, dass eine Frage umso wirkungsvoller hinsichtlich ihres Anregungspotenzials ist, je offener sie formuliert ist. Differenziert werden – u. a. in Anlehnung an Nowak und Macht (1996) sowie Schönfelder (2014) – folgende drei Abstufungen: Ja-/Nein-Fragen bzw. Entscheidungsfragen, also Fragen, die Zustimmung oder Ablehnung einfordern, Auswahl-/Alternativfragen, die mindestens zwei Antwortmuster zur Auswahl anbieten, Ergänzungsfragen/W-Fragen (teilweise auch als offene Fragen bezeichnet), die auffordern, eine Aussage zu treffen, die dem Fragepronomen entsprechend weitere Informationen enthält (einzelne Begriffe bis hin zu Nebensatzkonstruktionen).

Tab. 1: Kategorien der Dimension 1.1 Frageformat inkl. Beispielen

Kategorie	Beispiel
Ja-Nein-Frage	FK: Ist das ein Hund?
Auswahlfrage	FK: Ist das ein Hund oder eine Katze?
Ergänzungsfrage	FK: Was ist das?

Innerhalb dieser Dreiteilung können Fragen aus sprachförderlicher Perspektive unter zwei Gesichtspunkten betrachtet werden: Wie morpho-syntaktisch komplex ist die Frage formuliert bzw. welche Anforderung stellt sie an die *rezeptiven* Fähigkeiten des Kindes? (Dimension 1.2) Welche sprachlichen Strukturen müssen zur adäquaten Beantwortung der Frage gebildet werden bzw. welche Anforderung stellt sie an die *produktiven* Fähigkeiten des Kindes? (Dimension 1.3)

Um abzubilden, welche Verständnisleistung mit einer Frage an das Kind herangetragen wird, wird das Konzept der Mittleren Äußerungslänge (mean length of utterances; MLU) genutzt. Die MLU gilt u. a. als Maß für die syntaktische Komplexität (Dethorne, Johnson & Loeb, 2005) und wird ermittelt über den Quotienten aus der Summe aller Morpheme (m) oder aller Wörter (w) und der Anzahl aller Äußerungen (MLUm bzw. MLUw) (Geyer, 2018). Sie wird in der Forschung verwendet, um z.B. den Verlauf des kindlichen Spracherwerbs oder die Komplexität der Inputsprache abzubilden. Auch in sprachtherapeutischen Kontexten kann sie genutzt werden, um Spontansprache zu analysieren (Parker & Brorson, 2005). Dabei wird an verschiedenen Stellen diskutiert, ob die Berechnung anhand von Morphemen oder Wörtern die sinnvollere ist. Verschiedene Studien fanden signifikante Korrelationen ( $.86 < r < .99$ ) zwischen beiden Vorgehensweisen (Parker & Brorson, 2005; Ptok & Ptok, 2008; Rice et al., 2010). In B-FRAKA wird entsprechend die zeitökonomischere Variante genutzt und die Äußerungslänge der Fragen in Wörtern bestimmt, um die rezeptive Anforderung an das Kind abzubilden. Dabei bleibt zu beachten, dass mit einer höheren Äußerungslänge nicht in jedem Fall eine Steigerung der Komplexität der Äußerung einhergeht (Geyer, 2018). Entsprechend erfolgt durch die Codierung der Fragelänge eine *grobe* Einschätzung der allgemeinen rezeptiven Anforderung der Frage an das Kind; spezifische grammatische Strukturen werden nicht betrachtet. Elliptisch formulierte Fragen – also solche, denen ein obligatorisches syntaktisches Element fehlt – werden gesondert markiert, sodass sie von späteren Berechnungen zur durchschnittlichen Fragelänge ausgenommen werden können.

Zur Erfassung der produktiven Anforderung wird für Ergänzungsfragen zusätzlich unterschieden, welche Phrase durch die Frage evoziert wird (Ja-Nein- und Auswahlfragen werden hier ausgeklammert, da sie keine eigenständige Antwortproduktion erfordern). Verschiedene Grammatiken definieren unterschiedliche Phrasentypen; dabei zählen Nominalphrasen, Verbalphrasen, Präpositionalphrasen, Adjektivphrasen und Adverbphrasen zu den zentralen Phrasenkategorien (Pittner & Berman, 2021). Zudem wurde die Kategorie Teilsatzphrase/Hauptsatz ergänzt (Kürschner, 2017). Anhand der durch die Frage geforderten Phrasenstruktur wird auf die Komplexität der zu produzierenden Antwort geschlossen. Dabei wird jeweils die Minimalanforderung codiert; die tatsächliche Antwort des Kindes kann diese über- oder unterschreiten. Im Rahmen der Erprobung wurden Adjektiv- und Adverbphrasen aufgrund der geringen Auftrenshäufigkeit sowie Schwierigkeiten bei der Differenzierung zusammengefasst sowie induktiv die Kategorie Multipel beantwortbar ergänzt. Hierunter werden Fragen gefasst, deren geforderte Phrase nicht eindeutig zu bestimmen ist. So kann die entsprechende Beispielfrage (s. Tab. 2,

Kategorie „Multipel beantwortbar“) sowohl durch ein Adverb als auch durch eine Präpositionalphrase beantwortet werden.

Tab. 2: Kategorien der Dimension 1.3 Evozierte Phrase inkl. Beispielen

Kategorie	Beispiel
Nominalphrase	FK: Was ist das? – K: Ein Hund.
Verbalphrase	FK: Was macht der Hund? – K: Spielen.
Präpositionalphrase	FK: Mit wem spielt der Hund? – K: Mit der Katze.
Adjektiv-/Adverbphrase	FK: Wie fühlt sich das Fell an? – K: Weich.
Teilsatzphrase/Hauptsatz	FK: Warum bellt der Hund? – K: Weil er Angst hat.
Multipel beantwortbar	FK: Wann füttert ihr den Hund? – K: Später./Um sieben Uhr.

