



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

Der Beitrag der Psycholinguistik zur bereichsspezifischen Qualifizierung von Elementarpädagoginnen

Subjektive Theorien von Elementarpädagoginnen zu Spracherwerb
und Sprachförderung

verfasst von / submitted by

Mag.^a Barbara Rössl-Krötzl

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Wien, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student
record sheet:

A 092 328

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record
sheet:

Doktoratsstudium Allgemeine / Angewandte
Sprachwissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Rudolf de Cillia

Danksagung

Am Zustandekommen dieser Arbeit waren viele Menschen beteiligt: Ihnen allen gilt mein aufrichtiger Dank.

In besonderer Weise danken möchte ich dem Betreuer meiner Dissertation, Rudolf de Cillia. Er hat mich zu dieser Arbeit bewegt, mir tatkräftig ermöglicht, diesen Weg zu beschreiten und mich an entscheidenden Weggabelungen wie selbstverständlich in die gangbare Richtung geführt. Ebenfalls danke ich Chris Schaner-Wolles für ihre hilfreichen Anmerkungen.

Durch ihre Ideen und ihr Engagement fachlich bereichert haben meine Arbeit des weiteren insbesondere Christine Czinglar, Ewelina Sobczak, Kathrin Zell und Marlene Sator. Einen wichtigen Impuls gab mir Martha Pichler mit ihrer Idee zur Ausweitung der Zielgruppe. Zu einem tieferen Verständnis für die Anliegen der Elementarpädagogik führten mich die zahlreichen Gespräche mit Gabriele Bäck, Gerlinde Strasser, Elisabeth Yagci-Grobner und Simone Breit, um nur einige der ExpertInnen zu nennen, mit denen mich gemeinsame Vorhaben verbunden haben und verbinden. Angela Ho hat mit ihrem Know-How meine Modelldarstellungen in ansehnliche Grafiken verwandelt, Anna Wolbank mich in der Schlussphase mit ihrer Expertise unterstützt. Ihnen allen möchte ich meinen herzlichen Dank aussprechen.

Ohne die spontane Bereitschaft der vielen Pädagoginnen und BAKIP-Schülerinnen, an meiner Studie mitzuwirken, hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Dafür möchte ich mich bei ihnen vielmals bedanken. Besonders bin ich auch den Teilnehmerinnen der beiden Gruppendiskussionen zu Dank verpflichtet: für ihren Mut und ihre rege Beteiligung an den eingebrachten Themen.

Dankbar bin ich auch meinen nun bereits erwachsenen und durchaus selbständigen Kindern - Sebastian, Anna und Josef -, für ihr Interesse am Fortgang meiner Arbeit und ihr aufgebrachtes Verständnis für meine zeitweisen Absenzen. Sebastian danke ich für das sorgfältige Korrekturlesen.

Mein innigster Dank gilt schließlich meinem Mann Gerhard: Ohne ihn wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Seine Zuversicht und seine aktive Unterstützung haben mich durch diese besondere Zeit getragen.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|-----------|
| Danksagung | 3 |
| 1 Einleitung..... | 9 |
| 2 Spracherwerb und seine Förderung: Ansätze aus Sprachwissenschaft und Elementarpädagogik..... | 17 |
| 2.1 Spracherwerb aus sprachwissenschaftlicher Sicht..... | 17 |
| 2.1.1 Erstspracherwerb | 18 |
| 2.1.2 Früher Zweitspracherwerb..... | 21 |
| 2.1.3 Lernstufen des Deutschen als frühe Zweitsprache und ihre didaktischen Implikationen..... | 29 |
| 2.1.4 Weitere Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb..... | 37 |
| 2.2 Ansätze der Elementarpädagogik..... | 39 |
| 2.3 Sprache und Sprachförderung in Aus- und Fortbildungscurricula in Österreich.. | 44 |
| 2.4 Zusammenfassung und Fazit: Erste Konzeptualisierung relevanten linguistischen Wissens | 46 |
| 3 Zur Wirksamkeit von Sprachförderung: Befunde aus beiden Forschungsdisziplinen | 52 |
| 3.1 Zur Eignung linguistischer Programme und Konzepte: Befunde aus Evaluationsstudien..... | 55 |
| 3.1.1 Sprachförderprogramm Penner (2003) | 56 |
| 3.1.2 Sprachförderprogramm Kaltenbacher & Klages (2007)..... | 58 |
| 3.1.3 Sprachförderkonzept Tracy (2003) | 59 |
| 3.1.4 Evaluationsergebnisse zu den drei Programmen | 60 |
| 3.1.5 Diskussion der Evaluationsstudien | 62 |
| 3.2 Zur Eignung pädagogischer Konzepte: Befunde aus Wirksamkeitsstudien | 67 |
| 3.2.1 Wirksamkeitsstudie „Was wirkt wie?“ (Kammermeyer u.a. 2013) | 68 |
| 3.2.2 Weitere Studien zur Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen | 72 |
| 3.3 Zusammenfassung und Fazit..... | 78 |
| 4 Zu den Kompetenzen der Akteurinnen: Modelle und empirische Befunde zur Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen | 82 |
| 4.1 Linguistisches Sprachförderkompetenzmodell (Thoma & Tracy 2014)..... | 84 |
| 4.1.1 Empirische Befunde zur Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen | 89 |
| 4.1.1.1 Befunde zum sprachförderbezogenen Wissen | 89 |
| 4.1.2 Zusammenfassung und Diskussion..... | 90 |
| 4.2 Pädagogisches Sprachförderkompetenzmodell (Fried 2008)..... | 92 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 4.2.1 | Empirische Befunde zur Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen..... | 95 |
| 4.2.1.1 | Befunde zum sprachförderbezogenen Wissen..... | 96 |
| 4.2.1.2 | Befunde zum sprachförderbezogenen Handeln | 96 |
| 4.2.2 | Zusammenfassung und Diskussion | 97 |
| 4.2.3 | Gegenüberstellung der beiden Modelle: Diskussion und Fazit | 104 |
| 4.3 | Weitere empirische Befunde zur Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen | 106 |
| 4.3.1 | Befunde zu sprachförderbezogenem Wissen | 107 |
| 4.3.2 | Befunde zu sprachförderbezogenem Handeln | 115 |
| 4.3.3 | Befunde zum Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln..... | 117 |
| 4.3.4 | Zusammenfassung und Fazit..... | 121 |
| 4.4 | Empirische Befunde zu Qualifizierungseffekten im Bereich Sprachförderung .. | 124 |
| 4.4.1 | Effekte auf die Sprachförderkompetenz von Pädagoginnen..... | 126 |
| 4.4.1.1 | Effekte auf das sprachförderbezogene Wissen von Pädagoginnen | 126 |
| 4.4.1.2 | Effekte auf das sprachförderbezogene Handeln von Pädagoginnen | 134 |
| 4.4.2 | Effekte auf die Sprachkompetenz von Kindern | 136 |
| 4.4.3 | Zusammenfassung und Fazit..... | 139 |
| 4.5 | Vorschlag zur Konzeptualisierung eines prozessorientierten Sprachförderkompetenzmodells | 145 |
| 5 | Konzept einer eigenen empirischen Untersuchung..... | 157 |
| 5.1 | Entwicklung der theoretischen Rahmung: Wissensbestände im Kontext von Qualifizierung | 157 |
| 5.1.1 | Wissensformen und ihr Handlungsbezug: Explizites und implizites Wissen | 158 |
| 5.1.2 | Subjektive Theorien als Forschungsgegenstand: Begriffsklärung..... | 163 |
| 5.1.2.1 | Zur Rekonstruierbarkeit subjektiver Theorien | 165 |
| 5.1.2.2 | Zur Modifizierbarkeit subjektiver Theorien..... | 166 |
| 5.1.3 | Zusammenfassung..... | 169 |
| 5.2 | Aufstellung der Forschungsfragen und Ableitung der Hypothesen | 170 |
| 6 | Empirische Untersuchung: Subjektive Theorien von Elementarpädagoginnen im Bereich Spracherwerb und Sprachförderung..... | 174 |
| 6.1 | Methodische Überlegungen - Untersuchungskonzeption..... | 174 |
| 6.2 | Fragebogenuntersuchung..... | 176 |
| 6.2.1 | Erhebungsinstrumente: Schriftlicher Fragebogen, Semantisches Differential, Sprachbeurteilungsbogen..... | 176 |
| 6.2.2 | Größe und Zusammensetzung der Stichprobe sowie Ablauf der Untersuchung | 181 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 6.2.3 | Auswertung der Ergebnisse: Statistische Analyse | 182 |
| 6.3 | Gruppendiskussion | 184 |
| 6.3.1 | Erhebungsinstrument: Gruppendiskussion, Diskussionsleitfaden | 184 |
| 6.3.2 | Größe und Zusammensetzung der Gruppe sowie Ablauf der Untersuchung | 190 |
| 6.3.3 | Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse | 191 |
| 6.3.3.1 | Entwicklung des Kategoriensystems | 197 |
| 6.4 | Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung | 208 |
| 6.4.1 | Zusammenfassung von Variablen | 209 |
| 6.4.1.1 | Konstruktion von "Expertenscores": | 209 |
| 6.4.1.2 | Ermittlung der den mit Hilfe des semantischen Differentials erhobenen Einstellungen zugrundeliegenden Faktoren: | 212 |
| 6.4.2 | Mittelwertsvergleiche zwischen den untersuchten Gruppen | 213 |
| 6.4.3 | Einfluss des Anteils der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch in der aktuellen pädagogischen Praxis auf das Antwortverhalten | 228 |
| 6.4.4 | Einfluss der Berufserfahrung auf das Antwortverhalten | 229 |
| 6.4.5 | Einfluss von Fort- und Weiterbildungen im Bereich Spracherwerb auf das Antwortverhalten | 231 |
| 6.4.6 | Zusammenfassung der befragten Personen zu Clustern (Typologien) | 232 |
| 6.5 | Ergebnisse der Überprüfung der Hypothesen | 236 |
| 6.5.1 | Hypothese 1: Sprachförderung basiert vorwiegend auf allgemeinen pädagogischen Prinzipien | 237 |
| 6.5.2 | Hypothese 2: Verfolgung von Individualisierung bei fehlenden linguistischen Beschreibungskompetenzen | 241 |
| 6.5.3 | Hypothese 3: Normativ ausgerichtetes Sprachverständnis in der Sprachvermittlung? | 244 |
| 6.5.4 | Hypothese 4: Höhere Sicherheit bei DaE- als bei DaZ-Förderung | 245 |
| 6.5.5 | Hypothese 5: Hemmen verkürzte Präkonzepte zum DaZ-Erwerb das Förderengagement? | 249 |
| 6.5.6 | Hypothese 6: Mehrsprachigkeit beliebter als Grammatik | 251 |
| 6.5.7 | Hypothese 7: Delegation der Mehrsprachigkeitsförderung | 253 |
| 6.5.8 | Hypothese 8: Struktur- vor Prozessqualität für gelingende Sprachförderung | 255 |
| 6.5.9 | Hypothese 9: Berufsbiografische Einflüsse | 258 |
| 6.6 | Ergebnisse aus der vertiefenden Analyse der Gruppendiskussion unter Bezugnahme auf das Sprachförderprozessmodell | 266 |
| 6.6.1 | Diagnosestrategien | 268 |
| 6.6.2 | Theorien zu Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit | 280 |
| 6.6.3 | Zielgerichtete Sprachförderung | 288 |
| 6.6.4 | Sprachförderhandlung: Sprachvorbild und Sprachlehrstrategien | 296 |

| | | |
|----------|--------------------------------------|------------|
| 6.6.5 | Linguistisches Begriffswissen..... | 305 |
| 6.7 | Zusammenfassung der Ergebnisse | 307 |
| 7 | Resümee und Empfehlungen..... | 317 |
| | Literaturverzeichnis..... | 327 |
| | Anhang..... | 349 |
| | Abstract (Deutsch) | 349 |
| | Abstract (Englisch) | 351 |
| | Tabellen..... | 353 |
| | Fragebogen..... | 389 |
| | Abbildungsverzeichnis..... | 396 |
| | Tabellenverzeichnis..... | 398 |
| | Lebenslauf..... | 403 |

1 Einleitung

Aber der wirkliche Grund war doch, dass *ich erst Deutsch lernen musste*. Ich war acht Jahre alt, ich sollte in Wien in die Schule kommen [...]. Es war für meine Mutter ein unerträglicher Gedanke, daß man mich *wegen meiner Unkenntnis der Sprache vielleicht nicht in diese Klasse aufnehmen würde* und sie war entschlossen, mir *in kürzester Zeit Deutsch beizubringen*. (Canetti, 1977: 82)¹

Gewiss: Zeiten und gesellschaftliche Verhältnisse sind heute vielfach andere und die sozialen Umstände im Einzelnen nicht mit jenen vergleichbar, auf die Canettis berühmte gewordene sprachengeprägte Kindheitserinnerungen² zurückgehen; ein ganzes Jahrhundert ist seither vergangen.

Und dennoch: Lesen sich diese Zeilen - vertauscht man Protagonisten und Zeiten - nicht ebenso als Grundsätze aktueller bildungspolitischer Bestrebungen im deutschsprachigen und im Besonderen im österreichischen Raum? Hier wie dort sind es die Kompetenzen in der deutschen Sprache, die als Voraussetzung und überhaupt als *der* Schlüssel für schulische Bildungserfolge gehandelt werden. So gesehen steht mit der „Unkenntnis der [Unterrichts-]Sprache“, um mit Canetti zu sprechen, bei Weitem nicht nur die Gefährdung der Aufnahme eines Kindes in eine bestimmte Klasse zu befürchten. Ein klarer Startnachteil des deutschkenntnislosen Kindes gegenüber den anderen, der Unterrichtssprache mächtigen Kindern, zeichnet eine mangelnde Sprachbeherrschung zu Schulbeginn die Aussicht auf einen zumindest mühevolleren und ungleich belasteteren Bildungsweg vor, wie es ein Blick in die Praxis und Forschung auch großteils erkennen lässt. Die Devise „erst Deutsch zu lernen“, gegebenenfalls „in kürzester Zeit“, wie sie Canettis Mutter vertrat und dann auch - auf die ihr eigene Methode - verfolgte, stellt in diesem Verständnis eine naheliegende Antwort auf die sprachlichen Maßstäbe, wie sie die Bildungsinstitution Schule setzt, dar. Zurück in die heutige Zeit, repräsentieren *Initiativen zur sprachlichen Frühförderung* in Deutschland wie in Österreich eine substantiell völlig idente Antwort. Auch sie bauen auf das Naheliegende und geben als ihr Ziel aus, Kinder ohne oder mit ungenügenden Deutschkenntnissen noch vor der Schule, in der Zeit des Kindergartens, unterrichtssprachenfit zu machen, als eine der möglichen Antworten auf die wachsende Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen von Kindern in einer mehrsprachigen Gesellschaft.

Wie wir wissen, war das Kind Elias Canetti alles andere als erfreut über die rigide Art und Weise des Sprachunterrichts seiner Mutter, und wenn sie auch Erfolg hatte, so

¹ Kursive Hervorhebungen durch die Verfasserin

² „Die gerettete Zunge. Geschichte einer Jugend“

macht sich hierin das dazwischenliegende Jahrhundert, die mehrfachen Unterschiede zu den gegenwärtigen Sprachlehr- und -lernsituationen, nur allzu bemerkbar. Wie aber kann es heutigen Akteurinnen unter den gegebenen Umständen gelingen, gesamten Kohorten von Kindern im Vorschulalter die erforderliche sprachliche Befähigung in kurzer, um nicht zu sagen in „kürzester Zeit“ zuzuführen? Welche Mittel haben sie zur Verfügung, werden ihnen zur Verfügung gestellt?

Richten wir nun, stellvertretend für das Gesamt der Sprachförderinitiativen, die in den letzten Jahren den deutschsprachigen Bildungsraum überfluten, den Blick auf das österreichweite Projekt *Frühe sprachliche Förderung*, seine Konzeption, seine Ansprüche an die Praxis und nicht zuletzt auf die damit einhergehenden Konsequenzen für eine Neuausrichtung des Bildungsfeldes Elementarpädagogik. Denn es steht außer Frage: Die flächendeckende Implementierung von Aufgaben der spezifischen Sprachförderung in den elementarpädagogischen Einrichtungen kann mit als einer der zentralen Katalysatoren für die gebotenen Wandlungsprozesse des frühkindlichen Bildungsbereichs gewertet werden, wie es sich am Beispiel des österreichischen Sprachförderprojekts verdeutlichen lässt. Ziel der seit 2008 auf Grundlage einer zweijährlich sich erneuernden Vereinbarung zwischen Bund und Ländern³ gesetzlich geregelten Maßnahme ist es, diejenigen drei- bis sechsjährigen Kinder, „die über mangelnde Deutschkenntnisse verfügen, insbesondere jene mit anderer Erstsprache als Deutsch“, in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen so zu fördern, „dass sie mit Eintritt in die erste Schulstufe der Volksschule die Unterrichtssprache [...] möglichst beherrschen“⁴.

Konkret sieht die Regelung folgendes Vorgehen vor: Der Förderbedarf soll durch die „Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen [...]“⁵ bzw. sonstiges qualifiziertes Personal“ erfolgen. Einzusetzen ist ein „sprachwissenschaftlich und kindergartenpädagogisch fundiertes Sprachstandsfeststellungsverfahren“⁶. Dazu wurden den Ländern vom Bund psycholinguistisch ausgerichtete Beobachtungsverfahren⁷ zur Verfügung gestellt. Nach Maßgabe der Ergebnisse sind entsprechende Förderinterventionen abzuleiten. Durchzuführen ist die Sprachförderung „in geeigneter (kindgemäßer, individueller, sachrichtiger, zusätzlicher) Form“⁸. Auch dies erfolgt „durch

³ Art. 15a B-VG

⁴ BGBl. II Nr. 234/2015 Art. 1 Abs.1

⁵ Die Auslassung in der Zitation betrifft folgenden Passus: „[...]“, allenfalls gemeinsam mit den Leiterinnen und Leitern der Volksschulen“.

⁶ BGBl. II Nr. 234/2015 Art. 2 Z 6

⁷ „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache (BESK 2.0)“ und „der Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ 2.0)“ (BGBl. II Nr. 234/2015 Art. 2 Z 6) (vgl. Kap. 2.1.3)

⁸ BGBl. II Nr. 234/2015 Art. 2 Z 7 (kursive Hervorhebung durch die Verfasserin)

*Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen bzw. sonstiges qualifiziertes Personal*⁹. Die Effektivität der Sprachförderung bemisst sich anhand einer Folgebeobachtung am Ende des Förderzeitraums. Indikator für die Zielerreichung bzw. –annäherung sind demnach die Sprachleistungszuwächse der Förderkinder. Im Sinne der Grundidee des Projekts *Frühe sprachliche Förderung* bedeuten daher effektive Sprachfördermaßnahmen die „Optimierung“ der individuellen Bildungschancen des einzelnen Kindes.

So naheliegend und begrüßenswert eine Konzeption grundsätzlich ist, die darauf ausgerichtet ist, Kindern möglichst früh eine Grundlage für die bildungssprachlichen Erfordernisse der Schule bereitzustellen, so problematisch muss sie sich gegenwärtig allerdings noch für die mit der *Aufgabe der Sprachförderung betrauten Akteurinnen* in der Praxis, den Kindergartenpädagoginnen¹⁰, darstellen. Sind es allein schon die hohen Anforderungen, die sich ihnen durch die zunehmende Vielfalt nicht nur der sprachlichen Hintergründe der Kinder im Praxisalltag stellen, so übersteigen die konkreten Aufgaben und Pflichten der verbindlichen bildungspolitischen Maßnahmen vielfach und anhaltend die Möglichkeiten der Praktikerinnen. Nicht nur wirken die oft zitierten Rahmenbedingungen auf die Prozesse der Sprachförderhandlung erschwerend ein. Unterschätzt wurde allzu lange und allzu sehr der hohe Anspruch, den zielgerichtete, qualitätsvolle Sprachförderprozesse, wie sie die Bildungspolitik mit ihren Maßnahmen einfordert, in einem mehrsprachigen beruflichen Handlungskontext stellen. Mit „Sprache“ als traditionellem Bildungsbereich zwar scheinbar vertraut, wurde und wird im elementarpädagogischen Bildungskontext noch vielfach übersehen, dass sich mit der Veränderung der sprachlichen Verhältnisse auch der Fördergegenstand „Sprache“ und die mit ihm verbundenen Aufgaben anders präsentieren als in den real längst nicht mehr existierenden monolingualen Kontexten und somit eine spezifische Neudefinition und –konzeption des Bildungs- und Förderbereichs „Sprache“ angezeigt ist.

Der erforderliche Fokusschwenk auf *Deutsch in seiner Eigenschaft als Zweitsprache im frühen Kindesalter* ist von der Elementarpädagogik und ihren disziplinären Mitteln und Kriterien allein jedoch nicht zu bewältigen. Ihre Modelle und Zugänge, traditionell kommunikativ-sozial ausgerichtet, bleiben für die Aufgaben der spezifischen Zweitspracherwerbsförderung vielfach zu vage. Erklärung und Gestaltung von Zweitspracherwerbsprozessen erfordert sprachspezifischeres Wissen, sprachspezifischeres Können. Dies wird von Seiten der Elementarpädagogik nach und nach erkannt und auch benannt (Jampert & Zehnbauer 2007; Redder & Weinert 2013).

⁹ BGBl. II Nr. 234/2015 Art. 1 Abs. 1

¹⁰ Die Tatsache, dass in der elementarpädagogischen Berufspraxis immer noch nahezu ausschließlich Frauen tätig sind, spiegelt sich in dem in dieser Arbeit verwendeten Ausdruck „Pädagoginnen“ für im Kindergarten beschäftigte Fachkräfte wider; männliche Pädagogen sind stets mitgemeint.

Es ist insbesondere die *Psycholinguistik*, die mit ihrem Fokus auf (zweit-)spracherwerbstheoretischer Forschung, der Lernbarkeit von Sprachen und der Steuerbarkeit von Aneignungsprozessen Wissen und Fragestellungen zur Professionalisierung der Sprachförderung an die Elementarpädagogik abzugeben hätte. Angekurbelt durch die bildungspolitischen Initiativen und dem Gewährwerden der steigenden Relevanz der eigenen disziplinären Zugänge für die sprachliche Frühförderung des Kindergartens klinkt sich der psycholinguistische Forschungsdiskurs daher in letzter Zeit verstärkt in die aktuelle Professionalisierungsdebatte der Elementarpädagogik ein (Thoma u.a. 2013; Kaltenbacher u.a. 2009). Während es der befassten Grundlagenforschung noch um die Vertiefung und Erweiterung der Erkenntnisse bezüglich des Verhältnisses zwischen Spracherwerbs- und Sprachvermittlungsprozessen im frühen Kindesalter geht, gewinnt zeitgleich die Frage der Transferwege, über die *die gewonnenen sprachwissenschaftlichen Erkenntnisse in die Kindergartenpraxis* einzubringen sind, zunehmend an Bedeutung. Angesprochen ist damit die Frage nach einer adäquaten *Qualifizierung*. Mit ihr sieht sich die Psycholinguistik nun auch hinsichtlich des elementarpädagogischen Bildungsbereichs einer bereits aus dem Kontext der schulischen Sprachlehre bekannten Problemlage gegenübergestellt, die getragen wird von der Frage: *Welches linguistische Wissen wird für eine qualitätsvolle, d.h. effektive Sprachlehre bzw. -förderung in der Praxis überhaupt benötigt?*

Die grundsätzliche Brisanz dieser Fragestellung, insbesondere auch für die österreichische Sprachfördersituation, verdeutlicht sich mit einem Blick auf die aktuelle Qualifizierungslandschaft. Es zeigt sich nämlich, dass die Grundvoraussetzung professionellen (Sprachförder-)Handelns, eine adäquate, am aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand ausgerichtete, bereichsspezifische Ausbildung, derzeit bei weitem noch nicht sichergestellt ist. Denn, wenn auch der zentralen österreichischen Ausbildungsstätte für Pädagoginnen der frühen Kindheit eine Namensänderung von BAKIP in BAfEP¹¹ widerfahren ist und mit der zögernd anhebenden Akademisierung erste Schritte zur Höherqualifizierung des Berufsstandes der Kindergartenpädagoginnen gegangen wurden, so kann aus linguistischer Sicht derzeit noch nicht davon gesprochen werden, dass die Ausgangsqualifikation im Bereich der Sprachförderung bereits einen entsprechenden Grad an Professionalität erreicht hat. Eine Qualitätssteigerung der Sprachförderung im Kindergarten muss aktuell daher vorwiegend über die Weiterqualifizierung der bereits in der Berufspraxis stehenden pädagogischen angestrebt werden (von Balluseck 2017). Allerdings tun sich auch bezüglich der Fort- und Weiterbildungen zu einer Reihe von Aspekten Fragen auf: Disziplinäre Ausrichtung, inhaltliche Architektur, Methodik,

¹¹ Die Bezeichnung des Schultyps „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“, kurz „BAKIP“, wurde mit 1.9.2016 durch die Bezeichnung „Bildungsanstalt für Elementarpädagogik“, kurz „BAfEP“, ausgetauscht. Im Folgenden werden die Begriffe „Elementarpädagogik“ und „Kindergartenpädagogik“ samt ihren Ableitungen synonym verwendet.

fachliche Qualität und Format sind von unüberschaubarer Bandbreite bzw. oftmals nicht klar erkennbar. Kurz: Über fachwissenschaftliche Verankerung und Qualität lässt sich meist wenig sagen.

Noch weniger lässt sich sagen, ob und in wie weit sich die gesetzten *Qualifizierungsmaßnahmen im praktischen Förderhandeln* der Pädagoginnen wiederfinden. Angesprochen ist damit eine Grundsatzfrage von Aus- und Weiterbildung im pädagogischen Berufsfeld. Sie rankt sich um den Begriff der Anwendbarkeit, des Transfers des vermittelten Wissens in die Praxis, eine Frage, der sich auch die Psycholinguistik nicht länger entziehen kann, möchte sie einen nutzbringenden Beitrag zur Erhöhung der Sprachförderqualität in Kindergärten liefern. Der oben formulierten Frage nach dem erforderlichen sprachförderbezogenen linguistischen Wissen ist mit Blick auf die Effektivität fachspezifischer Qualifizierung daher eine weiterführende Frage beizufügen: *Was sind die Voraussetzungen dafür, dass das in Aus- und Weiterbildungen vermittelte (psycho-)linguistische Wissen Chancen hat, in der Praxis wirksam zu werden?*

Mit dieser Frage ist das Verhältnis zwischen dem vermittelten wissenschaftlichen Wissen und dem professionellen (Sprachförder-)Handeln angesprochen. Dass es sich dabei keineswegs um ein einfaches kausales Verhältnis handelt, zeigen bisherige Arbeiten der Lehrerbildungsforschung. Sie weisen darauf hin, dass es ein Bündel von Faktoren ist, das über Effektivität von Qualifizierungsmaßnahmen bestimmt. Aus kognitionspsychologischer Sicht wird insbesondere den individuellen subjektbezogenen Wissensbeständen, *Einstellungen und subjektiven Theorien der Pädagoginnen*, eine entscheidende Rolle für die Praxiswirksamkeit von Weiterbildungen zugeschrieben. Als *handlungsleitende Kognitionen* das Tun in der Praxis wesentlich steuernd sind subjektive Theorien jedoch *nicht bedingungslos veränderbar* bzw. macht eine erfolgreiche Wissensvermittlung, zumal im pädagogischen Aus- und Weiterbildungskontext, die Berücksichtigung der vorhandenen bereichsspezifischen subjektiven Theorien erforderlich.

Lern- bzw. sozialpsychologische Zugänge haben allerdings in die bisherigen psycholinguistisch ausgerichteten Vorschläge zur Konzipierung relevanten sprachförderbezogenen Wissens praktisch noch keinen Eingang gefunden. Trotz langsam anhebender Forschungsbemühungen auf dem Gebiet sprachförderbezogener Professionalisierung ist die Frage, wie der Gegenstand in Hinsicht auf seine Lernbarkeit und Handlungsrelevanz auszuformen ist, weitgehend unbeantwortet. Einzelne Befunde legen nahe, dass eine entsprechende berufsbezogene Konzeptualisierung relevanten linguistischen Wissens eine entschlosseneren Hinwendung zu einer interdisziplinären Sichtweise in der Qualifizierung erforderlich macht.

An diesem Punkt nun möchte die eigene Arbeit ansetzen. Ziel ist es, die aktuelle

Professionalisierungsforschung in der Elementarpädagogik durch einen *Beitrag der Psycholinguistik zu einer sprachförderbezogenen Qualifizierung der Pädagoginnen* zu bereichern und damit zur Verbesserung der Sprachförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen beizutragen. Im Zentrum steht die Beleuchtung der Qualifizierungssituation der Elementarpädagoginnen im Bereich Sprachförderung in Österreich. Sie wurde bislang von der (psycho-)linguistisch ausgerichteten Forschung noch kaum erhellt. Getragen wird dieses Anliegen vor allem von den eigenen jahrelangen Erfahrungen als eine in das elementarpädagogische Feld vielfach eingebundene Linguistin. Wesentliche persönliche Erkenntnisse konnte ich einerseits durch meine wissenschaftliche Mitwirkung an Bausteinen des oben skizzierten Projekts *Frühe sprachliche Förderung* gewinnen. Andererseits, und von ungleich größerer Tragweite, agierte ich als Referentin verschiedener Qualifizierungsformate gleichzeitig mitten in einem interdisziplinären Feld der Wissensvermittlung und konnte hier die Bedeutung des Respekts und der Aufgeschlossenheit gegenüber disziplinenfremden Zugängen kennenlernen und die Fruchtbarkeit fächerübergreifenden Denkens erfahren. Die Suche nach einer Verbindung der elementarpädagogischen mit der eigenen psycholinguistischen Sichtweise einerseits sowie das Abtasten des wissenschaftlichen Wissens auf seine Eignung für die Nutzbarkeit in der Praxis andererseits standen immer schon im Zentrum meiner Bestrebungen. Es war daher naheliegend, dieser Befassung eine wissenschaftliche Verankerung durch ein eigenes Forschungsvorhaben zu geben.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich für die Behandlung der oben skizzierten leitenden Frage nach dem relevanten linguistischen Wissen für die qualitätsvolle Umsetzung der Aufgaben der Sprachförderung im elementarpädagogischen Bildungsbereich folgende Vorgehensweise.

Kapitel 2 befasst sich mit der *theoriebasierten Konzeptualisierung* eines ersten *Orientierungsrahmens erforderlichen berufsrelevanten linguistischen Wissens*. Dies erfolgt auf Basis sprachwissenschaftlicher Theorien sowie empirischer Forschung zum Spracherwerb mit besonderem Schwerpunkt auf dem Zweitspracherwerb des Deutschen und seinen Implikationen für sprachbezogene Fördertechniken im mehrsprachigen Bildungskontext (Kap. 2.1) unter Bezugnahme auf die aktuell vorherrschenden elementarpädagogischen Ansätze (Kap. 2.2) sowie die fachspezifischen Aus- und Weiterbildungscurricula (Kap. 2.3). Durch den Abgleich linguistischer Ansätze mit elementarpädagogischen sollen mögliche theoretische Verbindungslinien und Berührungspunkte zwischen den Disziplinen, aber auch deren Unterschiede aufgezeigt werden.

Kapitel 3 begibt sich auf die *Ebene der Praxis* und überprüft anhand von Befunden aus *Wirkungsstudien*, in wie weit sich die von der Sprachwissenschaft vertretenen zweitsprach-

erwerbstheoretisch begründeten *Sprachförderansätze* in den zweitsprachlichen *Erwerbsprozessen der Kinder* nachweisen lassen. Es wird daher das *Verhältnis zwischen Theorie und Ergebnisqualität* in den Blick genommen. Dazu erfolgt eine eingehende Auseinandersetzung mit Evaluationsstudien zu linguistisch ausgerichteten Sprachförderprogrammen bzw. -konzepten. Ziel ist es, eine evidenzbasierte Legitimierung des zuvor theoriebasiert konzeptualisierten Wissens zu erhalten bzw. neue Anknüpfungspunkte für die Konzeption der eigenen Studie zu erhalten. Mit dem gleichen Ziel und zur Weiterverfolgung der interdisziplinären Sichtweise beschäftigt sich das Kapitel auch mit Studienergebnissen zur Wirkung von Sprachfördermaßnahmen mit allgemein-pädagogischer Ausrichtung.

Kapitel 4 widmet sich nun ganz den *Akteurinnen der Sprachförderung selbst, den Pädagoginnen*. Der Positionierung der eigenen Arbeit im Feld der Professionalisierungsforschung entsprechend wird der Blick auf ihre sprachförderbezogenen Kompetenzen gerichtet. Dazu werden zunächst sowohl ein linguistisches als auch ein pädagogisches *Modell der Sprachförderkompetenz* jeweils eingehend dargestellt und vergleichend gegenübergestellt. Entsprechend der zugrunde gelegten Kompetenzbegriffe wird anhand der Modelle sowie der Auseinandersetzung mit der *empirischen Forschung zu sprachförderbezogenen Kompetenzen* von Pädagoginnen eine erste Thematisierung des Verhältnisses zwischen Wissen und Handeln vorgenommen, das der Arbeit eine entscheidende Richtung weisen wird. Dieses Verhältnis soll durch die Aufarbeitung von empirischen Befunden zur Wirksamkeit von Qualifizierungen sprachförderbezogenes Wissen und Handeln weiter ausgeleuchtet und diskutiert werden, um es dann in Kapitel 5 unter Anbindung an psychologische Theorien zu einem Rahmen für die eigene Untersuchung zu formen. Schließlich münden in Kapitel 4.5 die aus den bisherigen Überlegungen gewonnenen Erkenntnisse in den Vorschlag eines aus der elementarpädagogischen Kompetenzforschung abgeleiteten *linguistisch ausgeformten Sprachförderkompetenzmodells* (Kap. 4.5), das als theoretisches Bezugsmodell für die eigene Untersuchung fungieren wird.

Kapitel 5 entwickelt aus lernpsychologischen und konstruktivistischen Annahmen zum Wissensbegriff und seinem Handlungsbezug unter Rückgriff auf das Konzept „subjektive Theorien“ *Gegenstand und Anlage der eigenen Untersuchung*. Als Überleitung zur eigenen Untersuchung werden aus den theoretischen Kontexten heraus *Hypothesen* über die *sprachförderbezogenen subjektiven Theorien* der Berufsgruppe der Elementarpädagoginnen sowie von Schülerinnen elementarpädagogischer Ausbildungsstätten im letzten Ausbildungsjahr formuliert.

In Kapitel 6 erfolgt die *Darstellung der eigenen empirischen Untersuchung*. Methodischen Begründungen folgt die ausführliche Darlegung der beiden Untersuchungsinstrumente, der Fragebogenerhebung als quantitative, der Gruppendiskussion als qualitative Erhebungsmethode. Eine eingehende Beschreibung wird der Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse samt der Entwicklung des Kategoriensystems gewidmet. Die gewonnenen Ergebnisse werden in drei separaten Unterkapiteln behandelt: Zunächst erfolgt die deskriptiv-systematische Darstellung der Fragebogenergebnisse (Kap. 6.4), danach werden die Befunde der Hypothesenüberprüfung (Kap. 6.5) vorgestellt, sie werden vertieft und erweitert durch die inhaltsanalytisch gewonnenen Daten der beiden Gruppendiskussionen, der Pädagoginnen sowie der Schülerinnen (Kap.6.6). Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse schließen das Kapitel ab.

Kapitel 7 wirft einen Blick auf Konsequenzen für die *Konzeption künftiger Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen* im interdisziplinären Feld der Sprachförderung und formuliert auf Basis neu aufgeworfener Fragen weitere *Forschungsdesiderate*.

2 Spracherwerb und seine Förderung: Ansätze aus Sprachwissenschaft und Elementarpädagogik

2.1 Spracherwerb aus sprachwissenschaftlicher Sicht

Dieses Kapitel möchte *einen ersten Schritt* zur Rekonstruktion *relevanten linguistischen Wissens* für die frühe sprachliche Förderung setzen. Dazu sollen die zentralen Annahmen der Spracherwerbsforschung mit Blick auf ihre Implikationen für die frühe sprachliche Förderung geprüft werden. Die Suche nach Erklärungen für den Spracherwerb ist stets von der Frage nach *den spezifischen Kräften*, den Triebfedern, die auf den Spracherwerb einwirken und ihn steuern, getragen: Sind es innere, personenbezogene Faktoren, oder äußere, von der Umwelt an das Kind herangetragene Qualitäten, die den kindlichen Spracherwerb bestimmen? Weitergeführt und auf den pädagogischen Kontext übertragen, geht es insbesondere um die Frage, ob Spracherwerb ein *natürlicher*, „naturwüchsiger“ *Prozess* ist (vgl. Klein 1992: 9), der ohne planvolles Zutun der Umwelt abläuft oder ob eine *Einflussnahme der Umwelt*, etwa durch eine spezielle Vorgestaltung des sprachlichen Inputs, erforderlich ist. Mit Blick auf den *Lerner/die Lernerin* fragt es sich weiter, ob die Sprachverarbeitungsprozesse *unbewusst* erfolgen oder ob ein *bewusster* Zugriff, eine bewusste Kontrolle eines Sprachlernprozesses durch den *Lerner/die Lernerin* erforderlich oder überhaupt möglich ist.

Um diese Fragen zu beantworten, befassen sich die beiden nächsten Kapitel (2.1.1 und 2.1.2) mit aktuellen Sichtweisen der Sprachwissenschaft, um ihnen dann im Kapitel 2.2 die elementarpädagogischen Zugänge zu Spracherwerb und seiner Förderung gegenüberzustellen. Entsprechend den Herausforderungen, vor die sich die Elementarpädagogik in Theorie und Praxis hinsichtlich der Unterstützung von mehrsprachigen Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in den letzten Jahren gestellt sieht, soll der Fokus insbesondere auf die Herausarbeitung von Ansätzen zur Erklärung des frühen Zweitspracherwerbs gelegt werden (Kap. 2.1.2 und Kap. 2.1.4). Mit Blick auf die zeitliche Nähe eines frühen Zweitspracherwerbs zum Erstspracherwerb und den daraus resultierenden Parallelen werden zunächst auch die zentralen Annahmen zum Erwerb einer Erstsprache kurz erläutert (Kap. 2.1.1). Ziel der folgenden Kapitel ist es jedoch nicht, eine erschöpfende deskriptive Darstellung der Aneignung des sprachlichen Qualifikationsfächers¹² im frühen Kindesalter zu liefern.

¹² Das Konzept der sprachlichen Basisqualifikationen wurde von Ehlich (2007) in der Expertise „Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“ (Ehlich u.a. 2007) entwickelt und unter Bezug auf die aktuelle Forschungslage zu einem „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen“ (Ehlich u.a. 2008) weiter ausgearbeitet. In dieser Version umfasst er folgende Basisqualifikationen: die *phonische, pragmatische (I und II), semantische, morphologisch-syntaktische*,

2.1.1 Erstspracherwerb

Zur Erklärung des Erstspracherwerbs existieren vier zentrale Theorien mit je unterschiedlichen Positionen zur Frage der den Spracherwerb bestimmenden Faktoren: die behavioristische, die nativistische, die kognitivistische und die interaktionistische Theorie (vgl. Klann-Delius 2008).

Die Sprachentwicklung als ein Resultat eines Reiz-Reaktions-Prozesses sehen *behavioristische Annahmen* (Skinner 1957). Das sprachlernende Kind greift demnach Wörter und Strukturen der sprachlichen Bezugspersonen in imitierender Weise auf. Der Lernprozess beruht somit auf Erfahrung und *Imitation*, wobei *positive Verstärkung* im Falle richtiger Bildungen als die zentrale Triebkraft für den Spracherwerb gesehen wird. Im Falle falsch gebildeter Formen hingegen funktioniert der Mechanismus derart, dass es durch die erwachsene Bezugsperson keine Verstärkung erfährt, diese unter Umständen sogar mit expliziter Zurückweisung reagiert oder umgekehrt das Kind auf die richtige Spur bringt, indem es ihm die korrekten Äquivalente anbietet (vgl. Griebhaber 2010: 13f.). Für die Sprachdidaktik wurde daraus das Konzept des „pattern drill“ abgeleitet, es sieht eine wiederholte Einübung bestimmter Strukturen vor (vgl. auch Kap. 2.1.2: Kontrastivhypothese).

Wie Kinder allerdings zu den abweichenden Formen gelangen, kann im Rahmen des behavioristischen Paradigmas nicht beantwortet werden. Etwa bleibt das Zustandekommen von regularisierten Formen wie "genehmt", wie sie in jedem kindersprachlichen Korpus, nicht aber in der Inputsprache der erwachsenen Bezugspersonen, vorkommen, ungeklärt. Der Theorie wurden daher vor allem hinsichtlich ihrer Erklärungskraft des Grammatikerwerbs erhebliche Lücken vorgeworfen. Nichtsdestotrotz ist ihr Beitrag zur Spracherwerbsforschung insofern zu würdigen, als sie mit dem Phänomen der *Imitation* fraglos einen der zentralen Mechanismen des Spracherwerbs ins Zentrum gestellt hat (ebd.: 14).

Als Antwort auf die behavioristische Sichtweise ist die Entstehung der auf generativistischen Auffassungen beruhenden *nativistischen Spracherwerbsansätze* zu verstehen (Chomsky 1957). Zur Erklärung des Erwerbs der Grammatik gehen die Ansätze von angeborenen, *autonom funktionierenden Erwerbsmechanismen* (Language Acquisition Device: LAD) aus, auf deren Grundlage jedes Kind mit der Fähigkeit ausgestattet ist, Regeln der spezifisch zu erwerbenden Umgebungssprache/n zu erkennen und darüber Hypothesen zu bilden. Diese von allgemeinen kognitiven unabhängige Fähigkeit soll dem

Kind die Aneignung der zentralen sprachlichen Formen und Strukturen ermöglichen (Pinker 1984; Meisel 2007). Dem *Input* selbst wird in dieser Annahme nur eine *marginale Rolle* zugeschrieben. Er ist zwar erforderlich, um bestimmte Mechanismen in Gang zu setzen; allerdings ist es gerade die Unvollständigkeit und die Fehlerhaftigkeit der das Kind umgebenden Alltagssprache der natürlichen Kommunikationssituationen, die als zentrales Argument für die Rechtfertigung der Annahme eines angeborenen Mechanismus als die stärkste Triebfeder für den Erwerb der Grammatik von ihren Vertretern ins Spiel gebracht wird. Die weitgehende Unabhängigkeit des Grammatikerwerbs von Umwelteinflüssen kommt der Annahme zufolge in der *Homogenität des Erstspracherwerbverlaufs* zum Ausdruck: Reihenfolge, Phasen, Fehler und das erwartbare Zielniveau, der „Endzustand“ des Erwerbsverlaufs, sind überindividuell beschreibbar.

Das Verfügen über ein solches intuitives sprachbezogenes Wissen beim Kind wird in engem Zusammenhang mit der Annahme einer *sensiblen bzw. kritischen Phase* im Spracherwerb diskutiert. Zurückgehend auf Lenneberg (1967) wird davon ausgegangen, dass der angeborene Mechanismus für den Erwerb der grundlegenden Sprachstrukturen aufgrund neuronaler Reifungsprozesse an eine bestimmte Entwicklungsphase gebunden ist.

Eine *kritische Periode* oder *Phase* ist eine beschränkte Zeitspanne, in der das Gehirn besonders plastisch ist und Stimuli aus der Umwelt (Input) daher eine starke Auswirkung auf die Verarbeitungsroutinen des Gehirns haben. Die Effekte eines fehlenden oder mangelhaften Inputs sind nach Ablauf dieser Zeitspanne nicht mehr oder nur noch teilweise reversibel. (Czinger 2012: 90)

Bestätigung findet die kritische Periode durch neurobiologische Reifungsprozesse, die als verantwortlich für das Phänomen gesehen werden, dass ein unauffälliger Erwerb der strukturellen Eigenschaften einer Erstsprache nach der Pubertät nicht mehr möglich ist. Die Annahme der kritischen Periode wurde in weiterer Folge auf die *Erklärung zweitsprachlicher Prozesse* übertragen, allerdings zum Teil recht undifferenziert und unreflektiert, was zu Missverständnissen, Kritik und kontroversen Diskussionen führte. Die Auseinandersetzungen betreffen insbesondere die Frage der zeitlichen Erstreckung der kritischen Phase und der Erklärungskraft neuronaler Reifungsprozesse für Unterschiede in zweitsprachlichen Aneignungsprozessen. Vertreter einer differenzierenden Sichtweise sehen die lange Zeitspanne der kritischen Phase bis zur Pubertät als zu grob gefasst und schlagen, fußend auf empirischer Forschung, Unterteilungen vor. Meisel (2007) vermutet, dass die optimale Phase, in der die angeborene Disposition zum Erwerb der grammatischen Grundstrukturen vollumfänglich wirksam ist, bereits zwischen 3 und 4 Jahren, jedenfalls vor dem 5. Geburtstag, auszuklingen beginnt, und zwischen dem 7. und 10. Geburtstag endet. Ähnliche Auffassungen vertreten auch Rothweiler (2007b), Tracy (2007), und Ehlich u.a. (2007) (vgl. auch Kap. 2.1.2). Für beide Spracherwerbstypen, Erst- wie auch Zweitspracherwerb, bedeutet dies, dass ab einem Alter von vier, höchstens aber fünf Jahren die angeborenen Erwerbsmechanismen nach und nach an Wirksamkeit verlieren und durch *andere Lernstrategien* ersetzt werden, die in immer stärkerem Zusammenhang mit

allgemeinen kognitiven Ressourcen, mit dem primären sprachlichen Umfeld sowie, insbesondere im Zweitspracherwerb, mit affektiv-motivationalen Faktoren stehen (vgl. Kap. 2.1.2).

Für den Erstspracherwerb gewinnt die kritische Periode und die generativ-nativistische Annahme vor allem hinsichtlich der Indikation und Behandlung von Sprachentwicklungsstörungen an Bedeutung: Eine in ihren grundlegenden grammatischen Strukturen von der Zielsprache stark abweichende Kindersprache wird ab einem Alter von etwa 4 Jahren auf neurobiologische Ursachen zurückgeführt¹³. Entsprechend der zugrundeliegenden Annahme wird zur Korrektur abweichend erworbener Strukturen der normale Input in diesen Fällen als nicht ausreichend erachtet und es werden gezieltere klinisch-therapeutische Interventionen mit einem stark vorgeformten, strukturierten Input nahegelegt (Motsch 2010; Siegmüller & Kauschke 2013; Rothweiler 2007b; Grimm 1999; Penner 2002; Suchoduletz 2002; Dannenbauer 1999).

Die *kognitivistische Sichtweise* sieht Spracherwerb im engen Zusammenhang mit den generellen kognitiven Fähigkeiten des Kindes. In einer starken Version der Annahme wird allerdings nicht so sehr auf die Wechselwirkung zwischen den beiden Domänen reflektiert, sondern die kognitive Entwicklung, deren wesentlicher Motor die eigenaktive Auseinandersetzung des Kindes mit der gegenständlichen und sozialen Umwelt (Piaget 1972) ist, als Triebfeder und Voraussetzung für die Entwicklungsschritte des Spracherwerbs gesehen. Eine die Funktionen der Sprache stärker hervorhebende Sicht vertritt Tomasello (2003) in seiner in das *kognitiv-konstruktivistische Paradigma* einzureihenden „Usage-based Theory“, wonach Sprache wesentlich durch ihre Einbettung in kognitive und sozial-kommunikative Umgebungen erworben wird, mit deren Hilfe das Kind den *Gebrauch von Symbolen in der Kommunikation* erkennen kann. Die allgemein-kognitiven Fähigkeiten ermöglichen dem Kind die für den Erwerb der Sprache erforderliche Mustererkennung, die Bildung von Kategorien und Analogien, die Entwicklung von sensomotorischen Schemata sowie deiktische Operationen. Anders als in nativistischen Positionen wird in diesem Ansatz der Erwerb grammatischer Strukturen daher nicht als ein isolierter Prozess von Assoziation und Induktion gesehen, sondern in Bezug zu kognitiven und kommunikativen Prozessen gesetzt.

¹³ Denkbar ist auch ein auf struktureller Ebene unzulängliches Sprachangebot der Umgebung, wie etwa eine grammatisch fehlerhafte Sprachverwendung von Eltern in Fällen von unterbrochener intergenerationaler Sprachenweitergabe. Eindrückliche Belege der Auswirkungen eines in der Elterngeneration vollzogenen Sprachenwechsels auf den Spracherwerb der Kinder in der Migration liefert Brizic (2007) hinsichtlich des Wechsels von einer Minderheitensprache der Türkei in das Türkische. Wenn auch die Ursachen für die sprachlichen Defizite der Kinder in diesen Fällen, anders als bei Sprachentwicklungsstörungen, in externen Bedingungen liegen, sind unter Bezugnahme auf das Konzept der „Kritischen Periode“ in beiden Fällen Interventionen sprachtherapeutischer Ausrichtung indiziert.

Kommunikative Prozesse gänzlich ins Zentrum ihrer Erklärung stellt die *interaktionistische Annahme*, die insbesondere von Bruner (1987) geprägt wurde. Ausgehend von Wygotski (1986), der, in Abgrenzung zu Piaget, auch dem sozialen Umfeld und damit der Sprache als wichtigstem Interaktionsmittel eine besondere Bedeutung für die sprachliche und geistige Entwicklung des Kindes zuschreibt, rücken interaktionistische Zugänge im Sinne Bruners den Part der nächsten Bezugspersonen deutlich in den Vordergrund. Nicht allein durch die Leistung des Kindes erfolgt Spracherwerb; als die eigentliche Triebfeder werden die absichtsvolle Herstellung und Gestaltung von für das Kind bedeutungsvoller sprachlicher Kommunikation durch die Eltern als Antwort auf das vom Kind von Geburt an gezeigte soziale und kommunikative Bedürfnis gesehen. Im Gegensatz zur nativistischen Position stellen interaktionistische Ansätze die Semantik sprachlicher Ausdrücke und die *Muster* der gemeinsamen *Sprachhandlungen* zwischen Eltern und Kind ins Zentrum, betont wird daher die *pragmatische Funktion* von Sprache. Die Manifestation des aktiven Parts der Bezugspersonen wird auch in der speziellen, intuitiv erfolgenden Anpassung ihrer an das Kind gerichteten Sprache („KGS“) gesehen (Szagun 2006). Als Kennzeichen der sprachlichen Gestaltung gelten Eigenschaften, die besonders auf die Herstellung eines emotionalen Bezugs ausgerichtet sind, das Kind anregen und motivieren und ihm schließlich auch das Erkennen sprachlicher Elemente erleichtern sollen. Nach Szagun (2006: 180) verändern Eltern ihre KGS sowohl hinsichtlich *prosodischer Merkmale*, wie langsamere Sprechgeschwindigkeit, größerer Intonationsumfang, stärkere Segmentationen von Wörtern, als auch *inhaltlicher Merkmale* wie Wiederholungen, Bezug zur Gegenwart, hohe Anzahl an Inhaltswörtern, sowie *grammatischer Merkmale*, wie geringe Äußerungslänge, einfachere Satzstrukturen, viele Fragen und Aufforderungen. Einige dieser Elemente gelten auch als förderlich für den frühen Zweitspracherwerb, sie spielen daher, wie in Kapitel 2.1.3 gezeigt werden wird, in psycholinguistischen Ansätzen, die eine inputorientierte Sprachförderung unter Rückgriff auf *sprachdidaktische Prinzipien* zur Förderung des Zweitspracherwerbs verfolgen, eine Rolle (vgl. W. Knapp u.a. 2010; Tracy 2007).