Die verschiedenen Phrasentypen stellen dabei unterschiedliche grammatische Anforderungen an das Kind (auch wenn – wie in den Beispielen – häufig kurze Antworten möglich sind). So muss z.B. in der Nominalphrase der Artikel mit dem Nomen kongruent sein, in der Verbalphrase ist durch das Verb festgelegt, welche Ergänzungen möglich sind und in der Präpositionalphrase bestimmt die Präposition den Kasus der Ergänzung (Kannengieser, 2012). Somit kann diese Dimension auch abbilden, ob die FK einseitig bestimmte grammatische Strukturen vom Kind fordert oder ob ihr Frageverhalten durch eine diesbezügliche Variabilität geprägt ist.

**Kategorienentwicklung für Teil 2 des B-FRAKA.** Zur weiteren Analyse der Fragesequenzen werden die Antworten der Kinder hinsichtlich ihrer Passung zu den Anforderungen der Frage kategorisiert. Hier steht im Fokus, inwiefern das Kind die produktiven Anforderungen der Frage durch seine Antwort erfüllt. Dies wird unter Rückbezug auf die Kategorisierung des Frageformats bzw. der geforderten Phrase eingeschätzt. Dazu wurden insgesamt neun Kategorien induktiv aus dem Videomaterial abgeleitet. So kann das Kind die Anforderung der Frage der FK nicht erfüllen, genau erfüllen oder übererfüllen (s. Tab. 3). Daneben sind ausbleibende, nonverbale oder unverständliche/fremdsprachige Antworten möglich. Antworten ohne erkennbaren Bezug zur Frage werden gesondert codiert, genauso Störungen von außen und sonstige nicht codierbare Antworten.

Tab. 3: Kategorien der Dimension 2.1 Passung Frage und Antwort inkl. Beispielen

Kategorie	Beispiel
Anforderung nicht erfüllt	FK: Was ist das? – K: Ja.
Anforderung erfüllt	FK: Was ist das? – K: Ein Ball.
Anforderung übererfüllt	FK: Was ist das? – K: Das ist ein Ball, so einen habe ich auch.
Keine Antwort	FK: Was ist das? – K: (zuckt mit den Schultern)
Nonverbale Antwort	FK: Was ist das? – K: (formt mit den Händen einen Ball)
Unverständliche/ Fremdsprachige Antwort	FK: Was ist das? – K: XX.
Antwort ohne Bezug zur Frage	FK: Was ist das? – K: Weißt du was? Ich war gestern bei Oma.
Störung	FK: Was ist das? – (andere FK unterbricht den Dialog)
Sonstiges	FK: Was ist das? – K: Sag ich nicht.

Zusätzlich wird die Antwort des Kindes hinsichtlich ihrer morpho-syntaktischen und semantisch-lexikalischen Korrektheit bewertet (Tab. 4).

Tab. 4: Kategorien der Dimension 2.2 *Morpho-syntaktische Korrektheit der Antwort* und 2.3 *Semantisch-lexikalische Korrektheit der Antwort* inkl. Beispielen

Kategorie	Beispiel (morpho-syntaktisch)	Beispiel (semantisch-lexikalisch)
	FK: Was ist das? [zeigt auf eine Katze]	
Korrekt	K: Eine Katze.	K: Eine Katze.
Fehlerhaft	K: Ein Katze.	K: Ein Hund.
Nicht bewertbar	Nonverbale/ unverständliche Antworten	

**Kategorienentwicklung für Teil 3 des B-FRAKA.** Im nächsten Schritt werden die Reaktionen der FK auf die (ausgebliebene) Antwort des Kindes erfasst. Auch hier liegt der Fokus auf der morpho-syntaktischen und semantisch-lexikalischen Ebene. Die Kategorien wurden dabei zunächst deduktiv erstellt, indem aus anderen Studien bekannte und operationalisierte Sprachförderer-techniken (z.B. B-SFT, Beckerle, Mackowiak & Kucharz, 2020) übernommen und teilweise zusammengefasst wurden. Die Reaktionen können sowohl in Form von weiteren Fragen auftreten (Fragestrategien) als auch in Form von Aussagen/Input (Inputstrategien; z.B. Modellierungen). Reaktionen, die nicht direkt die fokussierten sprachlichen Ebenen betreffen, werden gesammelt erfasst (andere Reaktion). Zudem wurde eine Kategorie für ausbleibende Reaktionen der FK erstellt.

Während der Erprobung dieser Kategorien wurden weitere induktiv ergänzt (vgl. Tab. 5). Die Fragen, die als Reaktion auf die Antwort des Kindes auftreten, lassen sich differenzieren in „Nachfragen“, die auf die gleiche Information abzielen wie die Ausgangsfrage, sowie „Weiterführende Fragen“, die thematisch eng anknüpfen, aber auf eine neue Information abzielen. Zudem kann im Bereich der Fragestrategien erfasst werden, inwiefern sich deren Komplexität gemessen am Frageformat bzw. der geforderten Phrase im Vergleich zur Ausgangsfrage ändert (einfacher, gleich, komplexer). Zusätzlich wurden Kategorien für uncodierbare/ausbleibende Reaktionen durch Störungen von außen sowie bedingt durch Ton-/Videoprobleme (Störung) und für weitere uncodierbare Äußerungen (Sonstiges) erstellt. Somit umfasst die Dimension der Reaktionen der Fachkraft folgende Kategorien:

Tab. 5: Kategorien der Dimension 3 *Reaktion der FK* inkl. Beispielen

	Kategorie	Beispiel
<b>Inputstrategien</b>	Korrektives Feedback auf morpho-syntaktischer Ebene	K: Ein Katze. – FK: Ja, eine Katze.
	Korrektives Feedback auf semantisch-lexikalischer Ebene	K: Eine Katze. – FK: Ein Hund.
	Modellierung auf morpho-syntaktischer Ebene	K: Eine Katze. – FK: Ja, da ist eine Katze.
	Modellierung auf semantisch-lexikalischer Ebene	K: Eine Katze. – FK: Eine graue Katze.
	Modellierung auf semantisch-lexikalisch-syntaktischer Ebene	K: Eine Katze. – FK: Eine Katze klettert auf den Baum.
	Parallel talking	K: Die Katze. – FK: Du hast die Katze schon gefunden.
<b>Fragestrategien</b>	Nachfrage auf niedrigerem Niveau	FK: Was ist das? – K: Weiß nicht. – FK: Ist das ein Hund oder eine Katze?
	Nachfrage auf gleichem Niveau	FK: Was ist das? – K:/– FK: Welches Tier ist das?
	Nachfrage auf höherem Niveau	FK: Ist das ein Hund oder eine Katze? – K:/– FK: Welches Tier ist das?
	Weiterführende Frage auf niedrigerem Niveau	FK: Was ist das? – K: Eine Katze. – FK: Ist die grau?
	Weiterführende Frage auf gleichem Niveau	FK: Ist das eine Katze? – K: Ja. – FK: Ist die grau?
	Weiterführende Frage auf höherem Niveau	FK: Ist das eine Katze? – K: Ja. – FK: Welche Farbe hat die?
<b>Reaktionen ohne direkten Bezug zu den fokussierten Sprachebenen</b>	Andere Reaktion	FK: Was ist das? – K: Eine Katze. – FK: Stimmt.
	Keine Reaktion	FK: Was ist das? – K: Eine Katze. – FK: (liest weiter vor).
	Störung	Andere FK unterbricht den Dialog nach der Antwort des Kindes.
	Sonstiges	Unverständliche Reaktion der FK.

In der Dimension der Reaktionen sind zudem Mehrfachcodierungen vorgesehen, d.h. eine Äußerung kann mit mehreren Codes aus den Bereichen der Input- und Fragestrategien versehen werden. Zudem stellen Reaktionen in Form von Fragen gleichzeitig den Beginn einer neuen Fragesequenz dar.

**Kategorienentwicklung für Teil 4 des B-FRAKA.** Im letzten Schritt wird über das Zusammenspiel der Codierungen aus Teil 1-3 – unter Rückbezug auf das erläuterte Adaptivitätsverständnis – die Einschätzung der adaptiven Gestaltung der Sequenz aus sprachlicher Perspektive (speziell auf den sprachlichen Ebenen Semantik/Lexik und Morphologie/Syntax) abgeleitet. Zu diesem Zweck wurde anhand der Videos und der vorherigen Codierungen ein Rational entwickelt, das eine Zuordnung jeder Fragesequenz zu den Abstufungen „nicht adaptiv“, „neutral“ und „adaptiv“ ermöglicht. Die folgende Tabelle 6 zeigt dies in vereinfachter Form:

Tab. 6: Kategorien der Dimension 4 *Adaptivitätseinschätzung*

Antwort des Kindes	Reaktion der FK	Adaptivitätseinschätzung
<b>Erfordert eine Anpassung</b>	Explizites Aufgreifen des sprachstrukturellen Bedarfs des Kindes durch Anbieten/Erfragen der Zielstruktur (z.B. Korrektiv, Nachfrage)	Adaptiv
	Kein Aufgreifen des sprachstrukturellen Bedarfs des Kindes (z.B. andere oder keine Reaktion)	Nicht adaptiv
<b>Erfordert keine Anpassung</b>	Einsatz einer potenziell sprachförderlichen Input-/Fragestrategie (z.B. Modellierung, weiterführende Frage)	Adaptiv
	Reaktion ohne Bezug zu den fokussierten Sprachebenen (z.B. andere Reaktion)	Neutral
	Ausbleibende Reaktion oder Störung des Kindes	Nicht adaptiv

Ausgangspunkt der Adaptivitätsbewertung ist jeweils die Codierung der kindlichen Antwort. Dieser kann entnommen werden, ob in der Reaktion der FK eine sprachstrukturelle Anpassung erforderlich ist (z.B. aufgrund einer ausbleibenden oder fehlerhaften Antwort) oder nicht. In ersterem Fall zeichnet sich eine adaptive Reaktion dadurch aus, dass die FK explizit den sprachstrukturellen Bedarf des Kindes aufgreift und die Zielstruktur anbietet/erfragt. Bleibt dies aus, wird die Reaktion als nicht adaptiv eingeschätzt. Erfordert die kindliche Antwort nicht explizit eine Anpassung, so kann die FK adaptiv handeln, indem sie mit einer potenziell sprachförderlichen Input- oder Fragestrategie an die Äußerung des Kindes anknüpft und diese weiterführt. Das Ausbleiben einer solchen Reaktion wird hier als „neutral“ gewertet. Als „nicht adaptiv“ gelten hingegen das Ausbleiben jeglicher Reaktion sowie Unterbrechungen des Kindes (für eine beispielhafte Umsetzung s. Tab. 7).

### 3.4 Überprüfung der Beurteiler:innenübereinstimmung

Als wichtiges Gütekriterium der quantitativen Forschung gilt die Objektivität der eingesetzten Instrumente (Rammstedt, 2010). Im Fall von Beobachtungssystemen lässt sie sich durch die Prüfung der Übereinstimmung von unabhängigen Beurteiler:innen bewerten. In Vorbereitung darauf wurde das System und das zugehörige Manual gemeinsam mit Studierenden in einem zirkulären Prozess weiterentwickelt, erprobt und geschärft. Nachdem in Probecodierungen zufriedenstellende Übereinstimmungswerte erreicht wurden, fand eine letzte gemeinsame Schulung statt. Im Anschluss haben die Codierenden unabhängig voneinander die ca. 20-minütigen Videografien von 10 Kita-FK in jeweils zwei dyadischen Situationen (insgesamt 20 Videos) ausgewertet. Dabei wurden alle Videos vollständig von einer Mastercodiererin codiert. Die Gegencodierung erfolgte durch insgesamt fünf Personen, die jeweils einen Teil bzw. eine Dimension des Systems übernahmen, sodass die Übereinstimmung jeweils im Tandem überprüft werden konnte. Für die Dimension „Fragelänge“ wurde aufgrund des metrischen Skalenniveaus die Interklassenkorrelation (ICC) berechnet (Koo & Li, 2016), für alle anderen Dimensionen mit kategorialen Variablen wurde Cohens Kappa bestimmt (Wirtz & Kutschmann, 2007).