2.1.2 Früher Zweitspracherwerb

Dieses Kapitel setzt sich mit Hypothesen und Befunden zum Zweitspracherwerb und ihren Implikationen für sprachliche Unterstützungsmaßnahmen auseinander. Ziel ist es, einen ersten, theoretisch hergeleiteten Rahmen relevanten sprachwissenschaftlichen Wissens zum Zweitspracherwerb für den Kontext der frühen sprachlichen Förderung abzustecken.

Unter dem *Begriff Zweitspracherwerb*¹⁴ werden gemeinhin zunächst verschiedene Typen

¹⁴ Unter dem Begriff „Zweitspracherwerb“ wird hier in Übereinstimmung mit der einschlägigen Fachliteratur auch der Erwerb jeder weiteren Sprache, gleichbedeutend mit *Dritt(...)-spracherwerb* verstanden, den ein Kind etwa im Falle eines von Deutsch verschiedenen bilingualen familiären Umfeldes mit seinem Eintritt in

eines solchen Spracherwerbs verstanden, der *zeitlich versetzt zum Erstspracherwerb* verläuft (vgl. Ahrenholz 2008a) und, im Gegensatz zum unterrichtlich vermittelten Fremdspracherwerb, in natürlichen, nicht gesteuerten *Lebenssituationen der alltäglichen Kommunikation* erfolgt. Als definierende Kriterien fungieren somit Erwerbsbeginn und – bedingung.

Was den *Erwerbsbeginn* als klassifizierendes Kriterium anbelangt, so ist die Frage angesichts der Vielfalt der denkbaren Erwerbskonstellationen, die sich einem Kind in einer mehrsprachigen Gesellschaft von Geburt an eröffnen, ebenso dringlich wie schwierig zu beantworten. Wenn es auch eine „glatte Scheidung“ zwischen Erst- und Zweitspracherwerb nicht gibt (vgl. Klein 1992: 27), so wird in der psycholinguistischen Forschung inzwischen übereinstimmend von einem Zweitspracherwerb dann gesprochen, wenn die neue Sprache *ab dem 3./4. Lebensjahr* hinzukommt (vgl. Ahrenholz 2008a; Kniffka & Siebert-Ott 2009; Tracy 2007). Komplementär und in Abgrenzung dazu wird als *bilingualer* bzw. *simultaner Erstspracherwerb* bezeichnet, wenn der Erwerb einer zweiten Sprache bereits *vor dem 3./4. Lebensjahr* startet. Der Erwerbsverlauf der beiden Sprachen ist in diesem Setting ident mit dem jeweiligen monolingualen erstsprachlichen Erwerb, für seine Erklärung und zu seinem Verständnis wird daher je nach fachlichem Standpunkt eine der Sichtweisen der Erstspracherwerbsannahmen herangezogen (vgl. Kap. 2.1.1).

Der konkreten altersbezogenen Grenzziehung zwischen Erst- und Zweitspracherwerb liegt die Annahme zugrunde, dass aufgrund der bis dahin „bereits erworbenen Sprachkenntnisse und der neuronalen und kognitiven Entwicklung für die Aneignung einer neuen Sprache eine veränderte Erwerbssituation besteht“ (Ahrenholz 2008a: 5). Unter der Annahme gehirnphysiologischer und neuronaler Prozesse (ausgehend von der kritischen Periode: Lenneberg 1967: vgl. Kap. 2.1.1) sowie aufgrund sozialer, psychologischer und kognitiver Unterschiede, die in verschiedenen Entwicklungsstadien insbesondere des Kindes- und Jungendalters verschieden wirksam sind und zu Unterschieden im Zweitspracherwerbsverlauf führen, wird vielfach eine weitere Differenzierung vorgenommen. Ohne auf die Details der fachlichen Diskussion näher einzugehen, sei hier als Richtlinie folgende Unterteilung, gemäß Ehlich (2007), genannt: 0-3 Jahre - Erstspracherwerb, 3-6¹⁵ Jahre - Zweitspracherwerb des frühen Kindesalters, hier in weiterer Folge auch als *früher Zweitspracherwerb* bezeichnet, 6-12 Jahre - Zweitspracherwerb im Schulalter sowie Zweitspracherwerb im Erwachsenenalter (eingehende Auseinandersetzungen mit Befunden zum Altersfaktor finden sich bei Meisel 2007; Dimroth 2008; Czinglar 2014).

Welche Prinzipien und Gesetzmäßigkeiten es sind, die den Zweitspracherwerb steuern und wie sie sich erklären lassen, damit befasst sich die Zweitspracherwerbsforschung seit

die vorrangig deutschsprachige Lebenswelt des Kindergartens durchläuft.

¹⁵ Ruberg & Rothweiler (2012: 35) legen die Spanne von 4-7 Jahren fest.

geraumer Zeit. Eine umfassende und alles erklärende Annahme konnte bislang nicht gefunden werden. Vielmehr wurden einzelne, teils konkurrierende Hypothesen „aufgestellt, getestet, verworfen oder modifiziert“ (vgl. Griebhaber 2010: 127); zum Teil sind sie weiter gefasst, teils gelten sie auch nur Einzelaspekten (Ahrenholz 2008b: 70). Eine auch nur halbwegs repräsentative Aufrollung des Forschungsdiskurses zum Zweitspracherwerb würde den Rahmen dieser Arbeit deutlich übersteigen, und entspräche auch nicht ihrem eigentlichen Vorhaben. Es sollen daher im Folgenden - unter Verweis auf entsprechende Überblickdarstellungen - diejenigen Aspekte der Zweitspracherwerbsforschung herausgestellt werden, die für die eigene Forschungsabsicht relevant erscheinen, vorrangig also jene, in deren Geltungsbereich der (früh-)kindliche Spracherwerb liegt und auf deren Grundlagen sich sinnvolle Folgerungen für die elementarpädagogische Förderpraxis ziehen lassen.

Vor diesem Hintergrund sind als wesentliche Fragestellungen, mit denen sich die Zweitspracherwerbsforschung bislang auseinandersetzt, zu nennen:

- Welchen Einfluss hat das erstsprachliche Wissen auf den Erwerb einer zweiten Sprache?
- Unterliegt der Erwerb einer zweiten Sprache aufgrund angeborener Spracherwerbsoptionen denselben Prinzipien und Mechanismen wie der Erwerb der Erstsprache?
- Was kennzeichnet eigentlich den zweitsprachlichen Lernprozess in den verschiedenen Stadien, gibt es z.B. feste Erwerbsfolgen, und lassen sich hierüber allgemeine Aussagen gewinnen?
(Ahrenholz 2008b: 70)

Diese Fragen werden nun im Einzelnen behandelt.

Welchen Einfluss hat das erstsprachliche Wissen auf den Erwerb einer zweiten Sprache?

Versuche, Phänomene von Aneignungsprozessen einer zweiten Sprache zu erklären, setzen bei Praktikerinnen in der Sprachförderung meist bei Überlegungen zur *Rolle der Erstsprache* an, sie erfolgen stets aus zwei Perspektiven: Einerseits steht die Struktur der Erstsprache, andererseits die betreffende Kompetenz des Lernalters/der Lernerin in seiner/ihrer Erstsprache zur Disposition, um Besonderheiten und interindividuelle Unterschiede im zweitsprachlichen Erwerbsverlauf zu erklären. Die Wissenschaft hält dazu folgende Annahmen bereit.

Von einer Beeinflussung der *Struktur der Erstsprache* geht die *Kontrastivhypothese* (ursprünglich Lado 1957; vgl. Griebhaber 2010; Ahrenholz 2008b), auch als *Transferhypothese* bezeichnet (vgl. W. Knapp u.a. 2010: 77), aus. Ursprünglich vor dem Hintergrund behavioristischer Lehr- und Lerntheorien im Kontext von Sprachunterricht entstanden, vertritt sie die Annahme, dass erstsprachliche Kenntnisse die Aneignung einer

Zweitsprache in der Form beeinflussen, dass strukturelle Unterschiede zwischen den Sprachen *vorhersagbare Fehler*, auch *Interferenzen* genannt, erzeugen. Der Lerner/die Lernerin überträgt, „transferiert“, nach diesem Verständnis die unbewusst eingelernten Strukturen der Erstsprache - Lexik als auch Grammatik umfassend (vgl. Griebhaber 2010: 131) - auf die hinsichtlich bestimmter struktureller Merkmale kontrastierende Zielsprache, und produziert auf diesem Weg unweigerlich entsprechende Fehler. Umgekehrt wird davon ausgegangen, dass Ähnlichkeiten in den beiden Sprachen zumindest anfänglich den Lernprozess durch den Effekt des „positiven Transfers“ erleichtern. Dieser Vorteil kann sich allerdings in einer späteren Lernphase in einen Nachteil umkehren, insofern dann große Ähnlichkeiten der Sprachen fehlerhafte Verwechslungen auslösen. Eine zielführende Sprachlehre zielt nach diesem Verständnis auf die Vermeidung von Fehlern durch Üben derjenigen Muster der Zweitsprache ab („pattern drill“), die auf Basis der erstsprachlichen Struktur als fehleranfällig prognostiziert wurden. Der zugrundeliegenden behavioristischen Lerntheorie entsprechend wird dem Lernen auf Basis von *Imitation* eine zentrale Rolle zugewiesen.

Die Kontrastivhypothese lässt sich für die Kindergartenpraxis praktisch nicht verwerten. Erstens widerlaufen ihre methodisch-didaktischen Konsequenzen den aktuellen elementarpädagogischen Ansätzen (vgl. Kap. 2.2). Zum anderen findet sie keine bzw. nur äußerst schwache empirische Bestätigung: Einflüsse der Erstsprachenstruktur im frühen Kindesalter sind kaum nachgewiesen bzw. beschränken sich auf enge Sprachausschnitte. Bei Kaltenbacher & Klages (2007) findet sich hinsichtlich des Deutscherwerbs im Kindergartenalter ein Hinweis auf einen vermuteten Einfluss des Türkischen auf den Genuserwerb (ebd.: 87, Fußnote 7). Ein anderes Bild zeichnet sich für einen späteren Zweitspracherwerbsbeginn: Mit zunehmendem Erwerbsalter dürften sich strukturelle Unterschiede der beiden Sprachen etwas stärker manifestieren (Dimroth & Haberzettl 2008; Czinglar 2014). Jedoch ist nicht davon auszugehen, dass sich Interferenzfehler global über die gesamte Sprachstruktur erstrecken. Leichter und häufiger nachweisbar sind Bezugnahmen der Zweitsprache auf die Erstsprache in den Bereichen Lexik und Aussprache (Ahrenholz 2008b). Nicht nur aufgrund ihres Mangels an empirischen Belegen, besonders auch aufgrund ihrer Ausblendung mentaler Ressourcen sowie kommunikativer Aspekte, scheidet die Kontrastivhypothese für die Sprachförderung junger Kinder aus. Um Phänomene des Zweitspracherwerbs umfassender zu erfassen, muss daher auf andere Annahmen zum Zweitspracherwerb zurückgegriffen werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich Kontraste in den beiden Sprachen auf den kindlichen Zweitspracherwerb nur äußerst schwach und wenn, dann vorrangig auf Lexik und Aussprache auswirken. Die Struktur der Erstsprache kann nicht als Prognose und Erklärung von Lernschwierigkeiten im frühkindlichen Zweitspracherwerb herangezogen werden. Sie ist daher vernachlässigbar für die Ableitung sprach-

vermittelnder Handlungen in mehrsprachigen Erwerbskontexten des Kindergartens.

Die *Rolle der Kompetenz in der Erstsprache* im Zweitspracherwerb wird in der *Interdependenz-Hypothese* und *Schwellenhypothese* diskutiert. Die von Cummins (1984 und 2000) im schulischen Kontext entwickelten Theorien leisteten einen großen Beitrag für das Verständnis von Mehrsprachigkeit, wurden stark rezipiert und lösten in der Fachwelt gleichzeitig auch kontroverse Diskussionen aus. Vereinfachend gesprochen besagt zunächst die Interdependenzhypothese, dass sich eine Zweitsprache auf Grundlage der Erstsprache entwickelt: Eine gut ausgebildete Erstsprache stellt demnach eine positive Voraussetzung für den Erwerb einer zweiten Sprache dar. Bei der Bewertung der Hypothesen ist zu beachten, dass sie von Cummins für den schulischen Sprachkontext formuliert wurden. Die in hohem Maße kontextreduzierte Sprache der Schule erfordere eine „kognitiv-akademische Sprachkompetenz“¹⁶, ein Begriff der im aktuellen Diskurs im Ausdruck „bildungssprachliche Kompetenz“ in modifizierter Form seine Weiterführung findet. Die Annahme eines Zusammenhangs zwischen Erst- und Zweitsprache bezieht sich daher auf die kognitiv anspruchsvollere, abstraktere Komponente der Sprachbeherrschung, nicht aber auf die kommunikativ-interaktionelle, „alltagssprachliche“ Kompetenz, der eine stärker einzelsprachliche Ausprägung zugeschrieben wird. Damit sich der bilinguale Erwerb auf die gesamte kognitive Entwicklung positiv auswirken kann, müsse das Kind in beiden Sprachen eine bestimmte Schwelle erreichen („Schwellenhypothese“: ursprünglich Skutnabb-Kangas 1992; weiterentwickelt von Cummins 2000). Als ein Beleg für Interdependenz- und Schwellenhypothese wird in der deutschsprachigen Literatur häufig auf die Beobachtung verwiesen, derzufolge Seiteneinsteiger, die in ihrer Muttersprache im schulischen Unterricht bereits Kenntnisse in den kognitiv anspruchsvollen Bereichen der Narration oder Textsorten erworben haben, häufig ein höheres Niveau in der Zweitsprache erlangen als diejenigen Kinder, die in Deutschland geboren sind, in ihren Erstsprachen jedoch keine institutionelle Unterstützung erfahren haben (Baur & Meder 1992). Diesem Argument wie auch der Hypothese wurde verschiedentlich Kritik gegenüber gebracht. Sie bezieht sich vorwiegend auf fehlende empirische Belege und den interpretatorischen Charakter der Beurteilung von Erfolgen bzw. Misserfolgen verschiedener Schulmodelle zur Mehrsprachigkeitsförderung (vgl. Jeuk 2010: 50f.). Cummins selbst relativierte später seine Hypothesen durch die Einnahme einer umfassenderen Sichtweise: Bilinguale Kompetenz sei wesentlich bestimmt von sich laufend verändernden sozialen, kulturellen

¹⁶ Die strikte Trennung zwischen CALP – „Cognitiv Academic Language Proficiency“ und BICS – „Basic Interpersonal Communicative Skills“ (Cummins: 1984) wurde später von Cummins selbst relativiert. Zur Beschreibung der Anforderungen bzw. Kompetenzen des Sprachgebrauchs schlug er Ausprägungskonstellationen der Dimensionen „context“ („embedded“ vs. „reduced“) und „cognitively“ („demanding“ vs. „undemanding“) vor (Cummins 2000).

und bildungspolitischen Bedingungen und somit einer steten Dynamik unterworfen. Ein endgültiges, „absolutes“ Modell bilingualer Kompetenz könne es demnach nicht geben (Cummins & Swain 1992; Cummins 2000).

Dieser Auffassung lassen sich auch die uneinheitlichen Befunde zur *Rolle der Erstsprache im frühen Zweitspracherwerb* zuordnen. Wenn auch grundsätzlich unstrittig ist, dass die Kompetenzen, die das Kind in seiner Erstsprache bereits erworben hat, eine wesentliche Ressource hinsichtlich sprachenübergreifender Aspekte darstellen und die Erstsprache somit eine wichtige Basis für die Ausbildung der Zweitsprache ist, so kann nach aktuellem Wissensstand nicht davon gesprochen werden, dass Zusammenhänge zwischen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache zwingend sind (für das Kindergartenalter vgl. Jeuk 2003 sowie 2010: 51; Reich 2009: 70f.; für das Schulalter vgl. Ahrenholz 2008b: 72; Griebhaber 2010: 189). Die Berichte weisen darauf hin, dass Nachteile einer mangelnden Förderung in der Erstsprache durch ein qualitativvolles Sprachangebot in der Zweitsprache im Kindergarten bei Berücksichtigung weiterer Bedingungsfaktoren durchaus kompensiert bzw. ausgeglichen werden können. Analog dazu stellen altersgemäße Erstsprachkenntnisse keinen Garant für das Erreichen hoher Kompetenzen in der Zweitsprache dar. Von ausbleibenden Fortschritten in der Zweitsprache kann daher auch nicht zwingend auf Defizite in der Erstsprache geschlossen werden. Eine Verbindungslinie zu Cummins Auffassung ziehend, sind vielmehr eine Reihe von Bedingungsfaktoren zu berücksichtigen (vgl. auch Kap. 2.1.4).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bedeutung der Annahme einer Interdependenz zwischen Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache zunächst in der Betonung des Wertes der Erstsprache und der Hervorhebung ihres grundsätzlich förderlichen Einflusses auf den Zweitspracherwerb liegt, wodurch sie einen wesentlichen Beitrag für das Verständnis von Mehrsprachigkeit liefert. Eine verkürzte Auffassung eines zwingend kausalen Zusammenhanges zwischen der Beherrschung der beiden Sprachen würde allerdings der Komplexität des Phänomens *Zweitspracherwerb* nicht gerecht werden. Insbesondere für die Erklärung des frühen Zweitspracherwerbs, der ja zeitlich in unmittelbarer Nähe zum Erstspracherwerb steht, erscheint es zielführend, sich dem Sujet auch noch aus weiteren Perspektiven zu nähern. Gemäß der Reihenfolge der eingangs zitierten Fragen soll es daher nun um Folgendes gehen:

Unterliegt der Erwerb einer zweiten Sprache aufgrund angeborener Spracherwerbsoptionen denselben Prinzipien und Mechanismen wie der Erwerb der Erstsprache?

Ausgehend von nativistischen Annahmen (vgl. Kap. 2.1.1) vertritt die *Identitätshypothese* (ursprünglich Dulay & Burt 1974) die Auffassung, dass Erst- und Zweitspracherwerb im Wesentlichen von ein und denselben, auf universalen kognitiven Prinzipien beruhenden, angeborenen Spracherwerbsmechanismen - im Sinne Chomskys (1959) - gesteuert sind

und infolgedessen grundsätzlich ident ablaufen. Regeln und Elemente der Sprache werden demnach aufgrund derselben Mechanismen der Hypothesenbildung, -prüfung und -revision erlernt. Fehler sind als produktive Zwischenergebnisse dieser mentalen Vorgänge zu interpretieren, nicht jedoch auf Effekte einer bereits gelernten Sprache zurückzuführen. Ausschließlich die Strukturen der Zielsprache bestimmen nach dieser Auffassung jeglichen Spracherwerbsprozess. In dieser radikalen Lesart wird die Hypothese allerdings von niemandem vertreten, vielmehr hat man sich auf den Konsens eingependelt, dass Erst- und Zweitspracherwerb sowohl Parallelen als auch Unterschiede vorzuweisen haben (vgl. Ahrenholz 2008b).

Unterschiede lassen sich mit den kognitiven Entwicklungslagen des Lerner/der Lernerin sowie den je spezifischen kommunikativ-sozialen Funktionen von Erst- und Zweitsprache in den verschiedenen Altersphasen zurückführen. Es sind dies Aspekte, die von der Identitätshypothese völlig ausgeklammert werden. Entwicklungsbedingt weist daher ein *Zweitspracherwerb in der frühen Kindheit stärkere Parallelen zum Erstspracherwerb* auf als im Erwachsenenalter (vgl. Thoma & Tracy 2006; Rothweiler 2007a sowie die nachfolgenden Ausführungen). Gleichzeitig ist nicht abzustreiten, dass „in all diesen Erwerbsformen Gemeinsamkeiten enthalten sind, die aus dem menschlichen Sprachvermögen überhaupt folgen“ (Klein 1992: 37). Angesprochen ist hier etwa die *sprachenübergreifende* Beobachtung, wonach einfache, regelhafte und häufig vorkommende Strukturen früher gelernt werden als komplexe, unregelmäßige oder niederfrequente.

Festzuhalten bleibt, dass der Zweitspracherwerb offenbar etliche *Gemeinsamkeiten* mit dem Erstspracherwerb aufweist: ausgeprägter im frühen Kindesalter, schwächer im Erwachsenenalter. Dahinter liegende Prinzipien oder Mechanismen sind für jeweilige Lebensphasen als verschieden anzunehmen.

Mit Blick auf ein besseres Verständnis des Zweitspracherwerbs kommt hier nun die dritte der anfänglich genannten Fragen ins Spiel:

Was kennzeichnet eigentlich den zweitsprachlichen Lernprozess in den verschiedenen Stadien, gibt es z.B. feste Erwerbsfolgen, und lassen sich hierüber allgemeine Aussagen gewinnen?

Der Grundgedanke, den Zweitspracherwerb als einen selbständigen, *eigenen Prinzipien folgenden Prozess* zu betrachten, wurde zunächst in der *Interlanguage-Hypothese* formuliert (ursprünglich Selinker 1972). Auch unter der Bezeichnung *Lernersprachen-Hypothese* bekannt, geht sie davon aus, dass eine Zweitsprache grundsätzlich über Zwischenstufen („Interlanguage“) erworben wird, die sowohl Züge der Erst- sowie Zweitsprache als auch solche Merkmale aufweisen, die weder aus der einen noch aus der anderen Sprache abzuleiten sind. Die Zwischenstufen sind jeweils als ein vom Lerner/der

Lernerin herausgebildetes Sprachsystem, als eine typische „Lernersprache“ aufzufassen. Ihr Aufbau erfolgt in Folge psycholinguistischer Prozesse, gesteuert durch bestimmte Prinzipien: *dynamisch* und *systematisch zugleich*. Über diese Prozesse nähern sich die Lernersprachen im Laufe der Lernzeit immer mehr der Zielsprache an.

Zwei Gesichtspunkte sind es, die diesen Ansatz für ein Verständnis des Zweitspracherwerbs im Bildungskontext von Kindergarten und Schule nicht nur interessant, sondern letztlich unentbehrlich machen: Seine Uminterpretation von „Fehlern“ in „lernersprachliche Bildungen“ und die systematisierende Charakterisierung seines Erwerbsverlaufs. Beiden sind eindeutige Implikationen für ein förderpraktisches Vorgehen abzugewinnen.

Die Anwendung von fehlerorientierten Ansätzen manifestiert sich darin, dass die von der Zielsprache abweichenden *lernersprachlichen Bildungen* als Beleg für eine spezifische *Kompetenz* des Lerner/der Lernerin interpretiert werden, als Ausdruck der „Kenntnis“ und Anwendung lernersprachlicher Prinzipien. Darunter fallen etwa *Übergeneralisierungen morphologischer und syntaktischer Regeln*, wie die häufig zitierte Übergeneralisierung des *Flexionsparadigmas* der schwachen Verben, aber auch die *Verbdrittstellung bei Topikalisierung*, sowie die Anwendung von *Kommunikationsstrategien*, verstanden als funktionelle Strategien zur Bewältigung bzw. Aufrechterhaltung der Kommunikation bei fehlenden Sprachelementen, wie *Wortneubildungen*, *Code-Switching*, *Umstrukturierungen*, aber auch *(Themen-)Vermeidungen* und *Artikelauslassungen*. Auch sogenannte *Übungstransfers*, etwa Übertragungen eingelernter *Strukturmuster* aus Übungsmaterialien auf andere Sprachkontexte, tragen zur Ausbildung eines typischen lernersprachlichen Systems bei (vgl. Selinker 1972 zitiert nach Jeuk 2010: 34 und Ahrenholz 2008b: 73).

Der zweite Grundgedanke, der für die Sprachvermittlung in Kindergarten und Schule hohes Potential besitzt, bezieht sich auf den Verlauf des Erwerbs: Ausgegangen wird von einer *systematischen, stufenweisen Erschließung der zielsprachlichen Strukturen durch den Lerner/die Lernerin*¹⁷. Zweitspracherwerb erfolgt demnach nicht völlig chaotisch, vielmehr folgt er einem mehr oder weniger systematischen Ablauf. Die „Erwerbslogik“ bezieht ihre Prägung im Wesentlichen durch Merkmale des Lerngegenstands selbst, das heißt durch

Eigenschaften der zielsprachlichen Grammatik, die häufig, auffällig und kommunikativ

¹⁷ Die folgenden Ausführungen orientieren sich in weiterer Folge an aktuellen Ausprägungen der Interlanguage-Hypothese, für die Klein (1992) erstmals den Begriff „Lernervarietäten“ prägte. Neuere Arbeiten greifen insbesondere den Gedanken der *Systematizität* heraus, der in der Konzipierung von Lernstufenmodellen weiter entwickelt wurde und wird. Wenn sich auch, wie gezeigt wurde, gerade die Systematizität des Zweitspracherwerbsverlaufs der frühen Kindheit in Teilen auch durch die Identitätshypothese erklären lässt, so wird hier übereinstimmend mit anderen Stellen (etwa Kniffka & Siebert-Ott 2009) der Einordnung von Lernstufenmodellen in den Rahmen der Interlanguage-Hypothese der Vorzug gegeben. Ihre kompetenzorientierte Sichtweise liefert einen unverzichtbaren Beitrag für die Konzeptualisierung von Qualifizierung im Kontext Sprachförderung.

relevant, zugleich aber nicht zu komplex und nicht redundant sind. (Dimroth 2007: 134)

Dies bedeutet jedoch umgekehrt, dass sich der Erwerbsverlauf abseits der genannten Eigenschaftsmerkmale nicht leicht generalisieren lässt. Interindividuelle Variation zeigt sich dementsprechend bei

Eigenschaften [...], die selten vorkommen, schwer wahrzunehmen sind, komplexe Formen aufweisen und zusätzlich redundante oder kommunikativ irrelevante Informationen ausdrücken. (ebd.)

An die Kernidee der Lernaltershypothese anknüpfend gab und gibt es in der Zweitspracherwerbsforschung eine Reihe von Versuchen, Lernalterssprachen möglichst umfassend und systematisch zu *beschreiben*, um aus ihnen Konsequenzen für die Sprachlehre zu ziehen. Zwar kann das Wissen über Sprachaneignungsprozesse zurzeit noch keineswegs als umfassend bezeichnet werden. Dennoch konnten bisher - neben der Festlegung übereinzelsprachlicher Stufenmodelle, die eine Beschreibung der kommunikativ-funktionalen Sprachaspekte vornehmen¹⁸ - für formale Eigenschaften sprachspezifisch feste Stufenabfolgen ermittelt werden. Sie werden im folgenden Kapitel mit ihren didaktischen Implikationen für das Deutsche beschrieben.

2.1.3 Lernstufen des Deutschen als frühe Zweitsprache und ihre didaktischen Implikationen

Ausgehend von der Annahme einer systematischen Erschließung der zielsprachlichen Strukturen durch den Lerner/die Lernerin, wie sie im vorangegangenen Kapitel im Rahmen der Interlanguage-Hypothese zuletzt erörtert wurde und hier vertreten wird, möchte dieses Kapitel unter Berufung auf den empirischen Forschungsstand den typischen Aneignungsverlauf von Deutsch als Zweitsprache im Kindergartenalter beschreibend darstellen.

Am besten dokumentiert sind bislang die *Stufenabfolgen der syntaktisch-morphologischen Qualifikationen*, was nicht zuletzt auf deren erhebungsmethodische Vorteile gegenüber den Bereichen Wortschatz und Pragmatik sowie Diskurs zurückzuführen ist. Für das Deutsche konnten inzwischen, ausgehend von Arbeiten der 1970er Jahre zum Erwerb des *Finitums* sowie der *Negation* (einen Überblick gibt Klein 1992: 101-117), hinsichtlich einiger grammatischer Teilbereiche bestimmte Erwerbsreihenfolgen ermittelt werden. Einzelne Befunde zu spezifischen Erwerbssequenzen stehen inzwischen für das Erwachsenenalter (häufig zitiert wird die ZISA¹⁹-Studie: Clahsen u.a. 1983), für das Schulalter (vgl. Diehl u.a. 2000; Habertzettl 2005; Grieshaber 2010) sowie für das Kindergartenalter (vgl. Chilla u.a. 2010; Kaltenbacher & Klages 2007; Thoma & Tracy 2006) zur Verfügung, häufig sind sie auch weiter ausgearbeitet zu *Phasen- bzw. Stufenmodellen*. Zu verstehen sind sie als

¹⁸ Z.B. GERS: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen.

¹⁹ ZISA: „Zweitspracherwerb italienischer und spanischer Arbeiter“

idealtypische Abbildungen bereichsspezifischer Erwerbssequenzen. Wie oben im Rahmen der Identitätshypothese bereits angesprochen, zeigen sich hinsichtlich der Aneignung bestimmter sprachlicher Teilbereiche in verschiedenen Altersphasen sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten. Im Folgenden soll der Schwerpunkt auf die wichtigsten empirischen Befunde zu den Erwerbssequenzen im Kindergarten- bzw. frühen Schulalter unter Herausarbeitung der zentralen Erkenntnisse für die eigene Forschungsabsicht gelegt werden.

Allen lernstufenorientierten Modellen zum Zweitspracherwerb gemein ist ihr spezifischer Fokus auf der Beschreibung des Aneignungsverlaufs der deutschen Satzstruktur. Übereinstimmend werden auf Grundlage empirischer Forschung das *finite Verb, seine Bildung und Position*, sowie die *typische Klammerstruktur* des deutschen Satzes als zentrale Indikatoren zur Bestimmung der Sprachlernstufe ausgewiesen. Bei weitestgehender Überlappung unterscheiden sich die vorgelegten Stufen- bzw. Phasenmodelle nur unwesentlich hinsichtlich der konkreten Auffächerung der Stufen nach den genannten Kriterien. Empiriegestützte Modelle wurden bislang etwa von Klages & Kaltenbacher (2008: 5), Tracy (2007: 193), Griebhaber (2010: 166f.) und Schulz & Tracy (2011: 33) zur Verfügung gestellt. Eine detaillierte Aufarbeitung der verschiedenen Befunde zum Erwerb der Verbposition bietet Czinglar (2014). Zusammenführende Modelldarstellungen finden sich bei Reich (2008a: 22), Kemp u.a. (2008: 77), Rössl (2011: 29) und (Kannengieser 2012: 419).

Das wesentliche Charakteristikum der Erwerbsabfolge ist die Richtung, über die der Aufbau der Satzklammer erfolgt. Sie geht von rechts nach links: Zunächst wird das nicht finite lexikalische Verb an das Satzende gestellt, um in einem nächsten Schritt in finiter Form an die zweite Stelle des Satzes gerückt zu werden (vgl. Dimroth 2009: 76). Folgende Stufenabfolge gilt als empirisch gesichert:

| | |
|----------|--|
| Stufe 1a | Bruchstückhafte Äußerungen ohne Verb |
| Stufe 1b | Äußerungen mit infinitem Verb (am Satzende) |
| Stufe 2 | Verbzweitstellung mit finitem Verb |
| Stufe 3 | Satzklammer : Trennung von finitem Verb und infiniten Verbteilen (Perfektstrukturen, Modalverbstrukturen sowie Strukturen mit trennbaren Präfixverben) |
| Stufe 4 | Subjekt-Verb-Inversion (Topikalisierung; W-Fragen, Entscheidungsfragen) |
| Stufe 5 | Verbendstellung im Nebensatz |

Abb. 2-1: Erwerbsstufen – Syntax

(Zusammenführende Darstellung verschiedener Quellen: s. oben)

Lässt die empirische Befundlage zwar weitgehend die Festlegung einer Reihenfolge zu, so erweist sich die Generalisierung der *Erwerbsdauer* als schwierig bis unmöglich. Während einigen Kindern innerhalb des ersten Lernjahres bereits die zielsprachliche Realisierung

des komplexeren Nebensatzes gelingt, befinden sich manche nach dieser Zeitspanne immer noch in den Anfängen bruchstückhafter Äußerungen (Thoma & Tracy 2007; Schulz u.a. 2008; Krempin u.a. 2009). Nach Schulz & Tracy (2011), die die Kenntnisse von Vierjährigen mit Deutsch als Zweitsprache hinsichtlich der Satzklammerstrukturen in Bezug zur Lerndauer stellen, bewältigen 59,6% der Kinder mit einer Lerndauer von 0-12 Monaten (N=52) die korrekte Füllung der linken Satzklammer, von den Kindern gleichen Alters mit längerer Lerndauer (N=119) erreichten diese Stufe 64,7%. Der Nebensatz mit dem finiten Verb in der rechten Satzklammer war innerhalb eines Lernjahres von 5,8% der Kinder, bei längerer Lerndauer von 25,2% der Kinder zielsprachlich erworben (ebd.: 93). Ähnliche Angaben finden sich bei Ruberg & Rothweiler (2012), die als Richtwerte für das Erreichen des einfachen Aussagesatzes mit Verbzweitstellung eine Kontaktdauer von 6-12 Monaten bei einem Erwerbsbeginn mit 4 Jahren anführen, für die vollständige Satzklammer wird eine Lernzeit von 12-24 Monaten nahegelegt, kurz danach erfolgt demnach der Erwerb des Nebensatzes (ebd.: 36) (für eine Übersicht vgl. Czinglar 2014).

Zu Erwerbsreihenfolgen anderer sprachlicher Bereiche können die wenigen für das Kindergartenalter vorliegenden Befunde noch kein derart geschlossenes Bild liefern. Mehr Studien liegen zur Aneignung bestimmter Sprachauschnitte im Primar- und Sekundarschulalter bzw. im Erwachsenenalter vor (einen Überblick bietet Döll 2012). Zur Beschreibung der Aneignungsstufen im frühen Kindesalter wird in der Literatur daher häufig auf Befunde anderer Altersstufen zurückgegriffen. Die Arbeiten zum Kindergartenalter stützen sich auf Befunde zur Aneignung der *Nominalflexion mit Genus und Kasus* (für das Schulalter: Wegener 1995; Montanari 2010; für das Kindergartenalter: Kaltenbacher & Klages 2007), der *Negationen* und/oder *Fokuspartikel* z.B. („auch“) (für das Erwachsenenalter Felix 1978; Wode 1981 zitiert nach Klein 1992; für das Kindergartenalter: Tracy 2007) sowie zu *Satzkonnectoren* (Reich & Roth 2004). Hinsichtlich der *Erwerbsdauer* lässt sich für die genannten Bereiche Ähnliches wie zum Satzbau feststellen: Die Befunde weisen, besonders im Bereich der als schwierig geltenden *Nominalflexion*, auf eine große Bandbreite an *Variation* hin. Zwar zeigen Kaltenbacher & Klages (2007), dass der Aufbau eines zweigliedrigen Kasussystems von einem überwiegenden Teil der Kinder meist bereits nach 10 bis 12 Monaten erfolgt ist, hinsichtlich der weiteren zielsprachlichen Ausdifferenzierung des Genus- und Kasussystems jedoch ein längerer, zeitlich nicht bestimmbarer Lernprozess zu erwarten ist, der sich jedenfalls weit in die Schule hineinzieht (eine tabellarische Übersicht der Aneignungsstufen bieten auch Ruberg & Rothweiler 2012: 134). Wegener (1993) berichtet in einer frühen Studie zum Genuserwerb von Kindern, die selbst nach vier Jahren noch keine Genusdifferenzierung vornehmen. Andererseits weist ihre Studie auch kindliche ZweitsprachlerInnen aus, die schon nach drei Jahren Kontakt mit dem Deutschen kaum noch Genusfehler machten.

Bezüglich der Erwerbgeschwindigkeit macht die Forschung zum natürlichen Zweitspracherwerb demzufolge deutlich, dass das Erreichen eines zielsprachlichen Niveaus, des „Endzustands“ (Klein 1992: 61), für die einzelnen sprachlichen Teilbereiche einer großen Schwankungsbreite ausgesetzt ist. Etwa ist, wie gezeigt wurde, mit dem Erwerb der grundlegenden zielsprachlichen Strukturen der Syntax trotz interindividueller Variation grundsätzlich früher zu rechnen als mit korrekten Bildungen im Bereich des Genus- und Kasusystems. Bekannt ist auch, dass Übergeneralisierungen bei der Bildung des Partizips des Perfekts länger als im Erstspracherwerb anhalten, eine zielsprachliche Realisierung erst auf einer höheren Erwerbsstufe zu erwarten ist (Grießhaber 2007: 163).

Aber selbst die hinsichtlich des Erreichens des Endzustandes *asynchrone* Entwicklung der einzelnen sprachlichen Teilbereiche läuft nicht völlig beliebig ab. So konnten, ausgehend von Grießhaber (2005), der einen empirisch ermittelten systematischen Zusammenhang zwischen den erreichten Syntaxstufen und weiteren sprachlichen Teilbereichen zu einer funktional-pragmatisch fundierten Profilanalyse ausarbeitete (eine Übersichtsdarstellung findet sich in Grießhaber 2010: 166f), in weiteren Untersuchungen bestimmte, *funktional motivierte Assoziationen* zwischen dem erreichten Niveau im *Satzbau und lernersprachlichen Teilaspekten* aufgefunden werden (Tracy 2007; Kaltenbacher & Klages 2007). Kurz lässt sich sagen, dass „mit jeder Erwerbsstufe [...] auch das Repertoire an grammatischen Mitteln“ (Grießhaber 2010: 166) sowie an Wortschatz, vor allem im Bereich der funktionalen Wortarten, wie etwa Konjunktionen, Pronomen und Präpositionen, wächst. Einen Versuch die verschiedenen Forschungsergebnisse in ein Modell zu integrieren, stellen etwa die im Rahmen österreichischer Projekte zur *Frühen sprachlichen Förderung* entwickelten Stufen- bzw. Phasenmodelle dar, die als Orientierungsrahmen für die Sprachförderung im Kindergarten bzw. für den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule entwickelt wurden (Rössl 2011: 27ff; CBI 2016).

Was nun *Implikationen für die Förderung* betrifft, so sind sie wesentlich durch die empirische Befundlage geprägt, die nahelegt, dass die ermittelte *inhärente Erwerbslogik* (vgl. Dimroth 2009: 60) selbst durch unterrichtliche Eingriffe nicht willkürlich geändert werden kann (vgl. etwa Diehl u.a. 2000). Hinsichtlich einer adäquaten Unterstützung des Zweitspracherwerbsprozesses impliziert daher die Erkenntnis der weitgehenden *Unumkehrbarkeit der Erwerbssequenzen* die Notwendigkeit

[...] sich mit den zugrunde liegenden natürlichen Abläufen zu befassen, um zu versuchen, mit ihnen, statt gegen sie zu arbeiten. (Dimroth 2009: 60; Hervorhebung durch die Verfasserin)

Stimmt man natürlichen Erwerbssequenzen also grundsätzlich zu, ergibt sich daraus die Folgerung, dass Einflussnahmen zur Unterstützung der Lernprozesse auf die *Progression*

des Zweitspracherwerbs zu beziehen sind. Sprachdidaktische Konzeptionen hätten demzufolge den stufenförmigen Erwerbsverlauf nachzuzeichnen.

Wenn man auch, wie oben bereits erwähnt, davon ausgehen kann, dass der Spracherwerb von Kindern im Vorschulalter vorwiegend durch *Immersion*, durch das Sprachangebot des Kindergartenalltags, das sogenannte „Sprachbad“ (Tracy 2003), stattfindet und stärkere Interventionen erst bei älteren Schulkinder erforderlich werden, legt die Beobachtung, dass offenbar nicht alle Kinder im Kindergarten gleichermaßen von dem alltäglichen Sprachangebot ausreichend profitieren können, das Erfordernis einer stärkeren Steuerung ihres Sprachlernprozesses nahe. Dementsprechend werden von der Psycholinguistik in jüngster Zeit zunehmend Konzepte und Programme entwickelt, die, dem theoretischen Rahmen der Lernerstufen verpflichtet, auch für Vorschulkinder einen stärker *vorstrukturierten Input* vorsehen, der unter Orientierung an den natürlichen *Erwerbssequenzen* auf die besonderen *Schwierigkeiten der Kinder* abgestimmt sein soll (vgl. Kaltenbacher & Klages 2007; Tracy 2003 und 2007; Ruberg & Rothweiler 2012; A. Müller 2015) (vgl. Kap. 3.1: Wirksamkeitsstudien). Grundgedanke lernerstufenbezogener Ansätze ist, den sprachlichen Input, den das Kind von der (pädagogischen) Bezugsperson erhält, auf die *Zone der nächsten Entwicklung* im Sinne Wygotskis (1986) auszurichten. Dies erfolgt durch eine sprachdidaktischen Techniken folgende Aufbereitung der Inputsprache. Durch den Einsatz sprachlicher „Modellierungstechniken“ sollen dem Kind diejenigen Strukturen und Formen (des Deutschen) gezielt näher gebracht werden, die ihm das Erschließen der nächsten Stufe seines Spracherwerbs erleichtern. Man greift damit in der psycholinguistisch orientierten Forschung zum Zweitspracherwerb nun auch verstärkt Ansätze und Methoden der Sprachtherapie (Dannenbauer 1999) auf und spricht gleichfalls von *entwicklungsproximalem* bzw. *entwicklungsorientiertem* Vorgehen (W. Knapp u.a. 2010; Siegmüller & Fröhling 2010; Kaltenbacher & Klages 2007).

Kurz gefasst, lässt sich entwicklungsorientiertes Vorgehen im Rahmen eines lernersprachlichen Ansatzes dadurch charakterisieren, dass es zunächst das Kind und seine (*Lerner-)*Sprachkompetenzen ins Zentrum des Fördervorgehens stellt. Sie sind Bezugspunkt für die an den anzupeilenden nächsten *Erwerbsstufen ausgerichteten sprachdidaktischen Interventionen* der sprachvermittelnden Bezugsperson.

| | | |
|--|--|---|
| (1) Beobachtung der Kompetenzen des Kindes und Identifizierung der erreichten Erwerbsstufe | (2) Formulierung von Entwicklungszielen im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung | (3) Modellieren des Sprachinputs unter Anwendung sprachdidaktischer Techniken |
|--|--|---|

Abb. 2-2: Grundschemata sprachdidaktischen Vorgehens im Sinne des entwicklungsproximalen Ansatzes

Das *Grundschemata sprachdidaktischen Vorgehens* soll nun näher erläutert werden, da es in hohem Maße geeignet scheint, für die vorliegende Forschungsabsicht einen relevanten Anknüpfungspunkt zu bilden.

Zur Ausführung des ersten Schrittes (1), der *Beobachtung und Einschätzung der Sprachkompetenzen des Kindes*, liegt für das Deutsche mittlerweile eine Reihe von psycholinguistisch fundierten, förderdiagnostischen Instrumentarien vor, die in ihrer Konzeption die empirisch gesicherte (morpho-)syntaktische Erwerbslogik aufgreifen und für den Anwender/die Anwenderin nachvollziehbar abbilden. Methodisch zwischen den beiden Polen *standardisiertes Testverfahren* und *informelle Beobachtungsverfahren* angesiedelt, eint sie primär die Festlegung des Verbs, seine Form, seine Stellung, und, in Erweiterung zum bisher Gesagten, seine semantischen Eigenschaften, als *zentraler Indikator* des Sprachstandes. Ergänzend dazu werden - von Verfahren zu Verfahren stark variierend - weitere grammatische, lexikalische bzw. pragmatische Qualifikationen erhoben bzw. beobachtet (Auseinandersetzungen mit Sprachstandserhebungsverfahren finden sich bei Fried 2004; Ehlich u.a. 2007; Kany & Schöler 2007; Lengyel u.a. 2007; Reich 2008a; W. Knapp u.a. 2010; Jeuk 2010; Lisker 2010²⁰; Döll 2012).

| Verfahren zur Sprachstandserhebung | AutorInnen | Angeführtes Zielalter |
|--|-------------------------------|---------------------------|
| HAVAS Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen | Reich & Roth (2004) | 5 - 7-Jährige |
| LiSe-DaZ Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache | Schulz & Tracy (2011) | 3 – 7-Jährige |
| Beobachtungsbogen Sprachprofil | Reich (2008b) | Kindergartenalter |
| BESK-DaZ 2.0 Beobachtungsbogen der Sprachkompetenz in Deutsch von Kinder mit Deutsch als Zweitsprache | Rössl & Wanka (2011) | 3,5 – 6-Jährige |
| USB DaZ Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung - Deutsch als Zweitsprache | Fröhlich, Döll & Dirim (2014) | Primar- und Sekundarstufe |
| „USB Plus“ (vorl. Arbeitstitel) | Bifie (in Entwicklung) | Schuleingangsphase |

Tab. 2-1: Psycholinguistisch fundierte Instrumente zur Sprachstandserhebung mit Berücksichtigung der morphosyntaktischen Erwerbslogik²¹.

Zum zweiten Schritt (2) des Sprachfördevorgehens, der *Formulierung der nächsten Erwerbsziele* (s. Abb. 2-2), bieten die genannten Beobachtungsverfahren mit ihren zugrundeliegenden stufenförmigen Erwerbsmodellen zwar grundsätzlich die Möglichkeit einer theoriegeleiteten Förderzielplanung. Angesichts der aus testtheoretischen Gründen sowie aus Praktikabilitätsüberlegungen begrenzten Anzahl der sprachlichen Indikatoren der Instrumente beschränken sich die Möglichkeiten, konkrete Sprachlernziele abzuleiten,

²⁰ Expertise über die in den deutschen Bundesländern eingesetzten Sprachstandsfeststellungsverfahren.

²¹ Die Übersicht erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

jedoch meist auf eng definierte Ausschnitte des sprachlichen Qualifikationsfächers²². Für die Frage der Ableitung und Planung lernzielbezogener Förderhandlungen bieten die Instrumente meist nur wenige und modellhafte Anhaltspunkte mit einem eher schmal gehaltenen Bezug zur Handlungspraxis (vgl. etwa Rössl 2011: 60-65).

Auf Förderzielsetzung und Förderplanung folgt im entwicklungsorientierten Förderprozess das sprachdidaktische Handeln (3). Wie bereits erwähnt, besteht der Grundgedanke kindgerechter *Sprachlehrstrategien* in der *systematischen Präsentation* derjenigen Strukturen und Formen, die dem Kind den Übertritt auf die nächste Erwerbsstufe erleichtern sollen (Tracy 2007, Kaltenbacher & Klages 2007, Reich 2008a). Dem Verständnis eines *impliziten Sprachverarbeitungsprozesses* des Kindes folgend werden für derart gestaltete Sprachlehr-Lernprozesse bevorzugt natürliche, „vollständige“ kommunikative Lernsettings vorgeschlagen, als integrative Bestandteile natürlicher Interaktionssituationen des Kindergartenalltags bzw., bewusster herbeigeführt, durch die Herstellung sogenannter *inszenierter Sprachlernsituationen*²³ (W. Knapp u.a. 2010: 99f), worunter speziell gestaltete, kindgerechte Bildungssituationen und Spielanlässe zu verstehen sind. Die Pädagogin modelliert ihre Sprache auf Grundlage sprachdidaktischer Techniken unter Berücksichtigung ihrer *funktional-pragmatischen Angemessenheit*. Die Methode greift daher auf Elemente der interaktionistischen und gebrauchorientierten („*usage-based*“) Ansätze (vgl. Kap. 2.1.1 und Kap. 2.2) zurück. Durch die Betonung der funktionalen Einbettung der zielgerichteten Sprachdidaktik in natürliche Spielanlässe stellt sich dieser Förderansatz bewusst in Kontrast zu solchen Sprachförderprogrammen, die ein strikt planmäßiges methodisch-didaktisches Vorgehen in additiven Trainingssettings vorsehen (vgl. Kap. 3.1 und Kap. 4.4.2).

In Tab. 2-2 werden ausgewählte Sprachlehrtechniken aus der psycholinguistischen Literatur eigens zusammengestellt. Zum Teil in abgewandelter Form aus der Sprachtherapie übernommen finden sie in jüngster Zeit, zumindest ansatzweise, auch Eingang in fächerübergreifende Literatur zur frühen sprachlichen Förderung mit praxisorientiertem Anspruch (vgl. W. Knapp u.a. 2010: 100f.; Ruberg & Rothweiler 2010; Tracy 2007). Ergänzend wurden in die unten stehende Zusammenstellung, angeregt durch W. Knapp u.a. (2010), auch spezifische Techniken direkt aus der Sprachtherapie nach Motsch (2010) übernommen. Sein *evidenzbasierter Ansatz* der *Kontextoptimierung* fokussiert auf die „Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht“ des Primarschul-

²² Weitgehend ausgenommen von dieser Feststellung ist das informelle Beobachtungsverfahren USB DaZ. Es bildet ein breites Spektrum sprachlicher Qualifikationen hinsichtlich ihrer jeweiligen Erwerbsreihenfolge ab. Dass auch dieses Instrument letztlich nur einen Ausschnitt des sprachlichen Qualifikationsfächers abbilden kann, ist der Forschungslage geschuldet.