## 4 Ergebnisse

Nachfolgend wird zunächst das finale Kategoriensystem vorgestellt und beispielhaft an einem Transkript-Ausschnitt veranschaulicht (Fragestellung 1). Anschließend werden die Ergebnisse der Beurteilerinnenübereinstimmung berichtet (Fragestellung 2).

Wie in Abbildung 1 dargestellt, besteht die finale Version des B-FRAKA aus vier Teilen und insgesamt neun Dimensionen:

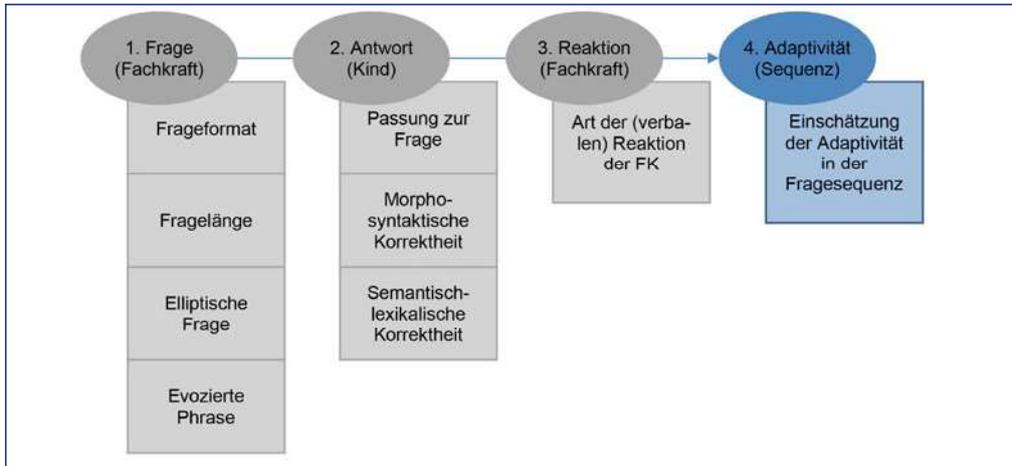


Abb. 1: Übersicht über den Aufbau des B-FRAKA

Die Bestandteile der Fragesequenzen – Frage der Fachkraft, Antwort des Kindes, Reaktion der Fachkraft – können mit B-FRAKA zunächst anhand der dargestellten Dimensionen kategorisiert werden, anschließend wird auf dieser Grundlage über das Zusammenspiel der drei Teile auf die Adaptivität der Sequenz geschlossen. Dieses Vorgehen wird nachfolgend an einem Beispiel verdeutlicht. Der Transkript-Auszug (Tab. 7) stammt aus der Videografie einer Bilderbuchbetrachtung mit einer FK und einem Kind mit Deutsch als Erstsprache (männlich, 4;10 Jahre).<sup>7</sup> Beide schauen gemeinsam das Buch „Der Löwe in dir“ (Bright & Field, 2008) an. Protagonist des Buchs ist eine Maus, die aufgrund ihrer Größe ständig übersehen wird und nun den Löwen aufsucht, um von ihm das Brüllen zu lernen.

Tab. 7: Auszug aus einer dyadischen Bilderbuchbetrachtung mit Codierung der Fragesequenzen und Adaptivitätsbewertung

FS1	FK	Was muss die jetzt hier machen?	Frage	Dim. 1.1: Ergänzungsfrage   Dim. 1.2: 6 Wörter   Dim. 1.3: Verbalphrase	Adaptiv
	K	<b>Muss da hochklettern.</b>	Antwort	Dim. 2.1: Anf. übererfüllt   Dim.2.2: mor.-syn. fehlerhaft   Dim. 2.3: sem.-lex. korrekt	
	FK	Die muss da hochklettern. Und wer wartet da oben?	Reaktion	Dim. 3: Morpho-syntaktisches Korrektiv Dim. 3: Weiterführende Frage mit gleichem Frageformat	
FS2	FK	Und wer wartet da oben?	Frage	Dim. 1.1: Ergänzungsfrage   Dim. 1.2: 5 Wörter   Dim. 1.3: Nominalphrase	Nicht adaptiv
	K	<b>Der Tiger</b> [Bild zeigt einen Löwen]	Antwort	Dim. 2.1: Anf. erfüllt   Dim. 2.2: mor.-syn. korrekt   Dim. 2.3: sem.-lex. fehlerhaft	
	FK	Der Tiger.	Reaktion	Dim. 3: Andere Reaktion (Bestätigung der Antwort)	
	FK	...liest vor...			
FS3	FK	Was glaubst du, wer steht jetzt vor ihr?	Frage	Dim. 1.1: Ergänzungsfrage   Dim. 1.2: 8 Wörter   Dim. 1.3: Nominalphrase	Neutral
	K	Der Löwe	Antwort	Dim. 2.1: Anf. erfüllt   Dim. 2.2: mor.-syn. korrekt   Dim. 2.3: sem.-lex. korrekt	
	FK	Genau.	Reaktion	Dim. 3: Andere Reaktion (Bestätigung der Antwort)	

Anmerkungen: FS=Fragesequenz, FK= Fachkraft, K=Kind, Dim.=Dimension, Anf.=Anforderung, mor.-syn.=morpho-syntaktisch, sem.-lex.=semantisch-lexikalisch; Antworten des Kindes, die eine Anpassung erfordern, sind durch Fettdruck hervorgehoben.