²³ Zurückgehend auf den Vorschlag Dannenbauers (1999), den *Spracherwerb* (im Rahmen der Sprachtherapie) zu *inszenieren*.

bereichs und wurde von Berg (2011) in Form von Praxisbausteinen für die Förderung grammatischer Fähigkeiten im pädagogischen Kontext ausgearbeitet. Durch seine funktionale Ausrichtung lässt sich der Ansatz in bestimmten Teilen in Einklang mit Prinzipien des frühkindlichen (Zweit-)Spracherwerbs (vgl. Kap. 2.2 und 2.4) bringen. Die Techniken bieten sich m.E. daher auch für den Einsatz in der elementarpädagogischen Sprachförderung an (vgl. Fazit: Kap. 2.4).

| Sprachlehrstrategien, im engeren und weiteren Sinne | Beispiel ... | ... Zielstruktur / Zielform |
|---|--|--|
| <i>Gehäufte Präsentation der Zielstruktur</i> | <i>Ich habe den Baum fotografiert? Was hast du fotografiert?</i> | Satzklammer (Perfektstruktur) |
| <i>Vermeidung von sprachlichen Ablenkern</i> Die grammatische Zielform soll die zu erkennende Regel prägnant präsentieren | <i>Du malst ein schönes Haus! > Vermeidung: Du kannst ja ein schönes Haus malen.</i> | Verbzweitstellung im Hauptsatz- > Vermeidung: Modalverbsätze (Vollverb mit Infinitiv in linker Satzklammer) |
| <i>Einsatz prosodischer Techniken zur Lenkung der Aufmerksamkeit auf die spezifischen Merkmale</i> | <i>Möchtest du den oder den Ball?</i> | Akkusativ |
| <i>Methode der Kontrastierung bzw. Variation</i> Systematische Gegenüberstellung von Verbformen und Verbpositionen | <i>Ich gehe da rein Gehst du mit?</i> | Verbzweitstellung, Markierung des finiten Verb |
| <i>Expansionen: Grammatische Vervollständigungen</i> | (K: Affe sitzt auf Baum.) <i>Ja, der Affe sitzt auf dem Baum.</i> | Obligater Einsatz des Determinierers |
| <i>Umformulierungen mit Herausstellung der Zielstruktur / - form</i> | (K: Mama auch Bus fahren.) <i>Ja, deine Mama fährt auch mit dem Bus.</i> | Verbzweitstellung im Hauptsatz |
| <i>Gezielte Fragetechnik zur Elizitierung der Zielstruktur bzw. -form, z.B. durch Alternativfragen</i> | <i>Wem gehört die Leine? Dem Hund oder dem Fisch? (K: dem...)</i> | Dativ |
| <i>Schaffung zwingender sprachlicher Kontexte</i> Die Realisierung der Zielstruktur ist durch die (Spiel-)Handlung motiviert. (Verfolgung des funktional-pragmatischen Ansatzes) | Inszenierte Spielsituation. Voraussetzung: Pädagogin hat nicht den gleichen Informationsstand wie das Kind <i>Wo hast du den Ball gefunden?</i> (K: unter der Rutsche) | Präpositionalphrase (Verhinderung der Evozierung kontextabhängiger deiktischer Ausdrücke wie <i>da, da oben</i> und Motivation kontextgelöster Präpositionalphrasen) |

Tab. 2-2: Zusammenführung ausgewählter psycholinguistischer Sprachlehrstrategien unter Fokussierung des morphosyntaktischen Bereichs mit Anleihen aus der Sprachtherapie (vgl. Dannenbauer 2002; Tracy 2007; Motsch 2010; Berg 2011; Kannengieser 2012; W. Knapp u.a. 2010; Kauschke & Siegmüller 2009; Schulz & Tracy 2011; List 2006)

Sprachdidaktische Techniken sind, wie ein Blick in die Praxis zeigt, allerdings noch kaum bekannt. Meist werden unter „förderlicher Sprache“ solche sprachliche Interaktionsweisen verstanden, die vorrangig auf die sprachliche Anregung des Kindes, den korrekten Sprachgebrauch der Pädagogin sowie fehlerhafte Äußerungen des Kindes richtigstellende Reaktionen abzielen (vgl. A. Müller 2015: 134) (vgl. Kap. 2.2 sowie Kap. 3.2 und Kap.

4.2.1.2) bzw. sich auf die Herbeiführung lexikalischer, pragmatischer oder rezeptiver Veränderungen beschränken (etwa PRäSES-Konzept: Siegmüller & Fröhling 2010), nicht aber, der eigentlichen Kernidee des Ansatzes folgend, solche, die den Einsatz lernstufenorientierter Modellierungen des Inputs, also „Sprachlehrstrategien im engeren Sinne“, verfolgen. Dies ist auch darauf zurückzuführen, dass Sprachlehrstrategien, besonders in der oben erfolgten morphosyntaktischen Konturierung, hohe linguistische Anforderungen an die Pädagoginnen stellen und nur über entsprechende Qualifizierungen in der Praxis umzusetzen sind (vgl. aber Kap. 4.4.1 zur Wirksamkeit diesbezüglicher Qualifizierungen).

2.1.4 Weitere Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Mit den im vorangegangenen Kapitel erörterten Theorien konnten bei weitem nicht alle Fragen des Phänomens Zweitspracherwerb beantwortet werden. Wenn zuletzt insbesondere die auch in dieser Arbeit vertretene Auffassung der Systematizität von Lerner Sprachen herausgearbeitet wurde, so blieb in den bisherigen Ausführungen dennoch im Raum stehen, worauf interindividuelle Unterschiede in den Spracherwerbsfortschritten, oder anders formuliert, Lernschwierigkeiten, im Einzelnen zurückgeführt werden können. Um auf die bereits angesprochene Dynamik des Zweitspracherwerbs (Cummins 2000; Klein 1992: vgl. Kap. 2.1.2) zurückzukommen, sollen in diesem Kapitel, unter Bezugnahme auf die von Klein (1992) dargestellten *Grundgrößen des Spracherwerbs* nun überblicksartig Bedingungen des Zweitspracherwerbs skizziert werden. In der Literatur werden folgende drei Grundgrößen nach Klein (1992) am häufigsten genannt (Originalbegriffe von Klein in Klammer): *Motivation* (Antrieb), *Fähigkeit* (Sprachvermögen), *Gelegenheit* (Zugang).

Der *Motivation* - als affektive Komponente – kommt im Zweitspracherwerb jeden Alters eine zentrale Bedeutung zu: Sie beinhaltet Faktoren, die den Gruppen *Soziale Integration*, *kommunikative Bedürfnisse*, *Einstellungen* und *Erziehung* zugeordnet werden können (ebd.: 45-49). Die *Integrationsbereitschaft*, der persönliche Wunsch zur Integration in die zielsprachliche Sozietät sowie die *Erwerbsmotivation* (Pagonis 2009) ist bei Kindern aufgrund ihrer kommunikativ-sozialen Bedürfnisse meist stark ausgeprägt. Diesen Faktoren wird in der Diskussion um den Alterseinfluss auf den Zweitspracherwerb eine hohe Erklärungskraft für Unterschiede der Sprachlernfortschritte im Kindes- und Erwachsenenalter zugeschrieben (Pagonis 2009; Jeuk 2010).

Weitgehende Einigkeit herrscht auch über die bedeutende Rolle eines positiven sprachlichen Selbstkonzepts (Jeuk 2010). Dabei wirken sich sowohl das *Selbstvertrauen in die zweitsprachlichen Kompetenzen* als auch die *muttersprachliche Motivation*, das Interesse des Kindes an seiner Muttersprache, auf den Erwerb der Zweitsprache aus (Brizic 2007).

Der Einfluss der *individuellen Fähigkeiten*, des Vermögens, eine Sprache zu erwerben, kann einerseits hinsichtlich der überindividuell definierbaren entwicklungs- bzw. altersbezogenen Lernvoraussetzungen eines Sprachlerner/einer Sprachlernerin betrachtet werden. Dieser Blickwinkel wurde bereits in Kapitel 2.1.2 in Zusammenhang mit der Begriffsklärung von Erst- und Zweitspracherwerb sowie den jeweiligen Annahmen eingenommen.

Über den nachhaltigen Einfluss anderer persönlicher Ressourcen auf den Zweitspracherwerb, wie *kognitive Voraussetzungen*, *Sprachbegabung* oder *Sprachlernerfahrungen* (vgl. Interdependenzhypothese: Kap. 2.1), herrscht weitgehende Einigkeit (vgl. Jeuk 2010). Auch verschiedenen *Lernstilen*, die mit affektiven Persönlichkeitsfaktoren in Verbindung gebracht und als impulsive und reflexive Lernertypen charakterisiert werden können, wird Einfluss auf den Zweitspracherwerb zugeschrieben. Angeführt wird häufig auch der persönliche Grad an *Ambiguitätstoleranz*, den ein Lerner/eine Lernerin gegenüber widersprüchlichen oder schwierigen Anforderungen aufbringt (Kniffka & Siebert-Ott 2007: 62).

Schließlich wird mit der *Lerngelegenheit* sowohl der Faktor Quantität, die *Lernzeit*, als auch die Qualität, *die Güte des sprachlichen Angebots*, der Umwelt angesprochen. Was die Lernzeit betrifft, so wird auch sie als eine wesentliche Voraussetzung für den nachhaltigen Erwerb der Zweitsprache angesehen. Häufiger und kontinuierlicher Kontakt mit der zweiten Sprache als auch eine ausgedehnte Gesamtlernzeit sind für das Erreichen eines zielsprachlichen Niveaus Grundbedingung. So zeigte sich bei Kindern im frühen Schulalter, dass ein häufiger Kontakt zu deutschsprachigen Kindern hoch signifikant mit guten Leistungen in Deutsch zusammenhängen (Röhr-Sendlmeier 1985 zitiert nach Jeuk 2010). Ebenso konnte einem längeren Kindergartenbesuch ein positiver Einfluss auf spätere schulsprachliche Kompetenzen nachgewiesen werden (vgl. Brizić 2007; Olechowski u.a. 2002). Der Zusammenhang einer längeren Lerndauer mit erreichbaren sprachlichen Kompetenzen lässt sich in Einklang mit der oben besprochenen Identitätshypothese sowie der Lernaltershypothese bringen, denen zufolge das Durchschreiten eines stufenförmigen Erwerbsverlaufs an eine entsprechende Lerndauer gebunden ist (vgl. Kap. 2.1).

Was die *Qualität des Lernangebotes* anbelangt, so ist mit ihr, zumal im Kontext des Kindergartens, die Rolle der sprachvermittelnden Person ins Zentrum gerückt. Je nach theoretischer Auffassung wird „Qualität des sprachlichen Angebots“ durch verschiedene Merkmale des sprachlichen Verhaltens der Pädagogin bzw. der Bezugspersonen zu definieren sein. In diesen Zusammenhang sind besonders die im vorigen Kapitel (2.1.3) herausgearbeiteten sprachdidaktischen Ansätze zu stellen.

2.2 Ansätze der Elementarpädagogik

Dieses Kapitel wirft einen Blick auf die elementarpädagogische Sichtweise von Sprache, Spracherwerb und seine Förderung. Damit soll einem der zentralen Anliegen dieser Arbeit, relevantes sprachwissenschaftliches Wissen für die Sprachförderung in elementaren Einrichtungen nicht aus einem rein monodisziplinären Verständnis heraus zu konzeptualisieren, sondern, in Verfolgung einer disziplinenübergreifenden Sichtweise, einen Bezug zu aktuellen Konzepten und Methoden der Elementarpädagogik herzustellen, nachgegangen werden. Neben dem Potential, das in dieser Herangehensweise gesehen wird, sei zugleich eingeräumt, dass eine über den Tellerrand der eigenen Disziplin hinausblickende Betrachtung anderer Fächer sich immer auch der Gefahr einer verfälschenden Rezeption bestimmter Elemente des „fremden“ Faches oder seiner verkürzenden, einseitigen Weiterverarbeitung aussetzt (vgl. Stegu 2001). In diesem Bewusstsein soll durch Bezugnahme auf die sich im disziplininternen Diskurs der elementarpädagogischen Sprachförderung in den letzten Jahren etablierten theoretischen Ansätze (vgl. Fried 2006; Zehnbauer & Jampert 2007; Jampert u.a. 2007; Zollinger 2008; B. Günther & H. Günther 2004) sowie auf deren Niederschlag im bundesweiten österreichischen „Bildungsplan-Anteil[s] zur sprachlichen Förderung in elementarpädagogischen Bildungseinrichtungen“ (CBI 2009) versucht werden, den Nutzen einer fächerübergreifenden Sichtweise für die Beantwortung der eigenen Fragestellungen über die „Risiken“ eines solchen Vorgehens zu stellen. Gestützt wird das eigene Bestreben zudem durch die Berufung auf Vertreter der Elementarpädagogik, die in ihrer Darstellung der aktuellen elementarpädagogischen Sichtweisen auf eine Zusammenführung mit sprachwissenschaftlichen Konzepten drängen (etwa Zehnbauer & Jampert 2007; Jampert 2005).

Die aktuell vorherrschenden Ansätze der frühkindlichen Sprachförderung sind als Gegenposition zu dem in den frühen 1970er Jahren vertretenen „*Funktionsansatz*“ zu verstehen. Setzte der von behavioristischen Lerntheorien beeinflusste Ansatz noch auf systematische, das Kind „herausfordernde“ Wortschatztrainings, Syntaxübungen sowie insbesondere auf Lautbildungs- und –differenzierungsübungen, und somit gerade nicht, wie es die Terminologie in linguistischer Interpretation erwarten ließe, auf die Förderung der pragmatisch-kommunikativen Kompetenzen des Kindes, so wurde diese Sichtweise schon bald durch das ganzheitliche Verständnis des *Situationsansatzes* abgelöst und verdrängt (vgl. Fried 2006). Er stellt bis heute das die elementarpädagogische Sprachförderung prägende Paradigma dar. Mit der Betonung der *kommunikativ-sozialen Funktion* von Sprache ist die Forderung verbunden, dass Lerninhalte eingebunden in die Lebenssituation von Kindern und in Einklang mit ihren aktuellen Interessen und Bedürfnissen zu bringen sind (Zehnbauer & Jampert 2007: 33). *Motivation, anregende Gestaltung* der sprachlichen

Atmosphäre, vertrauensvolle *Beziehung* (Jampert 2005: 19) sind Schlüsselbegriffe des dem Ansatz grundgelegten *Prinzips der Ganzheitlichkeit*, unter das sich auch Konzepte der Sprachenvielfalt und *Mehrsprachigkeit* fassen lassen. Sie stellen einen „genuinen Bestandteil“ des Situationsansatzes dar (Zehnbauer & Jampert 2007: 33). Die Forderung nach Ganzheitlichkeit bezieht sich nicht nur auf die pädagogische Methode, sondern ist im Bild vom Kind und seinen Lernprozessen begründet: Das *Kind* wird *als Experte seiner eigenen Entwicklung* gesehen und daher als Konstrukteur seines Spracherwerbs (vgl. Knauf 2006). Im Sinne des ko-konstruktivistischen Verständnisses (Fthenakis 2003) steht ihm der Erwachsene dabei (lediglich) als ein unterstützender Partner zur Seite, hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung des *Erwachsenen-Kind-Dialogs*.

Die Verknüpfung von Sprache mit anderen Entwicklungsbereichen (etwa Motorik) sowie ihre Einbettung in kommunikative Handlungszusammenhänge können als weitere Kerngedanken des ganzheitlichen Paradigmas genannt werden. Dementsprechend richten sich situationsorientierte Ansätze gegen ein isoliertes und formalisiertes Sprachtraining als eine der kindlichen Entwicklung gänzlich unangemessene Methode, weil es nicht darum ginge, „fachspezifische Lernhäppchen“ zu verabreichen (Zehnbauer & Jampert 2007: 35). Linguistischen Sprachmitteln wird in dieser Auffassung folgerichtig nur instrumentelle Funktion zugeschrieben.

Die Sichtweise, das Kind, seine Interessen und Bedürfnisse, als zentralen Ausgangspunkt für jedwedes Handeln der Pädagogin zu betrachten, weist der *Sprachstandsdiagnostik* zwar grundsätzlich den Status eines zentralen „Tools“ (Fried 2006: 75) innerhalb der pädagogischen Sprachförderung zu, gleichzeitig werden Diagnoseinstrumente an und für sich aber sehr ambivalent beurteilt. Zwar betonte bereits Fröbel, der Begründer des Kindergartens, im 19.Jhdt., dass die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten an den beim Kind „beobachteten Gesetzmäßigkeiten“ auszurichten sei (ebd.). Sprachdiagnostische Verfahren fanden in der Praxis allerdings lange Zeit gar keine Berücksichtigung, da die Auffassung vorherrschte, dass Kindergartenpädagoginnen

[...] ohne weiteres bereit und fähig [wären], ein Kind intuitiv zu erfassen und zwar so, dass sich ihnen dabei erschließt, wie sie es am besten fördern können. Aus dieser Haltung heraus erschienen sprachdiagnostische Tools überflüssig. (ebd.)

Die Realität zeigte und zeigt hingegen, dass Pädagoginnen hinsichtlich einer präzisen Einschätzung der sprachlichen Kompetenzen eines Kindes schnell an ihre Grenzen stoßen. Standen geraume Zeit nur klinisch-diagnostische Verfahren zur Verfügung, die ausschließlich für den Einsatz durch Experten konzipiert waren, existieren inzwischen, ausgelöst durch die bildungspolitischen Initiativen zur frühen sprachlichen Förderung, eine Reihe von sprachdiagnostischen Verfahren für den Kindergarten. Neben der Frage der unterschiedlichen testtheoretischen und fachtheoretischen Qualität sowie Zielsetzungen der

verschiedenen gebräuchlichen Verfahren, der hier nicht weiter nachgegangen werden soll (vgl. hierzu Kany & Schöler 2007; Ahrenholz & Knapp 2012 sowie Kap. 2.1.2) (vgl. auch kritische Diskussionen in Kap. 3 und Kap. 4), wird mit der standardmäßigen Implementierung von Sprachstandsfeststellungen in Österreich und Deutschland gleichzeitig die Frage nach den fachlichen Voraussetzungen der Pädagoginnen aufgeworfen. Hier gilt es jedoch klar zu unterscheiden: Sind Instrumente im pädagogischen Rahmen des situationsorientierten Ansatzes angesiedelt, wie etwa im Falle der Beobachtungsverfahren „sismik“ (Ulich & Mayr 2006a) und „seldak“ (Ulich & Mayr 2006b), in denen *Erfahrungen, Interesse an Sprache bzw. Büchern* und *sprachlich-kommunikatives Verhalten* im Zentrum stehen, erübrigt sich die Frage nach einer zusätzlichen Qualifikation. Diese wird hingegen bei solchen Verfahren brisant, die psycholinguistisch konzipiert sind (vgl. Kap. 2.1.3: Tab. 2-1).

Vor diesem fachtheoretischen Hintergrund soll nun dem konkreten Niederschlag der aktuellen elementarpädagogischen Ansätze zur Sprachförderung in bildungspolitischen Initiativen der *Frühen sprachlichen Förderung in Österreich* nachgegangen werden. Dazu wird der bundesweit geltende „Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen“ (CBI 2009) herangezogen und werden die wichtigsten Aspekte kurz skizziert. Ausgegangen wird dabei von der Annahme, dass der Bildungsplan als Referenzwerk die pädagogische Sprachförderpraxis in Österreich (mit-)prägt und daher für die vorliegende Forschungsfrage von Bedeutung ist.

Als grundlegende Prinzipien bzw. Leitgedanken des *Bildungsplan-Anteils Sprachförderung*²⁴ werden in der Einleitung stichwortartig angeführt:

Bildung der Gesamtpersönlichkeit, Entwicklungsangemessenheit und Berücksichtigung des individuellen Lerntempos nach dem Prinzip der Passung, ganzheitliches Lernen, Bedeutung des Spiels, Integration, Interkulturalität, Genderaspekte, Orientierung an Ressourcen statt an Defiziten, Partizipation von Kindern, Individualisierung und Differenzierung, Sachrichtigkeit, Prozessorientierung sowie Betonung der Bildungspartnerschaft. (CBI 2009: 7)

Der sich in diversen der obigen Begriffe manifestierende Gedanke der „Individualisierung“ und „Offenheit“ findet seinen Ausdruck in der expliziten Abgrenzung des Bildungsplans von Versuchen, die kindliche Sprachentwicklung durch einen „Lehrplan“ zu normieren, „der von jedem Kind mit derselben Geschwindigkeit zu durchlaufen“ wäre (ebd.). Konkret solle sich die „Sprachförderung“ auf folgende „Aspekte sprachlicher Bildung“ beziehen (ebd.: 7f.):

²⁴ Die Reduktion des Titels erfolgt für eine leichtere Lesbarkeit.

| „Bildungsplan-Anteil Sprachförderung“: Aspekte sprachlicher Bildung | |
|---|---|
| <i>Unterstützung des Spracherwerbs</i> | Die Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs umfasst sowohl linguistische als auch pragmatische Merkmale der Sprache und orientiert sich immer am individuellen Entwicklungsstand der Kinder. |
| <i>Zwei- und Mehrsprachigkeit</i> | Die Unterstützung und Begleitung von Kindern beim Erwerb einer zusätzlichen Sprache kann nur bei gleichzeitiger Wertschätzung ihrer Erstsprache gelingen und geht stets mit den Prinzipien einer interkulturellen Pädagogik Hand in Hand. |
| <i>Kommunikation und Gesprächskultur</i> | Sprache wird im Zuge kommunikativer Prozesse erworben, die den gesamten Alltag in elementaren Bildungseinrichtungen durchziehen. Kommunikation geht dabei weit über das gesprochene Wort hinaus und zeichnet sich durch vielfältige non- und paraverbale Ausdrucksformen aus. |
| <i>Buchkultur – Literacy – digitale Medien</i> | Das Angebot von Kinderliteratur und die Auseinandersetzung mit Schriftkultur und verschiedenen Medien eignet [sic] sich in besonderem Maße zur Anregung von vielfältigen und komplexen sprachbezogenen Bildungsprozessen. |
| <i>Sprachförderung durch Philosophieren</i> | Philosophische Gespräche unterstützen Kinder dabei, ihre Gedanken zu strukturieren, zu formulieren und ihre sprachlichen Kompetenzen im gleichberechtigten Dialog mit anderen weiterzuentwickeln. |
| <i>Transition und Sprachförderung</i> | Sprache leistet als Schlüsselkompetenz einen wesentlichen Beitrag zur Bewältigung von Transitionen, z.B. des Übergangs vom Kindergarten in die Volksschule. |

Tab. 2-3: Aspekte sprachlicher Bildung (CBI 2009: 7f.) in tabellarischer Darstellung

Die angeführten Bereiche werden in je eigenen Kapiteln ausführlicher erörtert. Die in einem jeweiligen Orientierungsrahmen angegebenen bereichsspezifischen Kompetenzen des Kindes sollen dazu dienen, „individuelle Bildungsangebote zu planen und umzusetzen“ (CBI 2009: 8). Ebenso sind den einzelnen Kapiteln exemplarisch zu verstehende „pädagogische Impulse zur Sprachförderung“ angeschlossen. Die Konzeptualisierung der Sprachförderbereiche, das vertretene Verständnis vom Kind und seinen Lernprozessen sowie die jeweils angeführten pädagogischen Impulse reihen den Bildungsplan eindeutig in die situationsorientierten Ansätze der Pädagogik ein.

Stellvertretend sei dies für den erstgenannten „Aspekt sprachlicher Bildung“, *Unterstützung des Spracherwerbs* (CBI 2009: 15-22) erläutert²⁵. Deutlich vertreten wird in diesem Abschnitt das Verständnis von Sprachförderung als eines „kontinuierlichen pädagogischen Angebots“ im Sinne sprachfördernder Anregungen, geprüft von Grundgedanken der *Alltagsintegriertheit*. Gleichzeitig werden „die beobachteten Stärken der Kinder“ unter Beachtung ihrer „*sprachlichen Individualität*“ als der zentrale Ausgangspunkt jeder Sprachförderung angesehen. Betont werden zudem die Bedeutung

²⁵ Dem grundgelegten Verständnis des Bildungsplans folgend, wäre die *Unterstützung des Spracherwerbs* im Grunde genommen nicht als eigener Bereich, sondern folgerichtig als über alle Bereiche liegender Querschnittsmaterie zu konzipieren gewesen.

emotionaler Faktoren sowie die enge Verbindung des Spracherwerbs mit anderen Entwicklungsbereichen:

Grundprinzipien der Sprachförderung in elementaren Bildungseinrichtungen [...] eine anregungsreiche, sprachfördernde Atmosphäre, eine wertschätzende Beziehung zum Kind und Interesse an der Person des Kindes [sind]. Der Spracherwerb steht in engem Zusammenhang mit anderen Fähigkeiten und Entwicklungsbereichen der Sensorik, der Kognition und der Motorik. (ebd.) (CBI 2009: 16)

Ziel der Förderung, die daher stets vom individuellen sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder ausgehen soll, ist es, „die kindliche Sprachfähigkeit entsprechend dem individuellen Potenzial zu entwickeln“ (ebd.), als zentrale Fähigkeitsbereiche werden genannt:

- Sinn und Bedeutung komplexer sprachlicher Äußerungen verstehen und miteinander in Bezug zu setzen
- Sprache situationsbezogen differenziert einsetzen

(ebd.)

Unter Sprachkompetenz werden daher vorwiegend die *rezeptive* sowie die *pragmatische Qualifikation* verstanden. Die konkrete Konzeptualisierung der sprachlichen Kompetenzen - neben „personaler Kompetenz“ sowie „sozial-kommunikativer Kompetenz“ unter den Begriff „Sachkompetenz“ gefasst - spiegeln diesen Ansatz wider: Angeführt werden „mehnteilige altersangemessene Aufforderungen verstehen und umsetzen“, „Erlebtes und Beobachtetes zusammenhängend und verständlich erzählen“ sowie „abstrakte Inhalte für andere nachvollziehbar mitteilen“ (ebd.: 17). Die Deskriptionen der Sprachkompetenzen sind daher an erstsprachlichen Erwartungen hinsichtlich der Kompetenzen am Übergang vom Kindergarten in die Schule orientiert. Linguistische Kompetenzen im engeren Sinne, obwohl in der Kurzbeschreibung explizit als gleichrangig neben pragmatischen²⁶ angeführt (s. Tab. 2-3), werden zu einer Kompetenz gebündelt: „Sprachliche Strukturen erkennen und in zunehmender Komplexität anwenden (Phonologie, Morphologie, Syntax)“ (ebd.). Mit dieser vergleichsweise weit gefassten Definition von Kompetenzen wird der Interpretation zweitsprachlicher Entwicklungsstände zwar viel Spielraum gewährt, gleichzeitig bieten sie aber keine Orientierungsgrundlage, um daraus, wie intendiert, „individuelle Bildungsangebote zu planen und umzusetzen“ (CBI 2009: 8).

Auch im Kapitel *Zwei- und Mehrsprachigkeit des Bildungsplan-Anteils Sprachförderung* findet sich im zugehörigen Orientierungsrahmen nur eine allgemein gehaltene Definition der „Kompetenzen und Bildungsprozesse“ des Kindes hinsichtlich der Zweitsprache Deutsch. Unter „Sachziel“ wird auch hier lediglich angeführt: „Lautbildung, Wortschatz und Satzbau in der Zweitsprache erwerben und differenzieren“ (CBI 2009: 25). Der

²⁶ Selbstverständlich fallen auch pragmatische Kompetenzen in den Bereich der Linguistik. Angesprochen ist im Bildungsplan vermutlich die Unterscheidung zwischen *systemlinguistisch* vs. *pragmatisch*.

Unterstützung der Mehrsprachigkeit wird unter expliziter Hervorhebung des Stellenwertes der Erstsprache für den Zweitspracherwerb besonderes Augenmerk gewidmet. Entsprechend den unter die elementarpädagogischen Prinzipien der Ganzheitlichkeit fassenden Konzepte der interkulturellen Pädagogik, wird die Bedeutung der Anerkennung und Wertschätzung der identitätsstiftenden, emotionalen, motivationalen und kulturellen Funktion der Erstsprache für das Kind hervorgehoben. Ergänzend finden sich konkrete Umsetzungsmöglichkeiten, die vor allem die Bereitstellung mehrsprachigen Materials umfassen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der österreichische Bildungsplan-Anteil zur frühen Sprachförderung situationsorientierten Ansätzen folgt, wie sie oben skizziert wurden. Aus linguistischer Perspektive bleiben hinsichtlich der Unterstützung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache allerdings einige Fragen offen.

2.3 Sprache und Sprachförderung in Aus- und Fortbildungscurricula in Österreich

Befassten sich die Auseinandersetzungen der letzten beiden Kapitel mit sprachwissenschaftlichen und pädagogischen Ansätzen zu Spracherwerb sowie seiner förderlichen Unterstützung mit dem wissenschaftlichen Forschungsstand und Konzepten, so untersucht dieses Kapitel, in welcher Weise es *Anknüpfungspunkte für die Vermittlung dieses Wissens im Rahmen der Aus- und Fortbildung der Kindergartenpädagoginnen* gibt.

Eine Analyse der Aus- und Weiterbildungscurricula für Kindergartenpädagoginnen in Österreich zeigt, dass sich die Aufgabe der frühen sprachlichen Förderung - besonders im Kontext des Erwerbs der deutschen Sprache bei Kindern mit anderer Erstsprache - erst in jüngster Zeit explizit abbildet.

Ein großer Teil der derzeit im Beruf stehenden Kindergartenpädagoginnen wurden wohl noch nach dem Lehrplan 1992 der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik (BGBl. Nr. 514/1992) oder einem noch früheren unterrichtet. Explizite Bezüge zur Sprache finden sich hier lediglich und jeweils nur in geringem Umfang neben zahlreichen anderen Lehrinhalten in den Unterrichtsgegenständen Pädagogik in der 4. Klasse (z.B. wesentliche Dimensionen von Sprache als Kommunikations- und Zeichensystem bei Mensch und Tier, Sprachspiele etc.), Heil- und Sonderpädagogik in der 5. Klasse (Behinderungen im Bereich der Sprache) und Deutsch (Sprachpflege und Sprecherziehung).

Im Jahr 2004 wurde für die Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik ein neuer Lehrplan erlassen (BGBl. II Nr. 327/2004), in dem sich einige zusätzliche - jedoch nach wie vor nur

sehr wenige - Bezüge zu Sprache und Sprachförderung als Lehrinhalt finden: Sprachkompetenz wird grundsätzlich als allgemeines Bildungsziel in der Ausbildung verankert, im Unterrichtsgegenstand Didaktik wird in der 3. Klasse „Spracherziehung - einschließlich Handpuppen und Figurenspiel“, zum Inhalt gemacht. In den didaktischen Grundsätzen im Gegenstand Kindergartenpraxis wird hervorgehoben, dass *"im Hinblick auf Interkulturalität Zweisprachigkeit generell gefördert, aber nicht nur theoretisch unterrichtet, sondern auch in der Kindergartenpraxis erprobt werden"* soll. In den Bildungs- und Lehraufgaben im Unterrichtsgegenstand Deutsch wird unter anderem als Ziel formuliert, dass Schülerinnen und Schüler *"sprachlich korrekt, situationsadäquat, geschlechtssensibel, zielgruppen- und problemorientiert schriftlich und mündlich kommunizieren"* können sollen. In der entsprechenden Konkretisierung durch den zu vermittelnden Lehrstoff steht die normativ richtige Sprachverwendung im Mittelpunkt.

Eine deutliche Ausweitung der Bezüge zu Sprache und Sprachförderung findet sich erst im jüngst verlautbarten Lehrplan 2016 der nun in Bildungsanstalt für Elementarpädagogik umbenannten neuen Ausbildung für Kindergartenpädagoginnen (BGBl. II Nr. 204/2016). Hier wird neben dem Ziel, die Sprachkompetenz der angehenden Kindergartenpädagoginnen selbst in mehrfacher Weise zu stärken, auch auf deren Rolle als sprachliches Vorbild und des bewussten, reflektierten Umgangs mit Sprache eingegangen. Weiters sollen - wenn auch ob zahlreicher anderer Lehrziele jeweils nur in vergleichsweise geringem Umfang - im 8. Semester im Unterrichtsgegenstand Deutsch sprachliche Frühförderung und im Unterrichtsgegenstand Didaktik Instrumente zur Einschätzung der Sprachentwicklung sowie die Entwicklung von *"Maßnahmen zur Sprachförderung auf Grundlage systematischer Einschätzung"* und die *"Einschätzung und Förderung der Sprachentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Zweitspracherwerbs"* thematisiert werden. Im Rahmen des Unterrichtsgegenstandes Praxis ist im 6. Semester als eine von fünf zentralen Bildungs- und Lehraufgaben die Förderung der Sprachkompetenz von 0 bis 6jährigen Kindern vorgegeben. Dieser neue Lehrplan wird im Schuljahr 2016/17 erstmals für die I. Jahrgänge wirksam, d.h. die ersten Absolventinnen der solcherart neuen Ausbildung treten frühestens im Sommer 2021 ins Berufsleben ein.

Im Bereich der *Fort- und Weiterbildung* gibt es schon seit mehreren Jahren spezifische Angebote zur Erweiterung der Kompetenzen von Kindergartenpädagoginnen zur frühen sprachlichen Förderung. Im Jahr 2008 wurde ein bundesweites Rahmencurriculum für einen Weiterbildungslehrgang zur frühen sprachlichen Förderung im Umfang von 6 EC seitens des damaligen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur erstellt²⁷, das

²⁷ siehe Rundschreiben Nr. 15/2008 des BMUKK (https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2008_15.html) [1.1.2017]

seither in nahezu allen Bundesländern von den Pädagogischen Hochschulen ausgestaltet und umgesetzt wird.

Der Lehrgang besteht aus den drei jeweils mit 2 EC bemessenen Modulen Grundlagenwissen im Bereich „Spracherwerb“, Beobachtung der Sprachentwicklung und Sprachstandsfeststellung sowie Didaktik der frühen sprachlichen Förderung. Neben der Erweiterung der spezifisch pädagogischen Kompetenz für den Bereich Sprachförderung werden die Teilnehmerinnen derart auch mit linguistischen und sprachdidaktischen Zugängen vertraut gemacht. In den letzten Jahren haben wohl bundesweit mehrere hundert Kindergartenpädagoginnen einen derartigen Weiterbildungslehrgang absolviert, angesichts von österreichweit lt. Kindertagesheimstatistik 2015/16 der Statistik Austria²⁸ 4.664 Kindergärten mit 11.382 Gruppen und 35.218 Beschäftigten eine trotzdem noch geringe Anzahl.

Mehr punktuelle, meist anlassbezogene und daher notwendigerweise weniger tiefgehende Fortbildungsangebote für Kindergartenpädagoginnen, z.B. zur Anwendung von Verfahren zur Sprachstandsbeobachtung, zu Basiswissen oder auch spezifischen Programmen und Materialien zur Sprachförderung werden auf breiterer Basis in den einzelnen Bundesländern seitens der Landesregierungen, der Pädagogischen Hochschulen, aber auch in Eigenregie von Trägern elementarpädagogischer Einrichtungen wie Gemeinden oder Vereinen durchgeführt.

2.4 Zusammenfassung und Fazit: Erste Konzeptualisierung relevanten linguistischen Wissens

Aus den vorangegangenen Auseinandersetzungen mit linguistischen Ansätzen zur Erklärung des kindlichen Spracherwerbs und ihren jeweiligen Implikationen für Art und Weise möglicher Einflussnahmen (vgl. Kap. 2.1) ergibt sich unter Bezugnahme auf die aktuell vorherrschenden elementarpädagogischen Ansätze (vgl. Kap. 2.2) und fachspezifischen Aus- und Fortbildungscurricula (vgl. Kap. 2.3) ein *erster Orientierungsrahmen zur Konzeptualisierung berufsrelevanten linguistischen Wissens* als ein zunächst theoriebasierter Beitrag zur Frage, wofür Kindergartenpädagoginnen im Bereich Spracherwerb und Sprachförderung überhaupt künftig qualifiziert werden sollen. Angesprochen ist damit die Frage, wie eine Unterstützung der Spracherwerbsprozesse durch die Pädagogin im Kindergarten idealerweise auszusehen hat oder was eine Pädagogin aus linguistischer Sicht überhaupt tun kann bzw. tun muss und in Folge dessen

²⁸ siehe Website der Statistik Austria (http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/kindertagesheime_kinderbetreuung) [1.1.2017]

wissen muss, um entsprechende sprachliche Förder- bzw. Bildungsangebote bereitzustellen.

Dass es im konkreten Praxisfeld insbesondere die Förderung des Zweitspracherwerbs ist, die mit besonderen Herausforderungen an die Pädagoginnen verbunden ist, konnte anhand einer eingehenden Analyse der vorhandenen Annahmen zum Erst- und Zweitspracherwerb begründet und erklärt werden. Dies erfolgte über die Klärung der Frage nach den spezifischen Kräften, die Erst- wie auch Zweitspracherwerb im frühen Kindesalter steuern. Die unterschiedlichen Perspektiven der verschiedenen Annahmen zusammenführend lässt sich sagen, dass Spracherwerb im Kindesalter grundsätzlich ein *natürlicher, intuitiv ablaufender Prozess* ist, der durch ein Zusammenwirken *genetischer* sowie *kognitiver* als auch *interaktiver Ressourcen* zustande kommt. *Interne Faktoren* und *externe Faktoren*, Anlage und Umwelt - neuronale Reifung, Informationsverarbeitung und Anregungen des sprachlichen Umfeldes – bewirken daher gemeinsam den Aufbau sprachlicher Kompetenzen beim Kind. Der Einfluss der jeweiligen Kräfte wird allerdings für die verschiedenen sprachlichen Qualifikationsbereiche als unterschiedlich maßgebend angenommen. Grob und sehr vereinfachend gesprochen werden für den Aufbau der Bereiche Grammatik, Wortschatz/Semantik und Pragmatik jeweils andere Triebfedern als hauptverantwortlich angenommen. Auch hinsichtlich verschiedener Alters- bzw. Entwicklungsphasen ist das Kräftespiel der den Spracherwerb jeweils bestimmenden Faktoren *kontinuierlicher Veränderung* unterworfen.

Eine solcherart veränderte Ressourcenlage kann dementsprechend auch für die Erklärung qualitativer *Unterschiede* in den Aneignungsverläufen einer Sprache als *Erstsprache* und als – eine später hinzutretende - *Zweitsprache* geltend gemacht werden. Bedeutung gewinnt in diesem Zusammenhang insbesondere die Reifungshypothese, die auch hier vertreten wird. Sie besagt, dass es neuronale Reifungsprozesse sind, durch die das Kind in den ersten drei bis vier Lebensjahren einen besonderen Zugang zu der genetisch vermittelten Sprachfähigkeit erhält. Die spezielle neuronale Disposition dieser „optimalen“ bzw. „sensiblen“ Phase befähigt das Kind, die *grammatischen Struktureigenschaften* seiner Muttersprache/n zu erwerben, indem es aus den sprachlichen Daten alltäglicher Kommunikationssituationen, ohne spezielle Anleitung oder didaktisch aufbereitete Angebote, intuitiv Regularitäten des ziel- und - in diesem Falle - muttersprachlichen Systems herausfiltert. Bereits ab dem 4. Lebensjahr beginnt die optimale Phase langsam und kontinuierlich auszuklingen. Das bedeutet, dass das Kind mit zunehmendem Alter in seinem Spracherwerb verstärkt auf die Aktivierung bzw. Bereitstellung weiterer interner und externer Ressourcen angewiesen ist. Individuelle Lernstrategien, allgemein-kognitive Fähigkeiten, motivationale Faktoren und insbesondere äußere Bedingungsfaktoren - das *sprachliche Umfeld* - gewinnen jenseits der sensiblen

Phase der ersten Lebensjahre stark an Bedeutung. Günstige Ausprägungen vorausgesetzt, bewirken sie eine deutliche Schwerpunktverlagerung: Die für den Erstspracherwerb typische Erwerbsaufgabe der Grundstrukturen in den ersten drei Lebensjahren wird abgelöst durch die kognitiv-sprachliche Entwicklungsphase, gekennzeichnet durch rasante Begriffsbildung und -differenzierung, den Ausbau einer „inneren“, vom Kontext gelösten Sprache, sowie Strukturweiterungen mit zunehmender Komplexität.

Dementsprechend erfolgt im *Zweitspracherwerb* schon der Aufbau der grammatischen Grundstrukturen unter einer vom Erstspracherwerb veränderten Ressourcenlage. Den grammatischen Strukturbereich adäquat zu unterstützen, setzt daher die Kenntnis der ausschlaggebenden Faktoren voraus.

Als wesentliche *Faktoren* für den *Zweitspracherwerb* gelten übereinstimmend *Lerngelegenheit*, *Motivation* und *individuell-persönliche Lernvoraussetzungen*. Die beiden letztgenannten stehen in engem Zusammenhang mit *erstsprachlichen Faktoren*.

Was zunächst die *Lerngelegenheiten*, das heißt *Quantität* und *Qualität des sprachlichen Inputs*, anbelangt, so kommt mit Blick auf das pädagogische Handlungsfeld der sprachlichen Förderung im Kindergarten die Rolle der Pädagogin als *sprachförderhandelnde Person* ins Spiel. Für die Beantwortung der Frage der Art und Weise der Möglichkeiten ihrer Einflussnahme auf den Zweitspracherwerb des Kindes wird von der sprachwissenschaftlichen Forschung aktuell insbesondere der *Lernersprachentheorie* der Vorzug gegeben. Sie fasst Zweitspracherwerb als einen, bereits auch im frühen Kindesalter, systematischen Prozess auf, in dem sich der Lerner/die Lernerin der Zielsprache über sogenannte lernersprachliche Zwischenstufen nähert. Insbesondere für den grammatischen Bereich stehen zurzeit empirisch breit abgesicherte Beschreibungen natürlicher Aneignungsreihenfolgen durch Kinder im Kindergartenalter zur Verfügung. Damit verbunden sind Implikationen für die sprachliche Gestaltung von Förderinterventionen: Eingriffe in den Spracherwerb sind dementsprechend entlang des „natürlichen“ Ablaufs des Zweitspracherwerbsprozesses auszurichten. Man spricht unter Anlehnung an sprachtherapeutische Konzepte von *entwicklungsproximalem Vorgehen*. Anerkennt man die Existenz überindividueller Erwerbssequenzen im Zweitspracherwerb, wofür hier plädiert wird, so ergeben sich daraus klare Folgerungen hinsichtlich des Kenntnisstandes der sprachfördernden Personen.

Professionelles, linguistisch fundiertes, spracherwerbsbezogenes Sprachfördervorgehen erfordert von Pädagoginnen entsprechendes **Wissen**, um

- *die Sprachkompetenzen des Kindes mit adäquaten linguistischen Begriffen beschreiben,*

- *die Sprachkompetenzen des Kindes vor dem Hintergrund des Lernstufenmodells interpretieren und bewerten,*
- *Sprachlernziele anhand des Lernstufenmodells formulieren sowie*
- *methodisch-sprachdidaktisch geeignete Förderhandlungen planen und setzen*

zu können (vgl. „Grundschemata sprachdidaktischen Vorgehens“: Abb. 2-2).

Mit dieser Konzeptualisierung grundlegender Wissensanforderungen für die Umsetzung der Aufgaben der frühen sprachlichen Förderung wird an bereits länger bestehende Forderungen der Psycholinguistik hinsichtlich der Professionalisierung von Sprachvermittler/innen angeschlossen:

Eine Sprache, sei es eine erste oder eine zweite, können wir von Natur aus lernen. Der Sprachunterricht ist ein Versuch, in einen naturwüchsigen Prozess optimierend einzugreifen. Es ist klar, dass ein solcher Eingriff umso eher gelingen kann, je mehr wir über die Gesetzmäßigkeiten des zugrundeliegenden Prozesses wissen. (Klein 1992: 9)

Wesentlicher Aspekt und gleichzeitig Stärke des hier vertretenen entwicklungsproximalen sprachdidaktischen Fördervorgehens ist seine funktional-pragmatische Rahmung. Mit seiner Verfolgung kindgerechter Methodik setzt der Ansatz auf inszenierte Spielanlässe, „inszenierten Spracherwerb“, die die Herstellung von für das Kind bedeutsamen, sinnlich erlebbaren, vollständigen Situationen ins Zentrum stellen. Die Formung, die Modellierung der Inputsprache der Pädagogin, erfolgt in diesem Verständnis somit nach *sprachstrukturellen* und zugleich nach *funktionalen Gesichtspunkten*.

Vermittelnde Ansätze, die in der Gestaltung von Sprachlehr- und Lernprozessen entwicklungsorientiert (auch) auf die strukturellen, formbezogenen Anteile der Sprache fokussieren, stellen selbstverständlich hohe Anforderungen an die sprachfördernden Pädagoginnen. Eine Etablierung in der Praxis erfordert daher bereichsspezifisches *Wissen*, wie es oben förderhandlungsbezogen stichwortartig dargelegt wurde. Die erfolgte Analyse der österreichischen elementarpädagogischen sprachförderbezogenen Bildungslandschaft konnte entsprechende Inhalte in den eher weitgefassten Konzeptualisierungen der *Fort- und Weiterbildungscurricula* nicht eindeutig nachweisen. Auch im *Ausbildungslehrplan* bleiben sprachvermittelnde Inhalte nur sehr vage gehalten. Gar nicht berücksichtigt werden spracherwerbsbezogene, sprachdidaktische Sichtweisen im bildungspolitischen Steuerungsinstrument „*Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen*“: Er verfolgt ausschließlich allgemein-pädagogische Förderansätze.

Vor dem Hintergrund ihrer funktional-pragmatischen Ausrichtung erscheint allerdings ein derartiger Vorbehalt der Elementarpädagogik gegenüber sprachstrukturell orientierten linguistischen Ansätzen unbegründet. Im Gegenteil: Die aktuell von der Psycholinguistik verfolgten *spracherwerbsbezogenen, sprachdidaktischen Vorgehens-*

weisen ziehen eine deutliche *Verbindungsline* zu den *situationsorientierten Konzepten der Elementarpädagogik* und stehen somit nicht nur nicht im Widerspruch zu den pädagogischen Prinzipien von Individualität, Ganzheitlichkeit und Situationsbezogenheit, sondern stellen, mit Blick auf die späteren bildungssprachlichen Anforderungen, durch ihre Sprachfokussierung eine mit ihnen in Einklang zu bringende bedeutende Ergänzung dar. Dies macht sie für die vorliegende Arbeit besonders attraktiv, da davon ausgegangen werden kann, dass nur solche linguistischen Ansätze Eingang in die Praxis finden werden können, die mit denen der Elementarpädagogik vereinbar sind.

Gänzlich unter das elementarpädagogische Paradigma der ganzheitlichen Förderung lassen sich die beiden anderen Hauptfaktoren für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb fassen: *Motivation* und *individuelle kognitiv-sprachliche Voraussetzungen* des Kindes. Von der Linguistik werden diese beiden Faktoren insbesondere über die Rolle der Erstsprache und ihren Einfluss auf den zweitsprachlichen Aneignungsverlauf behandelt. Ausgehend von der weitgehenden Unteilbarkeit des Spracherwerbs wird sowohl den mit der Erstsprache erworbenen sprachbezogenen Kompetenzen als auch den mit ihr verbundenen emotionalen, kulturellen und motivationalen Aspekten große Wichtigkeit für einen erfolgreichen Zweitspracherwerb beigemessen. Als Implikationen für die elementarpädagogische Praxis ergibt sich daraus dementsprechend eine deutliche Forderung nach Berücksichtigung von Konzepten der Mehrsprachigkeitsförderung durch Integration der verschiedenen Erstsprachen im Handlungsfeld des Kindergartens.

Die oben erfolgte erste Konzeptualisierung relevanten Wissens für eine adäquate Förderung von mehrsprachigen Kindern ist vor dem Hintergrund von linguistischen Theorien, die der Erstsprache eine tragende Rolle im Zweitspracherwerb beimessen, daher entsprechend zu erweitern. Pädagoginnen benötigen neben sprachstrukturellem, spracherwerbstheoretischem, sprachdiagnostischem und sprachdidaktischem Wissen (s.o.) auch **Wissen** über

- *Konzepte zur Mehrsprachigkeitsförderung bzw. zur Integration der Erstsprachen der Kinder*

Aus der erfolgten Analyse der verschiedenen Bildungsinitiativen hinsichtlich der Repräsentanz von Inhalten zur Mehrsprachigkeit wurde deutlich, dass sie um einiges verbreiteter sind als Inhalte zur Zweitspracherwerbsförderung von Deutsch. Sowohl in Ausbildungs- als auch Fortbildungscurricula sind mit Mehrsprachigkeit verbundene Themen enthalten. Entsprechend der Übereinstimmung mit elementarpädagogischen Sichtweisen wird das Konzept der Mehrsprachigkeit auch im österreichweiten

Steuerungsinstrument „Bildungsplan-Anteil Sprache“ eingehend behandelt. In einem eigenen Kapitel finden sich unter Betonung des emotionalen Wertes der Erstsprache eine Reihe konkreter methodisch-didaktischer Umsetzungsmöglichkeiten zur Repräsentanz von Mehrsprachigkeit im Kindergarten.

Die hier gewonnenen Erkenntnisse werden nun im Folgenden als Grundlage für die weitere Annäherung an die konkreten Fragestellungen dieser Arbeit herangezogen.

3 Zur Wirksamkeit von Sprachförderung: Befunde aus beiden Forschungsdisziplinen

Diente das vorangegangene Kapitel dazu, unter Bezugnahme auf die linguistische (Zweit-)Spracherwerbsforschung und einem Abgleich mit elementarpädagogischen Konzepten eine erste Konzeptualisierung des für die Bewältigung der Anforderungen im Bereich der elementarpädagogischen Sprachförderung (vgl. Kap. 1) als relevant angenommenen linguistischen Wissens vorzunehmen, so setzt sich dieses Kapitel mit der Frage eines empirischen Nachweises eines strikt (spracherwerbs)theoriebezogenen Fördervorgehens mit dem Ziel einer evidenzbasierten Legitimierung des theoriebasiert konzeptualisierten Wissens auseinander.

Unter Bezugnahme auf frühpädagogische Professionalisierungsansätze ist als eines der zentralen Erfordernisse professionellen Handelns in der Praxis dessen Bindung „an sorgfältig geplantes und auf der Basis fachwissenschaftlichen Wissens begründbares Vorgehen“ zu nennen (vgl. Faas 2013: 92). Mit dieser Forderung nach einer Verankerung des pädagogischen, in unserem Fall sprachfördernden Handelns in wissenschaftlich begründbaren Kriterien, ist aus linguistischer Perspektive ein auf spracherwerbs-theoretischem Wissen begründetes Vorgehen angesprochen (vgl. Kap. 2). Dieser Anspruch der Professionsforschung verweist zunächst und in erster Linie klar auf die Notwendigkeit einer entsprechend umfassenden Qualifizierung des sprachfördernden Personals, diese Position wird in der vorliegenden Arbeit auch vertreten. Aufgrund der aktuell vorherrschenden Diskrepanzen zwischen dem Qualifizierungsgrad der Elementarpädagoginnen und den Anforderungen wird in der Praxis zur Überbrückung dieses Dilemmas häufig auch ein alternativer Weg gesucht, indem auf bestimmte Sprachförderprogramme zurückgegriffen wird. Sofern die eingesetzten Programme wissenschaftlichen Erkenntnissen folgen, könnten sie durchaus die Funktion erfüllen, den mit der Sprachförderung betrauten Pädagoginnen klare Vorgaben für ein curricular ausgerichtetes förderpraktisches Handeln in die Hand zu geben, indem sie die wesentlichen wissenschaftlichen Kriterien präzisierend und handlungsleitend aufbereitet zur Verfügung stellen (vgl. Faas 2013:93).

Wie ein Blick auf die Kindergartenpraxis zeigt, werden in der Realität sehr unterschiedliche Programme verschiedenster Provenienz angeboten. Der Bogen der verfügbaren Materialien spannt sich von lose zusammengestellten Übungen, Spielen und Programmen, häufig kreiert von engagierten pädagogischen Fachkräften erfahrungsbasiert-intuitiv aus dem Kindergartenalltag als Produkte pädagogisch orientierter

Sprachförderaktivitäten für einzelne Standorte bzw. Träger²⁹, über publizierte Materialsammlungen ohne erkennbare wissenschaftliche Anbindung, bis hin zu wissenschaftlich fundierten Sprachförderkonzepten und –curricula. Entsprechend der interdisziplinären Situierung von Sprachförderung sind letztere entweder sprachwissenschaftlich, pädagogisch oder entwicklungspsychologisch ausgerichtet (für einen Überblick vgl. Jampert u.a. 2007).