<sup>7</sup> Das Beispiel stammt aus den Forschungsprojekten „Neu immigrierte Kinder in der Kita“ unter der Leitung von Ulla Licandro und Christine Beckerle, die durch die Initiative „Wege in die Forschung II“ der Leibniz Universität Hannover gefördert wurden (Beckerle, 2020).

Der gewählte Auszug enthält drei Fragesequenzen. Bei Betrachtung der einzelnen Dimensionen des B-FRAKA zeigt sich zunächst Folgendes: Die FK stellt drei Ergänzungsfragen (Dim. 1.1), deren Fragelänge zwischen fünf und acht Wörtern variiert (Dim. 1.2). Die Fragen evozieren zwei Nominal- und eine Verbalphrase (Dim. 1.3). Mit Blick auf die Antworten des Kindes zeigt sich, dass dieses zweimal die Anforderung erfüllt und einmal übererfüllt (Dim. 2.1). Dabei produziert das Kind eine Äußerung, die auf Ebene der Morphologie-Syntax fehlerhaft ist, sowie eine, die einen semantisch-lexikalischen Fehler enthält (Dim. 2.2 & 2.3). Im Bereich der FK-Reaktionen wurden ein morpho-syntaktisches Korrektiv, eine weiterführende Frage und zwei andere Reaktionen codiert (Dim. 3). Die Analyse des Zusammenspiels von Frage, Antwort und Reaktion ermöglicht nun eine Einschätzung der Adaptivität der drei Sequenzen. Sequenz 1 wird als adaptiv bewertet, da die FK den Anpassungsbedarf aufgrund des unvollständigen Satzbaus des Kindes korrigiert. Sequenz 2 wird hingegen als nicht adaptiv eingeschätzt, hier erfordert die semantisch-lexikalisch fehlerhafte Antwort des Kindes eine sprachstrukturelle Anpassung, die jedoch ausbleibt. Sequenz 3 zeigt ein Beispiel einer neutralen Bewertung; die FK reagiert hier auf die passende und korrekte Antwort des Kindes mit einer reinen Bestätigung der Antwort.

Zusammenfassend ergeben sich aus der detaillierten Analyse des Videoausschnitts hinsichtlich des Frageverhaltens der FK und der Adaptivität in den Fragesequenzen verschiedene Informationen. So lässt sich detailliert betrachten, welche Arten von Fragen und Reaktionen die FK nutzt und wie variantenreich ihr Repertoire ist. Zugleich zeigt sich über die Betrachtung der kindlichen Antworten, inwiefern die Frage an dessen Sprachstand angepasst ist bzw. inwiefern das Kind die Anforderung der Frage erfüllen kann. Darüber hinaus zeigt sich durch die Erfassung der Reaktion der FK, inwiefern es ihr gelingt, die Informationen, die die Antwort des Kindes liefert, diagnostisch zu nutzen und sprachförderlich daran anzuknüpfen. Es ergeben sich sowohl Möglichkeiten der Analyse über große Stichproben hinweg als auch auf der individuellen Ebene einer einzelnen Fachkraft (z.B. im Hinblick auf spezifische Vorgehensweisen).

In Bezug auf Fragestellung 2 ist Tabelle 8 zu entnehmen, dass die Übereinstimmung für alle Dimensionen des B-FRAKA<sup>8</sup> mind. bei  $\kappa=.74$  bzw.  $ICC=.96$  liegt und damit durchweg im guten bis sehr guten Bereich einzuordnen ist (Koo & Li, 2016; Wirtz & Kutschmann, 2007). Entsprechend kann das Instrument insgesamt als objektiv eingestuft werden.

Tab. 8: Kategoriensystem des B-FRAKA mit Kennwerten der BÜ

	Dimension	Übereinstimmung
	Identifikation codierbarer Fragen	$\kappa=.75$
Teil 1	1.1 Frageformat	$\kappa=.94$
	1.2a Fragelänge	$ICC=.96^{***}$
	1.2b Elliptische Frage	$\kappa=.78$
	1.3 Evozierte Phrase	$\kappa=.91$
Teil 2	2.1 Passung Frage und Antwort	$\kappa=.77$
	2.2 Morpho-syntaktische Korrektheit der Antwort	$\kappa=.74$
	2.3 Semantisch-lexikalische Korrektheit der Antwort	$\kappa=.77$
Teil 3	3 Reaktion der FK	$\kappa=.77$

Anmerkung: \*\*\*:  $p<.001$

ICC:  $.75-.90$ =gute Übereinstimmung,  $>.90$ =sehr gute Übereinstimmung (Koo & Li, 2016)

Cohens Kappa:  $.60-.74$ =gute Übereinstimmung,  $>.75$ =sehr gute Übereinstimmung (Wirtz & Kutschmann, 2007)

## 5 Diskussion und Schlussfolgerungen

Adaptives Sprachförderhandeln von FK mit dem Ziel, alle Kinder in ihrem Spracherwerb effektiv zu unterstützen und so Bildungsbenachteiligungen auszugleichen, gewinnt durch die zunehmende sprachliche Diversität in Kitas weiter an Bedeutung. Gleichzeitig stellt dies hohe Anforderun-

8 Da die Adaptivitätsbewertung (Teil 4) anhand des dargestellten Rationals für jede Fragesequenz eindeutig festgelegt wurde, erfolgte für diesen Teil des Systems keine Prüfung der BÜ.

gen an die Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Entsprechend hoch ist der Bedarf an Weiterqualifizierung und Forschung in diesem Bereich (DJI, 2016).