Neben dem Erfordernis einer wissenschaftlich-theoretischen Begründung praktischen Vorgehens, gewinnt vor dem Hintergrund der Qualitätsdebatte in elementarpädagogischen Einrichtungen insbesondere auch die Frage nach den Effekten eines solchen Vorgehens an Relevanz. In der Terminologie pädagogischer Professionalisierungsmodelle gesprochen, stellt sich die Frage nach dem *Outcome* (vgl. Qualitätsmodell Roux & Tietze 2007: Kap.2) bzw. der *Ergebnisqualität* (Viernickel 2006) pädagogischer Interventionen, worunter in beiden Ansätzen Effekte beim Kind verstanden werden.

Ein Blick auf die Befundlage zur Wirksamkeitsmessung von Sprachförderprogrammen bzw. -konzepten zeigt jedoch, dass einerseits bislang erst wenige, andererseits kaum belastbare empirische Befunde zu linguistisch begründeten Sprachförderprogrammen vorhanden sind. Dieses Manko ist nicht nur im Bereich der Sprachförderung zu konstatieren. Ganz generell besteht in der Pädagogik, zumal in der Elementarpädagogik, eine Diskrepanz zwischen den Bestrebungen, immer neue Programme und Konzepte in die Praxis zu implementieren, und deren Wirksamkeit empirisch abzusichern. Diese weitgehend „fehlende[...] empirische[...] Absicherung der Wirkungen in der Praxis“ (Fröhlich-Gildhoff: 2008: 281) ist sowohl dem jahrzehntelangen nicht-akademischen und daher forschungsabstinenten Status der Elementarpädagogik geschuldet, andererseits wirkt sich die hohe Komplexität von in sozialen Kontexten angesiedelten Untersuchungsgegenständen erschwerend auf Forschungsvorhaben aus. Vielzahl und Vielfalt der Einflussgrößen, ihre gegenseitigen Wechselwirkungen, die Berücksichtigung des Faktors Zeit, der den zu erforschenden Wirkungsprozessen immanent ist, machen die Erfassung von Effekten von Programmen zu einem besonderen Problem (Fröhlich-Gildhoff: 2008). Unter diesem Lichte müssen auch die Ergebnisse der wenigen Wirkungsstudien zu Sprachfördermaßnahmen, die im Folgenden dargestellt werden, bewertet werden. Vorwegnehmend kann bereits hier gesagt werden, dass die empirische Forschung keine eindeutigen, zwingend kausalen Zusammenhänge zwischen Förderkonzept und Sprachlernfortschritten zur Verfügung stellen kann. Zu uneinheitlich ist das Bild der Befunde, zu uneinheitlich sind Evaluationsdesigns und -methoden. Häufig

²⁹ Persönliche Beobachtungen der Autorin der letzten Jahre, die unter anderem im Zusammenhang mit Anfragen zur Begutachtung einrichtungs- bzw. trägerspezifisch entwickelter Sprachförderprogramme und –materialien gemacht wurden.

können die eingesetzten Erhebungsmethoden der Komplexität des Gegenstandes nicht gerecht werden.

Dennoch möchte sich diese Arbeit nun mit den wenigen vorhandenen Wirkungsstudien aus linguistischer Perspektive nähern, um sich mit Zielen, Methoden, Ergebnissen sowie ihrer Rezeption eingehender auseinanderzusetzen. Dies einerseits mit dem Bestreben, durch eine differenzierte Auseinandersetzung mit den Studien weitere theoretische Anknüpfungspunkte für die Konzeption der eigenen Studie zu gewinnen. Daneben wird durch eine datenbasierte, eingehendere Beschäftigung mit den Studien angestrebt, der in der Literatur oftmals einseitigen Rezeption neue, differenzierende Aspekte hinzuzufügen. Die folgenden Darstellungen müssen sich allerdings vor allem auf Projekte deutscher Bundesländer beschränken, da zur Sprachförderung in österreichischen Kindergärten außer der Studie zum Projekt „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (Garnitschnig u.a. 2011; Datler & de Cillia u.a. 2012) mit Einzelfalldarstellungen zum Zusammenhang zwischen emotional-motivationalen Qualitäten des pädagogischen Handelns und Lerneffekten beim Kind (Kap. 3.2.2) sowie Befunden zu selbsteingeschätzten Qualifizierungseffekten (Kap. 4.4.1.1) keine systematischen Studien vorliegen. Burkhardt u.a. (2015) konstatieren hier zu Recht erheblichen Forschungsbedarf.

Vor dem Hintergrund der oben geschilderten Befundlage ist es erklärlich, dass eine Systematisierung der Studien nur schwierig vorzunehmen ist. Um aber das Anliegen des vorliegenden Kapitels 3, neue, differenzierte Erkenntnisse aus dem Forschungsstand zu ziehen, in geordneter Weise verwirklichen zu können, soll die folgende Darstellung nach Gesichtspunkten folgender Art erfolgen: Zunächst werden drei explizit linguistisch fundierte Sprachförderprogramme bzw. –konzepte (Kap. 3.1) samt ihren Evaluationsergebnissen präsentiert. Danach folgen verschiedene Studien, die Sprachfördermaßnahmen vornehmlich im Kontext pädagogischer Konzepte sehen und dementsprechend allgemein gehaltene Sprachhandlungsformen bzw. den Sprachgebrauch der Pädagogin mit Schwerpunkt auf motivational-emotionalen Aspekten in Bezug zu den Sprachkompetenzen der Kinder setzen und/oder gemischte Konzepte verfolgen, zum Teil auch ohne explizite theoretische Anbindungen (Kap. 3.2). Betont sei, dass es in diesem Kapitel um jene Befunde geht, die die Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen an den Kompetenzen der Adressaten, den Kindern messen, und daher die Ergebnisqualität betreffen. Sie bilden den Ausgangspunkt für die im folgenden Kapitel (4) fokussierte Befundlage zu den Sprachförderkompetenzen der Pädagoginnen sowie zu Qualifizierungseffekten, die dann nur die Ebene der Prozessqualität (vgl. Qualitätsmodell Roux & Tietze 2007: Kap.2) beleuchten. Entsprechend diesem Ordnungsprinzip bleiben Befunde, die in die Studien zur Bestandsaufnahme von Sprachförderkompetenzen von Elementarpädagoginnen

einzureihen sind, im Folgenden vorerst ausgespart, selbst dann, wenn sie Teilergebnisse der hier präsentierten Wirksamkeitsstudien sind. Querverweise werden auf die Zusammenhänge aufmerksam machen.

3.1 Zur Eignung linguistischer Programme und Konzepte: Befunde aus Evaluationsstudien

Unter linguistisch orientierten Programmen und Konzepten werden hier und im allgemeinen solche mit *strukturorientierten Sprachförderzielen* verstanden (vgl. Ruberg & Rothweiler 2012), die auf spracherwerbtheoretischen Erkenntnissen (vgl. Kap. 2.1) begründet sind. Die Schwerpunkte liegen daher meist auf dem Grammatik- und in unterschiedlichem Ausmaß auch auf dem lexikalisch-semantischen Erwerb. Welche Sprachstrukturen konkret gefördert werden, hängt im Einzelnen von dem jeweiligen spracherwerbtheoretischen Hintergrund ab. Wenn auch die Begriffe „Programme“ und „Konzepte“ häufig nebeneinander verwendet werden, so soll vor sprachdidaktischem Hintergrund (vgl. in diesem Zusammenhang die Unterscheidung von gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb: Kap. 2.2) sowie mit Blick auf Folgerungen für die eigene Forschungsfrage zunächst eine begriffliche Unterscheidung vorgenommen werden: Unter *Programmen* sind klar vorstrukturierte Curricula zu verstehen. Sie geben eine feste Abfolge der Durchführung der Sprachfördereinheiten vor und sind meist durch Materialien in hohem Maße standardisiert. *Sprachförderkonzepte* dagegen sind offener, sie enthalten lediglich die grundlegenden Prinzipien für die sprachliche und didaktische Gestaltung. Exemplarische Hinweise zeigen zwar Möglichkeiten der praktischen Vorgehensweise auf, die konkrete Ausgestaltung, Umsetzung und Material- und Themenauswahl obliegt aber der sprachfördernden Person (vgl. Ruberg & Rothweiler 2012).

Die begriffliche Unterscheidung wird im Folgenden anhand der Beschreibung von zwei Sprachförderprogrammen sowie einem Sprachförderkonzept deutlich gemacht werden. Ihre Auswahl erfolgte nach den Kriterien ihrer Repräsentativität, der Explizierung ihrer theoretischen Fundierung sowie nach dem Vorliegen von Evidenzen zu ihrer Wirksamkeit sowie von Befunden zu ihrer Bewertung durch Praktikerinnen, wobei gerade dieser letztgenannte Aspekt in seiner Berücksichtigung der Ebene der Pädagoginnen als zentrale Akteurinnen der Sprachförderung mit der vorliegenden Forschungsfrage besonders zusammentrifft.

Die genannten Kriterien finden sich allesamt in der ersten breit angelegten und vielzitierten Evaluationsstudie zu additiver Sprachförderung für Vorschulkinder im Kindergarten wieder (Roos u. a. 2010; Gasteiger-Klicpera u.a. 2010). Zur besseren Nachvollziehbarkeit soll deren Hintergrund zunächst kurz umrissen werden.

Durchgeführt wurde die Evaluationsstudie im Rahmen des baden-

württembergischen Sprachförderprogramms „Sag’ mal was“ von den Pädagogischen Hochschulen Heidelberg und Weingarten. Die Ergebnisse liegen in den beiden Abschlussberichten EVAS (Roos u.a. 2010) und „Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms ‘Sag’ mal was“ (Gasteiger-Klicpera u.a. 2010) vor. Im Zentrum der quantitativen Erhebung stand die Evaluation der Wirkung dreier sprachwissenschaftlich fundierter, mehr oder weniger stark strukturierter Sprachförderprogramme bzw. –konzepte gegenüber einer unspezifischen, alltagsintegrierten Sprachbildung ohne spezielle Maßnahmen im Kontrollgruppensetting. Zum Einsatz kamen das Programm „Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern“ von Penner (2003) (vgl. Kap. 3.1.1), das Sprachförderprogramm „Deutsch für den Schulstart“ (z.B. Kaltenbacher & Klages 2006 und 2007; in weiterentwickelter Form Kaltenbacher u.a. 2009; Kaltenbacher u.a. 2013) (vgl. Kap. 3.1.2) und das Sprachförderkonzept „Sprachliche Frühförderung“ von Tracy (2003) (vgl. Kap. 3.1.3). Die pädagogischen Fachkräfte erhielten im Rahmen des Projekts Einschulungen in die jeweiligen Programme (Ergebnisse siehe Kap. 4.4 zu den Effekten von Qualifizierung). Die Förderung fand im letzten Kindergartenjahr statt, die untersuchten Kinder starteten auf einem ähnlichen Sprachkompetenzniveau und hatten daher vergleichbaren Förderbedarf. Ergänzt wurde die quantitative Untersuchung durch eine qualitative Erhebung der Beurteilungen der Förderprogramme durch die Anwenderinnen in Form von Interviews (Polotzek u.a. 2008; Roos u.a. 2010).

Im Folgenden sollen zunächst die Sprachförderprogramme bzw. –konzepte samt ihren jeweiligen Beurteilungen im Einzelnen vorgestellt werden, wohingegen die Evaluationsergebnisse daran anschließend in einem eigenen Kapitel (3.4) zusammengefasst dargestellt werden.

3.1.1 Sprachförderprogramm Penner (2003)

Das stark strukturierte Sprachförderprogramm „Neue Wege der sprachlichen Frühförderung von Migrantenkindern“ (Penner: 2003)³⁰ orientiert sich an klinisch-therapeutisch ausgerichteten Ansätzen zu Sprachentwicklungsstörungen im grammatischen Bereich, die von einer kritischen Periode für den Erwerb der grundlegenden strukturellen Eigenschaften einer Sprache ausgehen (vgl. Kap. 2.1.1). Die Förderung fokussiert demnach auf formale Aspekte der Sprache. Sie werden den Kindern in drei aufeinander aufbauenden Modulen mit insgesamt 32 „Bausteinen“ systematisch nähergebracht. Die Übungssettings sind durch den Einsatz von vorgegebenen Materialien stark standardisiert, eine Übungseinheit beträgt zehn Minuten und sollte drei- bis fünfmal wöchentlich stattfinden. Begonnen wird mit dem

³⁰ Das Programm wird zwischenzeitlich im Rahmen des „Kon-Lab Sprachförder-Programms“ leicht modifiziert in Form einzelner erhältlichlicher Materialpakete, Referenzbücher und angeschlossener Fortbildungsangebote („offene Schulungen“) zugänglich gemacht.

Modul zur Wortebene, das eine Sensibilisierung des Kindes für Sprachrhythmus und dessen Nutzung für grammatische Bildungen, wie die Pluralbildung, vorsieht. Im zweiten Modul werden die Nominalphrase mit Fokus auf Artikelsetzung sowie die Struktur des Hauptsatzes geübt, dazu werden unter anderen das Adverb „auch“ und der Negationspartikel „nicht“ als Trigger für das Erkennen der Verbzweitstellung genutzt (vgl. auch Tracy 2007: 78). Für die Übungen zum Satzbau steht das Material „Satzfabrik“ zur Verfügung. Bildkärtchen bzw. verschiedenfarbige Felder der Variante Lernsoftware (in einer weiter entwickelten Version: Penner & Krügel 2007) symbolisieren die Konstituenten des Satzes. Im letzten Modul steht das Verstehen von Strukturen und Formen an der Semantik-Syntax-Schnittstelle auf dem Programm, es geht um das Verstehen etwa von W-Fragen, Zeitabfolgen, Raumpräpositionen und Mengen, wodurch dieses Modul erkennbar auch die Entwicklung des sprachlich-kognitiven Bereichs unterstützt. Die genannten sprachlichen Bereiche werden von Penner u.a. (2006) in engen Zusammenhang mit der Entwicklung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Wissens als wichtige Voraussetzung für spätere schulische Anforderungen gestellt.

Dem Programm wird teils unzureichende (etwa Ruberg & Rothweiler 2012: 16) bzw. eine nur „scheinbare“ (Kany & Schöler 2007: 205) theoretische und empirische Fundierung attestiert. Hauptkritikpunkt ist der fehlende Bezug zur Alltagskommunikation, etwa kämen Übungen zur „Satzfabrik“ in die Nähe eines „pattern drills“ (Ruberg & Rothweiler 2012: 16), in Frage gestellt wird die Relevanz der ausgewählten Förderbereiche (Polotzek u.a. 2008). Kany & Schöler (2007) beurteilen abseits der Mängel das Programm insgesamt als positiv, und gewinnen den Förderbausteinen und Förderetappen durchaus Relevanz ab, die Materialien werden als ansprechend eingeschätzt (ebd.: 206).

Beurteilung durch die Pädagoginnen

Das Programm nach Penner (2003) wurde von den Pädagoginnen unterschiedlich bewertet (Polotzek u.a. 2008; Roos u.a. 2010: 23f.). Während Materialien und die Kürze der Fördereinheiten bei allen Beteiligten Zustimmung fanden, stieß die starke Strukturierung des Programms auf unterschiedliche Akzeptanz. Festzuhalten ist, dass die festen Vorgaben sowohl zu Beginn der Sprachförderung als auch von den noch unerfahreneren Pädagoginnen als hilfreich erlebt wurden. Sprachförderkräfte mit längerer Erfahrung dagegen hatten mit den restriktiven Vorgaben und dem Mangel an Freiräumen zu kämpfen. Sie beklagten, dass dadurch ein spontanes Eingehen auf die Äußerungen der Kinder unterbunden werde. Die vorgesehene Übertragung von Inhalten einzelner Förderbausteine auf sprachliche Alltagssituationen funktionierte in manchen Fällen gut, einige Pädagoginnen wiederum beurteilten aber gerade dies als schwierig (vgl. Polotzek u.a. 2008: 3).

3.1.2 Sprachförderprogramm Kaltenbacher & Klages (2007)

Die Zielsetzung des Sprachförderprogramms „Deutsch für den Schulstart“ (z.B. Kaltenbacher & Klages 2006 und 2007; Kaltenbacher u.a. 2009; Kaltenbacher u.a. 2013) sieht die Förderung des Erwerbs strukturell-formaler Merkmale sowie kognitiver Funktionen der Sprache (Kaltenbacher & Klages 2007: 89)³¹ vor. Damit verbunden ist der Aufbau von Literalität, speziell von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Die Basis des Projekts wurde bereits 2003 gelegt (Kaltenbacher u.a. 2009). Entwickelt wurde das Programm auf Basis projektinterner empirischer Studien zur Aneignung der Bereiche Wortschatz, Syntax, Nominalflexion (Genus und Kasus), Verbflexion (auch der starken Verben) und Erzählfähigkeit. Ein eigens entwickeltes, halbstandardisiertes Diagnoseverfahren fungiert standardmäßig zur Ersteinstufung in das Förderprogramm und in weiterer Folge zur Überprüfung der Lernfortschritte im Sinne einer „formativen Evaluation“ (Wottawa & Thierau 1990; zitiert nach Kaltenbacher 2011: 171). Es diente während der Entwicklungsphase auch der fortlaufenden Optimierung des Fördergeschehens und der Weiterentwicklung des Programms. Über die rein linguistischen Ziele hinaus soll auch die Unterstützung allgemeiner Fähigkeiten des Lernens, wie etwa „konzentriertes Zuhören mit Aufmerksamkeit auch auf Details“, strukturiertes Lernen, „Reflexion über Sprachen und Kulturen“ (ebd.: 90) angestrebt werden. Zur Vermittlung der sprachlichen Förderziele stehen 300 Förderspiele mit verschiedenen Materialien zur Verfügung, sie sind für zwei bis zweieinhalb Jahre Förderung konzipiert. Die didaktische Ausgestaltung folgt der Annahme, dass Spracherwerb von Kindern am Übergang zur Schule intuitiven, impliziten Mechanismen folgt „und explizite(re) Verfahren bei den Vorschulkindern nicht, bei den Erst- und Zweitklässlern allenfalls in sehr eingeschränkter Weise für die Sprachförderung geeignet sind“ (Kaltenbacher u.a. 2009: 4), womit sich die Autorinnen klar von rein formfokussierenden Sprachförderansätzen distanzieren³² und mit der Einnahme einer kindgerechten Förderperspektive wichtige Akzente im Bemühen setzen, eine Verbindung von linguistischen mit pädagogischen Ansätzen herzustellen. Im Unterschied zu Penner (2003) wird der didaktische Grundsatz einer spielerischen, durch die Herbeiführung möglichst authentischer Kommunikationssituationen geprägten Sprachvermittlung verfolgt, wodurch eine Verbindung von Merkmalen ganzheitlicher Ansätze mit einem sprachlich-inhaltlich strukturierten Ansatz angestrebt wird. Für die fachgerechte Umsetzung werden Pädagoginnen eine Reihe vorbereitender und begleitender Qualifizierungsformate

³¹ Das Projekt Deutsch für den Schulstart wurde am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie, Universität Heidelberg entwickelt und von der Günter-Reimann-Dubbers-Stiftung (Heidelberg) und der Dürr-Stiftung (Hamburg) gefördert.

³² Als Beispiel wird etwa die Vermittlung des grammatischen Geschlechts von Nomen durch Farbpunkte angeführt (Kaltenbacher u.a. 2009: 4). Vgl. auch Pagonis (2015), der in einem Beitrag eingehend die Nicht-Eignung von Farben zur Bewusstmachung des Genusystems in der schulischen DaZ-Vermittlung diskutiert und diese Fragestellung aus lern- und sprachtheoretischer Perspektive behandelt.

angeboten und empfohlen. Diese reichen von Trainings und Workshops über Fortbildungen bis zu einem Master-Studiengang Deutsch als Zweitsprache.

Die aktuelle Version des Förderprogramms „Deutsch für den Schulstart“ (Kaltenbacher u.a. 2013) ist Ergebnis einer permanenten, mehrjährigen Überarbeitung und Weiterentwicklung, die insbesondere seine didaktische Ausgestaltung und damit die Schlüsselstelle zwischen erwerbstheoretischer Forschung und der Praxis der Förderung betrifft. Weiteres Ergebnis der kontinuierlichen Überarbeitung ist eine Differenzierung des Fördermaterials für den Elementarbereich (die letzten beiden Kindergartenjahre) und den Primarbereich (die ersten beiden Schuljahre) gegenüber einer ursprünglich gemeinsamen Version für die 5- bis 8-jährigen Kinder, wobei der Fokus für die Schulkinder nun verstärkt auf den Ausbau der Erzählkompetenzen gerichtet ist. Linguistische Ansätze und inhaltliche Hauptförderbereiche blieben dagegen weitgehend ident mit der Erstversion, auf die sich auch die publizierten Ergebnisse der beiden Evaluationsstudien sowie die Rezeption in der Fachliteratur beziehen.

Beurteilung Pädagoginnen

Das stark strukturierte, in seiner Didaktik gegenüber dem Programm von Penner jedoch weit kindgerechtere Projekt „Deutsch für den Schulstart“ (Kaltenbacher & Klages 2007) wurde von den pädagogischen Förderkräften durchwegs als positiv bewertet (Polotzek u.a. 2008: 7). Hervorgehoben wurde die gute Strukturierung und „die gute Passung zwischen den linguistischen/inhaltlichen Aspekten der Fördereinheiten und dem Sprachvermögen der fünf- bis sechsjährigen Kinder“ (ebd.). Auch die Anwendbarkeit, die Klarheit der Instruktionen und die durch den Wegfall von Vorbereitungen gegebene Zeitersparnis wurden positiv erlebt. Die Einschulung wurde zwar als praxisnah beschrieben, jedoch vom Zeitumfang her als nicht ausreichend empfunden. Das Bewusstsein für die Bedeutung von und der Wunsch nach umfangreicheren und vertiefenden Weiterbildungen deckt sich mit diversen anderen Befunden zur Qualifizierung von Pädagoginnen (vgl. Kapitel 4.2: Fried 2010).

3.1.3 Sprachförderkonzept Tracy (2003)

Der Ansatz „Sprachliche Frühförderung“ (Tracy 2003) wurde an der Universität Mannheim entwickelt und seither in einer Reihe weiterer Arbeiten und Publikationen von Tracy aufgegriffen und weitergeführt (etwa Tracy 2008; vgl. die Förderansätze der linguistischen Sprachstandserhebung LiSe-DaZ, Schulz & Tracy 2011: 61-82; vgl. das Projekt zur Erfassung der Sprachförderkompetenzen von Pädagoginnen SprachKopF: Thoma & Tracy 2013). Das Konzept unterscheidet sich von den beiden oben präsentierten im Wesentlichen dadurch, dass die Förderung nicht auf vorgegebenen Übungseinheiten und Materialpaketen basiert, sondern *sprachdidaktische Techniken der Pädagogin in den*

Mittelpunkt rückt, wie sie im Theorieteil dieser Arbeit vorgestellt wurden (vgl. Kap. 2.1.3). Es wird daher eine sprachliche Interaktionsmethode verfolgt, die eine an den individuellen Sprachständen der Kinder ausgerichteten Modellierung der Sprache der Pädagogin in „normalen Gesprächen und Spielsituationen“ (Tracy 2003: 3) verfolgt. Ziel ist es,

[...] Kindern den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache [...] im Vorschulalter zu erleichtern, indem man ihre sprachliche Umgebung, d.h. den für den Erwerb nötigen „Input“, gezielt und systematisch optimiert. (ebd.: 3)

Ebenso wie bei den beiden anderen Programmen werden Sprache und sprachliche Kompetenzen nicht allein auf ihre kommunikativ-soziale Funktion beschränkt, sondern ebenso über ihre kognitive Funktion definiert. Der stufenweise Aufbau von abstrakten Wissenssystemen ist in den Mittelpunkt des Förderkonzepts gerückt. Als Orientierung für den Förderverlauf fungiert die Formulierung von vier durch die Bewältigung bestimmter syntaktischer Strukturen charakterisierten Meilensteinen des Spracherwerbs. Den Meilensteinen sind zwar Förderempfehlungen zugeordnet, die konkrete Ausgestaltung durch Spiele und geeignete Materialien bleibt jedoch in der Verantwortung der sprachfördernden Pädagogin. Das Konzept macht daher ein hohes Maß an bereichsspezifischen Kompetenzen erforderlich. Dementsprechend liegt einer der Schwerpunkte der Förderkonzeption nach Tracy (2003) auf der *Qualifizierung der Pädagoginnen*. Durch sprachwissenschaftlich ausgerichtete Weiterbildungen soll das sprachfördernde Personal die Befähigung erlangen, eigenständig situationsangepasste Fördereinheiten zu konzipieren. Inwieweit sich die Weiterbildungsmaßnahmen in den sprachförderbezogenen Kompetenzen der Pädagoginnen wiederfinden ließen, wird im Kapitel 4.4.1 im Zusammenhang mit dem Thema Qualifizierungseffekte dargelegt.

Beurteilung durch die Pädagoginnen

Die Beurteilung des vergleichsweise offenen Konzepts „Sprachliche Frühförderung“ (Tracy 2003) durch die Pädagoginnen fiel sehr unterschiedlich aus. Während einige die Möglichkeit der eigenständigen Gestaltung, sowohl sprachlich als auch materialbezogen, begrüßen und den gegebenen Handlungsspielraum als positiv bewerten, „fühlen sich andere mit der faktischen Umsetzung des Programms überfordert“ (Polotzek u.a. 2008: 5). Sie fordern konkrete Anleitungen für die Durchführung der Übungseinheiten und beklagen den Aufwand für die selbständige Planung der Einheiten sowie für die Bereitstellung der Fördermaterialien. Befürwortung und Ablehnung des Programms stehen im Zusammenhang mit der eigenen Sprachfördererfahrung.

3.1.4 Evaluationsergebnisse zu den drei Programmen

Die in den drei vorangegangenen Kapiteln besprochenen Sprachförderprogramme lassen in

ihrer überwiegend spracherwerbsnahen Konzipierung unter der Annahme einer erwerbstheoretisch fundierten Sprachdidaktik die Erwartung zu, sich in der Anwendung der Förderpraxis durch nachweisbare Sprachlernfortschritte der Kinder wirksam zu erweisen. Wie die häufig zitierten Evaluationsergebnisse der Studie zum Projekt „Sag' mal was“ (Roos u. a. 2010; Gasteiger-Klicpera u.a. 2010) allerdings deutlich zeigten, konnten diese Erwartungen an die Programme nicht erfüllt werden: Die additiv durchgeführte Förderung mit den linguistisch konzipierten Programmen im letzten Kindergartenjahr brachte den Kindern keine größeren Lernzuwächse in Deutsch ein als Kindern, die eine herkömmliche, unspezifische Förderung im Kindergartenalltag erhielten. Die ausbleibenden Effekte wurden unterschiedslos für alle drei Sprachförderprogramme festgestellt. Auch auf längere Sicht brachte die programmbasierte Förderung den geförderten Kindern keinen Vorteil, wie aus den Ergebnissen der Langzeitstudie deutlich wurde. Demnach erbrachten Kinder der drei Fördergruppen in der zweiten Klasse ähnliche Leistungen wie die Gruppe derjenigen Kinder, die nicht an einem Sprachförderprogramm teilgenommen hatten. Faktoren, die zu diesen enttäuschenden Ergebnissen führten, lassen sich aus den vorhandenen Daten nach Angabe der Studienautoren allerdings nicht mit Sicherheit identifizieren, „nicht alle vorstellbaren und bedeutsamen Einflussgrößen konnten analysiert oder kontrolliert oder variiert werden“ (Roos u.a. 2010: 206), was auf die besonders komplexen Anforderungen an Wirksamkeitsstudien im Allgemeinen sowie der hier besprochenen im Besonderen hinweist. Die Studie lässt daher trotz aufwändigen Studiendesigns einige Fragen offen.

Von den beiden Forscherteams selbst werden die herrschenden Rahmenbedingungen, wie Pädagogin-Kind-Schüssel, die kurze Dauer der von der Politik geförderten Maßnahmen sowie die Qualifikation der Pädagoginnen dafür hauptverantwortlich gemacht, dass die spezifischen sprachfördernden Maßnahmen die betreuten Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung nicht soweit führen konnten, „wie es für die Partizipation am Bildungssystem notwendig wäre“. So reiche offenbar das letzte Kindergartenjahr nicht aus, „um Sprachdefizite hinreichend auszugleichen“ (Roos u.a. 2010: 205). Angesprochen wird damit im Einklang mit der internationalen Diskussion zur Qualität in elementarpädagogischen Einrichtungen (vgl. Roux u.a. 2013) daher die Forderung nach qualitätssteigernden Maßnahmen auf der Ebene der *Strukturqualität* (vgl. Roux & Tietze 2007).

Neben den strukturellen Verbesserungsvorschlägen sind einige der Empfehlungen der AutorInnen auch der *Prozessqualität* (vgl. Roux & Tietze 2007; Kap. 2) zuzuordnen. Etwa wird die Gestaltung von Sprachförderangeboten, die Relevanz von Situations- und Kontextorientierung sowie der Schaffung von Erzähl- und Vorlesesituationen hervorgehoben. Desgleichen wird auf die Bedeutung einer systematischen, am Sprachstand des Kindes orientierten, bereichsspezifischen Vorgehensweise (Roos u.a. 2010: 209)

aufmerksam gemacht, eine Sichtweise, die in Einklang mit der spracherwerbstheoretischen Grundlage der evaluierten Förderprogramme zu bringen ist. Allerdings sprechen sich die StudienautorInnen nicht eindeutig für oder gegen Förderprogramme oder, allgemeiner, für oder gegen bestimmte Organisationsformen, wie additive oder integrierte Sprachförderung aus, wenn sie Sprachförderung definieren als

den gezielten Einsatz von inhaltlich passenden, altersangemessenen Förderprogrammen **und/oder** [Hervorhebung durch die Verfasserin] eine altersangemessene, die jeweilige Entwicklungsstufe des Kindes berücksichtigende und die Zone der nächsten Entwicklung im Blick habende didaktische Umsetzung relevanter Inhalte, eingebunden in Tätigkeiten und Aufgaben. (ebd.: 209)

Vertreten werden in dieser Empfehlung daher sowohl ein Fördervorgehen nach stärker strukturierten Programmen als auch offeneren Konzepten, die eine situationsangemessene sprachdidaktische Ausgestaltung der Interaktion durch die Pädagogin nach entwicklungsnahe Gesichtspunkten verlangt. Insbesondere letztere können jedoch nicht losgelöst von der Forderung nach entsprechender Qualifizierung der Pädagoginnen betrachtet werden, wie hier bereits in mehreren Zusammenhängen festgestellt wurde (vgl. Kap. 2.3.3 und 2.4 und Kap. 3.3).

3.1.5 Diskussion der Evaluationsstudien

Linguistische Förderprogramme bewirken keine größeren Sprachlernfortschritte als unspezifische Sprachfördermaßnahmen: So ließe sich das zentrale Ergebnis der beiden breit angelegten Evaluationsstudien (Roos u.a. 2005; Gasteiger-Klicpera u.a. 2010) zur Wirksamkeit dreier linguistisch fundierter Sprachförderprogramme (Penner 2003: vgl. Kap. 3.1.1; Kaltenbacher & Klages 2007: vgl. Kap. 3.1.2; Tracy 2003: vgl. Kap. 3.1.3) auf den Punkt bringen. Gleichwohl gilt es, dieses besonders aus linguistischer Perspektive ernüchternde Ergebnis differenzierter zu betrachten. Abgesehen von den von den Studienautor/innen für das Ausbleiben von Effekten verantwortlich gemachten strukturellen Gründen, wie unzureichende Rahmenbedingungen sowie die für diese Arbeit zentrale Frage der adäquaten Qualifikation der Pädagoginnen (vgl. Kap. 3.1.4), muss aus sprachwissenschaftlicher Perspektive neben anderen auch der Methodik der Studie selbst, ihrer psycholinguistischen Fundierung und insbesondere der Angemessenheit des Erhebungsinstrumentariums zumindest ein gewisser Anteil an dem unerfreulichen Ergebnis zugeschrieben werden (vgl. Rogge 2009, Kaltenbacher 2011). Wie im Rahmen der vorliegenden Arbeit in weiterer Folge an mehreren Stellen in Bezug auf unterschiedliche Studien aufzuzeigen sein wird (vgl. Kap. 4.2.2: Briedigkeit & Fried 2008; Kap. 4.2: Kammermeyer u.a. 2013; Kap. 4.4.3: Wolf u.a. 2011), stößt die Messung von kindlichen Aneignungsprozessen dort an ihre Grenzen, wo Lernfortschritte in der Zweitsprache Deutsch mit altersnormierten Sprachstandsindikatoren nachgewiesen werden sollen. Im Falle der hier besprochenen Evaluationsstudie etwa wurde zur *Messung der Sprachlernfortschritte der Kinder* der

„Heidelberger Sprachentwicklungstest – HSET“³³ (Grimm & Schöler 2001) herangezogen. Er gilt als hochpräzises Messinstrument, den Überlegungen von Kaltenbacher (2011) folgend, sind jedoch Einwände folgender Art geltend zu machen. Das Instrument ist klar für die Differentialdiagnose von Sprachstörungen konzipiert und normiert und daher nicht geeignet, Sprachkompetenzzuwächse in der Zweitsprache Deutsch anzuzeigen. Insbesondere für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen ist angesichts einer studieninternen Förderdauer von nur knapp einem Arbeitsjahr³⁴ das Instrument außerdem zu grob gefasst, um die innerhalb dieser Zeitspanne erwartbaren kleinschrittigen Veränderungsprozesse abzubilden. Die mangelnde Entwicklungssensitivität des HSET hinsichtlich zweitsprachlicher Erwerbsprozesse zeigt sich etwa in anspruchsvollen Aufgabenstellungen wie dem Nachsprechen komplexer Satzstrukturen - Passivsätze, Relativsätze oder Temporalsätze - wie sie selbst im Erstspracherwerb erst am Übergang vom Kindergarten in die Schule bewältigt werden (vgl. Kaltenbacher 2011: 168) und somit als irrelevant für Kinder mit geringer Deutschlerndauer einzustufen sind. Aussagekräftige Indikatoren und relevante Erwerbziele zweitsprachlicher Aneignung hingegen, wie die grundlegenden Satzstrukturen des Deutschen mit dem Indikator „Verbstellung“ (vgl. Kap. 2.1.3), bleiben im HSET komplett ausgespart. Abgesehen von den Messparametern lassen sich auch hinsichtlich der Erhebungsmethode Bedenken geltend machen: Die Unnatürlichkeit einer strikt standardisierten Testsituation lässt einen lebensweltlichen Kontext- und Situationsbezug von Kindern im Vorschulalter vermissen und kann als erschwerend nicht nur, aber besonders für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen gewertet werden.

Vor dem Hintergrund von Erkenntnissen zur Zweitspracherwerbsforschung müssen daher die Ergebnisse der Evaluationsstudien zumindest in einem relativierenden Lichte betrachtet werden, Kaltenbacher (2010) beurteilt sie sogar als „äußerst fragwürdig“ (ebd.: 163). Mit dem problematischen Umgang mit einer auf Konzepten von Einsprachigkeit basierenden Diagnostik im Kontext der Zweitspracherwerbsförderung beschäftigt sich an anderer Stelle etwa auch Lengyel (2007). Einzufordern ist die Konzipierung solcher Kriterien, die inhaltlich zu den Zielen der Evaluation bzw. der Förderung passen. Um dies zu erfüllen, rechtfertigt sich gegebenenfalls auch die Bevorzugung „weicher, weniger exakter Methoden“ gegenüber Messinstrumenten, die zwar testtheoretisch präzise sind, hinsichtlich der Forschungsfrage und der Zielgruppe jedoch irrelevante Daten produzieren (vgl. Wottawa & Thierau 1990; zitiert nach Kaltenbacher 2011: 168).

Dass sich auf Basis relevanter Sprachstandsindikatoren durchaus differenziertere und andere Ergebnisse hinsichtlich der Lernfortschritte von Kindern mit Deutsch als Zweit-

³³ Ähnliches attestiert Kaltenbacher auch den Messverfahren, die von der PH Weingarten zur Evaluation der Wirkung anderer Förderprogramme eingesetzt wurde (ebd.: 167).

³⁴ Das de facto mit Abzug der Studienanlaufzeit nur einige Monate umfasste.

sprache erzielen lassen, zeigen die Ergebnisse einer das Förderprogramm „Deutsch für den Schulstart – DfdS“ (Kaltenbacher & Klages 2007; Kaltenbacher u.a. 2009) projektintern begleitenden Evaluation. Auf Basis des internen, zweitspracherwerbstheoretisch fundierten Diagnoseinstruments von DfdS konnten bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, im Gegensatz zur Messung mit dem HSET in den förderrelevanten Bereichen Nominalphrase und Verbstellung Sprachlernfortschritte nachgewiesen werden (Kaltenbacher 2011). So konnte der Erwerb der schwierigen Lernbereiche Kasusbildung und Genuszuweisung mit der bereichsspezifischen, systematischen, die Lernprozesse optimierenden Sprachdidaktik beschleunigt werden (Kaltenbacher 2011: 175), wie ein Vergleich mit Ergebnissen zu Befunden einer unspezifischen Förderung des Genuserwerbs (Montanari 2010) nahelegen. Diese Befunde stützen zumindest die Annahme von einer grundsätzlich möglichen didaktischen Einflussnahme auf Spracherwerbsprozesse im Frühkindalter. Allerdings ist bei einer vergleichenden Bewertung auch die längere Förderdauer von zwei Kindergartenjahren gegenüber einem knappen Jahr der externen Studie ins Spiel zu bringen.

Aus der erfolgten Gegenüberstellung der beiden unterschiedlichen Evaluationen ein und desselben Sprachförderprogramms („Deutsch für den Schulstart“) lassen sich drei zentrale Folgerungen ziehen. Die erste betrifft die Bedeutung des Erhebungsinstruments zur Beurteilung von Sprachlernfortschritten mehrsprachiger Kinder. Eine adäquate Messung qualitativer Veränderungen in zweitsprachlichen Erwerbsprozessen erfordert den Einsatz zweitspracherwerbstheoretisch fundierter Verfahren. So kann, und dies stellt gleichzeitig das zweite Fazit dar, mit geeigneten Instrumentarien gezeigt werden, dass ein curricular ausgerichtetes, die Eigengesetzlichkeit natürlicher Erwerbssequenzen nachbildendes, strukturiertes Sprachfördevorgehen durchaus zu messbaren Lernfortschritten führt.

An diesem Punkt sei, dem Anliegen dieser Arbeit entsprechend, auf eine Verbindungslinie zu pädagogischen Auffassungen von Förderung hingewiesen. Die beiden oben genannten Folgerungen, die das Erfordernis eines am kindlichen Spracherwerbsprozess ausgerichteten Fördervorgehens betreffen, stellen nicht nur die Sichtweise der Sprachwissenschaft dar, sondern lassen sich auch in Einklang zu aktuellen Forderungen der empirischen Pädagogik nach einer professionell betriebenen Förderdiagnostik bringen (vgl. Jäger 2013). Angesprochen sind damit eine beständige evidenzorientierte Kontrolle und Adaption herangezogener Sprachförderinhalte und –strategien. Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass die Forderungen der Elementarpädagogik hinsichtlich einer professionellen Förderdiagnostik nur unter Berücksichtigung relevanter Indikatoren, wie sie durch die psycholinguistische Zweitspracherwerbsforschung belegt sind, erfüllt werden können.

Die dritte Folgerung, die sich aus der vergleichenden Gegenüberstellung der exter-

nen mit der internen Evaluation des Programms DfdS, ziehen lässt, geht in die gleiche Stoßrichtung und betrifft einen weiteren bedeutsamen Aspekt im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Pädagoginnen im Bereich Sprachförderung: Zweitsprachlichen Aneignungsprozessen ist ausreichend Zeit zuzugestehen. Die bereichsspezifische Lernbarkeit³⁵ setzt den Fördermaßnahmen ihre klaren Grenzen. Letztlich können die Ergebnisse der Evaluationsstudie neben anderen Aspekten auch die Gültigkeit dieser von der Zweitspracherwerbsforschung vehement vertretenen Auffassung eindrucksvoll vor Auge führen (vgl. Klein 1992, Sigott 1993). So zeigt sich, dass eine Förderdauer von weniger als einem Jahr bei weitem nicht für den Erwerb schulsprachlicher Kompetenzen ausreicht (Roos 2010 u.a.). Aber selbst nach einer zweijährigen bereichsspezifischen Förderung kann hinsichtlich bestimmter Bereiche nicht erwartet werden, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vergleichbare Fähigkeiten erreichen, wie Kinder, die bereits von Geburt an Deutsch lernen. Dies legen die Ergebnisse der programminternen Evaluation von DfdS (Kaltenbacher u.a. 2013) im Einklang mit anderen empirischen Befunden (vgl. Tracy 2007; Jeuk 2003; vgl. Kap. 2) nahe. Neben dem morphologischen Bereich muss insbesondere auch im Bereich der Textkompetenz, die die Bewältigung kognitiv anspruchsvoller Prozesse wie das Verstehen von Kausalitäten und Inferenzen voraussetzen, mit einer längeren Erwerbsdauer gerechnet werden (ebd.: 62). Darüber, dass Erwartungen in und Beurteilungen von Sprachkompetenzzuwächsen über den Faktor Lerndauer bereichsspezifisch zu konzipieren sind, besteht zwar in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung zum Lernen von Erwachsenen weitestgehend Konsens (vgl. Klein 1992, Sigott 1993). Diese Sichtweise wird allerdings häufig von unrealistischen, stark schulleistungsbezogenen Forderungen in die spezifische Sprachförderung der Kindergartenpraxis unterlaufen. Dass die hochangesetzten Erwartungen nicht nur von bildungspolitischer Seite generiert werden, sondern, wie hier im Zuge der ausführlichen Besprechung von Wirksamkeitsstudien deutlich gemacht werden sollte, zum Teil auch die Forschung im Bestreben nach Verbesserung der vorschulischen Sprachfördermaßnahmen in den Kindergärten ihren Anteil daran hat, Leistungsziele durch inadäquate Operationalisierungen unrealistisch in die Höhe zu schrauben, trägt maßgeblich zur Gefahr der Überforderung sowohl bei Kindern als auch bei dem sprachfördernden Personal bei (vgl. auch Kap. 4.1: Kammermeyer u.a. 2013). Auf dem Spannungsfeld zwischen gesteuertem und ungesteuertem Spracherwerb (vgl. Kap. 2.1.2) spannt sich demnach auch der Bogen zwischen Erwartungen an sowie *Grenzen und Möglichkeiten der Einflussnahme von Sprachförderung auf den kindlichen (Zweit-)Spracherwerbsprozess* auf. Angesprochen ist damit auch die grundlegende Frage nach dem „Verhältnis zwischen formellen und

³⁵ Unter Lernbarkeit wird hier mit Sigott (1993: 26-28) der Aufwand an Zeit verstanden, der für den Erwerb einer Sprache bzw. einer spezifischen Subkompetenz bzw. eines bestimmten Grades an Kompetenz erforderlich ist.

informellen Bildungsprozessen“ (Otto & Rauschenbach 2008), wie sie sich die Elementarpädagogik im Zuge der Hervorhebung des Selbstverständnisses des Kindergartens als Bildungsinstitution zunehmend stellt. Diese Überlegungen gewinnen auch für die Frage der Konzeptualisierung sprachförderbezogener Kompetenzen der Pädagoginnen im Zusammenhang mit Qualifizierungsinhalten an Bedeutung. Sie werden daher einen der Ansatzpunkte der eigenen Arbeit bilden. Angesprochen ist damit abermals das Wissen über die Charakteristika zweitsprachlicher Erwerbsprozesse.

In der fachlichen Rezeption der Evaluationsstudien finden sich in der Reihe weiterer Überlegungen und Interpretationen zum Ausbleiben von Fördereffekten der „theoretisch bisweilen durchaus stringent“ (Redder u.a. 2011: 70) begründeten Sprachförderprogramme auch der Einwand ihres durchwegs *monodisziplinären*, in diesem Falle rein sprachwissenschaftlichen, *Entwicklungshintergrundes*. Dies verweist auf die Bedeutung interdisziplinär ausgerichteter Sichtweisen, wie sie in dieser Arbeit durch die Integration von Konzepten der Sprachwissenschaft in die der Pädagogik verfolgt wird (vgl. die Modellkonzeption in Kap. 4.5).

Als weitere Ursache für die Unwirksamkeit der evaluierten Sprachfördermaßnahmen wird in der befassten Fachrezeption auch die fehlende bzw. *unzureichende Kontrolle bei der Implementierung der Sprachförderprogramme* in die Praxis erachtet (vgl. etwa Redder u.a. 2011). Angesprochen sind hier neben anderen insbesondere die Qualität der begleitenden Fortbildungen, insofern sie das förderpraktische Verhalten der Pädagoginnen selbst im Rahmen der stark strukturierten und methodisch sowie inhaltlich strikt vorgeformten Förderprogramme offenbar nicht förderwirksam beeinflussen konnten (vgl. Redder u.a. 2011). Damit wird nun auch die Frage der Effektivität von Programmen verschränkt mit und übergeführt in die Frage der *Sprachförderkompetenz der Pädagoginnen* (vgl. Kap. 4 zur Kompetenz der Akteurinnen).

Aufschlussreich für die eigene Forschungsarbeit sind auch die mittels Interviews erhobenen *Beurteilungen der Sprachförderprogramme durch die Pädagoginnen* selbst. Offenbar empfinden Pädagoginnen die Verfügbarkeit und Anwendung von strukturierten Sprachförderprogrammen dann als entlastend und sicherheitsgebend, wenn ihnen gleichzeitig ein gewisser Spielraum für situationsspezifische Handlungen zugestanden wird. Allzu offene Konzepte, die eine eigenständige, situationsorientierte sprachdidaktische Ausgestaltung erfordern (etwa Tracy 2003), rufen besonders bei unerfahrenen Pädagoginnen jedoch große Unsicherheit hervor³⁶. Einen grundsätzlich positiven Effekt der Kenntnis und Anwendung von Sprachförderprogrammen auf die Einstellung von Pädagoginnen gegenüber dem Anforderungsbereich Sprachförderung kann etwa Fried (2010) nachweisen

³⁶ Diese Befunde stehen in völligem Einklang zu meinen langjährigen Erfahrungen als Referentin in der Fort- und Weiterbildung.

(vgl. Kap. 4.2). Darüber hinaus wäre durchaus denkbar, dass im Idealfall das mit der Kenntnis linguistisch fundierter Sprachförderprogramme gewonnene Konzeptwissen von den Pädagoginnen auf das sprachliche Interaktionsverhalten der verschiedenen Situationen des Kindergartenalltags transferiert würde, wobei dieser Gedankengang angesichts der Anforderungen, die ein derartiges alltagsintegriertes sprachdidaktisches Vorgehen an die Pädagoginnen stellt, letztlich vielmehr den Bedarf einer entsprechenden, im besten Fall begleitenden Qualifizierung anzeigt. Gleichzeitig weist die Tatsache, dass vorstrukturierte Förderprogramme von den meisten Praktikerinnen als hilfreich empfunden werden, darauf hin, sie in Qualifizierungskonzeptionen stärker zu berücksichtigen (vgl. Kap. 4.4 zu Qualifizierungseffekten). Immerhin zeigte sich im Projekt „Deutsch für den Schulstart“, dass die Kombination aus einer umfangreichen Qualifizierung der Pädagoginnen und dem Einsatz eines linguistischen Sprachförderprogramms zu positiven Fördereffekten bei den Kindern führen kann, so die Implementierung durch kontinuierliche fachliche Begleitung kontrolliert erfolgt.

Zusammenfassung und Fazit finden sich gemeinsam mit den Folgerungen aus den beiden nächsten Abschnitten (3.2.1. sowie 3.2.2) in Kapitel 3.3.

3.2 Zur Eignung pädagogischer Konzepte: Befunde aus Wirksamkeitsstudien

Wie oben bereits dargelegt, sind Studien zur Wirksamkeit von Programmen oder Konzepten zur Sprachförderung nach wie vor rar. Abgesehen von den beiden im vorangegangenen Kapitel besprochenen umfangreichen und stark rezipierten Evaluationsstudien zu drei linguistischen Förderprogrammen des Projekts „Sag´mal was“ (Roos u. a. 2010; Gasteiger-Klicpera u.a. 2010) finden sich lediglich eine Handvoll Studien, die sich der Erforschung wirksamer Sprachförderkonzepte in einem größeren Umfang widmen. Seltener noch lassen sich Evidenzen finden, die eindeutig für oder gegen einen der Ansätze sprechen. Während mit den oben präsentierten Evaluationsstudien die praktische Eignung und Nutzbarkeit psycholinguistischer Theorien und Konzepte ins Zentrum gestellt wurde, beschäftigen sich die meisten anderen Studien mit Konzepten unterschiedlicher Provenienz, stärker oder schwächer strukturierten Formats. Überwiegend aber sind ihnen elementarpädagogische Auffassungen von Spracherwerb und Sprachförderung grundgelegt, die mit ihrer Betonung der interaktiv-kommunikativen Komponente insbesondere den *Sprachgebrauch* der sprachfördernden Personen in den Blick nehmen. Diesen Studien möchte sich nun dieses Kapitel widmen, wobei sich der nachfolgende Abschnitt zunächst eingehender mit einer umfassend angelegten Best-Practice-Studie zur Identifizierung erfolgreicher Sprachförderung beschäftigt, um dann, im darauffolgenden Abschnitt, weitere Befunde zum Zusammenhang zwischen Sprachfördermaßnahmen und Lernfortschritten beim Kind

vorzustellen. Die eingehende Sichtung stellt einen weiteren Schritt im Rekonstruktionsprozess relevanter linguistischer Wissensbestandteile als Grundlage für ein professionelles Sprachförderhandeln im Kontext der Elementarpädagogik dar.

3.2.1 Wirksamkeitsstudie „Was wirkt wie?“ (Kammermeyer u.a. 2013)

Eine breit angelegte Studie, die Faktoren effektiver Sprachförderung im Rahmen kompensatorischer Förderformate ermitteln möchte, stammt von Kammermeyer u.a. (Zwischenbericht: 2011a, Abschlussbericht: 2013). Deklariertes Ziel der unter dem Titel „Was wirkt wie?“ veröffentlichten Studie ist die Identifikation von Merkmalen der „erfolgreichsten Sprachfördergruppen“ (Kammermeyer u.a. 2013: 3). Die gewählte Forschungsmethode beruht auf einem personenzentrierten Ansatz, demzufolge das „Erfolgsgeheimnis“ von „Optimalgruppen“ aus dem spezifischen Agieren der Vermittler/innen abgelesen werden kann. Kammermeyer u.a. (2011a) greifen dabei unter anderem auf den Ansatz einer Grundschulstudie von Weinert & Helmke (1997) zurück. Die folgende Beschäftigung mit der Studie zielt in der Suche nach weiterführenden Erkenntnissen für die eigene Forschungsabsicht auf eine datenbasierte, die berichteten Ergebnisse weiterführende Analyse ab. Erinnerung sei, dass es, entsprechend der vorliegenden inhaltlichen Gliederung, in diesem Abschnitt um diejenigen Ergebnisse der Studie geht, die Aussagen zu dem mit den Lernfortschritten der Kinder assoziierten Sprachförderverhalten des Förderpersonals machen. Diejenigen Befunde, die eine reine Bestandsaufnahme der Sprachförderkompetenzen des Förderpersonals ohne Bezugnahme auf etwaige Lerneffekte beim Kind darstellen, werden dann in Kapitel 4.3, das sich mit der Forschungslage zu sprachförderbezogenem Wissen und Handeln der Pädagoginnen beschäftigt, vorgestellt³⁷.

Zur Ermittlung derjenigen Sprachfördergruppen, die die größten Lernfortschritte einer fünf- bis siebenmonatigen Förderung erzielten, wurden die Deutschkenntnisse der beteiligten Kinder anhand von sieben Erfolgskriterien operationalisiert: *Wortschatz*, *Sprachverstehen*, *Morphologische Regelbildung (Grammatik)*, *Kommunikationsverhalten* und *Phonologische Bewusstheit* sowie der emotional-motivationale Bereich mit sprachbezogener *Lernfreude* und sprachbezogenem *Selbstkonzept*. Zur Erhebung der Sprachkompetenzen wurden der „Aktive Wortschatztest AWST-R“ (Kiese-Himmel 2005), der „Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder SET-K 3-5“ (Grimm 2003a) bzw. seine zeitökonomische Kurzversion „Sprachscreening im Vorschulalter SSV“ (Grimm 2003b) sowie das Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs vor der Einschulung VER-ES (Kammermeyer

³⁷ Die getrennte Aufarbeitung ist nicht nur der Arbeit unterlegten Systematisierung geschuldet, sondern rechtfertigt sich auch durch die dem Studiendesign entsprechende Ergebnisdarstellung der StudienautorInnen. Zusammenhänge zwischen Sprachkompetenzen der Kinder und dem Handeln der Pädagogin werden nur hinsichtlich der Best-Practice-Gruppen dokumentiert.

u.a. 2007; Roux u.a. 2011) herangezogen. Zur Messung von Freude und Selbstkonzept bei Vorschulkindern diente die gleichnamige Bildskala (Roux u.a. 2009). Als erfolgreich wurde eine Sprachfördergruppe dann klassifiziert, wenn die geförderten Kinder über die Erwartungen hinausgehende Lernfortschritte zeigten. Dieser Definition zufolge erhielten lediglich drei der insgesamt 37 beteiligten Sprachfördergruppen den Status einer „Positiv-Sprachfördergruppe“, nur auf sie traf es daher zu, dass sie sowohl in den fünf sprachlichen Bereichen (s.o.) als auch in Selbstkonzept und Lernfreude übererwartungsgemäß vorankamen.

Der Fragestellung der Studie entsprechend beschränken sich die Studienautorinnen (Kammermeyer u.a. 2011a und 2013) in weiterer Folge auf die differenzierte Analyse der Interaktionsqualität seitens der Bezugspersonen in den drei Positivgruppen, wohingegen die Aktivitäten in den schwächeren Sprachfördergruppen nicht weiter analysiert werden. Die Interaktionsqualität wurde mit verschiedenen standardisierten Skalen zur Qualitätsmessung im elementarpädagogischen Bereich sowohl *auf Einrichtungsebene, auf Gruppenebene und in den Sprachfördereinheiten* selbst gemessen (vgl. Kap. 4.3.2). Den abschließenden Berichten der Autorinnen ist zu entnehmen, dass aufgrund der Ergebnisse die Anregungsqualität sowie die sprachlich-kognitive Unterstützung als diejenigen zentralen Qualitäten identifiziert werden konnten, die den Ausschlag für die überdurchschnittlichen Lernzuwächse bei den Förderkindern gaben (Kammermeyer u.a. 2011b: 457, Kammermeyer u.a. 2013: 19). Mit einem genaueren Blick auf die Ergebnisgrafiken (Kammermeyer u.a. 2013: 15-18) lässt sich der skizzierte kausale Zusammenhang allerdings nicht nachvollziehen. Vielmehr zeichnen die Ergebnisse ein uneinheitliches, vielschichtiges Bild. Konkret verdeutlichen die statistischen Grafiken, dass die Interaktionsqualität in der spezifischen Sprachförderung hinsichtlich der kognitiv-sprachlichen Anregung („Lernunterstützung“) in nur zwei der drei Positivgruppen im Vergleich zu den Durchschnittswerten der anderen Gruppen höher ist (vgl. Kammermeyer u.a. 2013: 16, Abb. 9 sowie 18, Abb. 12). Auch in der Prozessqualität der Kindergartengruppen der Kinder aus den Positiv-Sprachfördergruppen lässt sich in den betreffenden Bereichen *Organisation, Beziehung, Adaptive Unterstützung sowie Sprachlich-kognitive Herausforderung* kein einheitliches Muster erkennen: In diesen Bereichen übertrifft jeweils nur eine bzw. zwei Positivgruppen den Mittelwert der „schwächeren“ Gruppen (ebd.: 16, Abb. 10 sowie 18, Abb. 12). Gleiches gilt für die Prozessqualität auf Einrichtungsebene. Gerade in den als zentral gewerteten sprachlich-kognitiven Anregungen schneiden die Einrichtungen sogar zweier der drei Positivgruppen mit 3,6 bzw. 3,8 deutlich unter dem Durchschnittswert von 4,4 ab (ebd.: 17, Abb. 11). Nur eine der drei Positivgruppen liegt hier mit 4,9 über dem Durchschnittswert. Selbst wenn berichtet wird, dass „die Kinder zumindest in zwei der drei Positiv-Sprachfördergruppen“ (Kammermeyer u.a. 2011b: 457) in ihren Kindergartengruppen als auch in ihren

Einrichtungen „eine gute Lernunterstützung im Sinne sprachlich-kognitiver Herausforderungen und qualitativ hochwertiger Interaktionen erfahren“ (ebd.), muss den Daten zufolge relativierend hinzugefügt werden, dass sich, trotz aufwändigen Studiendesigns, in Wirklichkeit kein erkennbares Bild zu den Erfolgsfaktoren gelungener Sprachförderung zeichnen lässt. Dazu ist die Befundlage um einiges zu komplex und vielschichtig. Die Befundlage lässt daher auch nicht den umgekehrten Schluss zu, dass das sprachlich-kognitive Interaktionsverhalten der Pädagoginnen in den 34 Sprachfördergruppen, die nicht in den Status der „Best-Practice“-Gruppen gelangten, unbedingt eine schlechtere Qualität aufzuweisen hätte³⁸. Im Gegenteil lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die erhobenen Interaktionsweisen in etlichen der „schwächeren“ Gruppen jedenfalls eine höhere Qualität erreicht haben müssen als in den drei Positivgruppen. Die Ergebnisse untermauern daher eindrucksvoll, dass Sprachlernfortschritte der Kinder offenbar einem hochkomplexen Wirkungsgefüge unterworfen sind und nicht an einzelne Variablen gebunden werden können.

Vor zweitspracherwerbstheoretischem Hintergrund muss die Studie „Was wirkt wie?“ zudem hinsichtlich der Operationalisierung von Lernzuwächsen einige Fragen offen lassen. So basiert, ebenso wie die Evaluationsstudie EVAS (Roos u.a. 2010; Gasteiger-Klicpera u.a. 2010: vgl. Kap. 3.4), die Beschreibung, Messung und Interpretation der Deutschkompetenzen von Kindergartenkindern mit anderen Erstsprachen auf Konzepten der Einsprachigkeit. Als Messinstrumente fungieren Sprachstandstests wie AWST-R sowie SET-K 3-5³⁹ und SSV. Sie sind für Kinder mit deutscher Muttersprache konzipiert und dienen, teils explizit, zur differenzialdiagnostischen Abklärung von umschriebenen Entwicklungsstörungen (AWST-R). Sie liefern daher nur eingeschränkt belastbare und kaum differenzierte Aussagen zu Sprachlernprozessen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. Kaltenbacher 2010; Lengyel 2007: Kap. 3.1.5). Dies gilt vor allem in Anbetracht der mit fünf bis sieben Monaten äußerst kurzen Sprachförderdauer. In engem Zusammenhang mit dieser Frage muss auch die Zielsetzung der Studie, die erfolgreichsten Sprachfördergruppen, sogenannte „Positivgruppen“ zu identifizieren, betrachtet werden. Sie erfolgt auf der Operationalisierung des Begriffs *Fortschritt* bzw. *positive Entwicklung* und ist folgendermaßen definiert:

Ein Wert von 0 bedeutet, dass sich die Gruppe im Durchschnitt genau so entwickelt, wie es aufgrund der Ausgangswerte zu erwarten war. Positive Werte besagen, dass sich die Kinder dieser Gruppe besser entwickeln, als aufgrund ihrer Ausgangswerte zu erwarten gewesen wäre. Negative Werte zeigen an, dass die Kinder im Durchschnitt hinter der aufgrund der Ausgangswerte vorausgesagten Entwicklung zurückbleiben. (Kammermeyer u.a. 2013: 12)

³⁸ Es liegen lediglich die Mittelwerte zu den Kompetenzen des Betreuungspersonals aller 37 Sprachfördergruppen vor, d.h. inklusive der besten Gruppen (vgl. Kap. 4.3.2).

³⁹ Die Angaben beziehen sich auf die in der Studie von Kammermeyer u.a. (2011) verwendete Version des SETK 3-5. Seit 2015 liegt mit einer 3. überarbeiteten Version eine Einsatzmöglichkeit für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vor.

Erfolg wird demzufolge an übererwartungsgemäßen Lernfortschritten der Kinder bemessen. Insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache bleiben die Bezugsgrößen allerdings unklar. Während die in den verwendeten Messinstrumenten abgebildete Altersbezugsnorm dem Erwerbsprozess bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache gerecht wird, ist ihre Heranziehung für die Beurteilung des Ausmaßes an Zuwächsen im Deutschen als Zweitsprache problematisch. Hierzu wäre eine Bezugnahme auf ein linguistisch fundiertes Lernphasenmodell (etwa Fröhlich u.a. 2014; Schulz & Tracy 2011; Griebhaber 2010; Tracy 2007; Kaltenbacher & Klages 2007; Reich & Roth 2004; vgl. Kap. 2.1.3) unerlässlich. Abgesehen davon muss auch offen bleiben, ob nicht die durch die Gleichsetzung von „Erfolg“ mit überdurchschnittlichen Lernzuwächsen (s.o.) implizit eingeforderte Beschleunigung des Erwerbsprozesses an die psychologische Realität von Lernbarkeitsgrenzen stoßen muss und sich überhaupt rechtfertigen lässt (vgl. Kap. 3.1.5). Diese Überlegungen weiterführend, gelangt man, abseits der studieninternen Operationalisierung von Erfolg, zu der Frage, ob und inwieweit sich in den anderen Gruppen nicht auch Sprachlernzuwächse einstellen konnten oder ob sie gänzlich ausblieben.

Wie ein genauerer Blick auf das Streudiagramm zur Identifikation der Sprachfördergruppen (ebd.: 13) erkennen lässt, weisen, abgesehen von den drei sogenannten Positivgruppen, immerhin 17 der übrigen 34 Sprachfördergruppen positive Werte im engeren sprachlichen Bereich auf. Ihre Zuwächse liegen, der Definition der Autorinnen folgend, somit ebenfalls über den erwarteten Fortschritten. Da aber *Freude* und *Selbstkonzept* keine überdurchschnittliche Steigerung erfuhren, fällt diese Gruppen nicht in den Status „Positivgruppe“. Zwei Gruppen erreichten exakt die erwarteten Kompetenzen und daher den Wert 0. Die 15 übrigen Gruppen liegen leicht bis deutlich unter den erwarteten Zuwächsen im sprachlichen Bereich. Darüber, dass Lernfreude/Selbstkonzept wesentliche Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen darstellen, herrscht in der Literatur Einigkeit. Indirekt liefern die Daten der Studie „Was wirkt wie?“ ebenfalls entsprechende Hinweise, und zwar aus den detailliert dargestellten Ergebnissen der drei Positivgruppen. Diejenige Positivgruppe, die hinsichtlich des Kompetenzbereichs morphologische Regelbildung die höchsten Zuwächse erlangte, lag zwar in Lernfreude/Selbstkonzept über den erwarteten Fortschritten und damit über dem Mittelwert aller teilnehmenden Gruppen, gegenüber den beiden anderen Positivgruppen schnitt sie jedoch bedeutend schlechter ab. Um diesen Zusammenhang nachzuvollziehen, ist die Kenntnis des Indikators der morphologischen Regelbildung des verwendeten Messinstrumenten SETK 3-5 erforderlich: Gemessen wird die Fähigkeit zur Pluralbildung. Es handelt sich daher um einen Bereich, der in jeglichem Spracherwerbstyp des Deutschen nachweislich als Langzeitlernbereich gilt (für den Erstspracherwerb: Bartke 1998; für den Zweitspracherwerb: Wegener 1994; Tracy 2007). Rasche Lernfortschritte zu erzielen erfordert in diesem Bereich eine starke Steuerung durch die Sprachvermittlerin. Dies birgt allerdings zugleich die Gefahr, dass die

Herstellung von Relevanz- und Funktionsbezügen nicht ausreichend Berücksichtigung findet, der Fokus auf ein „Teaching to the test“ gelegt und die Förderung kindlichen Lernprozessen nicht gerecht wird. Mit aller Vorsicht, die eine verallgemeinernde Interpretation der Ergebnisse lediglich einer Sprachfördergruppe erforderlich macht, ließe sich die vergleichsweise niedrige Lernfreude und das niedrige Selbstkonzept der Kinder in einer der Positivgruppen somit mit altersbezogen und erwerbstheoretisch nicht rechtfertigenden Förderzielen und –methoden erklären. Beides wirkt sich langfristig gesehen keineswegs förderlich auf den Zweitspracherwerb aus: *Unrealistische, d.h. von Erkenntnissen der Zweitspracherwerbsforschung entkoppelte Förderziele sowie ein niedriges Selbstkonzept*. Dass das Gelingen von Sprachlernprozessen allerdings eng verbunden mit dem Selbstvertrauen der Sprachlernerin/des Sprachlerner ist, wird an mehreren Stellen klar belegt (vgl. Brizic 2007, R. Müller 1997). Die Verfolgung des pädagogisch-psychologischen Konzepts einer Unterstützung der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts steht daher ganz klar in enger Abhängigkeit zur Berücksichtigung der (zweit-)spracherwerbstheoretischen Erkenntnisse der Linguistik. Auch aus der emotional-motivationalen Perspektive des Kindes zeigt sich demnach die Bedeutung einer Zusammenführung linguistischer Konzepte mit pädagogischen Ansätzen.

Weitere Befunde der Studie von Kammermeyer u.a. (2013), die sich auf die Kompetenzen der Pädagoginnen beziehen, wie allgemeine Interaktionsqualität sowie Diagnosekompetenz werden in den Kapiteln 4.3.2 und 4.3.1 dargelegt und diskutiert.

3.2.2 Weitere Studien zur Wirksamkeit von Sprachfördermaßnahmen

Neben den oben besprochenen Evaluationen globaler Sprachförderung mittels linguistischer Programme oder Konzepte einerseits (Kap. 3.1) und kommunikativ-interaktiv ausgerichteter Ansätze andererseits (Kap. 3.2) finden sich noch einzelne Evaluationsstudien zu diversen, teils bereichsspezifischen, auf die Förderung bestimmter Sprachqualifikationen abzielende Förderprogramme bzw. zielgruppenspezifischen (in diesem Falle die Gruppe der Kleinstkinder) Förderansätzen. Ihre Ergebnisse sollen im Folgenden jeweils kurz dargestellt werden. Nicht präsentiert werden im Folgenden solche Studienergebnisse, die Wirkungen von Fördermaßnahmen in einen Zusammenhang mit spezifischen Qualifizierungen bringen. Dies erfolgt entsprechend der gewählten Systematik in Kapitel 4.4.2.

Wolf u.a. (2011) gehen in einer Studie Wirkungen des im deutschen Bundesland Brandenburg eingesetzten, kompensatorischen Förderprogramms „Handlung und Sprache“ (Häuser & Jülisch 2006) den Sprachlernfortschritten von in additiven Sprachfördereinheiten geförderten Kindern nach. Das Konzept stützt sich auf sprachtherapeutische Ansätze und beinhaltet stark strukturierte Übungen, die innerhalb des relativ kurzen Zeitraumes von

drei Monaten in Kleingruppen von bis zu sechs Kindern täglich etwa 20 Minuten durchzuführen sind. Das Programm ist auf vier Komponenten aufgebaut. Sie dienen der Erweiterung des Wortschatzes durch „Übungen zum Benennen von Handlung, Objekten und Personen sowie zu Präpositionen“, der Festigung von Satzmustern mittels „Nachsprechspielen“, der Schulung des Langzeitgedächtnisses durch Einübung von Versen, Zungenbrechern und Abzählreimen sowie der Verbesserung phonologischer Fähigkeiten anhand von Nachsprech-, Reim- und Wortspielen (vgl. Wolf u.a. 2011: 426). Die Sprachförderkräfte erhielten eine elftägige Fortbildung (vgl. Kap. 4.3). Die Wirkung der Fördermaßnahmen wurde in einer Vergleichsgruppenanordnung⁴⁰ zu zwei Messzeitpunkten erhoben. Unmittelbar nach der dreimonatigen Förderung wurden die sprachlichen Kompetenzen anhand zweier Subtests des Kindersprachtests für das Vorschulalter KISTE (Häuser u.a. 1994), *Aktiver Wortschatz*⁴¹ und *Satzbildungsfähigkeit*⁴², bestimmt. Um einen längerfristigen Effekt der Förderung zu beurteilen, wurden am Ende des ersten Schuljahres Tests zur Lesekompetenz eingesetzt. Nennenswerte Effekte des Programms zeigten sich allerdings nur unmittelbar nach der Förderung, und zwar hinsichtlich der Satzbildung, für den Wortschatz konnte keine Wirkung nachgewiesen werden. Desgleichen konnten keine Langzeiteffekte eruiert werden. Im Gegenteil: im Bereich Hörverstehen⁴³ zeigten die Kinder der Treatmentgruppe die signifikant schwächsten Leistungen, und zwar unter Kontrolle der Ausgangskompetenzen und familiärerer Hintergrundmerkmale. Auffallend ist, dass Kinder, die im Kindergarten die programm-basierte Intensivförderung erhalten hatten, am Ende des ersten Schuljahres über ein signifikant ungünstigeres Selbstkonzept verfügten als die Kinder ohne kompensatorische Förderung. Allerdings wird die Gültigkeit der Ergebnisse von den Autor/innen kritisch diskutiert, und zwar vor allem hinsichtlich ihrer methodischen Einschränkungen. So wird die Validität des Erhebungsinstruments KISTE in Frage gestellt. Angesichts der Tatsache, dass nur ein sehr geringer Prozentsatz der geförderten Kinder eine nichtdeutsche Muttersprache hatte, muss als besonders auffallend gewertet werden, dass nahezu zwei Drittel (61%) der Kinder besonderen Sprachförderbedarf aufwiesen. Die mangelnde Validität des Erhebungsinstruments KISTE manifestiert sich den Studienautoren zufolge auch in dem deutlichen Mismatch, das zwischen den Ergebnissen aus der Testung durch externe Testleiter und jenen aus internen Erhebungen durch die Pädagoginnen festzustellen war (ebd.: 430)⁴⁴.

⁴⁰ Es handelte sich um eine Treatmentgruppe mit anhand von KISTE festgestelltem Förderbedarf und anschließender Förderung und einer Vergleichsgruppe mit festgestelltem Förderbedarf ohne Förderung.

⁴¹ Wortschatz wird elizitiert durch Fragen wie „Was macht die Mutti alles zu Hause?“ (Häuser u.a. 1994 zitiert nach Wolf u.a. 2011: 430)

⁴² Die Überprüfung der Satzbildung erfolgt nach Vorgabe zweier Wörter, z.B. „Oma“ und „stricken“. (Häuser u.a. 1994 zitiert nach Wolf u.a. 2011: 430)

⁴³ Hörverstehen umfasst das Verstehen mündlich gestellter Fragen und Aufgaben wie „In welchem Monat hast du Geburtstag? Schreibe nur die ersten drei Buchstaben in Druckbuchstaben in den mittleren Teil des Kästchens.“ (Häuser u.a. 1994 zitiert nach Wolf u.a. 2011: 430)

⁴⁴ Auch aus psycholinguistischer Sicht müssen dem Instrument KISTE Mängel attestiert werden, die hier

Ebenso wird eine unzureichende Implementierungsqualität der Pädagoginnen als Ursache für das Ausbleiben der Effekte in Erwägung gezogen, da die Inhalte des Programms an den Sprachförderbedarf der Kinder von der Pädagogin eigenständig anzupassen sind, konkrete Umsetzungshinweise hierzu jedoch fehlen und somit ein hohes Maß an diagnostischen und sprachförderlichen Fähigkeiten vorausgesetzt wird (Wolf u.a. 2011: 434), was offenbar auch durch die Fortbildung nicht erfüllt werden konnte (vgl. Kap. 4.4).

Andererseits wird auch die Konzeption des Programms selbst in Verbindung mit den enttäuschenden Ergebnissen gebracht, insofern es unerfahrene Sprachförderkräfte „zum mechanischen Einüben spezifischer Fertigkeiten und zum Abarbeiten der Inhalte“ (ebd.) verleite. Mit Blick auf die methodisch-didaktische Konzeption des Programms, lässt sich dem noch hinzufügen, dass die vorgesehenen dekontextualisierten Nachsprechübungen sowie Benennübungen zur Wortschatzförderung in keiner Weise dem aktuellen Forschungsstand zu kindlichen Sprachlern- und Verarbeitungsprozessen entsprechen (vgl. Kap. 2). Die meisten Zweitspracherwerbstheorien gehen davon aus, dass „das Maß bedeutungsvoller Interaktionen in einer Sprache wesentlich zu deren Erwerb beiträgt“ (Ahrenholz 2008: 75), dies ist besonders für den frühkindlichen Erwerbsprozess geltend zu machen. Eine langfristige Speicherung von Wörtern wird erst durch ihre Bedeutung, die sie im funktionalen Gebrauch in Gesprächen und Texten für die Lernenden erhalten, ermöglicht (vgl. Kap. 2.1). Weiters muss auch in dieser Studie die extrem kurze Förderdauer mitverantwortlich für die ausbleibenden positiven Ergebnisse gemacht werden.

Montanari (2007) berichtet im Rahmen einer Begleitstudie zu breit angelegten Sprachfördermaßnahmen im deutschen Bundesland Rheinland-Pfalz über Effekte additiver Sprachförderung in Kleingruppen anhand von Fallstudien mit acht Kindern, davon sieben mehrsprachige, ein deutsch-einsprachiges Kind. Die Grundkonzeption des Programms fokussiert die Förderung diskursiver Fähigkeiten durch Herstellung einer „entspannte[n], kommunikationsfreundliche[n] und kommunikationsanregende[n] Umgebung“ (Montanari 2007: 29). Entsprechend dem von Ehlich u.a. (2005) definierten Qualifikationsrahmen soll die Sprachförderung für Anreize auf den Ebenen Wortschatz, Diskurs, Grammatik und für die Anbahnung von Fähigkeiten in Literacy sorgen. Als Spracherhebungsinstrumente zur

anhand eines Items zum Subtest Satzbildungsfähigkeit (SB) begründet werden sollen. Nach Vorgabe zweier Wörter soll das Kind einen Satz bilden („eine Geschichte erzählen“). Bewertet wird rein quantitativ nach den Kriterien *Semantik* (max. 1 Pkt.), *Grammatik* (max. 1Pkt.) und *Satzbau* (max. 2 Pkte.). Exemplarisch führen die Testautoren mögliche Äußerungen und ihre Bewertungen zu den Impulswörtern „Oma“ und „stricken“ an. Demnach erhält sowohl die Äußerung „Oma stricken“ als auch „Oma strickt ein Pullover“ je einen Punkt für Semantik und Satzbau, null für den Bereich Grammatik. Beide Äußerungen werden somit als Ausdruck völlig gleichwertiger Kompetenzen eingestuft. Der Kasusfehler im zweiten Satz dürfte die weiteren grammatischen Kompetenzen des Kindes gänzlich überstrahlen. Bewertet wird hier weder nach syntaktischen Kriterien (finites Verb an der 2. Stelle) noch – und das wiegt noch schwerer – nach spracherwerbsbezogenen Kriterien. Bedenkt man, dass dieser Subtest für sprachunauffällige Kinder ab vier Jahren mit Deutsch als Erstsprache konzipiert ist, so müssen hier beträchtliche Zweifel nicht nur an der Auswertungsreliabilität, sondern vor allem an der Interpretationsvalidität erhoben werden.

Feststellung der Ausgangs- und Folgekompetenzen nennt die Studienautorin den Beobachtungsbogen *sismik* (Ulich & Mayr 2006a), ein auf sprachliche Interessen und Verhalten des Kindes ausgerichtetes Verfahren, sowie den Sprachverständnistest CITO-Sprachtest (Cito-groep 2005). Der Studienautorin zufolge zeigten sich bei allen Kindern nach einer einjährigen Förderung „deutlich wahrnehmbare Fortschritte“ (ebd.: 30) auf lexikalischer, grammatischer, pragmatischer und diskursiver Ebene. Die Erfolge werden zu einem Teil mit der innerhalb des Förderzeitraums erwartbaren natürlichen Entwicklung der Kinder erklärt. Die Deutlichkeit des sprachlichen Zuwachses wird aber auf die „dauerhaften und intensiven Stimuli der Sprachförderung“ (ebd.) zurückgeführt, da die geförderten Kinder zuvor bereits mindestens zwei Jahre die Einrichtung besucht hatten, sich in dieser Zeit jedoch keine Fortschritte „den bisherigen pädagogischen Erwartungen“ (ebd.) entsprechend eingestellt hätten. Dennoch fällt die Prognose der Studienautorin für schulische Erfolge für manche Kinder nicht optimistisch aus:

Obwohl sich alle Kinder deutlich verbessern konnten, waren manchmal die Auffälligkeiten so groß, dass nach einer Sprachfördermaßnahme wie der hier betrachteten allein noch keine günstige Schulprognose aus sprachlicher Sicht erfolgen kann. (ebd.: 30f.)

Diese Einschätzung verweist auf die noch ungelöste Diskrepanz zwischen den anzustrebenden Zielen der Sprachförderung im Kindergarten, die sich aus den Erwartungen der Schule und der Bildungspolitik formen (vgl. Kap. 1), und der tatsächlichen Realisierbarkeit von Zielvorgaben, die sich jedenfalls aus der gesicherten empirischen Befundlage zum Zweitspracherwerbsverlauf und gleichzeitig aus individuellen Entwicklungsbedingungen des Kindes konstituiert (vgl. Kap. 2.1).

Für die vorliegende Arbeit von Interesse sind besonders auch die Ergebnisse einer der vorgestellten Evaluationsstudie angeschlossenen umfangreichen Fragebogenbefragung in 168 an den spezifischen Sprachfördermaßnahmen beteiligten Einrichtungen. Die Ergebnisdarstellung findet sich in Kapitel 4.3.1, das sich mit Studien zu Meinungen und Wissen von Pädagoginnen im Bereich Sprachförderung beschäftigt.

Eine Studie, die Fördereffekte bei Kindern explizit in Verbindung mit einer kontrollierten Qualifizierungsmaßnahme von Pädagoginnen setzt, stammt von Buschmann & Jooss (2011) (vgl. Kap. 4.4.2). Das Design richtet sich auf die Unterstützung des Spracherwerbs zweijähriger Kinder mit Deutsch als Erstsprache durch die Anwendung professioneller sprachlicher Interaktionen, wie Aufgreifen der kindlichen Äußerungen oder Erweiterungen, die den Pädagoginnen in einer begleitenden Fortbildung vermittelt wurden. Im Rahmen einer Pilotstudie mit 28 Kindern zeigten sich Effekte intensiver sprachlicher Interaktionen bereits nach drei Monaten durch einen signifikant größeren Wortschatz und „bessere Leistungen in der Sprachproduktion“ der beteiligten Kinder (ebd.: 309) (vgl. auch Kap. 4.4.3 zu Qualifizierungseffekten). Mit ihrem Trainingsprogramm wollen die Autorinnen dezidiert ein Pendant zu solchen Programmen setzen, die „insbesondere auf das Lernen

und Üben formalsprachlicher Kriterien zielen“, dabei aber - unter Verweis auf die Evaluationsergebnisse des Projekts „Sag´mal was“ (Roos u.a. 2010; Gasteiger-Klicpera 2010: vgl. Kap. 3.1) - „nicht die gewünschten Erfolge zeigen“ (Buschmann & Jooss 2011: 309).

Die Grundidee des Ansatzes, Kinder in einer hochsensiblen Phase ihres Spracherwerbs durch intensive sprachliche Interaktionen in ihrem Spracherwerb zu unterstützen, vereint interaktionistische Ansätze zum Erstspracherwerb (Bruner 1987: vgl. Kap. 2.1.1) mit neurologisch orientierten Annahmen, die eine sensible Phase des Spracherwerbs postulieren (ursprünglich Lenneberg 1967: vgl. Kap. 2.1.1). Inwiefern sich das Konzept des Trainingsprogramms auch auf die Förderung des Zweitspracherwerbs älterer Kindergartenkinder übertragen lässt, wäre zu untersuchen. Vor dem Hintergrund von Annahmen zum Einfluss des Alters auf das Sprachlernverhalten (vgl. Meisel 2007; Pagonis 2009; Czinglar 2014) vgl. Kap. 2), ist bei einem unmodifizierten Einsatz des Programms bei Kindern höheren Alters mit Deutsch als Zweitsprache in sprachstruktureller Hinsicht nicht unbedingt mit einem gleich gelagerten Förderoutput zu rechnen.

Klare Hinweise auf Zusammenhänge zwischen dem Verhalten der Pädagoginnen und dem kindlichen Spracherwerb liegen hinsichtlich emotionaler Aspekte vor. Die bislang einzige breiter angelegte österreichische Studie mit dem Titel „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (Datler & de Cillia u.a. 2012) kann die besondere Bedeutung emotionaler Faktoren als Impulsgeber für den Erwerb von Sprache herausarbeiten. Unter Verwendung der Methode der Young Child Observation nach dem Tavistock-Konzept (Datler u.a. 2009) konnte in vier Einzelfallstudien mit Kindern türkischer Erstsprache gezeigt werden, dass Prozesse der Affektregulierung und Beziehungserfahrungen mit dem Betreuungspersonal sowie zur Peergruppe hohe motivationale Relevanz für die Bereitschaft und den Wunsch der Kinder besitzen, die Zweitsprache Deutsch zu verwenden (zu Effekten der Qualifizierung auf das Wissen der Pädagoginnen vgl. Kap. 4.4.1.1). Ein weniger klares Bild liefert der Versuch, einen Zusammenhang zwischen den sprachlichen Äußerungen der Pädagoginnen bzw. Sprachförderassistentinnen und den Sprachlernfortschritten der Kinder zu bringen. Anhand der Ergebnisse aus den Einzelfallanalysen zu der an das Kind gerichteten Sprache auf Basis der Dimension *Komplexität der Äußerungen* (mit den Kriterien *Einwortäußerung*, *nicht-satzwertige Mehrwortäußerung*, *Satz*, *Satzgefüge*) sowie von *sechs Sprechakten* (*offene Frage*, *geschlossene Frage*, *Antwort*, *Bericht/Feststellung*, *Befehl/Bitte/Aufforderung*, *Lob*) ziehen die StudienautorInnen den Schluss, dass das betreuende Personal viele Möglichkeiten, den Spracherwerb der Kinder durch ein entsprechendes sprachliches Repertoire zu unterstützen, nicht ausreichend ausschöpft. Sie sprechen sich daher für Weiterbildungen aus, die sowohl auf die verbale als auch die non-verbale Interaktion von Sprachförderpersonal fokussieren.

Während die oben beschriebenen Studienergebnisse zum Ziel hatten, Effekte sprachbezogener Interventionen der Pädagoginnen auf den gesamten Bereich der kindlichen Sprachkompetenzen zu erfassen, stehen auch einige Studien zur Verfügung, die der Förderwirkung von Maßnahmen in spezifischen Sprachlernbereichen nachgehen. Es muss im Zusammenhang mit der hier vorgenommenen Spezifizierung jedoch angemerkt werden, dass die Studien nicht immer klare begriffliche Trennungen vornehmen. Häufig findet sich in pädagogischer Fachliteratur die Gleichsetzung des umfassenden Begriffs *Sprachentwicklung* (bzw. Spracherwerb) und ihrer Förderung mit den Begriffen *Early Literacy*⁴⁵ und *Schriftspracherwerb* und ihrer/seiner Förderung. So werden von Wolf u.a. (2011) als Beispiele effektiver Sprachförderansätze zwei Programme aus eben diesen speziellen Bereichen genannt. Unabhängig vom Grad der Strukturiertheit des jeweiligen Programms lassen sich bereichsbezogene Effekte nachweisen. Als Beispiel für effektive Sprachförderung wird in der Fachliteratur, so auch von Wolf u.a. (2011) - das Konzept des *Dialogischen Lesens* nach Whitehurst u.a. (1994) angeführt, es weist eine geringe Vorstrukturierung auf. Als Musterbeispiel für ein stark strukturiertes, effektives „Sprachförderprogramm“ wird häufig das populäre und auch in der österreichischen Förderpraxis des Kindergartens weithin verbreitete „Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache“ (Küspert & Schneider 2008) genannt. Durch festgelegte kurze Trainingseinheiten soll Lese-Rechtschreibschwierigkeiten bei Kindern vorgebeugt werden. Seine Beliebtheit bei Pädagoginnen verdankt das Programm vermutlich seiner sicherheitsgebenden starken Strukturiertheit, ein Faktor, der hier bereits im Zusammenhang mit curricular ausgerichteten linguistischen Sprachförderprogrammen diskutiert wurde (Kap. 3.1).

Evidenzen zur Wirksamkeit des Programms liegen allerdings nur für Kinder mit Deutsch als Erstsprache vor, wobei auch hier erst kurzfristige Effekte nachgewiesen werden konnten. Eine wichtige Rolle im Wirkungsgeflecht scheinen auch die Einstellungen der Pädagoginnen gegenüber dem Programm zu spielen (vgl. Rank 2008: 78f.). Insgesamt sollte bei der Bewertung von Effekten des „Würzburger Programms“ berücksichtigt werden, dass es sich bei „phonologischer Bewusstheit“ um einen metasprachlichen und äußerst schmalen Kompetenzbereich von Sprache handelt, dessen Ausbau im Gegensatz zu dem vorrangig auf implizitem Lernen beruhenden allgemeinen Spracherwerbsprozess der frühen Kindheit nur durch gezielte Instruktionen, durch ein „Üben“ zustande kommt und für junge Kinder und solche mit geringer Sprachbeherrschung sprachentwicklungstheoretisch und methodisch nur untergeordnete Relevanz besitzt. Vor diesem Hintergrund ist die globalisierende Aussage „Effekte auf die Sprachentwicklung“ (Wolf u.a. 2011: 425), zumal wenn sie sich auf zweitsprachliche Erwerbskontexte bezieht, angesichts der

⁴⁵ Early oder Frühe Literacy ist nach Ulich (2003) ein „Sammelbegriff für kindliche Erfahrungen und Kompetenzen rund um Buch-, Erzähl-, Reim-, und Schriftkultur.“

Komplexität der Spracherwerbsaufgabe deutlich zu relativieren.

Dies verdeutlicht sich auch durch folgende Befunde: Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache bleiben trotz Absolvierung des „Würzburger Trainings“ im Vorschulalter weiterhin Defizite in der sprachlichen Informationsverarbeitung bestehen, was eine ungünstige Prognose für den Lese-Schreiblernprozess nach sich zieht (Marx u.a. 2007: 69-72). Die Fokussierung auf die phonologische Bewusstheit greift offenbar zu kurz. Als wesentliche Voraussetzung für Lese-Schreibprozesse gelten in einem umfassenderen Verständnis auch die kognitiven Lernvoraussetzungen, im Besonderen das Arbeitsgedächtnis (etwa Klicpera u.a. 2010). Ebenso wird sprachliche Begabung, die sich in Wortschatz, Grammatik und dem Verstehen von vorgelesenen Geschichten äußert, für das Gelingen des Lese-Schreibprozesses verantwortlich gemacht. Alles in allem ist davon auszugehen, dass im Hinblick auf die umfassenden Anforderungen des Lese-Schreibprozesses eine Förderung der phonologischen Bewusstheit nicht nur, aber besonders auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nur im Verband eines mehrdimensionalen Ansatzes unter Einbezug des gesamten Spektrums der sprachlichen Qualifikationen Aussicht auf Erfolge hat. Auch dies verweist wiederum auf das Erfordernis einer umfassenden Qualifizierung der Pädagoginnen.

3.3 Zusammenfassung und Fazit

Die vorangegangenen Auseinandersetzungen mit dem aktuellen Forschungsstand zur Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen bzw. -konzepten in elementarpädagogischen Einrichtungen bestätigten zunächst die in der Literatur häufig angesprochene Schwierigkeit, der aktuellen Befundlage generalisierbare Aussagen zu einer effektiven Sprachförderung abzugewinnen. Aufgrund des komplexen Forschungsgegenstandes und der damit verbundenen methodischen Herausforderungen, einzelne Faktoren zu isolieren, liegen kaum belastbare Befunde zu Effekten vorschulischer Sprachförderung vor. Insofern muss sich daher die Annahme bestätigen, dass ein monokausaler Erklärungsansatz in diesem Bereich deutlich zu kurz greifen muss. Damit lässt sich auch erklären, dass sich insbesondere auch die zentrale Forschungsfrage dieses Kapitels nach empirischer Evidenz für die Wirksamkeit der in Kapitel 2.1.3 umrissenen linguistischen Ansätze zum Zweitspracherwerb nicht eindeutig beantworten lässt. Konkret kann aufgrund der wenig belastbaren Ergebnisse der in Kapitel 3.1 zur Beantwortung dieser Frage herangezogenen Evaluationsstudien (Roos u.a. 2010; Gasteiger-Klicpera u.a. 2010) die Wirksamkeit dreier unterschiedlicher linguistischer, spracherwerbstheoretisch fundierter Sprachförderprogramme weder bestätigt noch widerlegt werden, wenn auch, wie dargelegt, die zahlenmäßigen Ergebniswerte zunächst die Unwirksamkeit der Programme nahelegen. Entscheidend für die vorliegende Arbeit ist jedoch, dass aus der eingehenden

Beschäftigung mit der Methodik, den Ergebnissen und der Rezeption der genannten Wirksamkeitsstudien unter Bezugnahme auf die Ergebnisse weiterer, anders gelagerter Studien (Kammermeyer u.a. 2013: vgl. Kap. 3.2.1 und z.B. Wolf u.a. 2011; Buschmann & Jooss; Datler & de Cillia u.a. 2012: vgl. Kap. 3.2.2) sowie auf theoretische Konzepte der Linguistik als auch der Elementarpädagogik (vgl. 2) einige weitere wichtige Erkenntnisse für die eigene Studie gewonnen werden können.

Zunächst lautet hier trotz des negativen Bescheids, den die quantitativen Ergebnisse der Evaluationsstudien den linguistischen Förderprogrammen hinsichtlich ihrer Wirksamkeit ausweisen, die *erste zentrale These*, dass die Eignung eines linguistisch fundierten Vorgehens für die elementarpädagogische Sprachförderung ganz grundsätzlich nicht in Frage zu stellen ist. Im Gegenteil: Mit Blick auf die häufig problematische Messmethodik von Lernfortschritten im zweitsprachlichen Erwerbskontext, die zu einem stark verzerrten Bild von Wirksamkeiten führt, weisen die Ergebnisse vielmehr darauf hin, dass Erkenntnisse der Zweitspracherwerbsforschung noch um einiges stärker und umfassender in der frühkindlichen Sprachförderung Berücksichtigung finden sollten. Eine adäquate Beurteilung der Kompetenzen von mehrsprachigen Kindern sowie deren Förderung, so konnte herausgearbeitet werden, macht eine Orientierung *an der linguistischen Zweitspracherwerbsforschung* erforderlich. Diese Folgerung lässt sich auch mit positiven Befunden, wenn auch erst aus einer, genau dieser Forschungsfrage nachgehenden Studie (vgl. Kaltenbacher 2010) untermauern: Demnach begünstigt gezielt systematisches, sprachdidaktisches Vorgehen im Rahmen fundierter sowie kindgerechter Curricula den Erwerb förderrelevanter Bereiche, wie er durch eine unspezifizierte Förderung, zumal im morphosyntaktischen Bereich, nicht erreicht werden kann (ebd.). Umgekehrt kann, wie bereits einleitend festgestellt wurde, daraus nicht der Schluss gezogen werden, dass eine linguistisch fundierte Vorgehensweise allein schon ein Garant für entsprechende Lernerfolge der Kinder ist (Roos u.a. 2010; Gasteiger-Klicpera u.a. 2010). Erstens weisen die Studien auf die Erforderlichkeit einer *fachgerecht begleiteten Implementierung*, die als Qualifizierungsprozess wirksam wird, hin (Kaltenbacher 2010; Buschmann & Jooss 2011). Das Erfordernis einer domänenspezifischen Qualifizierung steigt mit dem Grad der Offenheit der Konzepte, mit dem Grad des Spielraums, der den Pädagoginnen zur konkreten Gestaltung des linguistisch fundierten Sprachfördevorgehens zugestanden oder eben abverlangt wird.

Die angesprochene Offenheit von Sprachförderkonzepten verweist gleichzeitig auf die *zweite wichtige Folgerung* aus den Ergebnissen verschiedener Wirkungsstudien vor dem Hintergrund ihrer Rezeption durch die Elementarpädagogik: Linguistische Ansätze haben dann Aussicht auf Erfolg, wenn sie sich mit *elementarpädagogischen Sichtweisen*, die eine kindzentrierte, situationsorientierte und alltagsintegrierte Auffassung von Sprachförderung vertreten, verbinden (vgl. Buschmann & Jooss 2011; Reich 2008). Diese

auf der fachlich-wissenschaftlichen Ebene betriebenen Überlegungen lassen sich zudem zusammenführen mit den Beurteilungen der Sprachfördermethoden durch die *Praktikerinnen* selbst: Demnach finden Sprachförderkonzepte bzw. -programme bei den sprachfördernden *Praktikerinnen* nur dann die notwendige Akzeptanz, wenn sie zwar eine *klare Grundstruktur* des Fördervorgehens vorgeben, aber gleichzeitig *genügend Handlungsspielraum* lassen. Pädagoginnen mit wenig Erfahrung bevorzugen tendenziell stärker strukturiertes Material als erfahrenere Pädagoginnen. Die Bewertungen sind im vorliegenden Kontext insofern von Bedeutung, als, wie aus sozialpsychologischer Forschung bekannt (vgl. Kap. 5.1.1), auch *Einstellungen* der Pädagogin gegenüber den je durchzuführenden Sprachförderkonzepten einen bedeutenden Einfluss auf die Wirksamkeit der Sprachfördermaßnahmen und also auf die Lernfortschritte der Kinder ausüben. Die Ergebnisse auf den Punkt gebracht, tut sich deutlich der *Bedarf an Qualifizierung*, insbesondere im Bereich Zweitspracherwerb, kund. Es ist unschwer nachzuvollziehen, dass ein in die verschiedenen Bildungsbereiche des Kindergartenalltags integriertes Sprachförderhandeln den Pädagoginnen entsprechendes Wissen über die Wege zweitsprachlicher Aneignungsprozesse abverlangt, wie sie in Kapitel 2.1.3 dargelegt wurden (vgl. etwa Fröhlich u.a. 2014; Schulz & Tracy 2011; Griebhaber 2010; Tracy 2007; Kaltenbacher & Klages 2007; Reich & Roth 2004).

Als *dritte wichtige Erkenntnis* aus den Wirkungsstudien konnten hinsichtlich einer förderlichen Unterstützung von Deutsch als Zweitsprache insbesondere auch eine Reihe emotional-motivationaler Aspekte die Beziehungsebene zwischen Pädagogin und Kind betreffend sowie die Verfolgung einer aktiv gelebten *Mehrsprachigkeit* im Kindergarten als entscheidende Faktoren für die Bereitschaft und die *Motivation des Kindes, die Zweitsprache Deutsch zu verwenden*, identifiziert werden (Datler & de Cillia u.a. 2012). Der Befund, wonach Einstellungen und der Umgang mit Mehrsprachigkeit auf Seiten der Pädagoginnen und das damit in Verbindung stehende sprachliche Selbstkonzept der Kinder einen wesentlichen Einfluss auf den Spracherwerb ausüben, steht im Einklang mit Forderungen an anderen Stellen (Thiersch 2007; Apeltauer 2008; Röhner 2008) sowie weiteren empirischen Befunden (z.B. Brizić 2007), und soll hier daher als ein weiterer wichtiger Bezugspunkt für die Konkretisierung der Fragestellungen der eigenen Arbeit festgehalten werden.

Anknüpfend an die aufgezeigten Schwachstellen einiger Wirkungsstudien (vgl. Kap. 3.1 und 3.2), die vor allem die am Erstspracherwerb des Deutschen erfolgten Operationalisierungen betreffen, lässt sich die Forderung nach einer entsprechenden Qualifizierung auch aus umgekehrter Richtung argumentieren: Werden Lernfortschritte in Deutsch von Kindern mit anderen Erstsprachen mit ungeeigneten, das sind vor allem erstsprach- und also altersbezogenen Maßstäben bemessen und damit die Realität des kindlichen Zweitspracherwerbs

verkannt (vgl. Reich 2008), so führt dies zu auf *fehlgeleiteten Annahmen* beruhenden Sprachförderhandlungen der Pädagogin. Die Verfolgung von die mehrsprachige Realität verkennenden Konzepten durch die Pädagogin sowie der damit oftmals in Verbindung stehende Einsatz stark formalisierter Methoden der Sprachvermittlung, wie vom Kontext gelöste Benennübungen zum Grammatikerwerb, kann allerdings, wie Studien nahelegen, eine *Gefährdung für das Selbstkonzept und für die Lernfreude von Kindern* darstellen, die bis in die Schulzeit hineinreichen können (Wolf u.a. 2011; eigene Folgerungen aus Kammermeyer u.a. 2013). Ein solches Vorgehen widerspricht sowohl aktuellen linguistischen als auch elementarpädagogischen Auffassungen von Sprachförderung (vgl. Kap. 2). Die Anlagen der Studien weisen daher implizit auch auf die Gefahr nicht fachgerechter Annahmen hin, die, werden sie mangels besseren - das ist in diesem Falle zweitspracherwerbstheoretischen - Wissens von den Pädagoginnen als Grundlage für das eigene Sprachfördervorgehen herangezogen, die sprachförderbezogenen Handlungen in eine falsche Richtung leiten. Die daraus resultierende Frage nach der Möglichkeit einer fachgerechten Modifizierbarkeit von aus wissenschaftlicher Sicht fehlgeleiteten bzw. überholten Vorstellungen von Pädagoginnen durch entsprechende Qualifizierung ist daher mit Blick auf die Erkenntnisse aus den Wirkungsstudien mit ein leitender Gedanke für die vorliegende Forschungsabsicht und soll hier als ein solcher festgehalten werden. Auf den Punkt gebracht sollten Qualifizierungen daher zweierlei leisten: Erstens bestehende Irrtümer ausräumen, um sie zweitens durch neues, fachlich adäquateres Wissen zu ersetzen. Dieser Gedanke soll in den nachfolgenden Auseinandersetzungen zur Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen mitlaufen (vgl. insbesondere Kap. 4.4), um ihn dann im Kapitel 5.1 vor dem Hintergrund lernpsychologischer Annahmen für die Konzeption der eigenen Untersuchung theoretisch zu fassen (Kap. 5.1).

4 Zu den Kompetenzen der Akteurinnen: Modelle und empirische Befunde zur Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen

Die bisherigen Auseinandersetzungen der vorliegenden Arbeit hatten zum Ziel, auf Basis theoretischer Ansätze zum Spracherwerb und seiner Förderung (Kap. 2) sowie der empirischen Befundlage zu Effekten spezifischer Sprachförderprogramme bzw. –konzepte auf den kindlichen Sprachlernprozess (Kap. 3) einen ersten Orientierungsrahmen für die Konzeptualisierung relevanten sprachförderbezogenen linguistischen Wissens zu erstellen. Wie gezeigt wurde, ist das Verhältnis zwischen Implementierung sprachwissenschaftlich begründeter Programme und etwaigen Effekten auf die kindliche Sprachentwicklung nicht als einfacher kausaler Zusammenhang, sondern als ein vielschichtiges Wirkungsgeflecht zu sehen und daher um weitere Faktoren zu ergänzen. Neben der mehr oder weniger strikten Anwendung eines sprachwissenschaftlichen Regelwissens in Form der genannten Programme und Konzepte erfordert wirkungsvolle Sprachförderung demzufolge die Berücksichtigung zusätzlicher Dimensionen. Hier schieben sich die zentralen Erfordernisse des elementarpädagogischen Kontexts in den Vordergrund: *Situationsangemessenheit* des pädagogischen Handelns der Pädagogin sowie *Variabilität ihres Handlungsrepertoires* (vgl. Faas 2013: 94). Die strikte Befolgung von Programmen kann derartige pädagogische Anforderungen nicht erfüllen. Neben der Anwendung eines wissenschaftlichen Regelwissens rücken folglich auch alltägliche Erfahrungs- und Handlungskontexte in den Fokus (ebd.). Diesem Verständnis nach ist insbesondere die Person der Pädagogin gefordert, im Kontext der Sprachförderung ist sie in ihrer Rolle als professionelle Sprachvermittlerin angesprochen. Vor diesem Hintergrund gelangt man unmittelbar zur Qualifizierungsfrage.

Die fachpolitische und fachwissenschaftliche Brisanz der Qualifizierungsfrage spiegelt sich in den Ambitionen der jüngsten elementarpädagogischen Professionsforschung wider. In diesem Zusammenhang richtet sie ihre Bemühungen verstärkt auf die theoretische Fassung des *Kompetenzbegriffs*, sowohl allgemein für den frühpädagogischen Bereich (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014; Schäfer 2005: vgl. Kap. 4.5), als auch in einer Spezifizierung hinsichtlich einer professionellen Sprachförderung (Tracy u.a. 2010: vgl. Kap. 4.1; Fried 2010: vgl. Kap. 4.2; Faas 2013).