Vor diesem Hintergrund ist mit B-FRAKA ein Beobachtungsinstrument entwickelt worden, das es ermöglicht, *Fragesequenzen* quantitativ und mikroanalytisch in ihrer Art und Häufigkeit zu erfassen und im Hinblick auf ihre adaptive Gestaltung zu analysieren. Durch den Fokus auf Fragesequenzen findet neben dem sprachlichen Handeln der Fachkraft auch das Kind als Interaktionspartner Berücksichtigung. Das bietet den Vorteil, dass neben der Art und Häufigkeit der Fragen auch ihre Passung erfasst werden kann. Darüber hinaus kann durch den zusätzlichen Einbezug der Reaktionen der FK die *adaptive* Gestaltung der gesamten Fragesequenz fokussiert werden (Ruiz-Primo & Furtak, 2007). Auf diese Weise lassen sich auch Erkenntnisse über die *Qualität* der Fragen und Fragesequenzen ableiten, die über die – eingangs kritisierte – bloße Forderung nach einer häufigen Nutzung offener Fragen deutlich hinausgehen (Schönfelder, 2014). B-FRAKA bietet somit die Chance, Adaptivität aus sprachlicher Perspektive zu analysieren und die Lücke, die bisher in der frühpädagogischen Forschung konstatiert wird (Hardy et al., 2019), zumindest teilweise zu schließen.

Im nächsten Schritt ist die Anwendung des Systems an größeren Stichproben geplant, um die Fragesequenzen in FK-Kind-Interaktionen in Abhängigkeit von verschiedenen Situationen/Interaktionspartner:innen zu vergleichen. Das Instrument eignet sich dabei grundsätzlich für die Beobachtung aller Situationen des Kita-Alltags. Hier wurde es prototypisch an einer Bilderbuchbetrachtung dargestellt, es lässt sich aber genauso in verschiedenen Spiel- oder Essenssituationen, Gesprächen etc. einsetzen. In der dargestellten Form wurde das Instrument bisher nur an dyadischen Situationen erprobt. Im Rahmen einer studentischen Projektarbeit fand eine erste Anwendung in Gruppensituationen statt, die darauf hindeutet, dass zu diesem Zweck verschiedene Anpassungen nötig sind: Das Interaktionsgeschehen stellt sich in Gruppensituationen im Vergleich zu dyadischen Situationen deutlich komplexer dar, sodass zusätzlich u. a. relevant zu sein scheint, welche(s) Kind(er) mit der Frage bzw. mit der Reaktion adressiert wird/werden. Daneben lassen sich mit dem Instrument – wie am Transkript-Beispiel verdeutlicht – wertvolle Informationen für die frühpädagogische Praxis ableiten. So könnten im Rahmen von videobasierten Coachings Ausschnitte aus FK-Kind-Interaktionen hinsichtlich der eigenen adaptiven Gestaltung von Fragesequenzen gemeinsam detailliert analysiert und eigene Stärken und Entwicklungspotenziale identifiziert werden. Dies könnte eine sehr differenzierte Möglichkeit darstellen, dass adaptive Sprachförderhandeln der FK auszubauen, was bisherigen Studien zufolge eine große Herausforderung darstellt (Geyer & Müller, 2021). Ausgewählte Teile des Instruments könnten zudem durch entsprechend qualifizierte Praktiker:innen (z.B. Logopäd:innen, Sprachtherapeut:innen, Sprachförderkräfte) eigenständig angewendet werden, um ihr eigenes (adaptives) Sprachförderhandeln oder das der frühpädagogischen Kolleg:innen zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Insgesamt bleibt bezüglich der Einschätzung der Adaptivität mit B-FRAKA zu beachten, dass sie sich – bedingt durch die Fokussierung auf Fragesequenzen – auch immer nur auf diese bezieht. Das heißt, Aussagen zur Adaptivität der gesamten Interaktion sind nicht möglich. Hier können sich z.B. in kommunikativen Aspekten Abweichungen hinsichtlich der Adaptivitätseinschätzung ergeben. So wird ein korrekatives Feedback innerhalb der Fragesequenzen grundsätzlich als adaptiv gewertet. Häuft sich diese Art der Reaktion aber im Gesprächsverlauf, könnte dies auf das Kind eher hemmend wirken, sodass die Gesamtsituation aus kommunikativer Perspektive als weniger adaptiv eingeschätzt werden könnte. Gleichzeitig ist das Instrument hinsichtlich möglicher Überforderungen im Bereich der Reaktionen der Fachkraft noch wenig sensibel. Geht eine Reaktion (z.B. eine Modellierung) sehr weit über die Zielstruktur hinaus, wird sie daher markiert, um sie perspektivisch auf diesen Aspekt hin feiner analysieren zu können.

Trotz dieser Limitationen stellt B-FRAKA eine erste Möglichkeit dar, das komplexe Konstrukt der Adaptivität aus sprachlicher Perspektive innerhalb der Analyseeinheit der Fragesequenz zu quantifizieren und eröffnet damit den Weg für weitere (empirische) Erprobungen und den Einsatz im Feld der Frühpädagogik. Die Objektivität des Verfahrens bzw. die Interrater-Reliabilität konnte bereits über die Prüfung der Beurteiler:innenübereinstimmung bestätigt werden. Zur weiteren Prüfung der Zuverlässigkeit des Instruments ist im nächsten Schritt geplant, dieses an

verschiedenen Zielgruppen (FK in Interaktion mit Kindern am Anfang des Deutscherwerbs vs. Kindern mit Deutsch als Erstsprache) anzuwenden und zu prüfen, ob sich hier erwartungsgemäß unterschiedliche Befunde in den Dimensionen des B-FRAKA zeigen. Als weiteres relevantes Gütekriterium gilt die Validität. Diese könnte perspektivisch über die Triangulation mit anderen Verfahren untersucht werden. So wird in unserer Arbeitsgruppe aktuell an einem Ratingverfahren gearbeitet (R-Adaptiv Sprache, Beckerle, Mackowiak, Kucharz & Damaske, in Vorb.), das Adaptivität aus sprachlicher Perspektive erfassen soll. Über die Korrelation dieser Instrumente könnte die Konstruktvalidität überprüft werden.