Damit gewinnt nun auch in der elementarpädagogischen Sprachförderung der *Professionalitätsbegriff* an Bedeutung, den zu fassen die Lehrerbildungsforschung bereits seit längerer Zeit bestrebt ist. Entsprechend der Vielschichtigkeit der dahinter verborgenen Phänomene sind in der Literatur verschiedene theoretische Konzepte zum Professionalitätsbegriff mit je unterschiedlichen Konturierungen zu finden (vgl. Dippelhofer-Stiem

2003). Gerade im elementarpädagogischen Kontext der Sprachförderung ist eine Fassung des Begriffs Professionalität allerdings noch schwierig. Dazu trägt auch die bereits mehrfach erwähnte unzureichende bzw. uneinheitliche Forschungslage zu effektiver Sprachförderung bei. Letztlich muss derzeit noch als ungeklärt gelten, „ob und wie sich sprachförderrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten bei praktisch tätigen Fachkräften inhaltlich differenziert und objektiv vergleichbar feststellen lassen“ (Thoma u.a. 2013: 89), eine Frage, die speziell im Zusammenhang mit der Konzeptualisierung von bedarfsorientierten Fort- und Weiterbildungsangeboten an Tragweite gewinnt.

Bisherige Arbeiten, die sich mit einer Konzeptualisierung *sprachförderbezogener Kompetenzen in der Elementarpädagogik* beschäftigen, nehmen mangels fachwissenschaftlicher Forschungsgrundlagen einerseits Anleihen aus den ihnen zur Verfügung stehenden Professionalitätskonzepten der allgemeinen elementarpädagogischen Qualitätsforschung. Sie wurde bis in jüngste Zeit vornehmlich durch das Qualitätsmodell von Roux & Tietze (2007) bzw. durch seine standardisierte Version „Kindergarten-Rating-Skala KES-R“ (Tietze u.a. 1997 sowie in revidierter Fassung: Tietze u.a. 2005) als maßgebende Referenzwerke für etliche Arbeiten (etwa Kammermeyer u.a. 2013; Fried & Briedigkeit 2008) repräsentiert (vgl. aber das jüngste Modell der Frühpädagogik von Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014: vgl. Kap. 4.5). Auf der anderen Seite greifen Vorhaben zur Konzeptualisierung sprachförderlicher Kompetenzen häufig auf Kompetenzmodelle der Professionalitätsforschung des Primar- und Sekundarbereichs zurück, etwa Kammermeyer u.a. (2013) in ihrer Wirksamkeitsstudie (vgl. Kap. 3.2.1) auf Pianta u.a. (2008), Fried (2010) (vgl. Kap. 3.2.2), auf den international hohe Bekanntheit erlangten Kompetenzbegriff von Weinert (2001) sowie Thoma u.a. (2012) zur linguistischen Konzeptualisierung von Sprachförderkompetenz (vgl. Kap. 3.2.1) auf Baumert & Kunert (2006). Weiterführende Überlegungen zur Übernahme eines Professionalitätsverständnisses der Lehrerforschung finden sich in der diesem Kapitel angeschlossenen Diskussion (4.1.1.1).

Trotz der Unterschiedlichkeit der den Studien unterlegten Konstrukte pädagogischer Kompetenz, lässt sich unschwer ein gemeinsames Kernverständnis erkennen. Vorherrschend ist das Verständnis einer Zweiteiligkeit von Kompetenz, das auf der einen Seite die Handlungsgrundlagen, sogenannte *Wissenskonstruktionen*, umfasst und auf der anderen Seite das pädagogische Agieren selbst, die *Handlungsrealisierung*, beinhaltet. Der Gedanke, dass Wissen Handeln beeinflusst, folgt kognitions- und sozialpsychologischen Grundannahmen, womit sich Kapitel 5.1 im Zuge der Rahmung der eigenen empirischen Untersuchung beschäftigen wird. Zur Nachvollziehbarkeit der nachfolgenden Auseinandersetzung mit Ansätzen und Befunden zur Sprachförderkompetenz sei vorwegnehmend auf zentrale Aspekte, die in diesem Zusammenhang mitzudenken sind,

hingewiesen. Hinsichtlich der Konzeptualisierung von *Wissen* finden sich in der Literatur verschiedene Konkretisierungsvorschläge. Sie gewinnen in unserem Kontext insofern an Bedeutung, als verschiedenartigen Formen von Wissen je unterschiedliche Nähe zum konkreten Handlungsvollzug zugeschrieben werden. Prinzipiell lassen sich die verschiedenen Wissensformen als Kontinuum zwischen den beiden Polen *explizites Wissen*, das vorrangig bewusst zugängliche Wissensanteile repräsentiert, jedoch als handlungsferner gilt, und *implizites Wissen*, das eher emotional-motivationale Anteile umfasst und unmittelbar auf Handlungen einwirkt (vgl. Kap. 5.1), beschreiben. Dass dementsprechend die verschiedenen Kompetenzmodelle durch die jeweiligen Akzentsetzungen in ihrer Konzeptualisierung von Wissen gleichzeitig den Grad ihrer Handlungsnähe bzw. –ferne mit bestimmen, ist im Kontext unserer Frage nach der Relevanz und der Funktion linguistischen Wissens für die Sprachförderpraxis nicht unbedeutend. Sie soll in den folgenden Kapiteln anhand der Gegenüberstellung der jeweiligen Wissenskonstruktion eines linguistischen mit einem pädagogischen Sprachförderkompetenzmodell konkretisiert werden.

Explizit sprachwissenschaftlich ausgerichtet ist das im Rahmen des Projekts SprachKoPF von Thoma u.a. (2012) (vgl. Kap. 4.1) entwickelte Kompetenzkonstrukt. Dem von Fried & Briedigkeit (2008) sowie Fried (2010 und 2011) vorgelegten Modell zur Sprachförderkompetenz (vgl. Kap. 4.2) liegt eine pädagogische Auffassung von Spracherwerb und –förderung zugrunde. Anhand der beiden Modelle sollen die Positionen der beiden Disziplinen zu Sprachförderkompetenz umrissen und gegenübergestellt werden, um daraus anschließend Folgerungen für die eigene Konzeptualisierung von Wissens- und Könnensbeständen als Bezugsrahmen für die eigene empirische Untersuchung zu ziehen.

Eine nähere Beschäftigung mit dem Verhältnis zwischen verschiedenen Wissensarten und dem Handeln im Allgemeinen sowie ihrer Veränderbarkeit durch Bildungsmaßnahmen erfolgt in Kapitel 5.1 im Zuge der Herausbildung der theoretischen Rahmung der eigenen Untersuchung unter Heranziehung kognitions- und lernpsychologischer Annahmen.

4.1 Linguistisches Sprachförderkompetenzmodell (Thoma & Tracy 2014)

Ein Projekt, das sich als linguistisches Pendant zu und gleichsam als Antwort auf die bis dahin von der Pädagogik dominierten Vorschläge einer Konzeptualisierung von Sprachförderkompetenz von Kindergartenpädagoginnen (vgl. Fried 2010: Kap. 4.2) mit der Konzeption einer linguistischen Fassung von sprachförderlichen Kompetenzen beschäftigt, ist das Vorhaben „SprachKoPF – Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte“.

Für die vorliegende Arbeit stellt es dank seiner linguistischen Ausrichtung verständlicherweise ein zentrales Bezugsmodell für die weiteren Überlegungen und Konzeptualisierungen dar. Eine inhaltlich tiefgehendere Beschäftigung wird daher als sinnvoll und gewinnbringend erachtet und im Folgenden auch vorgenommen.

Grundlagen, Konstruktion und erste empirische Ergebnisse des Vorhabens wurden im Rahmen des Schlussberichts 2012 (Thoma u.a.) erstmals ausführlich präsentiert. Seine überarbeitete, vorläufig letztgültige Fassung läuft unter der Bezeichnung *SprachKoPF*_{v07} (Test: Thoma & Tracy 2013; Manual: Thoma & Tracy 2014) und liegt als Online-Version vor. Die Ergebnisse wurden mit je unterschiedlichem Fokus in einer Reihe weiterer Publikationen vorgelegt (etwa: Ofner 2014: vgl. Kap. 4.3.3; Ofner u.a. 2015; Roth u.a. 2015: vgl. Kap. 4.4.1.1). Deklariertes Ziel des Vorhabens war es,

[...] ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich standardisiert und zuverlässig Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte erheben lassen, um valide Rückschlüsse auf unterschiedliche Dimensionen der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte zu gewinnen. (Thoma u.a. 2012: 4)

Das Instrument basiert auf dem von Hopp u.a. (2010) unter Orientierung an Erkenntnissen der schulischen Forschung entwickelten dreikomponentigen Konstrukt *Sprachförderkompetenz*.

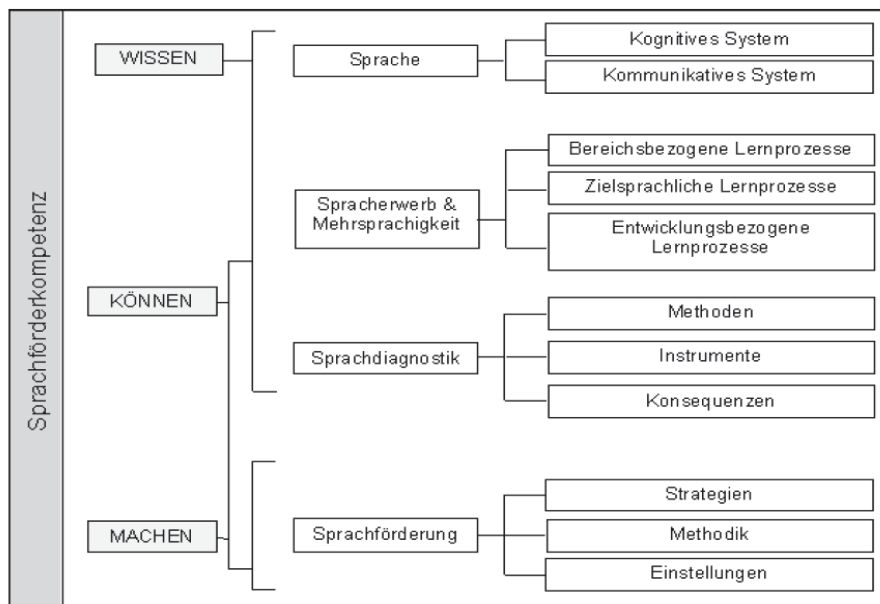


Abb. 4-1: Linguistisch orientiertes Sprachförderkompetenzmodell von Hopp u.a. 2010

(entnommen aus Ofner u.a. 2012: 2)

Das Modell versteht Sprachförderkompetenz als die Kompetenz,

[...] im pädagogischen Alltag Sprachfördersituationen zu schaffen, die die Bedingungen des erfolgreichen natürlichen Spracherwerbs nachbilden und die auf den Entwicklungsstand des Kindes abgestimmt sind. Um dies leisten zu können, müssen Fachkräfte über bereichsbezogene Kenntnisse (*Wissen*), Fähigkeiten (*Können*) und Handlungen (*Machen*) verfügen. (ebd.: 14)

Aktuell steht mit der Version *SprachKoPF*_{v07} (Thoma & Tracy 2013) ein standardisiertes Instrument zur Erfassung der Teilkomponenten *Wissen* und *Können* zur Verfügung, dagegen wurde das Handlungskonstrukt *Machen* bislang nicht eigens zu einem praxisgeeigneten standardisierten Testverfahren entwickelt⁴⁶. *Können* wird verstanden als eine dem Handeln vorgeschaltete Fähigkeit, die auf der Ebene der Kognitionen, also der Wissensbestände angesiedelt bleibt und im Unterschied zum Handeln von außen nicht direkt beobachtbar ist. Wie anhand anderer Kompetenzkonstrukte im Laufe dieses Kapitels ersichtlich sein wird, wird der Kompetenzbegriff in der Pädagogik mehrheitlich als zweiteiliges Konstrukt verstanden, das zwischen Wissen bzw., allgemeiner, zwischen Kognitionen und Handeln unterscheidet (vgl. 4.2 und vor allem Kap. 4.5 und Kap. 5.2). Auf die begrifflich schwierige Abgrenzbarkeit der Konstrukte *Wissen* und *Können* im *SprachKoPF* könnte auch die schwierige empirische Fassbarkeit der aus *Fördern Können* und *Beobachten Können* bestehenden *Können*-Komponente der Erstversion *SprachKoPF*_{v06} des Schlussberichts (Thoma u.a. 2012) zurückzuführen sein. Sie musste in mehreren Schritten psychometrisch optimiert werden (vgl. Ofner u.a. 2015: 35)⁴⁷. Inhaltlich enthält die überarbeitete Version der Komponente *Können* nun Aufgaben zu Entscheidungssituationen in Form von Beschreibungen oder von Video-/Audiobeispielen. Drei Items beziehen sich auf diagnostische Fähigkeiten, neun auf Strategien der Förderung und sechs auf Methodik (ebd.: 2f). Es handelt sich de facto um anwendungsbezogenes Wissen. Im Gegensatz zur *Können*-Komponente konnte die *Wissen*-Komponente, die vor allem auf linguistisches Fachwissen fokussiert, bereits in der Erstversion die psychometrischen Gütekriterien erfüllen⁴⁸. Damit erklärt sich auch, dass eine Reihe der dem Projekt *SprachKoPF* angeschlossenen Teilstudien (Roth u.a. 2015; Ofner u.a. 2015;

⁴⁶ Projektintern wurden zur Erhebung der sprachförderbezogenen Handlungen der Pädagoginnen im Rahmen einer Teilstudie offenbar verschiedene Beobachtungsverfahren kompiliert (vgl. Kap. 4.4).

⁴⁷ Insgesamt ist aufgrund der etappenweisen und verstreuten Publikationen zu den verschiedenen Entwicklungsstadien und Teilstudien des Vorhabens *SprachKoPF* ein konsistenter Nachvollzug der veröffentlichten Ergebnisse im Detail erschwert. Besonders hinsichtlich der an verschiedenen Stellen berichteten Ergebnisse zum *Können* ist nicht immer offengelegt, welche der beiden *SprachKoPF*-Versionen als Messinstrument herangezogen wurde. Ergebnisse zum *Können* aus der häufig zitierten Erstversion *SprachKoPF06* (Thoma u.a. 2012) müssten aufgrund des psychometrischen Verbesserungsbedarfs zumindest mit Vorsicht interpretiert werden (ebd.: 50), dies träfe etwa auf Befunde zu Berufsgruppenvergleichen (Thoma u.a. 2013) sowie zu Korrelationen zwischen *Wissen* und *Können* zu (Thoma u.a. 2012). Da zur überarbeiteten Version von *Können* aus *SprachKoPF07* (Thoma & Tracy 2014) keine neuen Ergebnisse vorliegen, erklärt, weshalb hier keine eingehendere Besprechung zur *Können*-Komponente vorgenommen wird.

⁴⁸ Im Folgenden wird bei der Darstellung der Komponente *Wissen* auf die Letztversion *SprachKoPFv07* (Thoma & Tracy 2014) Bezug genommen. Ergebnisse zum *Wissen* werden, wenn nicht anders angegeben, der differenzierten Darstellung aus dem Schlussbericht von 2012 (Thoma u.a.) entnommen.

Thoma u.a. 2014) ihre Fragestellungen in weiterer Folge insbesondere auf Aspekte des *Wissens* der Pädagoginnen richten.

Der Begriff *Wissen* wird im Zuge dessen von den einzelnen ProjektautorInnen teilweise als Synonym für Sprachförderkompetenz an sich⁴⁹ verwendet, wovon, wie die Ergebnisse zum Zusammenhang zwischen Wissen und dem Sprachförderhandeln in der Praxis nahelegen werden (vgl. Kap. 4.3.3), jedoch gerade nicht bedingungslos ausgegangen werden kann. Das damit angesprochene *Theorie-Praxis-Problem* stellt für die Legitimierung des Erfordernisses linguistischen Wissens für die Elementarpädagogik ja gerade die wesentliche Hürde dar, die es zumindest zu entschärfen gilt, wie es durch die Einsichtnahme in und die Auseinandersetzung mit Modellen und Befunden zur Sprachförderkompetenz der Pädagoginnen in diesem Kapitel in einem ersten klärenden Schritt auch angestrebt wird. Dieser Weg soll in den weiteren Schritten dieser Arbeit auch theoretisch (vgl. Kap. 4.5 und 5.1) und empirisch (Kap. 6) weiter verfolgt werden. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wird in den nachfolgenden Ausführungen der Begriff *Sprachförderkompetenz* dem hier vorläufig festgehaltenen Verständnis nach dann verwendet, wenn das gesamte zweiteilige Konstrukt, bestehend aus (nicht beobachtbarem) Wissen und einem (beobachtbarem) Handeln, gemeint ist. Andernfalls wird eine begriffliche Trennung zwischen *Handeln* und *Wissen* eingehalten.

Der Ausrichtung des Instruments *SprachKoPF* gemäß umfasst *Wissen* insbesondere „linguistisches Wissen“ aus dem Bereich der Systemlinguistik und sogenanntes „anwendungsbezogenes Wissen“ mit Fragen zu Spracherwerb, -förderung und –diagnostik (Thoma u.a. 2012). Das Instrument (Thoma & Tracy 2013) wurde auf empirischer Basis mit ProbandInnen unterschiedlicher Berufsgruppen und Bildungsbiografien entwickelt. In 55 Items⁵⁰ werden die Fachkenntnisse computerbasiert mittels geschlossener Mehrfach- und Zuordnungsaufgaben erhoben. Die Beantwortung aller Aufgabenstellungen nimmt nach Angabe der AutorInnen eine Stunde in Anspruch⁵¹.

Anzumerken ist, dass die ProbandInnen via Bildschirm neben Aufgabenstellung und Antwortkategorien pro Item auch „grammatische Hilfen zur Erklärung der Fachbegriffe“ (Thoma u.a. 2012: 33) erhalten. Als Beispiele seien zwei Items angeführt, die dem systemlinguistischen Bereich zugeordnet werden können:

⁴⁹ So etwa im Artikel: *Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte* (Roth u.a. 2015), in dem lediglich der Zuwachs an *Wissen* nach einem Weiterbildungsbesuch erhoben wird.

⁵⁰ Es liegt auch eine Kurzversion mit 35 Items vor, die Reduktion gegenüber der Langversion betrifft insbesondere den Bereich *Spracherwerb* (Kürzung um 12 Items).

⁵¹ Dies dürfte für linguistisch ungeschulte Personen jedoch knapp bemessen sein, wie aus meinem eigenen Expertinnen-Selbstversuch geschlossen werden kann.

| |
|--|
| <p>Kreuzen Sie an, zu welcher Wortklasse das unterstrichene Verb in diesem Satz gehört.</p> <p>Er <u>hat</u> eine große Nase.</p> <p><input type="checkbox"/> Hilfsverb <input type="checkbox"/> Vollverb <input type="checkbox"/> Modalverb <input type="checkbox"/> Partikelverb</p> <p><i>Im Test verwendeter grammatischer Begriff:</i> Verb = Tunwort, Tätigkeitswort, Zeitwort.</p> |
| <p>Was bedeutet es, wenn man sagt, dass im Deutschen ein Verb finit ist?</p> <p><input type="checkbox"/> Das Verb enthält Informationen über Kasus und Genus. <input type="checkbox"/> Das Verb enthält Informationen über Person, Numerus, Tempus. <input type="checkbox"/> Das Verb zeigt an, dass die Handlung abgeschlossen ist. <input type="checkbox"/> Das Verb darf nur am Ende eines Satzes stehen.</p> <p><i>Im Test verwendete grammatische Begriffe:</i> finis = flektiert, gebeugt oder konjugiert Genus = grammatisches Geschlecht Kasus = grammatischer Fall Numerus = grammatische Zahl Tempus = Zeitform eines Verbs</p> |

Abb. 4-2 Systemlinguistische Beispielitems aus SprachKoPF-Online_{v07} (Thoma & Tracy 2013)

Linguistische Fachtermini enthalten auch einige der anwendungsbezogenen Wissensfragen, sie werden, wie anhand der oben angeführten Beispiele zu erkennen ist, ebenfalls mit einem gängigeren (deutschen) Äquivalent erklärt. In den anwendungsbezogenen Items soll etwa anhand der Transkription einer kurzen spielbegleitenden dialogischen Sequenz zwischen Pädagogin und Kind aus einer Mehrfachauswahl das passende Förderziel erkannt werden, wobei Begriffe wie „Subjekt-Verb-Kongruenz“, „prosodische Struktur“, „Adjektiv“ sowie „Nebensatz“ fallen. Insgesamt zielt die Mehrzahl der Items auf das Konzept einer linguistisch fundierten Sprachförderung im engeren Sinne ab, die im Konsens mit Ansätzen der Zweitspracherwerbsforschung von einer am Sprachstand des Kindes sowie einer daran orientierten sprachdidaktischen Ausgestaltung bzw. Schaffung von Förderanlässen ausgeht. Daneben betreffen einige Items differentialdiagnostische Aufgaben zu Sprachentwicklungsauffälligkeiten bzw. -störungen in den Bereichen Syntax und Phonologie. Ein kleinerer Anteil der Items des „anwendungsbezogenen Wissens“ ist pädagogisch ausgerichtet, im Unterschied zu den linguistischen Items kommen die Fragestellungen mit allgemeinen Begrifflichkeiten aus. Als Beispiel sei angeführt:

In einer frühpädagogischen Einrichtung wird beim Frühstück wenig mit den Kindern gesprochen. Was würden Sie in diesem Fall tun?

Bewerten Sie die Handlungsoptionen von 1 (am wenigsten geeignet) und 5 (am besten geeignet):

- Ich spreche einzelne Kolleginnen an und bitte sie, mehr zu sprechen.
- Ich werde selbst aktiv und versprache meine Handlungen und die der Kinder während des Frühstücks.
- Ich verlasse mich darauf, dass die Leitung der Einrichtung in der Situation das Richtige tut.
- Ich tue nichts, da es in diesen Routinesituationen nicht so wichtig ist zu sprechen.
- Ich spreche es in der Teamsitzung an und bitte die Kolleginnen darauf zu achten, dass sie ihre Handlungen sprachlich begleiten.

Abb. 4-3: Pädagogisches Beispielitem aus SprachKoPF-Online_{v07} (Thoma & Tracy 2013)

Der Vergleich der linguistischen mit den pädagogischen Items hinsichtlich der verwendeten Terminologie macht die sehr unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade deutlich und verweist auf die grundlegende Frage nach Relevanz bzw. Legitimierung linguistischer Fachtermini im Zusammenhang mit der Konzeptualisierung von sprachförderbezogenen Kompetenzen sowie den daraus abgeleiteten Qualifizierungskonzeptionen. Ihr wird in den weiteren Schritten dieser Arbeit weiter nachgegangen (vgl. etwa die Diskussion 4.1.2).

4.1.1 Empirische Befunde zur Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen

Wie bereits dargelegt, stehen Ergebnisse zum Kompetenzmodell zum aktuellen Stand des Projekts nur zur Wissen-Komponente der standardisierten Version *SprachKoPF_{v07}* (Thoma & Tracy 2013) zur Verfügung.

4.1.1.1 Befunde zum sprachförderbezogenen Wissen

Die Ergebnisse der linguistisch konzipierten Wissenskomponente liefern ein erwartbares Bild (Ergebnisse aus Thoma u.a. 2012): Pädagogische Fachkräfte schneiden im Durchschnitt in den etwas stärker pädagogisch ausgerichteten Items des *anwendungsbezogenen* Wissens (Spracherwerb, -diagnostik und -förderung) signifikant besser ab als im *systemlinguistischen* Wissen, in dem nur 30% korrekter Antworten erreicht werden. Mit Thoma u.a. (2012: 83) kann der Unterschied aus dem Überhang an verwendeten Fachbegriffen im linguistischen Teil erklärt werden, wie es auch durch die vorhin angeführten Beispiele einsichtig werden sollte. Interessant ist, wie es sich darüber hinaus bemerken lässt, dass offenbar selbst die Übersetzungen der lateinischen Fachbegriffe ins Deutsche keine ausreichende Hilfestellung bieten konnten. Ein Berufsgruppenvergleich weist Expertinnen (Logopädinnen) und studentischen Sprachförderkräften hinsichtlich beider Wissensrichtungen, den linguistischen und den

pädagogischen, gleich gute Leistungen aus. Die Testleistungen in Zusammenhang mit dem schulischen Ausbildungshintergrund gebracht zeigen, dass Probandinnen mit allgemeiner Hochschulreife insgesamt über signifikant größeres Wissen verfügen als solche mit Haupt- bzw. Realschulabschluss (Ergebnisse zum Einfluss von Fort- und Weiterbildung auf das Wissen siehe Kapitel 4.4.1.1). Bei den Items zur Auswahl geeigneter Fördermaßnahmen zeigt sich dieser Vorsprung allerdings nicht (Thoma u.a. 2012: 57).

Daten aus einer weiteren Korrelationsanalyse aus der ersten Version legen außerdem signifikante Zusammenhänge zwischen *linguistischem Wissen* und der sogenannten Teilkomponente *Beobachten Können* nahe (Thoma u.a. 2012: 50; vgl. aber Fußnote 47). Wenn das Ergebnis auch aufgrund der in beiden Testteilen gleichermaßen verwendeten grammatischen Fachbegriffe aus testtheoretischen Gründen Probleme aufwirft, so kann unabhängig davon der Kenntnis linguistischer Termini ihre grundsätzliche Bedeutung für eine sprachbezogene Diagnosekompetenz der Pädagoginnen nicht abgesprochen werden. Darauf wird auch an anderer Stelle unter Stützung auf empirische Belege hingewiesen (vgl. Rothweiler 2010: Kap. 4.4.1.1). Inwieweit sich die Kenntnis linguistischen Wissens, wie es im SprachKoPF abgebildet ist, auch auf das Sprachförderhandeln selbst auswirkt, wird in Kapitel 4.3.3 zu erörtern sein, das sich mit der Befundlage zum Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln beschäftigt.

4.1.2 Zusammenfassung und Diskussion

Wie oben gezeigt wurde, finden sich Annahmen und Erkenntnisse der Sprachwissenschaft im linguistisch ausgerichteten Modell zur Sprachförderkompetenz (Thoma & Tracy 2014) insbesondere in der *wissensbezogenen* Komponente wieder. Anforderungen an Sprachförderkräfte wurden der Ausrichtung des Instruments zufolge überwiegend aus den Erkenntnissen der Forschung zum Erst- und Zweitspracherwerb abgeleitet. Sie wurden in Form von Wissensfragen operationalisiert. Im Vordergrund stehen Wissensvoraussetzungen, die mit einer am Sprachstand des Kindes ausgerichteten Sprachdidaktik verbunden sind. Einem solchen Verständnis folgend sieht die mit dem Erhebungsinstrument SprachKoPF standardisiert vorliegende Konzeption relevanten linguistischen Wissens eine Vielzahl an systemlinguistischen Begrifflichkeiten, d.h. *Grammatikbegriffen*, vor. Das schlechte Abschneiden der Pädagoginnen in diesen Bereichen legt nun mit Blick auf die Qualifizierungsfrage weiterführende Überlegungen nahe. Zunächst lässt sich die Frage nach einer im Kontext der Sprachförderung im Kindergarten erforderlichen und geeigneten linguistischen Terminologie stellen. SprachKoPF greift durchwegs auf traditionelle lateinische Grammatik-Termini wie „Kasus“ oder „Tempus“ zurück⁵². Wenn

⁵² Auch wenn sie in Fußnoten am Ende jeden Items jeweils in den deutschsprachigen Terminus übersetzt werden.

auch eine terminologische Grundsatzdiskussion, wie sie in der Sprachlehrforschung, insbesondere hinsichtlich des muttersprachlichen Deutschunterrichts betrieben wird (vgl. etwa Köpcke & Ziegler 2013; Klotz & Peyer 1999), hier nicht geführt werden soll, da sie den Rahmen dieses Kapitels sprengen würde, soll der Gedanke aber zumindest für eine spätere Etappe der Arbeit, etwa für die Interpretation der eigenen Untersuchungsergebnisse und die daran anschließenden Überlegungen zu einer adäquaten Qualifikationskonzeption für Kindergartenpädagoginnen (vgl. Kap. 7), festgehalten werden.

Daran anknüpfend sei eine weitere Überlegung zum schlechten Abschneiden der Probandinnen im linguistischen Wissensbereich zur Sprache gebracht. Es ist – zumindest den im Bereich „Sprache“ Lehrenden – bekannt, dass das Thema Grammatik nahezu flächendeckend auf Ablehnung und Abneigung stößt. Das Phänomen zeigt sich keineswegs nur bei Kindergartenpädagoginnen, es trifft, wie Studien zeigen, etwa auch bei Lehramtsstudierenden des Fachs Deutsch zu (vgl. Bremerich-Vos 1999). In Zusammenhang bringen lässt sich dieses Phänomen eindeutig mit vorangegangenen (negativen) schulischen Lernerfahrungen. Insbesondere das Lernen von intuitiv beherrschten grammatischen Regeln der Muttersprache Deutsch wird retrospektiv oftmals als unsinnig, ja, als „Qual“ empfunden (ebd.: 37). Zudem gehen, wie die diesbezügliche Forschung nahelegt, mit der Abneigung gegenüber der Grammatik selbst bei Lehramtsstudierenden des Deutschen tatsächlich gravierende bereichsbezogene Wissenslücken einher (Risel 1999). Hinzu kommt, dass das mangelnde Wissen mit einem „desolaten grammatischen Selbstkonzept“ (ebd.: 57) verbunden ist.

Mit Blick auf berufsbezogene Qualifizierungsmaßnahmen im systemlinguistischen Bereich lässt sich daher unschwer folgern, dass jeder Versuch einer nachschulischen grammatischen Wissensvermittlung immer auch mit der Möglichkeit ungünstig gelagerter Erfahrungswerte rechnen und an einer Neuorientierung und Neubewertung grammatischer Auseinandersetzungen beim Lernenden ansetzen muss. Diese Überlegungen verweisen auf lernpsychologische Annahmen, die für die eigene Forschungsabsicht bedeutend sind und daher als ein Ansatzpunkt für die Rahmung der eigenen Untersuchung berücksichtigt werden sollen (vgl. Kap. 5.1).

Zu hinterfragen wäre eventuell auch, inwieweit eine auf dem Professionsverständnis der Lehrerforschung fußende Konzeption von Fachwissen für eine Sprachförderung im elementarpädagogischen Kontext Gültigkeit besitzt. Thoma & Tracy (2014) beziehen sich in ihren Begründungen der Wissenskomponente auf den von Baumert & Kunert (2006) entwickelten Begriff professionellen Wissens⁵³, der im Zusammenhang mit Bemühungen um eine Professionalisierung des mathematisch-naturwissenschaftlichen

⁵³ Konkret beschreiben Baumert & Kuntner (2006) als Kernkomponenten professionellen Wissens das allgemeine pädagogische Wissen, das Fachwissen und das fachdidaktische Wissen.

Unterrichts entstanden (vgl. Baumert & Kuntner 2006; Baumert u.a. 2010) ist und daher auf Erkenntnissen der schulischen Lehre, in der der Lehrer als Experte seines Faches zu sehen ist, fußt. Insbesondere die Frage nach der Funktion des (mathematischen) Fachwissens ist im Fachlehrkontext der Schule sicherlich anders zu stellen als hinsichtlich des linguistischen Fachwissens in der Sprachförderung im Kindergarten. Erfolgt die Konkretisierung des schulischen Fachwissens vor dem Hintergrund einer spezifischen Fachsystematik und eines bestimmten Unterrichtsfaches mit Blick auf seine explizite Vermittlung an die Schüler, so steht im (Sprach-)Bildungsbereich des Kindergartens nicht der Unterricht, sondern vielmehr das Anliegen, Kindern über grundlegende soziale und kognitive Erfahrungen den Aufbau und den Erwerb ebenso grundlegender (Sprach-)Kompetenzen zu ermöglichen (vgl. Roßbach 2008, zitiert nach Faas 2013: 118). Vorrangig im Kontext des Kindergartens ist die Unterstützung impliziter Wissensaneignungsprozesse durch mehr oder weniger steuernde sprachliche Interaktionen (vgl. Kap. 2.1). Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen ginge es im Bereich frühe sprachliche Förderung folglich in erster Linie um eine solche Konzeptualisierung von linguistischem Fachwissen, das einen starken Bezug zur (sprach)didaktischen Ebene aufweist (vgl. Kap. 2.1.3). Diese Überlegung soll als weiterer Ansatzpunkt für die Konzeptualisierung relevanten linguistischen Wissens festgehalten werden (vgl. Kap. 4.5).

4.2 Pädagogisches Sprachförderkompetenzmodell (Fried 2008)

Das von Fried (2008) entwickelte Sprachförderkompetenzmodell ist das erste Instrumentarium, das speziell zur Beschreibung und Erfassung sprachförderlicher Kompetenzen von Kindergartenpädagoginnen konzipiert wurde und als Vorreiter auf seinem Gebiet betrachtet werden kann. Unter Anlehnung an den im Rahmen eines Gutachtens 1999 für die OECD entwickelten und mittlerweile im pädagogischen Kontext klassisch gewordenen Kompetenzbegriff von Weinert (2001)⁵⁴ definiert es mit den Konstrukten *Wissen* und *Können* zwei zentrale Komponenten für die Entwicklung des Konzepts „Sprachförderkompetenz“, von Fried (2010) und im Folgenden auch als „Facettenmodell“ bezeichnet. Seine praxisbezogene Komponente *Können* liegt in einer normierten Version als Erhebungsinstrument „Dortmunder Ratingskala zur Erfassung und Einschätzung sprachförderrelevanter Interaktionen von Erzieherinnen“, kurz DO-RESI, (Fried & Briedigkeit 2008) vor und kann als das für Forschung und pädagogische Praxis wohl maßgebendste und populärste Werk im Bereich der sprachförderbezogenen

⁵⁴ Danach sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.).

Kompetenzerfassung bezeichnet werden⁵⁵. Im Sinne einer interdisziplinären Annäherung soll nun auch auf das pädagogisch orientierte Kompetenzmodell näher eingegangen werden, erstens, um Verbindungslinien zu linguistischen Ansätzen zu identifizieren und zweitens, um mögliche Ansatzpunkte für eine Rechtfertigung der Relevanz linguistischer Erkenntnisse für die professionelle Sprachförderung abzuleiten.

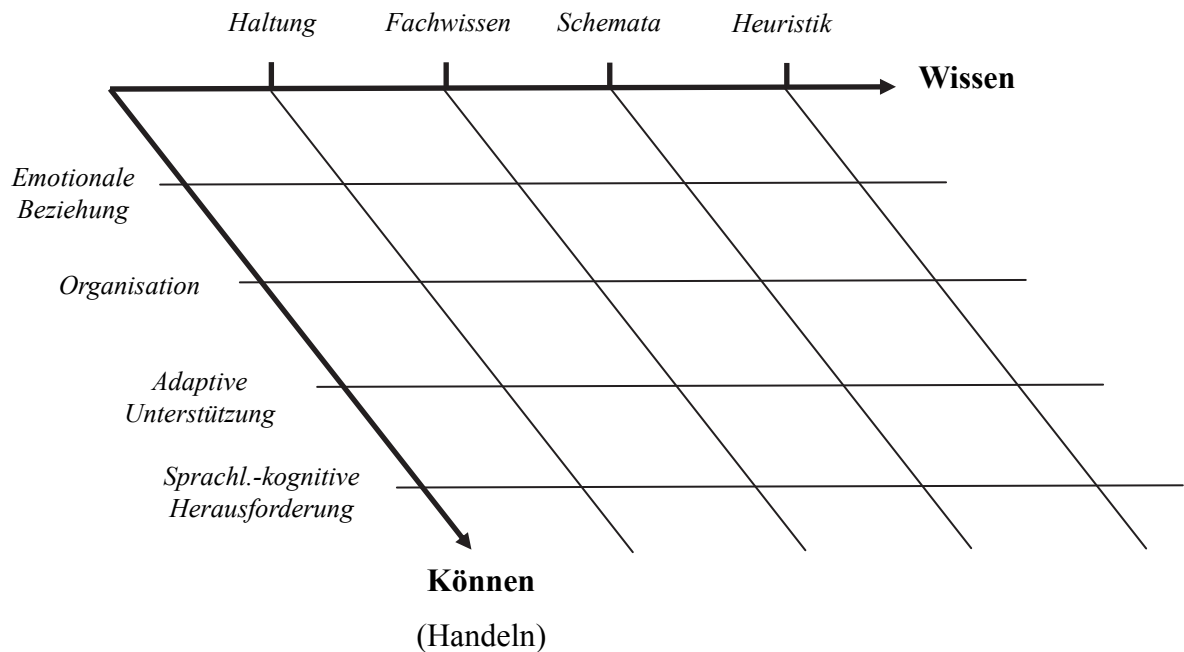


Abb. 4-4: Facettenmodell der Sprachförderkompetenz nach Fried unter Zusammenführung der beiden Teildarstellungen von Fried (2008) und Fried (2010)

Gemäß der funktional-strukturalistischen Expertiseforschung (vgl. z.B. Reimann 1998, zitiert nach Fried 2010: 207) wird dem gegenstandsbezogenen *Wissen* im zweikomponentigen Facettenmodell grundsätzlich die Funktion einer Handlungsgrammatik zugeschrieben, die, je fachgerechter und elaborierter, dem Handelnden ein umso breiteres Repertoire an adäquaten Handlungsoptionen ermöglichen soll. Das Konstrukt *Wissen* besteht nach Fried (2008, 2010 und 2011) unter Bezugnahme auf vorschulische Lehrerforschung (Early u.a. 2007) aus den Dimensionen *Haltung*⁵⁶, *Schema*, *Heuristik* und *Fachwissen*, es wird daher in diesem Ansatz von einem sehr umfassenden Wissensbegriff ausgegangen (vgl. Kap. 5.1), wie es ein Blick auf die Binnenstrukturierung der einzelnen

⁵⁵ Mit dem Erhebungsinstrument DO-RESI liegt daher für die handlungsbezogene Komponente *Können* eine geschlossene, nachvollziehbare Veröffentlichung vor. Schwieriger gestaltete sich eine genauere Einblicknahme in die konkrete Konstruktion der *Wissens*komponente, zu der keine geschlossene Publikation der Studienautorin zugänglich war. Die folgenden Ausführungen versuchen, die disparaten Angaben aus den dazu verfügbaren Arbeiten (Fried 2008, 2010 und 2011) zusammenzuführen.

⁵⁶ In Fried (2008) wird statt *Haltung* der Begriff *Motive* verwendet.

Dimensionen noch deutlicher zum Vorschein bringt: So beinhaltet *Haltung* emotionale, affektive und motivationale Aspekte, die sich in Überzeugungssystemen der Pädagoginnen äußern und mit Begriffen wie *professionelle Orientierung* und *Selbstwirksamkeit* assoziiert werden. Die Dimension *Schema* bezieht sich auf das in prototypischen Situationen, wie auch aus dem Umgang mit Materialien, Programmen und ähnlichem interaktiv gewonnene Wissen, das schnell abrufbar ist und nach Fried (2010) auf die Themenbereiche *Mehrsprachigkeit*, *Elternarbeit* und *Sprachproblem* bezogen ist. *Heuristisches Wissen* mit seiner "Adaptions- bzw. Feintuningfunktion" (2010: 208) soll Pädagoginnen ermöglichen, neue Situationen durch geeignete Anpassungen des vorhandenen Wissens zu bewältigen, es gliedert sich in die Subdimensionen *Lernbereitschaft* und *Abwehr*. Beim *Fachwissen* geht es

[...] um disziplinäres Wissen, welches in der Aus- und Fortbildung, durch Lektüre, im Verlauf von Beratung, Supervision usw. angeeignet wird; und mit dessen Hilfe Erzieherinnen ihr berufliches Handeln fachlich begründen und orientieren können. (Fried 2008: 268)

Wenn hier auch keine weitere inhaltliche Konkretisierung von *Fachwissen* vorgenommen werden kann⁵⁷, so ist die besondere methodische Konzeptualisierung der Wissensdimension bei Fried (2008 und 2010) insgesamt herauszustellen. Erfasst wird das von den Pädagoginnen selbst eingeschätzte Wissen sowie der selbstgeäußerte Bedarf an bereichsspezifischen Weiterbildungen, wie etwa im Bereich Sprachdiagnoseverfahren, Fördermaterialien und –konzepte oder zur Bildungspartnerschaft mit Eltern. *Fachwissen* wird daher - im Gegensatz zu dem oben besprochenen Instrument SprachKoPF (Thoma & Tracy 2013) - nicht explizit in Form eines Leistungstests überprüft. Nicht nur aus inhaltlichen, sondern auch aus methodischen Gründen ist daher ein Vergleich der beiden Konzepte nur schwer möglich (vgl. Diskussion in Kap. 4.2.3 sowie in Kap. 4.4.1.1).

Unter dem sprachförderrelevanten Können, der zweiten Kompetenzkomponente bei Fried (2010), wird die Qualität der Prozesse, die zu positiven Effekten in der Sprachentwicklung der Kinder führen, verstanden. Es geht hier um die unmittelbaren, beobachtbaren Handlungen bzw. - in der Begrifflichkeit von DO-RESI - um das Verhalten der Pädagogin (Fried & Briedigkeit 2008). Der Begriff wird daher völlig anders als im linguistischen Modell (Thoma u.a. 2012: vgl. Kap. 4.1) verstanden, in dem Können de facto ein Wissenskonstrukt bezeichnet. Die Komponente Können⁵⁸ wurde durch Aggregation von Forschungsergebnissen aus dem interdisziplinären Feld konzipiert (Fried 2010: 212), im Besonderen aber wurde sie, wie oben erwähnt, an die allgemein pädagogische Qualitätsforschung (Tietze 1998) angebunden, in der professionellem Können als Qualität

⁵⁷ Trotz genauer Recherche ist es mir nicht gelungen, anhand öffentlich zugänglicher Quellen die Teildimensionen von *Fachwissen* ausfindig zu machen. S. Fußnote 55

⁵⁸ Im Folgenden wird der Begriff *Können* im Einklang mit den dem DO-RESI nachfolgenden Arbeiten von Fried (2008, 2010, 2011) verwendet.

aller in einer Einrichtung stattfindenden interaktiven Prozessen neben den strukturellen Qualitäten⁵⁹ (vgl. Kap.2) eine zentrale Bedeutung für die Gesamtqualität einer elementarpädagogischen Einrichtung zugeschrieben wird. Der Einfluss der Prozessqualität auf die verschiedenen kindlichen Entwicklungsbereiche ist durch eine Reihe von Studien belegt (einen Überblick geben etwa Roßbach & Weinert 2008). In Anlehnung an das die allgemeine Prozessqualität in Einrichtungen operationalisierende Messinstrument „Kindergarten-Skala KES-R“ (Tietze u.a. 2005) wurde das sprachförderbezogene Können mit den Dimensionen *Emotionale Beziehung*, *Organisation der Bildungsangebote*, *Adaptive Unterstützung* und *Sprachlich-kognitive Herausforderung* konzipiert. Die Fassung der vier Hauptdimensionen sowie die insgesamt 23 Subdimensionen weisen somit eine klare pädagogische Ausrichtung von Sprachförderung auf (vgl. Kap. 2).

Dem linguistischen Bereich im engeren Sinne zugeordnet werden können drei der fünf Subdimensionen der einzigen explizit sprachbezogenen Dimension *Sprachlich-kognitive Herausforderungen* (s. Abb. 4-4), und zwar *Grammatisch komplexer Input*, *Vielfalt des Wortschatzes* und *Offene Fragen*. Die drei weiteren Subdimensionen fokussieren mit *Zusammenhänge erklären/hinterfragen* bzw. *entdecken* und *Themen verbinden* solche Sprachhandlungen, die über den gegenwärtigen Situationsbezug hinausverweisen, stark kognitiv geprägte Qualitäten darstellen und in der Forschung zum Spracherwerb im Vorschulalter als hochgradig sprachfördernd gelten (etwa Spycher 2009).

4.2.1 Empirische Befunde zur Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen

Der Frage, inwieweit Pädagoginnen tatsächlich über die einzelnen Komponenten der oben beschriebenen Sprachförderkompetenz verfügen, gingen Fried & Briedigkeit (2008) bzw. Fried (2008, 2010, 2011) in einer eigenen Untersuchungsreihe nach. Anders als beim linguistischen Modell liegen hier nicht nur Ergebnisse zum Wissen, sondern auch zum Handeln vor. Im Folgenden werden neben den von den Studienautorinnen berichteten Befunden auch jene Daten dargestellt, die als wichtige Ansatzpunkte zur Beantwortung der vorliegenden Forschungsfrage nach relevantem linguistischen Wissen für die elementarpädagogische Sprachförderung herangezogen werden können. Durch die eingehende Beschäftigung soll der bisherigen Rezeption der Studienergebnisse eine neue Sichtweise hinzuge stellt werden. Ausgespart bleiben vorerst Teilergebnisse zum Zusammenhang von Qualifizierungsaspekten der Pädagoginnen und Sprachförderkompetenz. Ihnen wird im Verband mit anderen Studien zu Qualifizierungseffekten weiter unten ein eigenes Kapitel gewidmet (4.4).

⁵⁹ Darunter werden etwa Pädagogin-Kind-Schlüssel sowie die formale Qualifizierung der Pädagoginnen verstanden.

4.2.1.1 Befunde zum sprachförderbezogenen Wissen

Das selbsteingeschätzte *Wissen* in den verschiedenen Wissensdimensionen (vgl. Kap. 3.2.2) wurde mit über 900 Kindergartenpädagoginnen im Rahmen einer Befragung mit einem geschlossenen Fragebogen erhoben. Ergebnisse auf der Skala der Professionalisierung wurden den Begriffen „Laie“ und „Experte“ zugeordnet. Nach Fried (2010) machen die Ergebnisse deutlich, dass Pädagoginnen in der Dimension *Haltung* expertengerechte Qualität vorweisen: Sie schreiben der Sprachdiagnostik, dem Einsatz von spezifischen Programmen bei Kindern mit besonderen Spracherwerbsauffälligkeiten sowie der systematischen Förderung aller Aspekte von Sprache einen hohen Wert zu (Fried 2010: 210). Hervorstechend ist die hohe *Selbstwirksamkeitserwartung*, die Pädagoginnen mit ihrer Arbeit verbinden, was sich etwa darin äußert, dass sie mehrheitlich der Aussage, in schwierigen Situationen zu Kindern guten Kontakt halten zu können, voll und ganz zustimmen.

Interessant ist der aufgezeigte Zusammenhang zwischen den Wissensvorräten und der beruflichen Funktion der Probandinnen: Dieser verläuft entlang der hierarchischen Ordnung. Leitende Pädagoginnen schätzen demnach ihr Wissen im Durchschnitt höher ein als gruppenführende Pädagoginnen, diese wiederum höher als Assistentinnen. Eine deutliche Korrelation zeigt sich auch zwischen selbsteingeschätztem Gesamtwissen und *Berufszufriedenheit*: je größer das Wissen, desto höher die Berufszufriedenheit (ebd.: 211). Selbsteingeschätzte *Wissenslücken* betrafen, entsprechend den Indikatoren des Konstrukts *Fachwissen* bei Fried (2008 und 2010), die Bereiche Sprachdiagnostik, Elternarbeit sowie Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen und die spezifischen Aufgaben der Sprachförderung.

4.2.1.2 Befunde zum sprachförderbezogenen Handeln

Entsprechend der Konzeptualisierung der Handlungsdimension *Können* (vgl. Kap. 3.2.2) wurden die sprachlichen Interaktionen der Pädagoginnen mit den Kindern im konkreten praktischen Handlungsfeld des Kindergartens durch Expertenbeobachtungen mit dem normierten und standardisierten Messinstrument DO-RESI (Fried & Briedigkeit 2008) erhoben und quantitativ ausgewertet. Die standardisierte Überprüfung sprachförderbezogener Handlungsqualität von Pädagoginnen im Praxisfeld kann zurzeit als eines der Alleinstellungsmerkmale des Instruments DO-RESI gewertet werden, insofern lassen die folgenden Untersuchungsergebnisse wertvolle Erkenntnisse für die Verbesserung der sprachfördernden Prozessqualität der Pädagoginnen erwarten. Ein Blick auf das Abschneiden der Pädagoginnen in den einzelnen Dimensionen des Könnensregisters zeigt,

dass ihre *Beziehungsqualität* auf gutem bis exzellentem⁶⁰, das *organisatorische Können* auf gutem Qualitätslevel angesiedelt ist. Deutliche Schwächen zeigen sich dagegen in der einzigen Sprachdimension per definitionem, den *sprachlich-kognitiven Herausforderungsstrategien*, und somit denjenigen sprachlichen Interaktionen, die als Impulsgeber für die Ankurbelung kindlicher Entwicklungsprozesse und nicht zuletzt als wesentlich für die Herausbildung bildungssprachlicher Kompetenzen gelten.

Aus linguistischer Perspektive aufschlussreich erweist sich eine nähere Analyse der Ergebnisse zu den einzelnen Subdimensionen der sprachlich-kognitiven Herausforderungsstrategien, die sich aus dem Feinprofil (Fried 2010: 214, Abb. 4 und Fried 2008: 274, Abb. 3) ablesen lassen. Der *grammatisch komplexe Input* erzielt mit der Einstufung „gut“ die höchsten Werte, knapp gefolgt von den *offenen Fragen*, währenddessen die Strategien *Zusammenhänge erklären*, *Themen verbinden* und *abwechslungsreicher Wortschatz* in den Interaktionen der Pädagoginnen in einer als unzureichend definierten Qualität vorkommen. Differenziertere Aufschlüsse als die Durchschnittswerte liefert eine Clusteranalyse (Fried 2011), anhand derer spezifische Merkmale der besonders erfolgreichen Erzieherinnen, der sogenannten „Profi-Gruppe“ ermittelt und Unterschiede zum Qualitätsprofil der „Routinier-Gruppe“ (ebd.: 555) herausgestellt werden konnte. Dabei wurden etwas mehr Personen (N=156) den „Profis“ als den „Routiniers“ (N=135) zugerechnet. Die Profis weisen in allen Interaktionsbereichen einen Qualitätsvorsprung auf, wobei der Abstand zu den Routiniers in den *sprachlich-kognitiven Herausforderungen* am deutlichsten ist (zu Zusammenhängen zwischen Wissen bzw. Qualifizierung und dem handlungspraktischen Können siehe Kapitel 4.4).

4.2.2 Zusammenfassung und Diskussion

Mit der obigen Darstellung des Modells zur Sprachförderkompetenz von Fried (u.a. 2010) bzw. Fried & Briedigkeit (2008), das als eine Art Aggregat der aktuell vorherrschenden elementarpädagogischen Konzepte der Sprachförderung anzusehen ist, sollten Grundlagen für Folgerungen hinsichtlich der Einordnung und der Fragestellung der eigenen sprachwissenschaftlich orientierten Arbeit geschaffen werden. Die folgende Diskussion möchte anhand einzelner markanter Punkte des pädagogischen Kompetenzkonstrukts zur Sprachförderung abermals die Relevanz linguistischer Ansätze in der Pädagogik vor dem Hintergrund spracherwerbstheoretischer Sichtweisen begründen sowie die Ansatzpunkte für einen Brückenschlag zwischen Pädagogik und Linguistik verorten. Die diesbezüglichen Überlegungen betreffen grundsätzliche Aspekte der Fragestellung dieser Arbeit und wollen sich nicht allein auf das hier exemplarisch diskutierte Modell von Sprachförderkompetenz

⁶⁰ Basierend auf einer vierteiligen Skala (*unzureichend – minimal – gut – exzellent*) (Fried & Briedigkeit 2008: 32f).

bzw. das Instrument DO-RESI beschränkt wissen.