## Literatur

- Adler, A. & Ribeiro Silveira, M. (2021). Warum wir so wenig über die Sprachen in Deutschland wissen. Spracheinstellungen als Erkenntnisbarriere. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 16(4), 403–419. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v16i4.03>
- Anastasio, D. & Ingram, E. L. (2018). *Better Questions: A Learning Opportunity*. IDEA Paper #71. IDEA Center, Inc, 1–16. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED588348>
- Altmann, H. (1993). Satzmodus. In J. Jacobs, A. v. Stechow, W. Sternefeld & T. Vennemann (Hrsg.), *Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 9.1, S. 1006–1029). 1. Halbband. Berlin, New York: DE GRUYTER. <https://doi.org/10.5282/UBM/EPUB.4890>
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Dissertation. Verfügbar unter: [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783779945093](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783779945093)
- Beckerle, C. (2020). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung von pädagogischen Fachkräften mit Kindern mit Migrations-/Fluchthintergrund am Anfang des Deutscherwerbs. Der Einsatz spezifischer Sprachfördertechniken in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, I. Nentwig-Gesemann & M. Alemzadeh (Hrsg.), *Frühpädagogischen Alltag gestalten und erleben* (Forschung in der Frühpädagogik (FiF), Bd. 13, S. 115–144). Freiburg: FEL Verlag Forschung - Entwicklung - Lehre.
- 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.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019). *Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. Lernen und Lernstörungen*, 1–9. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000270>
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2020). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung* (S. 79–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, Julius. [https://doi.org/10.35468/5801\\_05](https://doi.org/10.35468/5801_05)
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Kucharz, D. & Damaske, L. (in Vorb.). *R-Adaptiv: Ratingsystem zur Erfassung der Adaptivität in lernunterstützenden eIP-Kind-Interaktionen*. Bereich III: Sprache.
- 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* (Sprachliche Bildung, Bd. 1, S. 11–36). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Bertau, M.-C. (2003). Fragen: Eine Beschreibung unter kommunikativen und kognitiven Aspekten. In A. Werani, M.-C. Bertau & G. Kegel (Hrsg.), *Psycholinguistische Studien* (Bd. 1, 31–64). Aachen: Shaker.
- Briedigkeit, E. (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Herkunftsmuster – Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 499–517.
- Bright, R. & Field, J. (2008). *Der Löwe in dir* (8. Auflage). Bamberg: Magellan.
- Brühwiler, C. (2014). *Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler* (Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie, Bd. 91). Münster, New York, NY: Waxmann.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2019). *Bildung durch Sprache und Schrift: Die Initiativen BiSS und BiSS-Transfer*. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildungsforschung/rahmenprogramm-bildungsforschung/bildung-durch-sprache-und-schrift-iativen-biss-und-biss-transfer/bildung-durch-sprache-und-schrift-iativen-biss-und-biss-transfer\\_node.html](https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/bildungsforschung/rahmenprogramm-bildungsforschung/bildung-durch-sprache-und-schrift-iativen-biss-und-biss-transfer/bildung-durch-sprache-und-schrift-iativen-biss-und-biss-transfer_node.html)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.). (2022). *Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/bundesprogramm-sprach-kitas-weil-sprache-der-schlüssel-zur-welt-ist--96266>
- Dannenbauer, F. M. (1994) Grundlinien entwicklungsproximaler Intervention. *Der Sprachheilpädagoge*, 26(4), 1–23.
- Dapper-Saalfels, T. von. (2023). Das interactive model als Grundlage für die Untersuchung adaptiven sprachförderlichen Handelns in Kindertagesstätten – Eine Analyse zu Interaktionen von pädagogischen Fachkräften mit ausgewählten Kindern bei gemeinsamen Bilderbuchbetrachtungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 16(2), 305–320. <https://doi.org/10.1007/s42278-023-00184-z>
- Dethorne, L. S., Johnson, B. W. & Loeb, J. W. (2005). A closer look at MLU: what does it really measure? *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(8), 635–648. <https://doi.org/10.1080/02699200410001716165>
- Deutsches Jugendinstitut (DJI)/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.). (2016). *Inklusive Sprachliche Bildung. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. <https://doi.org/10.25656/01:28522>
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich*. Stuttgart: J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-04706-9>
- Geyer, S. & Müller, A. (2021). Wie adaptiv ist Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 74(1), 31–60. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2052>
- Hardy, L., Decristan, J. & Klieme, E. (2019). *Adaptive teaching in research on learning and instruction*. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169–191. <https://doi.org/10.25656/01:18004>