Dem Kompetenzmodell mit seinen beiden Komponenten, handlungsleitendes *Wissen* und handelndes *Können*, liegen entsprechende zweiteilige, in der pädagogischen Psychologie etablierte Konstrukte zu Kompetenz bzw. zu bildungsrelevanten Qualitäten in Kindertageneinrichtungen zugrunde. Die beiden Komponenten sind begrifflich und empirisch klar voneinander getrennt, insofern unter *Wissen* diverse Kognitionen, die sich der direkten Beobachtung entziehen, unter *Können* hingegen das konkrete, beobachtbare Handeln der Pädagogin in der Praxis verstanden wird.

Im Zusammenhang mit der Frage der Professionalisierung schiebt sich zunächst die spezifische Konzeptualisierung von Wissen in den Vordergrund, dies in zweierlei Hinsicht: Erstens geht es um die Funktion des vorhandenen Wissens im Kontext des Lernens. Nach lernpsychologischen Annahmen bildet das vorhandene Wissen die Anknüpfungsvoraussetzung für jedes neu zu erwerbende Wissen. Zweitens, und dies ist im pädagogischen Kontext höchst relevant, wird Wissensbeständen eine handlungsleitende Funktion zugeschrieben. Was nun die Wissenskonzeptualisierung bei Fried (2008, 2010 und 2011) betrifft, so zeigt sich, dass mit der Integration der Qualitätsdimensionen *Orientierungen*, *Schemata* und *Haltungen* sowie *Fachwissen* von einem umfassenden Begriffsverständnis ausgegangen wird und demnach äußerst verschiedenen Formen von Kognitionen die Funktion einer „Handlungsgrammatik“ zugeschrieben wird, sowohl impliziten, eher unbewusst wirkenden Kognitionen, als auch, bei Fried untergeordnet, explizitem Wissen (vgl. Kap. 5.1). Die Gewichtung fällt klar zugunsten der impliziten Wissensbestände aus. Dies entspricht auch dem in kognitions- und sozialpsychologischen Modellen angenommenen Ausmaß ihrer Beteiligung am Handeln. Entsprechend umfasst die Wissenskomponente daher vorwiegend Meinungen, Bewertungen und Einschätzungen konkreter einrichtungsspezifischer, mit Sprachförderung assoziierter Situationen und Handlungen. Es handelt sich nach kognitionspsychologischem Verständnis somit um auf das Handeln unmittelbar einwirkende Kognitionsformen (vgl. Kap. 5.1).

Die emotional-motivationale Prägung der Wissenskonstruktion wird noch unterstrichen durch die spezifische Konzeptualisierung der Dimension *Fachwissen*, in der es - im Gegensatz zum linguistischen Fachwissenskonstrukt bei Thoma u.a. (2012: vgl. Kap. 4.1) - nicht um abrufbare, explizite Fachkenntnisse der Pädagoginnen zu Sprache und Spracherwerb geht, sondern um ihren selbsteingeschätzten fachbezogenen Bildungsbedarf. Die durch Selbstreflexion erlangte Erkenntnis über eigene fachspezifische Wissensdefizite wird als wesentliche Voraussetzung dafür gesehen, dass Pädagoginnen „ihre Blickverengung identifizieren und korrigieren sowie immer neue Blickwinkel eröffnen können“ (Fried 2010: 268). Die Argumentation verweist auf eine zentrale Grundannahme der Lernpsychologie, wonach der Motivation des lernenden Individuums für das Gelingen seiner Lernprozesse eine bedeutende Rolle zukommt (vgl. Kap. 4.4 und Kapitel 5.1). Die

eigenmotivierte Entscheidung einer Pädagogin, spezifische Qualifizierungsangebote wahrzunehmen, kann als einer der Impulsgeber für das Auslösen und Stattfinden von Wissensveränderungs- und Wissenserweiterungsprozessen angesehen werden, wie es Studien auch nahelegen (vgl. Kap. 4.4). Allerdings muss hinsichtlich der Verlässlichkeit des selbsteingeschätzten Wissens von Pädagoginnen, und vielmehr noch ihres Handelns, einschränkend gesagt werden, dass ein gewisser Vorbehalt bei der Interpretation angebracht ist (vgl. Hender u.a. 2011: Kap. 4.4.2.1). So zeigt etwa eine Studie zur Lehrerbildung, dass sich die von Lehrern nach Absolvierung einer Fortbildung konstatierten Zuwächse an fachspezifischem Wissen und dessen berichtete Verwirklichung in der Unterrichtspraxis in den Ergebnissen der Unterrichtsbeobachtung nicht wiederfinden ließen (etwa Lee u.a. 2004 nach Heran-Dörr 2006).

Mit der Komponente *Können* wird das tatsächliche, als sprachförderrelevant angenommene Handeln in der Praxis abgebildet. Sie ist daher diejenige Komponente von Sprachförderkompetenz, die – ganz im Gegensatz zu Motiven, Haltungen, Einstellungen oder Fachwissen – durch ihre unmittelbare Beobachtbarkeit Einblicke in das konkrete Sprachförderhandeln der Pädagoginnen geben kann. Sie liegt in Form des Instruments DO-RESI vor. Mit den 23 Items, die jeweils durch Indikatoren zu einer vierstufigen Qualitätskala operationalisiert sind, werden überwiegend allgemeine, vorwiegend sprachanregende Interaktionsmerkmale, die auf der Beziehungs- und Organisationsebene angesiedelt sind, überprüft. Lediglich die Dimension *sprachlich-kognitive Herausforderung* bildet sprachliches Handeln im engeren Sinne ab. Die Unterrepräsentation linguistisch orientierter Qualitäten entspricht zwar der pädagogischen Ausrichtung des Modells. Tracy u.a. (2012) wenden allerdings ein, dass selbst in der einen, sprachbezogenen Komponente „aus sprachwissenschaftlicher Sicht teilweise wichtige (sprachstrukturelle) Aspekte außer Acht“ (ebd. 10) gelassen werden.

Dem lassen sich unter Einbezug zentraler Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung weiterführende Überlegungen hinzufügen. Anzusprechen ist hier in erster Linie die Diskrepanz, die sich zwischen der auf erstsprachlicher Vor- bzw. Grundschulforschung begründeten Operationalisierung der Indikatoren von *sprachlich-kognitive Herausforderungen* und den Forschungserkenntnissen über die Gesetzmäßigkeiten von Zweitspracherwerbsprozessen im frühen Kindesalter auftut. Sie finden, entsprechend der monodisziplinär pädagogischen Ausrichtung, in der Konzeptualisierung der sprachbezogenen Qualitätsdimension keine Berücksichtigung. Daraus ergibt sich allerdings nicht nur ein Widerspruch zu aktuellen sprachdidaktischen Ansätzen der Zweitspracherwerbsforschung. Der monodisziplinäre Ansatz führt zu entscheidenden Inkonsistenzen zwischen der Operationalisierung der sprachbezogenen Indikatoren und denjenigen der allgemein-pädagogischen Qualitätsdimensionen. Letztere bilden nämlich unter Rückgriff auf die der

Pädagogik zur Verfügung stehenden Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit (vgl. Kap. 2.2) die Besonderheiten eines mehrsprachigen Erwerbs- und Förderkontextes im Gegensatz zu den sprachspezifischen Items adäquat ab, wie es die folgende exemplarische Gegenüberstellung ausgewählter Items der sprachbezogenen und der allgemein-pädagogischen Dimensionen verdeutlichen möchte (s.Tab. 4-1).

| QUALITÄTSINDIKATOREN aus DO-RESI (Fried & Briedigkeit 2008) | | | | |
|---|---|--|---|--|
| (eine Auswahl) | | | | |
| QUALITÄTS-NIVEAU | SPRACHLICHE DIMENSION | | PÄDAGOGISCHE DIMENSION | |
| | Dimension Sprachlich-kognitive Herausforderung | | Dimension Organisation | Dimension Beziehung |
| | Item Grammatisch komplexer Input | Item Offene Fragen | Item Sprachfördergewohnheiten | Item Kongruenz |
| unzureichend | ... | ... | ... | ... |
| minimal | Die Erzieherin bietet oft mehr als ein Satzmuster, eine Satzkonstruktion; dasselbe Wort erscheint in unterschiedlichen Positionen. | Die Fragen der Erzieherin provozieren zumindest kurze Antworten, ... beziehen sich auf äußerlich feststellbare Dinge und Vorgänge. | Die Erzieherin regt Kinder an, sich sprachlich auszudrücken, z.B. Fragen stellen, Aufforderungen geben. | Die Äußerungen der Erzieherin werden in angemessenem Maß von Gesten, Mimik oder Körperhaltung begleitet. |
| gut | ... | ... | ... | ... |
| exzellent | ... bildet auch anspruchsvollere Satzkonstruktionen, um Sachverhalte treffend zu kennzeichnen, z.B. etwas präzise zu beschreiben oder effektivvoll zu erzählen. | Die Erzieherin regt mit einem Impuls zu Vermutungen, Erklärungen, Bewertungen und zum Weiterdenken an, ... | ... macht für unterschiedlich sprachkompetente Kinder bzw. Kindergruppen unterschiedliche Sprachförderangebote. | ... setzt verstärkt Mimik und Gestik ein, [...] z.B. für Kinder mit geringeren Sprachfähigkeiten. |

Tab. 4-1: Gegenüberstellende Darstellung beispielhaft ausgewählter Indikatoren der sprachdidaktischen sowie pädagogischer Qualitätsdimensionen aus dem Instrument DO-RESI (Fried & Briedigkeit 2008)

Betrachtet man die Indikatoren der Qualitätsstufen des Items *Grammatisch komplexer Input (keine Fragmentsätze)* der sprachbezogenen Dimension *sprachlich-kognitive Herausforderungen*, so zeigt sich, dass „exzellente“ und damit höchste Qualität von der Pädagogin dann zu erreichen ist, wenn sie „auch anspruchsvollere Satzkonstruktionen [bildet], um Sachverhalte treffend zu kennzeichnen, z.B. etwas präzise zu beschreiben oder effektivvoll zu erzählen“ (Fried & Briedigkeit 2008: 50). Demgegenüber ist laut Teilindikator 3.3 als „minimale“ Qualität einzustufen, wenn die Pädagogin „mehr als ein Satzmuster, eine Satzkonstruktion“ anbietet und „dasselbe Wort [...] in unterschiedlichen Positionen“ (ebd.) erscheint. Aus Sicht und in der Terminologie der (Zweit)Sprachdidaktik, schreibe der letztgenannten Indikator der Pädagogin die Fähigkeit zur Anwendung der Technik der

strukturellen Variation und Kontrastierung zu, wie sie sprachwissenschaftliche Ansätze hinsichtlich einer kindgerechten Förderung, nicht nur, aber besonders zu Beginn des Zweitspracherwerbs vertreten (vgl. Tracy 2007; W. Knapp u.a. 2010). Wie in Kapitel 2.1.3 bereits angeführt, folgt der Ansatz dem Kerngedanken einer auf den Sprachstand des Kindes ausgerichteten didaktischen Einflussnahme durch einen modellierten Sprachinput zur Anbahnung der nächsten Stufe des Spracherwerbs des Kindes (vgl. Kap. 2.1.3: Vygotsky 1934/2002). Dieser Grundsatz findet sich in den sprachbezogenen Interaktionsindikatoren von DO-RESI allerdings nicht wieder, insofern einem Sprachverhalten, das entwicklungsorientierten Konzepten entspräche, geringere Qualität zugeschrieben wird als einem durchgängig komplexen Sprachinput der Pädagogin. Zu hohe strukturelle Komplexität der Sprache der Pädagogin käme bei SprachlernanfängerInnen rasch einer Überforderung gleich, negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept und die Lernfreude der Kinder wären denkbare Folgen (vgl. Kap. 3.2.1: Kammermeyer u.a. 2013). Dass zweitsprachliche Entwicklungslinien nicht willkürlich veränderbar sind (vgl. Kap. 2.1.3), belegt eine Reihe von Studien. Kaltenbacher u.a. (2013) ziehen, wie hier bereits in anderem Zusammenhang gezeigt wurde (vgl. Kap. 3.1.2), aus den Ergebnissen einer Verlaufsstudie zum Erwerb von Textkompetenzen im Vorschulalter die Folgerung:

Anspruchsvolle syntaktische Strukturen und Wortschatzbereiche können erst dann Gegenstand einer sinnvollen Förderung sein, wenn die sprachlichen und kognitiven Grundlagen dafür gegeben sind. (Kaltenbacher u.a. 2013: 62)

Insgesamt macht die Operationalisierung der Qualitätsindikatoren zum Item *Grammatisch komplexer Input* des Erhebungsinstruments DO-RESI deutlich, dass eine angemessene differenzierte Beschreibung eines qualitätsvollen, das heißt entwicklungsnahen Inputs der Pädagogin auf sprachstrukturelle Indikatoren, wie Verbposition und –flexion, und damit auf linguistische Begrifflichkeiten keinesfalls verzichtet kann.

Die Operationalisierung der Indikatoren auf Basis von Forschungserkenntnissen zu erstsprachlichen Erwerbsprozessen aus dem Vorschul- und Schulbereich findet sich praktisch in allen Items der sprachbezogenen Dimension *sprachlich-kognitive Herausforderung* wieder (s. beispielsweise die Dimension *Offene Fragen*: s. Tab. 4-1). Fried (2010: 206) stützt sich dabei etwa auf Spycher (2009), der in einer Vorschulklasse mit monolingual bzw. bilingual Englisch sprechenden Kindern zeigen konnte, dass bestimmte sprachliche Gestaltungsmethoden, wie Hervorheben und Erklären, höhere Lerneffekte im (naturwissenschaftlichen) Wortschatzbereich nach sich ziehen als unspezifisch eingeführter Wortschatz. Hier wäre zu berücksichtigen, dass es sich bei dieser Gruppe um eine vergleichsweise *homogene Gruppe* handelt, die damit in deutlichem Kontrast zur sprachlichen Heterogenität steht, die in einer Vielzahl von elementarpädagogischen Einrichtungen, die mit dem Thema spezifische Sprachförderung in besonderer Weise befasst sind, Realität ist. Dass mit dem Grad der Heterogenität auch der Bedarf an individuellem, auf das einzelne Kind, seine Kompetenzen und Bedürfnisse

abgestimmtem Verhalten der Pädagogin steigt, kommt in den im engeren Sinne sprachbezogenen Qualitätsindikatoren des DO-RESI allerdings nicht zum Ausdruck. Stellenweise läuft die Operationalisierung dieser Qualitätskriterien einem individualisierten Sprachangebot zuwider, und zwar dort, wo sie rein kriterienbezogen vorgenommen wird, wie die oben angeführten Beispiele, allen voran zum Satzbau, verdeutlichen sollten.

Anderes trifft für die dem pädagogischen Kernbereich zuzuordnenden Dimensionen *Beziehung*, *Organisation* und *Adaptive Unterstützung* zu: Die diesen Kompetenzdimensionen zugehörigen Indikatoren sind durchwegs relativ zu den Kompetenzen des an der Interaktion beteiligten Kindes konzipiert, es bilden sich darin die vorherrschenden kindzentrierten und situativen Ansätze der Pädagogik ab. Beispielsweise zeichnet sich exzellente Qualität im Item *Sprachfördergewohnheiten* aus der Dimension *Organisation* durch ein Interaktionsverhalten der Pädagogin aus, das „für unterschiedlich sprachkompetente Kinder bzw. Kindergruppen unterschiedliche Sprachförderangebote“ (Fried & Briedigkeit 2008: 35; vgl. Tab. 4-1) zur Verfügung stellt. Auch in den Items der *Beziehungsdimension* erfolgt die Definition von Qualität klar entlang eines an der Wahrnehmung der kindlichen Voraussetzungen ausgerichteten Verhaltens der Pädagogin, wenn etwa exzellente Qualität im *kongruenten Verhalten* bedeutet, auf „Kinder mit geringeren Sprachfähigkeiten“ mit Mimik und Gestik einzugehen und das Kind zu „provozieren“, seinerseits nonverbale Techniken einzusetzen (ebd.: 38). Es steht außer Frage, dass der Einsatz nonverbaler Mittel in den Sprachlernanfängen von immenser Bedeutung für die Herstellung von Beziehung und als Verständnishilfe und –sicherung hoch einzustufen ist, wie ganz generell der emotional-motivationalen Passung zwischen Pädagogin und Kind eine hohe Bedeutung für den Zweitspracherwerb zukommt (vgl. Datler & de Cillia u.a. 2012: Kap. 3.2.2). Allerdings stellt die konkrete Operationalisierung des Items kongruentes Verhalten etwa im Instrument DO-RESI einen deutlichen Widerspruch zur Definition der höchsten Qualitätsstufe in der Dimension *Sprachlich-kognitive Herausforderungen* dar, die, wie oben gezeigt wurde, durch den Einsatz sprachlich-kognitiv komplexer Sprachhandlungen und –strukturen auf die Unterstützung bereits fortgeschrittenerer Sprachlerner/innen abzielt. Tab. 4-1 verdeutlicht in einer Gegenüberstellung ausgewählter Items die aufgezeigte Diskrepanz, die sich hinsichtlich der Definition von „exzellenter Qualität“ in den *sprachspezifischen* und den *allgemeinpädagogischen Kriterien* erkennen lässt.

Kurz, zur Bemessung der Interaktionsqualitäten der Pädagogin werden im Instrument DO-RESI zwei unterschiedliche Bezugsgrößen herangezogen: In den der allgemeinen Pädagogik zuzuordnenden Kriterien, die, der Ausrichtung des Instruments entsprechend, auch den größten Anteil ausmachen, folgen Qualitätsbeschreibungen in Bezug auf die Sprachlerner/in, wohingegen die sprachlichen Items im engeren Sinne, die

entsprechend in der Minderheit sind, vornehmlich absolut, d.h. gegenstands- bzw. kriteriumsbezogen definiert sind und damit auf ein Qualitätskonstrukt abzielen, das jedenfalls in Kontrast zu den Erkenntnissen der (Zweit-)Spracherwerbsforschung steht.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wäre auch das in der Rezeption von Studienergebnissen zur Interaktionsqualität immer wieder konstatierte schwache Abschneiden der Kindergartenpädagoginnen in Bereichen der *sprachlich-kognitiven Herausforderungen* vorsichtig und relativierend zu interpretieren. Unter entsprechenden Umständen wäre die Verwendung von verschiedenen (einfacheren) Satzmustern mit Alternierung der Verbpositionierung (DO-RESI: Teilindikator 3.3) nicht als minimale Qualität, sondern als förderliche Abstimmung der eigenen Sprache an die Möglichkeiten und Voraussetzungen von Sprachlernanfänger/innen mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen zu werten; analog wären die den Pädagoginnen attestierten guten Werte in der Beziehungsqualität (vgl. die Studien von Kammermeyer u.a. 2013 und 2011a: Kap. 4.3.2; Fried 2010: vgl. Kap 4.2.1.2) unter anderen auch auf den gehäuften Einsatz nonverbaler Kompensationsstrategien gemäß dem Item *Kongruenz* gegenüber eben diesen Kindern zurückzuführen. Stützung erhalten diese Überlegungen etwa durch Ergebnisse der NUBBEK⁶¹-Studie (Tietze u.a. 2013), in der neben anderem gezeigt wird, dass sich in Gruppen mit einer geringen Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund höhere Werte für die Prozessqualität - erhoben mit den neben allgemein-pädagogischen auch ähnliche sprachbezogene Aspekte wie DO-RESI beinhaltenden Skalen KES-RZ und KES-E⁶² - ergaben als in Gruppen mit einer hohen Anzahl von SprachlernanfängerInnen. Es soll hier keineswegs in Abrede gestellt werden, dass die sprachliche Interaktionsqualität in einer Vielzahl von Einrichtungen unabhängig von den sprachlichen Hintergründen der Kinder stark verbesserungsfähig ist. Die Bestrebungen zur Qualitätsverbesserung sollten jedoch stets das einzelne Kind und seine individuellen sprachlichen Möglichkeiten und Bedürfnisse im Auge behalten.

Mit der eben erfolgten eingehenden Besprechung des Sprachförderkompetenzmodells von Fried & Briedigkeit (2008) sollte die aktuelle pädagogische Perspektive auf Rolle und Kompetenzen der Pädagogin im Bereich Sprachförderung zusammenschauend dargestellt werden. Die konkrete, detaillierte Auseinandersetzung konnte deutlich machen, dass eine rein pädagogische Konzeption von Sprachförderung mit ihrer Forderung nach einer individualisierten, kindzentrierten Perspektive schnell an ihre Grenzen stößt, wenn es um die Definition derjenigen sprachdidaktischen Methoden und Techniken geht, die eine am individuellen Sprachstand des Kindes ausgerichtete, entwicklungsproximale, Erwerbs-

⁶¹ Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit

⁶² KES-RZ: Kindergartenskala, revidierte Form mit Zusatzitems (Tietze u.a. 2010); KES-E: Kindergartenskala-Erweiterung (Roßbach & Tietze 2005), domänenspezifisch auf die Bildungsbereiche Literalität, Mathematik, Naturwissenschaft und interkulturelles Lernen ausgerichtet.

sequenzen folgende Förderung gewährleisten soll. Die erforderlichen Beschreibungsmittel sind jedenfalls linguistischer Natur.

4.2.3 Gegenüberstellung der beiden Modelle: Diskussion und Fazit

Als grundlegender Unterschied zwischen den beiden bislang am weitesten ausgearbeiteten und oben besprochenen Sprachförderkompetenzmodellen ist die jeweilige disziplinäre Positionierung zu nennen: Ein vorwiegend linguistisch ausgerichtetes Modell („SprachKoPF“: Thoma & Tracy 2014) steht einem pädagogischen Modell („Sprachförderkompetenzmodell“: Fried 2010) gegenüber. Dementsprechend bilden sich die unterschiedlichen disziplinären Zugänge erkennbar in den je als sprachförderlich angenommenen Teilkompetenzen bzw. Indikatoren ab, ebenso manifestieren sie sich in der Methodik. Entsprechend der grundlegenden Ausrichtungen der Disziplinen definiert sich das sprachwissenschaftliche Modell zur Sprachförderkompetenz vornehmlich über theoretisches system- und psycholinguistisches *Fachwissen* sowie *Können*, das wie oben ausgeführt, im Sinne von Beobachtungs- und Anwendungswissen zu verstehen ist. Die Komponente Wissen wurde in Form des standardisierten Messinstruments *SprachKoPF* (Thoma & Tracy 2013) sichtbar gemacht. Wissen entspricht dem Teil der Sprachförderkompetenz, der erst zur praktischen Anwendung gelangen muss. Gleichzeitig liegt zur - in der Konzeption des Kompetenzmodells grundsätzlich vorgesehenen - Handlungskomponente *Machen* noch keine ausgearbeitete, an die linguistischen Wissenskomponente anknüpfende Konzeptualisierung vor⁶³. Diese Unsicherheit kann als grundsätzliche Schwierigkeit der Sprachwissenschaft, ihre Relevanz für das praktische Handeln in entsprechenden Konzeptionen abzubilden, interpretiert werden. Hier möchte die eigene Arbeit durch die Ausarbeitung eines handlungsnäheren Modells der Sprachförderkompetenz ansetzen (Kap. 4.5).

Demgegenüber misst das pädagogische Modell dem praktischen *Förderhandeln*, in Form des standardisierten Erhebungsinstruments DO-RESI (Fried & Briedigkeit 2008) sichtbar gemacht, hohe Bedeutung zu. Die Komponente Wissen ist als *Reflexionswissen* konzipiert. Somit manifestiert sich in den beiden Komponenten Handeln und Wissen die Positionierung der Elementarpädagogik als Handlungs- und Reflexionswissenschaft.

Ein unmittelbarer inhaltlicher Vergleich der beiden Modelle lässt sich zurzeit nur bezüglich der beiderseits ausgearbeiteten Wissenskomponenten durchführen. Im Hinblick auf die in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehenden Frage nach effektiven Qualifizierungsmaßnahmen hinsichtlich linguistischen Wissens steht diese Komponente hier auch im Zentrum des Interesses. Die Konzeptualisierung von *Wissen* im Instrument

⁶³ Im Rahmen einer Teilstudie (Ofner 2014) wurde das Handeln von Sprachförderkräften mittels eigens zusammengestellter, sowohl pädagogischer als auch linguistischer Ausrichtung, erhoben. Eine nähere Beschreibung der Verfahren findet sich in Kap. 4.3.3.

SprachKoPF umfasst vorrangig *linguistisches Fachwissen*, das sich in seiner sprachanalytischen Zugangsweise durch eine hohe Dichte an Fachbegriffen auszeichnet und im Verständnis der Wissenstheorie *explizites*, „höheres“ Wissen repräsentiert, das als handlungsferneres Wissen gilt (vgl. Gruber 2008: Kap. 5.1.1). Seiner testtheoretischen Konzipierung zufolge ist der Wissenstest bei Thoma & Tracy (2013) der Kategorie der *Leistungstests* zuzuordnen. Entsprechend geht es um die Erfassung der Maximalleistung hinsichtlich bestimmter kognitiver Konstrukte, das sind im Falle des *SprachKoPF-Wissens* systemlinguistische und linguistisch ausgerichtete diagnostische und förderbezogene Wissensanteile, die Antworten der Aufgabenstellungen können objektiv als „richtig“ oder „falsch“ eingestuft werden.

Dagegen ist der Wissensbegriff im *Facettenmodell* von Fried (2008) umfassend und breit konzipiert, insofern er neben Fachwissen eine Reihe unterschiedlicher subjektiver *Kognitionsstrukturen*, wie *Motive, Haltungen und Routinen* miteinbeschließt. Sie stellen im Verständnis der Wissenstheorie *implizite Wissensformen* mit stark handlungsleitendem Charakter dar. Im linguistischen Modell werden derartige motivationale und emotionale Faktoren hingegen dezidiert ausgeklammert (Roth u.a. 2015: 220). Selbst noch die Teilkomponente *Fachwissen* des pädagogischen Modells steht dreifach im Kontrast zum linguistischen Modell: methodisch, inhaltlich sowie quantitativ. Methodisch, insofern es auf die Erfassung selbsteingeschätzter Kenntnisse abzielt. Somit kann es nicht, wie sein linguistischer Gegenpart, als Leistungstest gelten. Inhaltlich im Fokus steht hier der durch Selbstreflexion erkannte Weiterbildungsbedarf im Bereich Sprachdiagnoseverfahren und Sprachentwicklungsauffälligkeiten, mit diesem Ansatz wird eine Sichtweise der Lernpsychologie, die auf Selbstbestimmtheit und Eigenmotivation für erfolgreiche Lernprozesse setzt, verfolgt. Demgegenüber stehen im linguistischen Modell systemlinguistische Kenntnisse als Voraussetzung für spracherwerbsbezogenes Wissen und sprachanalytische Diagnose im Fokus. Außerdem ist der Anteil des Fachwissens an der Wissenskomponente im pädagogischen Modell um einiges geringer, es bildet eine von vielen Teilkomponenten. Insgesamt folgt nach psychologischer Testsystematik (vgl. Petermann & Daseking 2015) die Grundkonzeption des Wissensteils bei Fried (2008) deutlich der von Persönlichkeitstests, insofern typische Verhaltensdispositionen sowie der Grad der Ausprägung bestimmter Merkmale erfasst werden, wohingegen im *SprachKoPF* der gesamte Wissenstest objektivierbares Fachwissen repräsentiert und daher als Leistungstest zu klassifizieren ist.

Die besprochenen Unterschiede, die in den Konzeptionen von Wissen zwischen dem linguistischen und dem pädagogisch ausgerichteten Sprachförderkompetenzmodell erkennbar sind, bilden auch den Ansatzpunkt für das *Fazit*, das aus diesem Kapitel

gewonnen wird. Aufgegriffen werden soll die Annahme, dass die Ausklammerung emotional-motivationaler Wissensvoraussetzungen der Pädagoginnen hinsichtlich sprach-, spracherwerbs- oder sprachförderbezogener Aspekte in der Konzeption des linguistischen Modells *SprachKoPF* als zu kurz gegriffen einzustufen ist, zieht man in Betracht, dass von psychologischer Seite her (vgl. etwa Groeben & Scheele 2010: vgl. Kap. 5.1.2) gerade auch den subjektiven Kognitionsanteilen eine handlungssteuernde Wirkung im pädagogischen Kontext zugeschrieben wird. Nach diesem Verständnis ergibt sich die Folgerung, dass eine Einblicknahme in die spezifischen Strukturen und Inhalte der subjektiven Kognitionen gleichzeitig die Sicht auf potentielle spezifische Handlungsdispositionen eines Individuums freigibt. Subjektive Wissensvorräte stellen daher einen wichtigen Ausgangspunkt für Professionalisierungsvorhaben und somit für den vorliegenden Forschungszusammenhang dar. Auch aus anderer Perspektive lässt sich, in Vorwegnahme der Auseinandersetzung in Kapitel 5.1, die Bedeutung von Wissensvorräten im Kontext der Qualifizierungsfrage begründen: Subjektive Wissensbestände haben, lernpsychologischen Annahmen zufolge, eine wichtige Funktion beim Gelingen von Lernprozessen. Zu diesen Überlegungen konnte insbesondere die Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Modell und seiner spezifischen Konzeption von Wissen als Reflexionswissen anregen und damit einen wichtigen Anknüpfungspunkt und richtungsweisenden Anreiz für die eigene Arbeit bieten. Diese Überlegungen sollen insofern in die Konzeption der eigenen Untersuchung einfließen, als sie den subjektiven Wissensanteilen der Pädagoginnen besondere Aufmerksamkeit widmen möchte.

4.3 Weitere empirische Befunde zur Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen

Im Folgenden werden abseits der Befunde zu den beiden oben besprochenen, teils auch als normierte Erhebungsinstrumente vorliegenden Sprachförderkompetenzmodellen der Linguistik und der Pädagogik nun auch weitere Studien zu sprachförderlichen Kompetenzen von Pädagoginnen präsentiert. Die Systematik orientiert sich, wie es bereits in der Binnenstrukturierung der Abschnitte zu den Sprachförderkompetenzmodellen begonnen wurde, an der grundsätzlich zweikomponentigen Ausrichtung der in der Pädagogik zurzeit vorherrschenden Konzeptionen von Kompetenz, mit einer *Wissens-* und einer *Handlungs-*seite. Die im Folgenden präsentierten Studienergebnisse haben entweder explizit die Erfassung von Wissen und Handeln im Bereich Spracherwerb und Sprachförderung zum Ziel oder aber liefern Datenmaterial, das sich vom linguistischen Gesichtspunkt aus im Zusammenhang mit der Qualifizierungsfrage zu einer weiterführenden Sichtung anbietet. Dem Stand der Forschungslage entsprechend wird dabei der Schwerpunkt auf die Darstellung der Wissensbestände der Pädagoginnen gelegt, da, wie

bereits erwähnt, zur sprachförderlichen Handlungskompetenz außer den von Fried (2010) erhobenen Befunden (vgl. Kap. 4.2) aktuell wenige und kaum belastbare Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum vorliegen.

Einem umfassenden Begriffsverständnis von *Wissen* folgend (vgl. Kap. 5.1) werden im Folgenden grundsätzlich sowohl sprachförderbezogene Fachwissensbestände als auch tendenziell subjektive, emotional-motivationale Wissens Elemente wie Einstellungen und pädagogische Orientierungen der Pädagoginnen beleuchtet. In ihrer handlungsleitenden Eigenschaft entsprechen sie der *Orientierungsqualität* elementarpädagogischer Qualitätsmodelle (vgl. Roux & Tietze 2007).

Während es nun in den beiden folgenden Abschnitten um die jeweilige Befundlage zu den beiden Hauptkomponenten *Wissen* einerseits und *Handeln* andererseits geht, wird im darauffolgenden Abschnitt 4.3.3 auf Basis der empirischen Forschung einem möglichen *Zusammenhang* zwischen den beiden Dimensionen nachgegangen. Ergänzend werden den Studien, die sich mit der Kompetenz von Pädagoginnen im Bereich Sprachförderung beschäftigen, auch ausgewählte aufschlussreiche Untersuchungsbefunde aus benachbarten Bildungsbereichen der Elementarpädagogik zur Seite gestellt. Der Versuch einer bereichsspezifischen Gliederung des Wissens wird durch entsprechende Zwischenüberschriften angezeigt.

4.3.1 Befunde zu sprachförderbezogenem Wissen

Diagnosekompetenz – Linguistisches Begriffswissen

Aus einer Studie von Montanari (2007), deren Forschungsfokus auf der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen liegt, lassen sich anhand der Daten zu Sprachstandseinschätzungen der Pädagoginnen Erkenntnisse zu ihrem linguistischen Kenntnisstand ableiten. Im Rahmen des Sprachförderprojekts wurden in 168 Einrichtungen (vgl. Kap. 3.2.2) in einer umfangreichen Fragebogenbefragung (28 Seiten, 98 Fragen) mit offenen und geschlossenen Fragen Pädagoginnenteams unter anderen auch zu ihren Beobachtungen hinsichtlich der Sprachlernfortschritte der geförderten Kinder befragt. Die folgende Analyse des Antwortverhaltens der Teams folgt der Suche nach Erkenntnisgewinn für das eigene Forschungsanliegen, sie wurde von der Studienautorin selbst nicht vorgenommen. Interessante Aufschlüsse im Zusammenhang mit der Qualifikationsfrage lassen sich aus der Gegenüberstellung der Antworten des offenen mit dem geschlossenen Frageteil zur beobachteten Wirkung der Sprachförderung ableiten. Im offenen Fragekatalog formulierten Pädagoginnen⁶⁴ am häufigsten (76% der Einrichtungen) die Beobachtung, dass die

⁶⁴ Der offene Fragebogenteil wird in der Studie von Montanari (2007) den Teams der Einrichtungen (Leitungen, Teamerzieherinnen und Sprachförderkräfte) vorgelegt (ebd.: 40). Die geschlossenen Fragen werden einerseits den Teamkräften, andererseits den Sprachförderkräften vorgelegt.

geförderten Kinder nun sprechfreudiger seien, gefolgt von der Angabe, dass die Kinder mutiger, sprachlich sicherer und offener seien, 57% fiel auf, dass Kinder nun „besser Deutsch sprechen“ und „sprachliche Fortschritte gemacht“ hätten, auch habe sich der Wortschatz erweitert, die Kinder fänden nun mehr Kontakte und Freundschaften. Dass die Kommunikation mit der Pädagogin nun leichter falle, bemerkten 35%. Lediglich 17% formulierten ihre beobachteten Wirkungen hingegen auf Basis einer linguistischen Kategorie, insofern sie eine Verbesserung der Grammatik feststellten (Montanari 2007: 41). Demgegenüber wurden im geschlossenen Fragebogenteil die nun vorgegebenen grammatischen Kompetenzen „Produktion von W-Fragen“, „Verwendung von Sätzen“, „richtige Verbformen“ oder „richtigere Formulierung von Nebensätzen“ auf Basis einer fünfteiligen Skala („bei fast allen Kindern - bei vielen Kindern - bei etwa der Hälfte der Kinder - bei einem Viertel der Kinder - habe ich nie oder einmal beobachtet“) bei vielen Kindern bzw. zumindest bei etwa der Hälfte der Kinder beobachtet. Hier ist ein deutlicher Unterschied zu den freien Antworten des offenen Fragenkatalogs zu konstatieren, in dem die Kategorien *W-Fragen*, *Verbformen* und *Nebensätze* gar nicht und der unspezifischere Begriff *Satzbildung* nur von etwa einem Sechstel genannt wurden.

Das unterschiedliche Antwortverhalten kann als Hinweis auf ein nicht ausreichend ausgebildetes Bewusstsein für das indikatorische Potential linguistischer Kategorien und für ihre Bedeutung im Zweitspracherwerb interpretiert werden bzw. auch als mangelnde Kompetenz, über domänenspezifische Beobachtungen auf fachlicher Ebene zu kommunizieren, hierzu müssten den Pädagoginnen allerdings aktives linguistisches Begriffswissen zur Verfügung stehen. Daneben muss offen bleiben, inwieweit die Antworten des geschlossenen Fragebogens Produkte der Methode sind. Im Zusammenhang mit der Qualifizierung von Pädagoginnen erhält das Ergebnis insofern an Bedeutung, als es auf den Wert der Sensibilisierung der Pädagoginnen für wichtige Kriterien der Sprachentwicklung durch die Bereitstellung bzw. Vermittlung zentraler linguistischer Begrifflichkeiten hinweist.

Hinsichtlich der Fähigkeit einer grundsätzlichen Identifizierung erhöhten Sprachförderbedarfs erhält die Argumentation für die Erforderlichkeit linguistischer Begriffskennntnis allerdings keine hinreichende Stützung, wie ein Blick in die Praxis sowie einige Forschungsergebnisse zeigen. Erfahrungsbasierte Förderzuweisungen der Pädagoginnen weichen nur wenig von diagnostikbasierten Expertenurteilen ab. Zu diesem Ergebnis kommt etwa die - auch in Kapitel 3.2.2 sowie 4.3.2 in anderen Zusammenhängen besprochene - Wirksamkeitsstudie zu additiven Sprachfördermaßnahmen von Kammermeyer u.a. (2011a). Die Studienautorinnen gehen in einer Nebenstudie der Frage nach, inwieweit die von Pädagoginnen (bzw. Sprachförderkräften) auf verschiedenen Wegen eingeschätzten Förderzuweisungen mit jenen einer standardisierten Beobachtung

durch Expertinnen übereinstimmen. Dazu wurden in einem ersten Durchgang auf Basis mehrfacher meinungsbildender Vorgänge, die zu einem überwiegenden Teil (79%) auf Beobachtungen und Dokumentationen in den Gruppen beruhten, die Urteile der Pädagoginnen erhoben. Zu denken muss allerdings geben, dass praktisch für die Hälfte (49%) der Pädagoginnen der Zuweisungsgrund im Faktor Migrationshintergrund lag. Ein Drittel arbeitete zusätzlich mit den Beobachtungsbögen sismik (Ulich & Mayr 2006a) bzw. seldak (Ulich & Mayr 2006b), ein kleiner Anteil mit selbst entwickelten Verfahren oder Methoden (4%) (vgl. Kammermeyer u.a. 2011a: 33f). Die Nachermittlung durch das Forscherteam mit dem VER-ES⁶⁵ konnte die Sprachförderzuweisungen der Pädagoginnen zu 89% bestätigen. Dies bedeutete, dass von 337 Kindern 38 Kinder „fälschlicherweise“ der Sprachförderung zugewiesen wurden. Umgekehrt wurden aus der Menge der nicht förderbedürftigen Kinder nur 4,6% von den Pädagoginnen „übersehen“, von 581 Kindern sind dies 27 Kinder.

Die konstatierte Treffsicherheit der Pädagoginnen in Bezug auf die Feststellung eines allgemeinen Sprachförderbedarfs deckt sich mit Ergebnissen anderer Studien (etwa Schultz 2004). Erklären lässt sich diese Fähigkeit damit, dass das komplexe Geschehen im pädagogischen Alltag, sei es im Kindergarten, sei es in der Schule, den Pädagoginnen stets rasche Entscheidungen hinsichtlich ihrer Handlungen abverlangt, um die Bildungsprozesse von Kindern möglichst wirksam zu unterstützen, was „ihres ganzen Wissens und ihrer vollen Erfahrung“ (Fried 2005: 23) bedarf. Davon profitieren offenbar auch Förderzuweisungen.

Die Kehrseite eines solchen schematisierten, erfahrungsbasierten Vorgehens liegt ganz klar in der Gefahr der Konsolidierung falscher Überzeugungen und Denkmuster, siehe etwa die oben angesprochene, bestimmte Gruppen stigmatisierende Zuschreibung eines unbedingten Förderbedarfs. Hierin offenbart sich deutlich, dass die mit den Anforderungen des Kindergartenalltags zu rechtfertigenden raschen, auf Routinen und Schemata beruhenden Entscheidungen in keinem Fall die Suspendierung von auf Fachlichkeit begründeten Handlungsableitungen bedeutet. Gerade im Kontext professionellen Vorgehens stellt die theoriegestützte, systematische Wahrnehmung einen unverhandelbaren Ausgangspunkt für die integrierte Sprachförderung dar (vgl. Sens u.a. 2009). Diese Überlegungen sind für den vorliegenden Forschungszusammenhang zentral und werden daher auch einen der Eckpunkte des theoretischen Bezugsrahmens der eigenen empirischen Untersuchung bilden (vgl. Kap. 4.5: Prozessmodell nach Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014).

⁶⁵ Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs vor der Einschulung (Kammermeyer u.a. 2007; Roux u.a. 2011) (vgl. Kap. 3.1.2.1)

Konzepte zur Sprachförderung

Mit der oben angeschnittenen Frage der Fachlichkeit vorhandener Wissenskonstrukte von Kindergartenpädagoginnen zur Sprachförderung befasst sich Faas (2013) im Rahmen einer umfassenden, pädagogisch positionierten Studie. Anhand von Interviews mit 30 Kindergartenpädagoginnen kann er herausarbeiten, dass die Befragten bei ihrer Auseinandersetzung mit verschiedenen sprachförderbezogenen Aufgaben eher auf *handlungs- und erfahrungsbezogene* Wissensanteile zurückgreifen als auf theoretische, fachliche Wissensbestände. Weiter lässt die Analyse der Interviews erkennen, dass die Argumentationen der Pädagoginnen wenig elaboriert sind, so finden sich kaum vertiefende oder erläuternde Elemente (ebd.: 267). Dass dieses Ergebnis allerdings nicht zwangsläufig mit unzureichenden praxisbezogenen Sprachförderkompetenzen der Pädagoginnen gleichzusetzen ist, setzt Faas (2013) in seiner detaillierten Diskussion zur Rolle theoretischen Fachwissens in der Qualifizierung auseinander, wenn er befindet, dass das Ergebnis „eher für eine unzureichende Ausprägung bzw. Anschlussfähigkeit jener kognitiven Ressourcen als für unzureichende Praxiserfahrungen“ (ebd.: 261) spricht und somit auf den Bedarf an Qualifizierungsformaten verweist, die eine stärkere Verknüpfung von Wissen und Handeln ermöglichen (vgl. Kap. 7).

Schriftspracherwerb und kognitives Lernen

Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Struktur aktualisierter Wissensbestände von Kindergartenpädagoginnen wie oben Faas (2013) kommt Rank (2008), die in ihrer Studie zwar nicht unmittelbar zum Thema Sprachförderung forscht, aber mit ihrer Erhebung des Wissens von Kindergartenpädagoginnen im Bereich *vorschulisches Lernen* und *Schriftspracherwerb* doch ein eng benachbartes Gebiet fokussiert. Unter Anlehnung an das Konzept von Groeben (1988) greift Rank für die Definition der Wissensbestände der Pädagoginnen auf den weit gefassten Begriff „Subjektive Theorien“ zurück. Die Ergebnisse aus einer Fragebogenuntersuchung mit einer Stichprobe von 195 Erzieherinnen (erster Messzeitpunkt) und dem Interview mit 12 Erzieherinnen zeigen, dass Vorstellungen über Beginn und Verlauf des Schriftspracherwerbs überwiegend auf *Beobachtungen und Erfahrungen* der Erzieherinnen mit den Kindergartenkindern beruhen. Sie stehen zwar nicht immer in Konflikt mit aktuellen wissenschaftlichen Modellen des Schriftspracherwerbs, eine explizite Bezugnahme auf theoretische Begründungen bleibt jedoch in der Regel aus. Ebenso verhält es sich mit *fachwissenschaftlicher Terminologie*: Sie wird kaum bzw. nicht immer korrekt verwendet (ebd.: 282). Etwa zeigen Erzieherinnen Schwierigkeiten mit den Inhalten der *phonologischen Bewusstheit*. Trotz übereinstimmender Zustimmung zur Bedeutung ihrer Förderung, wird der Begriff weit gefasst und mit dem Bereich Literacy assoziiert.

Hinsichtlich des *kognitiven Lernens* rücken bei der Frage nach der Methodik übereinstimmend Experimente in den Vordergrund. Die Rolle der Erzieherin wird über die Setzung von Lernangeboten definiert. Daneben sind Begriffe wie Selbstbestimmtheit und Selbsttätigkeit des Kindes ebenso zentral wie der Begriff Ganzheitlichkeit. Als oberstes Ziel werden grundsätzlich die Stärkung des Selbstwertgefühls und das positive Selbstkonzept des Kindes angesehen. Motivation und Anlage sind nach Auffassung der Erzieherinnen Grundbedingungen für erfolgreiche Lernprozesse. Prinzipiell sehen etwa 75% der Erzieherinnen kognitives Lernen im Kindergarten als bedeutsamen Entwicklungsbereich. In einem Resümee hebt Rank (2008) hervor, dass "die historisch gewachsene Gegenüberstellung von entweder kognitiver Bildung oder sozialer Erziehung im Kindergarten [...] bei vielen Erzieherinnen nicht mehr gegeben" (ebd.: 291) ist, beide Bereiche würden somit integriert werden. Setzt man diese Erkenntnisse in Bezug zu den hier weiter oben bereits thematisierten Studienergebnissen, wonach Pädagoginnen hinsichtlich der Realisierung sprachlich-kognitiver Interaktionen in der Praxis verglichen mit ihrem allgemein beziehungsförderndem Sprachverhalten auf einem deutlich niedrigeren Niveau agieren (vgl. Fried 2010: Kap. 3.2.2.1; Kammermeyer u.a. 2011a: Kap. 3.1.2.2), so lässt sich, bei aller Vorsicht, methodisch unterschiedliche Studien miteinander zu vergleichen, eine gewisse Diskrepanz zwischen den Konzepten bzw. Einstellungen der Pädagoginnen, wie sie bei Rank erhoben wurden, und ihrem Handeln feststellen. Aus dem Bild, das die Zusammenführung der Befunde entstehen lässt, ließe sich entnehmen, dass trotz des Bewusstseins der Pädagoginnen zur Bedeutung des kognitiven Lernens sowie der Setzung entsprechender Angebote auf gegenständlich-experimenteller Ebene kognitionsförderliche Sprachanreize nicht geschaffen werden. Eine mögliche Erklärung dürfte neben der Einschränkung durch strukturelle Rahmenbedingungen auch die mangelnde Kenntnis der Pädagoginnen über konkrete sprachliche Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis sein (siehe aber auch die Diskussion zur Operationalisierung des sprachlich-kognitiven Anregungsverhaltens in Kap. 4.2.2).

Unter dem Gesichtspunkt der Qualifizierung von Kindergartenpädagoginnen kann ein Ergebnis der Clusteranalyse aus der Studie von Rank (2008) weitere interessante Aufschlüsse geben. Demnach konnte ein Typus von Pädagoginnen extrahiert werden, der durch die Kombination *Skepsis gegenüber kognitivem Lernen im Kindergarten* und *Unsicherheiten in der Förderung von Schriftspracherwerb* bei gleichzeitig *guter Zusammenarbeit mit der Schule* gekennzeichnet ist. Pädagoginnen, auf die diese Charakteristik zutrifft, etwa ein Viertel des Samples, zeigten eine klare Bevorzugung stark instruierender Lernkonzepte (ebd.: 283f). Umgekehrt korreliert eine positive Einstellung gegenüber kognitivem Lernen und dem Schriftspracherwerb im Kindergarten mit einer hohen selbsteingeschätzten Diagnose- und Förderkompetenz und einer negativen

Einstellung gegenüber der Grundschule. Dass sich der Faktor Schulnähe offenbar nicht positiv auf Selbstkonzept der Pädagoginnen, Lernziele und Lehrmethoden auswirkt, kann mit der Studienautorin als deutlicher Hinweis auf das Erfordernis gleichberechtigter und transparenter Gestaltung der Zusammenarbeit mit der Schule interpretiert werden (vgl. Rank 2008: 289). Was den Zusammenhang der selbsteingeschätzten bereichsspezifischen Kompetenz mit positiven bereichsspezifischen Einstellungen betrifft, so deckt sich dies mit Ergebnissen anderer Studien (etwa Fried 2010: vgl. Kap. 4.2.1).

Die Befunde von Rank (2008) zusammenfassend lässt sich feststellen, dass in den Bereichen *Diagnose* sowie *kognitives Lernen* - hier insbesondere im Setzen kindgemäßer Lernangebote - besonderer Fortbildungsbedarf besteht. Zudem gelte es, Lücken im Fachwissen zu schließen, indem durch Fortbildungen "inhaltsarme Schlagwörter der Kindergartenpädagogik wie 'Ganzheitlichkeit' [...] mit fachlich angemessenem Inhalt gefüllt werden" (Rank 2008: 289). Ob diese Forderungen durch die studieninterne Fortbildung erfüllt werden konnten, wird weiter unten in Kapitel 4.4.2.1 zu Qualifizierungseffekten dargelegt.

Kreativitätskonzept

Zu ähnlichen Ergebnissen hinsichtlich der Charakteristik fachbereichsspezifischer Wissensbestände von Kindergartenpädagoginnen kommt eine Studie von Schneider (2003), die sich mit dem *Kreativitätskonzept* und daher zwar ebenfalls nicht unmittelbar mit dem Thema Sprachförderung beschäftigt, aber angesichts der spärlichen elementarpädagogischen Datenlage zusätzliche wertvolle Einblicke in die grundsätzliche Beschaffenheit fachbezogener Wissens- und Argumentationsstrukturen von Pädagoginnen gibt. So verdeutlichen die Daten der 20 Interviews, dass Kindergartenpädagoginnen dem Begriff Kreativität zwar übereinstimmend hohe Bedeutung in der vorschulischen Erziehung zusprechen, fundierte und differenzierte Kreativitätsvorstellungen genauso wie Bezüge zu wissenschaftlichen Modellen und Fachterminologien allerdings wenig bis gar nicht verfügbar sind und zur Beschreibung von kreativitätsrelevanten Phänomenen auf unmittelbare Beobachtungen in der Praxis zurückgegriffen wird (ebd.: 231). Dies deckt sich mit den oben besprochenen Befunden bei Faas (2013) und Rank (2008). Auch dort wurde erfahrungs- und nicht theoriebezogen argumentiert.