- Hardy, I., Mannel, S. & Maschede, N. (2021). Adaptive Lernumgebungen. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Viel-falt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität* (S. 17–26). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609–629. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z>
- Kannengieser, S. (2012). *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). München: Elsevier Urban & Fischer.
- Hormann, O. & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung*, 8(4), 194–199. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000444>
- Kempert, S., Edele, A., Rauch, D., Wolf, K. M., Paetsch, J., Darsow, A. et al. (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In C. Diehl, C. Hunkler & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf* (S. 157–242). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Koo, T. K. & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. *Journal of Chiropractic Medicine*, 15(2), 155–163. <https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012>
- Krammer, K. (2017). Die Bedeutung der Lernbegleitung im Kindergarten und am Anfang der Grundschule. In S. Schuler, C. Streit & G. Wittmann (Hrsg.), *Perspektiven mathematischer Bildung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule* (S. 107–123). Wiesbaden: Springer Spektrum. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12950-7_8)
- Kucharz, D. (2018). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber, M. Hasselhorn et al. (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (Bildung durch Sprache und Schrift, hrsg. von Michael Becker-Mrotzek, Hans-Joachim Roth, Marcus Hasselhorn, Petra Stanat ; Band 1, 1. Auflage, S. 214–227). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Kürschner, W. (2017). *Grammatisches Kompendium. Systematisches Verzeichnis grammatischer Grundbegriffe* (utb Sprachwissenschaft, Bd. 1526, 7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: A. Francke Verlag.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (Springer-Lehrbuch, Bd. 103, S. 69–105). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41291-2_4)
- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10436-8>
- 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/Discourse. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 11(1), 81–98. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v11i1.22250>
- Niedersächsisches Kultusministerium. (2023). *Orientierungsplan für Bildung und Erziehung*. Gesamtausgabe. Verfügbar unter: <https://bildungsportal-niedersachsen.de/fruehkindliche-bildung/bildungsauftrag/orientierungsplan>
- Nowak, J. R. & Macht, K. (1996). *Die Kunst des Fragens. Theorie und Praxis der Frage als didaktisches Steuerungsinstrument* (Augsburger I&I-Schriften, Bd. 72). Augsburg: Univ; Wißner Herstellung.
- OECD. (2006). *Starting Strong. Early Childhood Education and Care (Starting Strong)*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Ergebnisse. Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung* (Bd. 1). Bertelsmann Verlag.
- Parker, M. D. & Brorson, K. (2005). A comparative study between mean length of utterance in morphemes (MLUm) and mean length of utterance in words (MLUw). *First Language*, 25(3), 365–376. <https://doi.org/10.1177/0142723705059114>
- Pittner, K. & Berman, J. (2021). *Deutsche Syntax. Ein Arbeitsbuch* (Narr Studienbücher, 7., überarbeitete und erweiterte Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto. Verfügbar unter: <http://www.narr-shop.de/deutsche-syntax.html>
- Ptok, M. & Ptok, A. (2008). Fortschritte im Grammatikerwerb kleiner Kinder mit einfachen Verfahren abschätzen. *HNO [Assessing the progress of grammar acquisition in young children]*, 56(5), 549, 551–2. <https://doi.org/10.1007/s00106-008-1717-y>
- Rammstedt, B. (2010). Reliabilität, Validität, Objektivität. In C. Wolf (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (S. 239–258). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rice, M. L., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N. & Blossom, M. (2010). Mean Length of Utterance Levels in 6-Month Intervals for Children 3 to 9 Years With and Without Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(2), 333–349. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009\)08-0183](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009)08-0183)
- Röhner, C., Li, M. & Hövelbrinks, B. (2010). Fragestrategien im fachbezogenen Sprachförderunterricht. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik*; [Jahrestagung 2009 der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe] (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 14, S. 89–92). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Rost-Roth, M. (2011). Formen und Funktionen von Interrogationen. Fragen in grammatischen Beschreibungen, empirischen Befunden und Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. *Linguistik online*, (49), 91–117.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa (Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit)*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruiz-Primo, M. A. & Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(1), 57–84. <https://doi.org/10.1002/tea.20163>
- Schnettler, B. & Knoblauch, H. (2009). Videoanalyse. In S. Kühl, P. Strodtholz & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und Qualitative Methoden* (1. Aufl., S. 272–297). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönfelder, M. (2014). Sprachlernsettings mit Fragen anregend und sprachfördernd gestalten. In Blechschmidt, A. & Schräpler, U. (Hrsg.), *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (Treffpunkt Logopädie, Bd. 1, S. 65–79). Basel: Schwabe Basel.
- Serrat, O. (2017). *Knowledge Solutions. Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance*. Singapore, s.l.: Springer Singapore. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-0983-9>
- Siraj-Blatchford, I. & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/09575140701842213>
- Szagan, G. (2019). *Sprachentwicklung beim Kind*. Mit E-Book inside (7. überarbeitete Auflage). Weinheim, München: Beltz; Ciando.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.
- Wadepohl, H. & Schomaker, C. (2022). Forschungsprojekte „Kognitive Aktivierung in (inkluisiven) Kitas“ (KoAkiK und KoAkiK II). In C. Schomaker & H. Wadepohl (Hrsg.), *Fachkräfte und Kinder im Dialog. Vertiefungsband kognitiv aktivierende Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag* (1. Auflage, S. 11–19). Weinheim: Beltz Juventa.

- Walsh, R. L. & Hodge, K. A. (2018). Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 264–294. <https://doi.org/10.1177/1468798416659124>
- Walsh, B. A. & Rose, K. K. (2013). Impact of Adult Vocabulary Noneliciting and Eliciting Questions on the Novel Vocabulary Acquisition of Preschoolers Enrolled in Head Start. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 31–45. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.712085>
- Weinrich, H. (2005). *Textgrammatik der deutschen Sprache* (3. revidierte Aufl.). Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Wirtz, M. & Kutschmann, M. (2007). Analyse der Beurteilerübereinstimmung für kategoriale Daten mittels Cohens Kappa und alternativer Maße. *Rehabilitation*, (46), 1–8. <https://doi.org/10.1055/s-2007-976535>
- Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B. & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

## Danksagung

Ein besonderer Dank gilt den Studierenden Mascha Berg, Mareike Dröge, Ricarda Gorny, Jenny Thiemann und Stephanie Wimberger für ihre engagierte Mitarbeit bei der Systementwicklung und der Ermittlung der Beurteiler:innenübereinstimmung.

## Zur Autorin

Lisa Damaske ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Leibniz Universität Hannover in der Abteilung Sonderpädagogische Psychologie. Sie forscht zur Adaptivität, Qualität und Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen in der Kita, ein Schwerpunkt liegt auf Fragen als Mittel der sprachlich und kognitiv anregenden Interaktionsgestaltung. Zudem ist sie als Sprachtherapeutin tätig.

## Korrespondenzadresse

Lisa Damaske  
Leibniz Universität Hannover  
Institut für Sonderpädagogik  
Schloßwender Str. 1  
30159 Hannover  
E-Mail: [lisa.damaske@ifs.uni-hannover.de](mailto:lisa.damaske@ifs.uni-hannover.de)