Interessant im Zusammenhang mit den Möglichkeiten einer Einflussnahme auf kindliche Entwicklungsbereiche ist das Ergebnis, wonach im Zentrum der genannten Konzepte ein *passives Kreativitätskonzept* steht, demzufolge Kreativität im Sinne einer nativistischen Auffassung von *alleine passiert* (Schneider 2003: 231). Die Studienautorin sieht darin unter anderen einen Reflex unzureichenden Wissens über die eigenen Möglichkeiten, als Pädagogin auf die Entfaltung der Kreativität im Kind Einfluss zu nehmen. Als Indikatoren für Kreativität nennen Pädagoginnen vorwiegend persönlichkeits-

bezogene Dimensionen. Konzepte zu Produkten der Kreativität sind dagegen nur spärlich vorhanden. Somit bezieht sich die Kreativitätsbeobachtung von Kindergartenpädagoginnen insgesamt stark auf die *Person des Kindes* und *nicht auf die Sache*, mit der sich das Kind beschäftigt (ebd.: 230), was als Ausdruck des Wissensmangels hinsichtlich der Identifikationsmöglichkeiten kreativer Produkte interpretiert werden kann. Dieses Ergebnis ist in Einklang zu bringen mit der bereits kurz aufgezeigten Unterrepräsentation des sprachlich-kognitiven Bildungsbereichs in den aktuellen Lehrwerken und Bildungsplänen der Elementarpädagogik in Österreich (etwa „Bildungsplan-Anteil Sprache“ CBI 2009: Kap. 2.2) gegenüber dem Bereich der kindlichen Persönlichkeitsbildung, die vornehmlich mit den Begriffen Sozial- und Selbstkompetenz und weniger mit dem Begriff Sachkompetenz assoziiert wird (vgl. dazu auch Schäfer 2005: Kap. 4.5).

Mehrsprachigkeit

Vor dem Hintergrund eines umfassenden Begriffsverständnisses von Wissen und mit Blick auf die Anforderungen und Bedingungen von Sprachförderung in mehrsprachigen Praxiskontexten, liegen einige Studien vor, die Aufschluss zu Einstellungen von Pädagoginnen gegenüber mit *Mehrsprachigkeit* assoziierten Themenfeldern geben. Trotz des Stellenwerts, der von wissenschaftlicher Seite einer offenen, wertschätzenden Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit sowie dem aktiven Einbezug und der Repräsentanz nichtdeutscher Familiensprachen in den elementarpädagogischen Einrichtungen für die Sprachförderung zugeschrieben wird (vgl. Thiersch 2007; Apeltauer 2008; Röhner 2008), sind Studien zu den auf die praktischen Realisierungen einflussnehmenden Meinungen und Einstellungen von Kindergartenpädagoginnen gegenüber Mehrsprachigkeit noch rar.

Die oben bereits vorgestellte Studie von Montanari (2007) erhebt auch Meinungen des Kindergartenpersonals zur Unterstützung der Mehrsprachigkeit. Der publizierten Zusammenfassung der Ergebnisse aus einer Fragebogenuntersuchung zufolge vertraten 1155 Einzelnennungen die Meinung, Sprachförderung habe sich hauptsächlich auf den Erwerb der deutschen Sprache zu beziehen, wohingegen 326 Nennungen Sprachförderung auch auf den Ausbau mehrsprachiger Fähigkeiten bezogen (ebd.: 57). Das Ergebnis ist insofern überraschend, als alle Teams mehrsprachig waren. Ähnliches hinsichtlich der Einstellung zur Mehrsprachigkeitsförderung von Kindergartenpersonal berichtet die folgende Studie, die durch die Analyse einer Reihe abhängiger Variablen die Mehrsprachigkeits-Einstellungen von Pädagoginnen noch weiter ausleuchtet.

Mit der bereits etwas länger zurück liegenden Studie von Khan-Svik (2002) wurden Einstellungen von Beschäftigten in österreichischen Kindergärten zu Einsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit in Zusammenhang mit deren (Mehr-)Sprachigkeit gesetzt. Der Großteil

des Personals (rund 90%) gab an, einsprachig deutschsprachig zu sein, die verbleibenden 10 % hatten eine andere Erstsprache als Deutsch oder bezeichnete sich als zwei- bzw. mehrsprachig. Wie aus der höchst differenzierten Datenaufbereitung⁶⁶ hervorgeht, ist der Anteil an mit Deutsch einsprachigen Kräften, die der Unterstützung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten ablehnend gegenüberstehen, mit einem Anteil von 42% signifikant höher als die der anders- bzw. mehrsprachigen Kräfte (30,9%). Bezüglich der expliziten Zustimmung zur Unterstützung von Mehrsprachigkeit besteht allerdings kein signifikanter Unterschied zwischen deutsch einsprachigen und anders- bzw. mehrsprachigen Kräften.

Wie die Daten weiter zeigen, dürfte ablehnende und zustimmende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit allerdings nicht nur sprachbiografisch zu erklären sein, sondern wesentlich auch durch den Schlüssel aus anderssprachigen Kindern pro betreuender Person und somit durch die Erfahrung mit mehrsprachigen Kindern bestimmt sein. So findet etwa die prioritäre Förderung von Deutsch bei demjenigen Personal Zustimmung, das einen geringen Anteil an anderssprachigen Kindern zu betreuen hat, wodurch sich auch die ermittelte Korrelation mit bislang nicht in Anspruch genommener Weiterbildung zur Mehrsprachigkeit erklären lässt (vgl. Khan-Svik 2002: Abbildung 7). Umgekehrt lässt sich ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen dem erfolgten Besuch einer Weiterbildung zur Mehrsprachigkeit und einer zustimmenden Einstellung gegenüber der Unterstützung von Mehrsprachigkeit im Kindergarten feststellen, wobei interessant ist, dass die Stärke des wechselseitigen Zusammenhangs bei mehrsprachigem Personal deutlich höher ist als bei einsprachigem Personal (vgl. Khan-Svik 2002: Abbildung 4 und 5). Fehlende Vorbereitung oder Weiterbildung zum Umgang mit Mehrsprachigkeit führt demnach bei mehrsprachigem als auch bei einsprachigem Personal gleichermaßen eher zur Bevorzugung der prioritären Förderung von Deutschsprachigkeit (ebd.: 78).

Wie die Studie eindrucksvoll zeigt, dürfte ein dichtes Wirkungsgeflecht von Faktoren für die Haltung des Kindergartenpersonals gegenüber Mehrsprachigkeit verantwortlich sein. Inwieweit speziell die Ergebnisse zur ablehnenden Haltung gegenüber Mehrsprachigkeitsförderung generalisierbar sind bzw. für die gegenwärtige Situation in den österreichischen Einrichtungen Gültigkeit haben, kann aufgrund fehlender bundesweiter Studien nicht mit Sicherheit beantwortet werden. Immerhin ist davon auszugehen, dass hinsichtlich des Stellenwertes und der Verankerung von Mehrsprachigkeit durch zahlreiche Initiativen, wie nicht zuletzt der Implementierung des bundesweiten Bildungsplans zur sprachlichen Förderung (CBI 2009: vgl. Kap. 2), eine Veränderung von ablehnenden Einstellungen angeregt wurde (zur Veränderung von Einstellungen zur Mehrsprachigkeit durch Fortbildungen vgl. Kap. 4.4.1.1: Datler & de Cillia u.a. 2012). Diese offene Frage wird in die Konzeptualisierung der eigenen Untersuchung einfließen.

⁶⁶ ... und der darauf basierenden eigenen Signifikanzberechnung

4.3.2 Befunde zu sprachförderbezogenem Handeln

Zum sprachförderlichen Handeln der Kindergartenpädagoginnen liegt neben der oben bereits besprochenen Analyse von Fried (2010) (vgl. Kap. 4.2.1) mit der Studie von Kammermeyer u.a. (2013 und 2011a) (vgl. Kap. 3.2.1) eine weitere breit angelegte Arbeit vor, die auf Basis vornehmlich pädagogischer Konzeptionen von Sprachförderkompetenz die Qualität des sprachfördernden Personals in elementarpädagogischen Einrichtungen erheben möchte. Das zentrale Ziel, das mit der Studie verfolgt wurde, war es, diejenigen Merkmale zu identifizieren, die zu den größten Sprachlernzuwächsen bei in additiver Vorgehensweise geförderten Kindern führten. Die Ergebnisse aus diesem Forschungsabschnitt wurden bereits in Kapitel 3.2 im Rahmen der Präsentation von Wirkungsstudien vorgestellt und diskutiert. An dieser Stelle sollen nun diejenigen Ergebnisse präsentiert werden, die Aussagen zur Gesamtqualität des Sprachförderhandelns der Pädagoginnen liefern.

Dem Verständnis von Sprachförderung und –bildung als ein durchgängiges, alle Bereiche des elementarpädagogischen Alltags miteinschließendes Prinzip folgend wurden im Rahmen der Studie (Kammermeyer u.a. 2013) neben den sprachlichen Interaktionen der Sprachförderkräfte in den Sprachfördereinheiten auch das Handeln der Pädagoginnen in den Kindergartengruppen sowie die Qualität auf Ebene der gesamten Einrichtung erhoben. Zur Qualitätsmessung wurden jeweils spezifische Skalen herangezogen. Zunächst wurden anhand des international bekannten Classroom Assessment Scoring Systems (CLASS) (Pianta u.a. 2008) die Gesamtdurchschnittswerte der Interaktionsqualität⁶⁷ der Sprachförderkräfte in den Sprachfördereinheiten selbst erhoben und einem Ländervergleich mit Finnland und den USA ausgesetzt. Es zeigte sich, dass die deutschen Sprachfördergruppen in den interaktiven Bereichen *emotionale Unterstützung* und *Gruppenführung* auf Basis von Fremdeinschätzung im Durchschnitt deutlich höhere, die *Anregungsqualität* jedoch erheblich niedrigere Werte erzielte, als die beiden Vergleichsländer (Kammermeyer u.a. 2013: 5ff). Demzufolge setzen Sprachförderkräfte in der *Sprachfördergruppe* kaum Aktivitäten zur Unterstützung komplexerer Denkprozesse der Kinder (Konzeptentwicklung), geben wenig Feedback in Form von Antworten, Reaktionen oder Kommentaren zu den Ideen oder Arbeitsprodukten der Kinder und zeigen insgesamt wenig „Unterstützung und Förderung der Sprachfähigkeiten der Kinder (Sprachbildung)“ (ebd.: 8). Zur Bewertung der Interaktionsqualität in den *Kindergartengruppen*, die die Sprachförderkinder besuchten, wurden die Normen der „Dortmunder Rating-Skala zur Erfassung sprachför-

⁶⁷ Interaktionsqualität ist dem in der Elementarpädagogik gebräuchlichen Terminus „Prozessqualität“ (Roux & Tietze 2007) gleichzusetzen.

derrelevanter Interaktionen - DO-RESI“ (Fried & Briedigkeit 2008: vgl. Kapitel 4.2) herangezogen. Auch hier zeigte sich ein ähnlich schwaches Abschneiden der Pädagoginnen. Ein Ländervergleich musste hier mangels vergleichbarer Daten ausbleiben. In gänzlicher Übereinstimmung mit Befunden bei Fried (2010) (vgl. Kap. 4.2.1.2), agierten die Pädagoginnen demnach speziell in der einzigen spezifisch sprachbezogenen Dimension *sprachlich-kognitive Herausforderungen* am niedrigsten (vgl. aber die Diskussion in 4.2.2). Für die Erhebung der Prozessqualität auf der dritten Systemebene, der *Einrichtung* selbst, wurde die Kindergarten-Skala KES-R (Tietze u.a. 2005) eingesetzt. Die durchschnittliche Qualität wurde als mittelmäßig bewertet (Kammermeyer u.a. 2013: 11).

Interessante Aufschlüsse liefert ein weiterführender Vergleich der Ergebnisse der einzelnen Systemebenen in den sprachbezogenen Bereichen *kognitive Anregungen* und *Interaktionen*. Er lässt zunächst einmal erkennen, dass die genannten Qualitäten auf der Einrichtungsebene bessere Werte erzielen als andere Interaktionskomponenten, wie *Aktivitäten* und *Strukturierung des pädagogischen Ablaufs*.

Analysiert man die Datenlage dann hinsichtlich der jeweils sprachbezogenen Bereiche im engeren Sinne genauer, wie es hier in einer Ergänzung zu den Berichten der Studienautorinnen gemacht werden soll, so lässt sich eine interessante Tendenz erkennen. Ein Vergleich der verschiedenen Systemebenen zeigt⁶⁸, dass die Qualität in den sprachbezogenen Dimensionen, *sprachlich-kognitive Herausforderungen* (DO-RESI) bzw. das Äquivalent des KES-R, *Anregungen*⁶⁹, mit der Größe der sozialen Einheit zunimmt. Oder umgekehrt: Gerade in demjenigen sozialen Setting, das sich explizit der Förderung von Sprache widmet, die Sprachfördergruppe, erhält die Qualität der sprachlichen Anregungen im Durchschnitt die niedrigsten Werte. Mögliche Erklärungen gehen in zwei Richtungen: Zum einen könnte die Ursache für das schwächere Interaktionsverhalten im Bereich der sprachlich-kognitiven Anregungen im Format der additiven Kleingruppenförderung liegen, das an sich zu wenig Möglichkeiten für sprachanregendes Verhalten bieten könnte. Denkbar ist andererseits, dass das räumlich-zeitlich begrenzte Format der „Sprachfördereinheit“ stärker formalisiertes und strukturiertes Vorgehen suggeriert und Vorstellungen der Sprachförderkräfte über Art und Inhalt additiver Sprachförderung dahingehend beeinflusst, dass die Wahrnehmung von Möglichkeiten, auf aufkommende Themen spontan einzugehen, sie aufzugreifen und themenübergreifende Verbindungen herzustellen, wie sie in den entsprechenden Indikatoren des Messinstruments DO-RESI abgebildet sind, weitestgehend unterbunden wird. Demgegenüber scheint das

⁶⁸ Trotz der verschiedenen Messinstrumente, die in der Sprachfördergruppe, der Kindergartengruppe und der Einrichtung zur Messung der Interaktions- bzw. Prozessqualität verwendet wurden, zeichnen sie sich doch deutlich durch konzeptionelle Überschneidungen in den sprachbezogenen Komponenten im engeren Sinne aus. Sie sind auf sprachlich-kognitive Anregungen ausgerichtet.

⁶⁹ Konkret ist hier eine Vergleichbarkeit zulässig, da sich Fried & Briedigkeit (2008) im DO-RESI explizit auf das in Form des KES-R (Tietze u.a. 2005) normierte Konzept der Prozessqualität beziehen.

übergreifende Gesamtsystem der Einrichtung sowie die Kindergartengruppe mit ihren vielfältigen Themen- und Alltagssituationen offenbar stärker dazu disponiert zu sein, reichhaltige Sprachhandlungen zu generieren.

Eine andere Erklärung der konstatierten Unterschiede in den Durchschnittswerten der Qualität sprachlich-kognitiven Interaktionsverhaltens muss aber auch in den Messinstrumenten selbst gesucht werden. Wie bereits im Rahmen des Modells von Fried & Briedigkeit (2008) (vgl. Kap. 4.2.2) diskutiert, basiert die Operationalisierung der Interaktionsqualität auf Erstspracherwerbsforschung zum Vorschul- und Grundschulalter. Die Daten zu den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder in der Studie von Kammermeyer u.a. (2013) weisen aber für knapp die Hälfte der Kinder andere Familiensprachen als Deutsch auf, allein Türkisch und Russisch machen bereits mehr als 30% der beteiligten Familiensprachen aus (Kammermeyer u.a. 2011a: 39). Wie bereits im Zusammenhang mit Ergebnissen bei Fried (2010) angesprochen, kann das den Sprachförderkräften attestierte niedrige Interaktionsniveau im Bereich kognitiv-sprachliche Herausforderung gleichwohl als Ausdruck eines kongruenten, auf den Sprachstand der Kinder abgestimmten Sprachverhaltens gedeutet werden (vgl. Kap. 4.2.2). Um diese These zu stützen wären Studien, die das sprachdidaktische Agieren der Pädagoginnen in Bezug zu den jeweiligen Sprachkompetenzen der geförderten Kinder setzen, erforderlich.

Eine Studie, die sich von linguistischer Seite dem Thema *Qualität von Sprachförderhandlungen* nähert, stammt von Ricart Brede (2011). Auf Basis von 48 videografierten Sprachfördereinheiten analysiert sie detailliert die Qualität der Sprachförderhandlungen von Kindergartenpädagoginnen, wobei die Qualität der Sprachförderung am spezifischen Aufbau einer Sprachfördereinheit bemessen wird. Den Befunden zufolge veranschlagt - neben den organisatorischen Sequenzen im Umfang von etwa einem Fünftel der Gesamtförderzeit pro Einheit - die Wortschatzarbeit vom verbleibenden Rest der Zeit 70%. Hingegen wird für das Erzählen nur drei Prozent (vgl. W. Knapp u.a. 2010: 40) der Zeit aufgewendet, auch das Vorlesen wird, wie sein geringes Vorkommen vermuten lässt, von den Sprachförderkräften als nicht förderlich angenommen (ebd.: 47). Insgesamt nehmen die als besonders sprachförderlich geltenden Angebote wie Erzählen, Vorlesen und grammatikbezogene Inhalte nur 10-20% der Förderzeit ein. Verbesserungspotential wird besonders hinsichtlich der letztgenannten Inhalte sowie der methodischen und sprachdidaktischen Aufbereitung der Förderangebote gesehen.

4.3.3 Befunde zum Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln

In den Kapiteln 4.1 und 4.2 wurde mit der Besprechung von Modellen der Sprachförderkompetenz ein theoretischer Zusammenhang zwischen Wissen und sprachförderlichem Handeln postuliert und damit ein vorläufiger theoretischer Perspektivrahmen für die

eigene Forschungsabsicht gefunden, Erkenntnisse der Sprachwissenschaft in die Professionalisierung von Kindergartenpädagoginnen einzubringen. Im Kontext pädagogischer Bildungsforschung stellt sich verständlicherweise die Frage nach einem empirischen Nachweis eines solchen Zusammenhangs. Ob und inwieweit sich Wissensbestände von Pädagoginnen tatsächlich in ihrem praktischen Tun wiederfinden, stellt mit Blick auf eine Legitimierung wissensvermittelnder Qualifizierungsmaßnahmen eine der Kernfragen der Professionsforschung dar. Um eine Auslotung des gegenseitigen Verhältnisses der mit der Frage angesprochenen Begriffe *Theorie* und *Praxis* ist seit jeher der wissenschaftstheoretische Diskurs der Pädagogik bemüht (vgl. Benner 1997, Fleischmann & Güler 2011), mit dem Ergebnis einer Aufsplitterung in verschiedene Denkrichtungen. Insbesondere die empirisch-analytische Pädagogik ist bestrebt, durch die in der Praxis gewonnenen quantitativen und qualitativen Ergebnisse einen besonders engen Praxisbezug herzustellen und die Idee der Allgemeingültigkeit von Theorien zu suggerieren (vgl. Fleischmann & Güler 2011: 47). Hinsichtlich der Konzeption handlungswirksamer Qualifizierungen im pädagogischen Kontext ist insbesondere auch die kognitions- und sozialpsychologische Forschung mit der Frage der Verschränkung von Wissen und Handeln befasst. Auf ihre Ansätze und Annahmen wird hier in einem späteren Schritt im Zuge der theoretischen Rahmung der Forschungsfrage zurückgegriffen werden (vgl. Kap. 5.1).

Es ist unter anderem auf die grundsätzliche Vielschichtigkeit des Beziehungsgeflechts von Wissen und Handeln zurückzuführen, dass nicht nur, aber besonders auch im Bereich der elementarpädagogischen Sprachförderung kaum belastbare empirische Befunde zu einem Zusammenhang zwischen Wissensbeständen und dem Handeln der Pädagoginnen zu finden sind. Erschwerend kommt hinzu, dass sich die Studien aufgrund ihrer höchst unterschiedlichen theoretischen Zugänge, Methoden und Samples einem direkten Vergleich über weite Strecken entziehen, wie in den vorangegangenen Ausführungen bereits anhand nur zweier Konstrukte zur Sprachförderkompetenz deutlich gemacht wurde. Auf der anderen Seite sind es häufig methodische Einschränkungen, die verallgemeinernden Folgerungen im Weg stehen. Der Mangel an aussagekräftigen Studien kann somit ganz allgemein auf die schwierige Messbarkeit des komplexen und vielschichtigen Verhältnisses zwischen den kognitiv-affektiven Konstruktionen („Wissen“) eines Individuums und seinen Handlungen zurückgeführt werden (vgl. Kap. 5.1) als auch mit der bereits mehrmals erwähnten derzeit noch unzureichenden Forschungslage in der Elementarpädagogik im Speziellen erklärt werden.

Trotz und wegen der höchst disparaten Befundlage soll der bereits aufgenommene Versuch einer Klassifizierung der Studienergebnisse im Folgenden weiter verfolgt werden, indem es in diesem Kapitel noch um die gefundenen Zusammenhänge zwischen bestehendem Wissen der Pädagoginnen und ihrem Handeln gehen soll, während dann im

nächsten Kapitel (4.4) dem Niederschlag von Qualifizierungen auf das Wissen und das Handeln der Pädagoginnen nachgegangen wird. Einige der im Folgenden dargestellten Befunde zur Sprachförderkompetenz stammen aus Studien, die in dieser Arbeit bereits an anderer Stelle hinsichtlich ihrer theoretischen Konzeption und ihrer Methodik eingehender vorgestellt und besprochen wurden, durch entsprechende Querverweise sei daran erinnert.

Dem Zusammenhang zwischen Wissensvorräten der Pädagoginnen und ihrem sprachförderlichen Handeln geht Fried (2010) (vgl. Kap. 4.2.1) in einer Teilstudie mit 161 Kindergartenpädagoginnen nach. Wie sich anhand der Korrelationsanalysen zu Ergebnissen aus der Fragebogenerhebung zum sprachförderrelevanten *Wissen* sowie aus der Beobachtungsstudie zum *Können* (entspricht bei Fried dem Handeln: vgl. Kap. 4.2) erkennen lässt, macht sich das Wissen der Pädagoginnen nur sehr schwach und nur in einzelnen Interaktionsdimensionen bemerkbar, hier besonders in den sprachbezogenen Dimensionen *Adaptive Unterstützung* und *Kognitiv-sprachliche Herausforderung*. Umgekehrt sind nicht alle Subdimensionen von *Wissen* zu gleichen Anteilen an der Qualität des Handelns beteiligt. Insbesondere weist die selbsteingeschätzte Kenntnis von *Sprachdiagnoseverfahren* schwache, aber signifikante Auswirkungen auf die sprachliche Gestaltung der Interaktionen der Pädagoginnen auf (Fried 2010: 215), dagegen zeigt die Variable *professionelle Haltung* keinen Zusammenhang zu solcher Art von Interaktionen. Das Ausbleiben weiterer Einflüsse der Wissenskomponente auf das sprachliche Verhalten der Pädagogin im engeren Sinne ist vermutlich auf die pädagogisch ausgerichtete Konzeption von Wissen im Bereich Sprachförderung zurückzuführen, insofern es eher um emotional-subjektives „Wissen“, wie Haltungen und Einstellungen, geht als um linguistisches, spracherwerbsbezogenes Fachwissen.

Alles in allem lassen die Ergebnisse, vorbehaltlich der Einschränkung, die der fehlenden zweitspracherwerbstheoretischen Fundierung der sprachdidaktischen Bereiche geschuldet ist (vgl. Kap. 4.2.2), den Schluss zu, dass die Kenntnis und der Umgang mit Sprachdiagnoseverfahren eine Sensibilisierung der Pädagoginnen für sprachliche Entwicklungsbereiche nach sich zieht. Im Hinblick auf die Qualifizierung von Pädagoginnen ist dieser Befund demnach in die Reihe der positiven Evidenzen zur Übertragung von Wissen in das praktische Tun einzuordnen. Er erhält insbesondere vor dem Hintergrund bildungspolitischer Maßnahmen, die die Identifizierung von sprachförderbedürftigen Kindern in Kindergärten auf Basis von durch kindergarteninternes Personal durchzuführenden Sprachstandsfeststellungsverfahren regeln, an Tragweite. Angesprochen ist hier in Bezug auf Österreich die verpflichtende Sprachstandsfeststellung in den beiden letzten Kindergartenjahren (vgl. Kap. 1). Es ist jedenfalls davon auszugehen, dass die Anwendung der implementierten Instrumente Qualifizierungseffekte mit sich bringen. (vgl. auch Kap. 4.4.1.1: Stanzel-Tischler 2011).

Eine der wenigen Studien, die einem Niederschlag von linguistisch konzipiertem Wissen auf das Sprachförderhandeln nachgeht, stammt von Ofner (2014). Dazu wurden linguistische Kenntnisse von 10 Pädagoginnen mit dem Instrument *SprachKoPF_{v07}* (Thoma & Tracy 2013: vgl. Kap. 4.1) erhoben und in Relation zu dem innerhalb authentischer Sprachfördereinheiten sowie im Rahmen einer vorgegebenen Bildbetrachtung aufgezeichneten Sprachförderhandeln gesetzt. Beurteilt wurde das Sprachförderhandeln von ausgewählten ExpertInnen auf Basis eines an Rakoczy und Pauli (2006) angelehnten vierdimensionalen Beurteilungssystems schulischen Unterrichts, bestehend aus der Komponente *Allgemeine Qualitätsmerkmale* wie Disziplin und Unterrichtsorganisation, *Allgemeines Kommunikationsverhalten* wie Wertschätzung und Redeanteile, *Motivation* wie etwa Engagement der Pädagogin und der Kinder sowie *Zielsetzung*, erweitert um die domänenspezifische Dimension *Sprachförderliches Verhalten*, beinhaltend die Aspekte Versprachlichung, Wortschatz, Sprachstrukturen, Anpassung, Fragetechnik, Nachhaltiges Mitdenken, dialogisch weiterführende Techniken, bestätigende Techniken, korrekatives Feedback (Ofner 2014: 310). Insgesamt attestieren die Ergebnisse dem allgemein pädagogischen Verhalten der Pädagoginnen höhere Qualität als deren spezifisch sprachförderlichem Verhalten sowie ihren „erkennbaren Zielsetzungen“ (Ofner 2014: 311).

Betrachtet man nun den Zusammenhang zwischen linguistischem Wissen und dem Gesamtkonstrukt Handeln, so zeigt sich zwar ein moderat positiver, signifikanter Zusammenhang. Ein differenzierterer Blick auf die Korrelationen der einzelnen Subdimensionen des Sprachförderhandelns lässt jedoch erkennen, dass es nur die allgemeinen Qualitäten des Handelns, wie das allgemeine Kommunikationsverhalten sowie insbesondere Motivation und Engagement der Pädagoginnen, sind, die signifikant mit ihrem Wissen korrelieren, und es nicht - wie es zu erwarten gewesen wäre - das *Sprachförderliche Verhalten* ist, das in besonderem Ausmaß vom linguistischen Wissen profitiert. Das bedeutet, dass auch einzelne Pädagoginnen mit geringem linguistischen Wissen in ihrem Gesamtsprachförderhandeln hohe Werte erzielten (ebd.: 311). Nimmt man andere wissens- bzw. bildungsbezogene Faktoren in den Blick, so tritt aus dieser Untersuchung als handlungswirksamstes personenbezogenes Merkmal eindeutig die Schulbildung hervor: Höhere Schulbildung wirkt sich nicht nur positiv auf die Gesamtqualität der Sprachförderung aus, sondern zeigt auch als einzige Variable signifikante Korrelation mit der Teildimension sprachförderliches Verhalten. Da auch der Umfang des linguistischen Fachwissens positiv mit dem Niveau der Schulbildung korreliert (vgl. Kap. 4.4.2.1), muss ihr eine hohe Bedeutung für sprachbezogene Interaktionskompetenzen zugewiesen werden.

Auffallend ist, dass zwischen der durchschnittlichen Selbsteinschätzung des

eigenen sprachförderlichen Verhaltens durch die Pädagoginnen und der externen Beurteilung durch die Expertinnen (ebd.: 313) eine Diskrepanz festzustellen ist. Wie an einzelnen Pädagoginnen jedoch gleichzeitig sichtbar wird, geht eine angemessene Selbsteinschätzung mit einem Agieren auf höherem Niveau einher. Die förderliche Rolle selbstreflexiven Verhaltens wird auch an anderer Stelle hervorgehoben. Ihre motivationale Bedeutung für Weiterbildungsentscheidungen (etwa Fried 2010: vgl. Kap. 4.2.1) wird in der Lernpsychologie weiterführend auch in Zusammenhang mit dem Stattfinden kognitiver Veränderungsprozesse gebracht (vgl. Kap. 5.1).

Einschränkend ist abschließend zu sagen, dass die genannten Studienergebnisse der Autorin zufolge aus methodischen Gründen jedoch nur mit Vorsicht für generalisierende Folgerungen herangezogen werden können (Ofner 2014: 314). Um belastbare Aussagen zum Einfluss des Wissens auf das sprachförderliche Tun in der Praxis zu erhalten, wäre ein größeres Sample an Pädagoginnen mit homogeneren Rahmenbedingungen erforderlich (ebd.).

4.3.4 Zusammenfassung und Fazit

Im Versuch einer systematischen Annäherung an die Befundlage zu den Sprachförderkompetenzen von Kindergartenpädagoginnen konnten in diesem Kapitel einige wesentliche Bezugspunkte für die eigene empirische Untersuchung herausgearbeitet werden, dies trotz der in puncto Forschungsziele, -ansätze und -methoden uneinheitlichen Studien. Unter Anbindung an bestehende zweiteilige Kompetenzbegriffe (vgl. Weinert 2001: Kap. 4.2) wurden zunächst die Wissensbestände von Elementarpädagoginnen zu mit Sprachförderung assoziierten Themen beleuchtet, um daraufhin mit der Besprechung von Befunden zur Qualität des Sprachförderhandelns die Ebene der praktischen Umsetzung in den Blick zu nehmen. Entsprechend dem dem Kompetenzbegriff grundgelegten Verständnis, wonach Wissensbestände grundsätzlich als Handlungsdispositionen anzusehen sind, wurde drittens nach Studien geforscht, die ein solches Verhältnis auch empirisch nachzuweisen versuchen.

Die Auswahl der Studien zum *sprachförderbezogenen Wissen* folgte einem *breiten* Wissensbegriffsverständnis, umklammert von den Polen Fachwissen und Einstellungen bzw. Überzeugungen (zur Begriffsklärung für die eigene Studie vgl. Kap. 5.1), wie es bereits in Bezug auf die beiden Sprachförderkompetenzmodelle (Thoma & Tracy 2014: Kap. 4.1 und Fried 2010: Kap. 4.2) in seiner vorläufigen Bedeutung für die vorliegende Arbeit herausgearbeitet wurde (vgl. Kap. 4.2.3). Als *fachlich-inhaltlicher* Orientierungsrahmen für die Auswahl der Studien dienten die in den Kapiteln 2 und 3 auf theoretischer Basis konzipierten Anforderungen an die Pädagoginnen im Bereich Sprachförderung, wobei sich jedoch bald zeigte, dass die eingeschränkte Forschungslage eine Umkehr der Suchrichtung erforderlich machte: Um ein vollständigeres Bild und eine

breitere Ausgangsbasis für die Gewinnung und Schärfung der eigenen Fragestellungen zu erhalten, musste das erst lückenhaft vorhandene empirische Material zum Bereich Sprachförderkompetenz vielmehr sowohl um einzelne Studien benachbarter Bildungsbereiche der Elementarpädagogik erweitert als auch Sprachförderstudien mit anderem Forschungsfokus auf in unserem Zusammenhang aufschlussreiche Nebenergebnisse hin durchleuchtet werden. Ausgeklammert hingegen wurden, aufgrund der teils anders gelagerten Lehr-Lernprozesse, Ergebnisse aus dem Schulbereich. Lassen sich mit dieser Vorgehensweise zum Bereich *Wissen* nun einige grundlegende Erkenntnisse für die eigene Studie herausfiltern, so können zum *sprachförderbezogenen Handeln* und zum *Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln* aufgrund der schmalen Datenbasis, insbesondere aus linguistischer Forschung, nur vorsichtige Folgerungen gezogen werden.

Die Haupteckdaten aus den vorhandenen Studienbefunden zu den Kompetenzen von Elementarpädagoginnen können wie folgt zusammengefasst werden: Der Kenntnisstand von mit Sprachförderung betrautem Personal im Bereich des *linguistischen Begriffswissens* (belegt vor allem durch die Studien zu SprachKoPF, Thoma u.a. 2012: vgl. Kap. 4.1 sowie Ofner 2014: vgl. Kap. 4.3.3) zeigt sich erwartungsgemäß verbesserungswürdig, wenn auch große Unterschiede, die in Zusammenhang mit dem jeweiligen formalen Bildungsabschluss der Pädagoginnen gebracht werden können, festzustellen sind. Theoretisch rechtfertigen lässt sich die Notwendigkeit der Kenntnis linguistischer Termini mit den Anforderungen, die ein auf systematischer Wahrnehmung beruhendes professionelles sprachdidaktisches Vorgehen an die Akteurinnen der Sprachförderung stellt (vgl. Kap. 2.1.3). Mangelnde Diagnose- bzw. Wahrnehmungskompetenz wird Kindergartenpädagoginnen auch in anderen, mit Spracherwerb verbundenen elementarpädagogischen Bildungsbereichen, wie Schriftspracherwerb oder kognitives Lernen, nachgewiesen.

Insgesamt kann gesagt werden, dass nicht nur in Bezug auf das linguistische (Begriffs-)Wissen, sondern auch hinsichtlich benachbarter Bildungsbereiche Kindergartenpädagoginnen ihre fachspezifischen Vorstellungen kaum über fachwissenschaftliche Theorien und Terminologien, sondern über *erfahrungs- und handlungsbezogene Konzepte* kommunizieren, was in deutlicher *Diskrepanz zu dem von der Professionsforschung geforderten theoriebegründeten beruflichen Vorgehen* steht (vgl. Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014; Blossfeld u.a. 2012; Schäfer 2005). Vor diesem Hintergrund lässt sich deutlich das Erfordernis einer entsprechenden bereichsbezogenen Qualifizierung von Elementarpädagoginnen ableiten und begründen. Stützung erhält diese Forderung auch von anderer Seite. Fehlendes bereichsspezifisches Fachwissen wirkt sich, einzelnen Studien zufolge, ungünstig auf die Einschätzungen der Pädagoginnen hinsichtlich der Bedeutung des spezifischen Fachbereichs für den elementarpädagogischen Handlungskontext aus, wie es sich für die *Unterstützung von Mehrsprachigkeit* sowie *kognitives*

Lernen zeigte.

Die Beschäftigung mit den wenigen Studien zur *Qualität des Sprachförderhandelns* der Pädagoginnen machte vor allem den Mangel einer spracherwerbstheoretisch begründeten (zweit-)sprachdidaktischen Forschung im Kindergartenbereich deutlich, die ihr Verständnis und ihre Beurteilung von Lehr-Lernprozessen an einer sowohl inhaltlichen als auch sprachstrukturellen Inbezugsetzung der Sprachhandlungen der Pädagogin mit den Sprachkompetenzen des Kindes ausrichtet (vgl. aber Kaltenbacher 2011: Kap. 3.1.5). Im Zentrum der Qualitätsforschung stehen immer noch vornehmlich pädagogisch positionierte Studien, die überwiegend einem Konzept von Sprachhandlungskompetenz folgen, wie es das (in Kapitel 4.2.2 diskutierte) Erhebungsinstrument DO-RESI (Fried & Briedigkeit 2008) abbildet. Auf Basis jenes Verständnisses von Sprachhandlungskompetenz weisen die Studien übereinstimmend darauf hin, dass die *Beziehungs- und Organisationsqualität des sprachfördernden Personals in den Kindergärten höher ist als dessen sprachlich-kognitives Anregungsverhalten*⁷⁰. Dass das förderliche Potential auf sprachlicher Ebene wenig bis gar nicht ausgeschöpft wird, wurde auch in einer linguistisch positionierten Studie hinsichtlich den als hochgradig förderlich geltenden Aktivitäten wie Vorlesen und Erzählen sowie grammatikbezogener sprachdidaktischer Methoden festgestellt (Ricart Brede 2011).

Die einzelnen Ergebnisse zu den Sprachförderhandlungen der Pädagoginnen zusammengeführt lässt sich deutlich die *Verbesserungswürdigkeit der sprachbezogenen Gestaltung von Sprachförderung* durch die Pädagoginnen erkennen. Hier ist ein Fort- und Weiterbildungserfordernis eindeutig gegeben. Die naheliegende Annahme allerdings, wonach das Vorhandensein von linguistischem Fachwissen allein schon ein Garant für qualitätsvolles sprachliches Verhalten seitens der Pädagogin sei, kann die Befundlage nicht bestätigen. Zwar lassen sich Zusammenhänge zwischen der Kenntnis linguistischer Begrifflichkeiten mit der Beobachtungskompetenz der Pädagoginnen erkennen (vgl. Kap. 4.1.1.1), die Effekte eines solchen Begriffswissens reichen jedoch nicht bis auf die Ebene eines gezielten, sprachdidaktischen Sprachförderhandelns hinein. Größeres linguistisches Fachwissen dürfte sich lediglich auf die allgemein-pädagogischen Kompetenzbereiche der Pädagoginnen zur Sprachförderung auswirken, wie Motivation, Engagement und verstärkte Kommunikation.

Trotz äußerst schmaler Befundlage kann auf Basis der Zusammenschau der vereinzelt Studienergebnisse zum Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln daher festgehalten werden, dass Pädagoginnen zunächst zwar in der Regel über wenig linguistisches Wissen verfügen. Ist entsprechendes Wissen vorhanden, so findet es sich jedoch nicht im sprachlichen Verhalten im engeren Sinne, sondern eher in den allgemein-

⁷⁰ Es sei an dieser Stelle allerdings auf die Diskussion in Kapitel 4.2.2 hingewiesen.

pädagogischen sprachfördernden Verhaltensweisen, die auf emotional-motivationale Aspekte abzielen, wieder (vgl. auch Kap. 4.4.1.2 und 4.4.2 zu Effekten von Qualifizierungen auf das Sprachförderhandeln). Eine mögliche Erklärung wäre, dass das im Rahmen der zitierten Studie (Ofner 2014) mit dem Instrument *SprachKoPF* (vgl. Kap. 4.1) erfasste linguistische Wissen, das stark auf syntaktische, morphologische, phonologische und lexikalische Kenntnisse abhebt, wenig anwendungsbezogen konzipiert und auf einer eher handlungsfernen Wissensebene angesiedelt ist (vgl. die Diskussion in Kap. 4.1.2 und die theoretische Beschäftigung mit Wissensformen in Kap. 5.1).

Vor diesem Hintergrund sei unter Anbindung an Annahmen der (Zweit-)Spracherwerbs- und Sprachdidaktikforschung als eine der Hauptfolgerungen für die eigene Arbeit festgehalten, dass linguistisches (Begriffs-)Wissen, soll es sich im sprachdidaktischem Handeln der Pädagogin in der Praxis wiederfinden, offenbar stärker in seiner handlungsbezogenen, funktionalen Bedeutung von den sprachfördernden Personen erkannt werden sollte. Angesprochen ist hier gleichzeitig die Frage nach geeigneten Qualifizierungskonzeptionen, die die Verwertbarkeit von linguistischem Wissen in der Praxis und damit seine Effektivität besser berücksichtigen. Dieser Frage nähert sich auf Basis empirischer Forschung zu Qualifizierungseffekten nun in einem weiteren Schritt das nächste Kapitel.

4.4 Empirische Befunde zu Qualifizierungseffekten im Bereich Sprachförderung

Inwieweit mehr bzw. höhere Qualifizierung zu verbesserter Prozessqualität, das heißt professionellerem Handeln führt, ist generell, nicht nur in Bezug auf den Bereich der Sprachförderung in der elementarpädagogischen Qualitätsforschung noch alles andere als geklärt. Während sich die Forschung zur Lehrerbildung schon geraume Zeit damit beschäftigt, wie (Fort)Bildungsmaßnahmen zu gestalten sind, damit unterrichtliches Handeln davon erkennbar profitiert, steht man in der Erforschung der Effekte von Qualifizierungen in der Elementarpädagogik generell noch am Anfang der Erkenntnisbemühungen. Zieht man die Ergebnisse einer allgemein gehaltenen Bestandsaufnahme der empirischen Forschung von 1990 - 2010 im elementarpädagogischen Bereich in Deutschland heran (Roux u.a. 2010), zeigt sich ein ernüchterndes Bild über die Effekte von Aus-, Fort- und Weiterbildung: Es lassen sich „keine Belege dafür [finden], dass bei höher qualifizierten Erzieherinnen mit besserer Prozessqualität zu rechnen ist“ (ebd.: 10). Dies deckt sich nach Roux u.a. (ebd.) mit Befunden aus der internationalen Forschung: Auch hier seien entsprechende Zusammenhänge im Bildungsfeld der Frühkindpädagogik nicht durchgängig belegt. Roth u.a. (2015) etwa nennen hierzu die Studien von Hyson u.a. (2009) oder Mitchell & Cubey

(2003), die zeigen, „dass Weiterbildungen nicht per se zu einer Steigerung pädagogischer Handlungskompetenz führen“ (Roth u.a. 2015: 219).

Grundsätzlich stößt man auch in diesem Forschungsbereich, wie bereits in Bezug auf die Studienlage zur Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen mehrmals festgestellt (vgl. Kap. 4.3), auf die Schwierigkeit, die hinsichtlich der Ziele, Methoden, Positionierungen, Zielgruppen und Inhalte zum Teil höchst unterschiedlichen Studien miteinander zu vergleichen (vgl. auch Fukkink & Lont 2007 bezüglich einer Metaanalyse von 17 internationalen Untersuchungen zu Fortbildungsmaßnahmen im elementarpädagogischen Bereich).

Als weitere Einschränkung ist festzuhalten, dass im Bereich Sprachförderung erst sehr vereinzelt sogenannte Interventionsstudien zu finden sind. Das sind solche Studien, die sich explizit die Evaluation kontrollierter, bereichsspezifischer Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen eines Prä-Post-Designs zum Ziel gemacht haben. Überwiegend wird der ermittelte Status der Sprachförderkompetenz von PädagogInnen nachträglich mit Angaben zu ihrer vorangegangenen Qualifizierungsbiografie in Bezug gebracht, wodurch eine Evaluierung des absolvierten Qualifizierungsangebotes de facto nicht gegeben ist, häufig erfolgt dessen Operationalisierung daher lediglich über seine Dauer.

Im Bereich der elementarpädagogischen Sprachförderung zu Qualifizierungseffekten stehen bislang vorwiegend solche Ergebnisse zur Verfügung, die im Rahmen von nebenlaufenden Teilstudien Sprachförderkompetenz der Pädagoginnen mit ihren retrospektiv ermittelten Bildungs- bzw. Qualifizierungsbiografien in Zusammenhang bringen.

Die wenigen vorhandenen Studien können wiederum in solche geteilt werden, die die Wirkungen einer kontrollierten Fortbildung am Kind selbst, an seinen Sprachlernfortschritten und damit, in pädagogischer Terminologie, an der *Ergebnisqualität* (Viernickel 2006) messen⁷¹ und in solche, die als Bezugsmaßstab den Zuwachs an Sprachförderkompetenz bei den Pädagoginnen heranziehen. Auch sie splitteln sich, entsprechend den beiden grundlegenden Komponenten der Kompetenzkonstrukte nochmals auf, in solche, die Effekte auf die Wissensbestände (*Orientierungsqualität* nach Roux & Tietze 2007) und in solche, die Veränderungen im Sprachförderhandeln der Pädagoginnen (*Prozessqualität*: ebd.) nachzuweisen versuchen. Nicht immer fokussieren Studien ausschließlich auf den einen oder den anderen genannten Aspekt. Die folgende klassifizierende Zusammenstellung extrahiert aus den einzelnen Studien weitestgehend vergleichbare Befunde, beginnend mit *Effekten von Qualifizierung auf das Wissen der Pädagogin* (Kap. 4.4.1.1), danach auf *das Sprachförderhandeln* der Pädagogin (Kap.

⁷¹ Und daher den klassischen pädagogischen Wirksamkeitsstudien zuzuordnen sind, wie sie bereits in Kapitel 3.1 besprochen wurden. Mit Blick auf die Herausarbeitung der Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist das leitende Kriterium der Systematisierung dieses Kapitels jedoch die Qualifizierung der Pädagoginnen.

4.4.1.2) sowie abschließend *auf die Sprachkompetenzen des Kindes* (Kap. 4.4.2).

Zur Abrundung der noch spärlichen Befundlage zur Sprachförderung werden ausgewählte allgemein-pädagogische Studienergebnisse mit Beschränkung auf den Elementar- und Primarbereich vorgestellt.

4.4.1 Effekte auf die Sprachförderkompetenz von Pädagoginnen

4.4.1.1 Effekte auf das sprachförderbezogene Wissen von Pädagoginnen

Im Rahmen der Evaluation linguistischer Sprachförderprogramme im Projekt „Sag' mal was“ (Gasteiger-Klicpera u.a.: vgl. Kap. 3.1.1) wurde in einer Teilstudie die Sprachförderkompetenz von 14 Pädagoginnen mittels Interviews erhoben und retrospektiv in Bezug zu den von ihnen besuchten Fortbildungen gesetzt. Obwohl projektintern, unterschieden sich die Fortbildungen in Inhalt und Dauer, wobei die Studie nur auf den Faktor „Dauer“ fokussierte. Eine Clusteranalyse konnte hinsichtlich der Förderkompetenz zwei Typen von Sprachförderkräften identifizieren: einen *versierten Typ* und einen *unsicheren Typ* (ebd.: 168). Die Gruppen ließen sich mit dem Faktor *Dauer der Weiterbildung* in Zusammenhang bringen : Pädagoginnen, die eine inhaltlich breit angelegte, längere Weiterbildung bzw. eine höhere Anzahl an Fortbildungen absolviert hatten, nahmen professionellere Sichtweisen auf die sprachbezogenen Themenfelder ein. Gegenüber der Gruppe mit einer lediglich dreitägigen Fortbildung nahmen sie in ihren Antworten stärker auf eine individuelle, kindzentrierte Förderung Bezug, hoben deutlicher die Nutzung von Alltagsmaterialien anstelle von programmatischem Vorgehen hervor und waren in der Lage, theoriegeleitet vorgegebene Konzepte zu erweitern.

Die Studienergebnisse können somit einen *Effekt umfangreicherer Fortbildungen auf das Sprachförderwissen* der Pädagoginnen aufzeigen. Sie geben jedoch keinen Hinweis auf die Qualität des Sprachförderhandelns selbst. Zwar wurden im Rahmen des Projekts 30 videografierte Sprachfördereinheiten hinsichtlich ihrer methodisch-didaktischen Ausgestaltung seitens der Pädagoginnen analysiert und für verbesserungswürdig befunden (ebd. 204 sowie Ricart Brede 2011: vgl. Kap. 4.3.2; W. Knapp u.a. 2010), was auch darauf schließen lässt, dass sich das vermittelte Wissen nicht oder nicht hinreichend auf die Handlungspraxis niederschlug. Allerdings muss einschränkend gesagt werden, dass diese Folgerung auf den im Studienbericht angeführten Durchschnittswerten beruht. Den Zusammenhängen zwischen den einzelnen Clustern, ihrem praktischen Handeln und der Dauer der absolvierten Fortbildungen wurde innerhalb der Studie indes nicht nachgegangen⁷². Ob sich die *Dauer der Qualifizierung* auch als ein Prädiktor für effektives Sprachförderhandeln in der Praxis erweisen kann, muss daher anhand anderer Studien zu

⁷² Bzw. wird darüber nicht berichtet.

klären versucht werden, wie es später Kapitel 4.4.1.2 auch vorhat.

Zu ähnlichen Schlüssen hinsichtlich des messbaren Niederschlags von Qualifizierungen auf die Sprachförderkompetenz kommt Fried (2010) in einer Teilstudie ihrer hier bereits mehrfach erwähnten Untersuchungsreihe (Fried 2008 und 2010). Auch sie kann *Effekte von Weiterbildungsbiografien* ausschließlich im *Umfang des Wissens*, und hier nur in jenem zu *Sprachförderkonzepten und Instrumenten* feststellen, nicht aber im Sprachförderhandeln selbst (vgl. Kap. 4.4.1.2). Allerdings liegen zu Art und Umfang der Qualifizierungen keine näheren Informationen vor. Neben dem in Qualifizierungen gewonnenen Wissen dürfte besonders auch die bereichsspezifische Erfahrung einen erheblichen Anteil an der Konstruktion entsprechenden Wissens haben, wie ein genauerer Blick auf weitere Detailergebnisse der Untersuchung von Fried (2010) zeigt. Demnach führt *die Einbindung der Pädagoginnen in konkrete Sprachfördermaßnahmen* (Projekt, Programm, Arbeitsgemeinschaft) (ebd.: 210) offenbar zu signifikant *höheren expertengerechten Ansichten* sowie *mehr Konzeptwissen* hinsichtlich der Sprachförderung von Kindern mit anderen Erstsprachen oder Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen als ein Fernbleiben von solchen Initiativen (ebd.: 211).

Allerdings muss hier einschränkend ergänzt werden, dass die Annahme einer bloßen Einbindung von Pädagoginnen in Sprachfördermaßnahmen als Funktion für deren professionelle Haltungen und Orientierungen wird allerdings nicht uneingeschränkt haltbar sein. So wäre im schlechtesten Fall denkbar, dass eine unvermittelte Konfrontation unqualifizierter Pädagoginnen mit der Durchführung spezifischer Sprachförderaktivitäten zu Überforderung führen und dem Rückgriff auf heuristische Strategien sowie der Herausbildung und Konsolidierung von naiven, alltagstheoretischen Annahmen zur Sprachförderung Vorschub leisten könnte (vgl. A. Knapp 2011 zur schulischen Fremdsprachenlehre), wofür das Handeln im pädagogischen Kontext mit seinen vielfach unvorhersehbaren Konstellationen ganz grundsätzlich prädestiniert ist (vgl. Fried 2003; Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Auch vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung fundierter Sprachförderkonzepte offenkundig.

Das linguistisch ausgerichtete Forschungsprojekt SprachKoPF (vgl. Kap. 3.2.1: Thoma u.a. 2012; Tracy & Thoma 2014) geht in einer Teilstudie (Roth u.a. 2015) Effekten einer kontrollierten berufsbegleitenden Weiterbildung zur Sprachförderung nach. Aus test-theoretischen Gründen wurde den StudienautorInnen zufolge nur der Niederschlag auf die Komponente *Wissen* überprüft, wohingegen auf die beiden handlungsbezogenen Bereiche *Können* als Vorstufe zum Handeln und *Machen* (das Handeln selbst) im Rahmen der Studie verzichtet wurde, da „sich Handlungskompetenzen in der Interaktion mit der

pädagogischen Praxis verändern, die in der Studie nicht kontrolliert werden konnten“ (Roth u.a. 2015: 220)⁷³. Wie in Kapitel 4.1 bereits gezeigt wurde, fokussiert das Konstrukt *Wissen* des Modells SprachKoPF (Thoma u.a. 2012) „auf fachliche und fachpädagogische Kompetenzen im Bereich Sprache und klammert motivationale und emotionale Faktoren aus“ (Roth u.a. 2015: 220). Bereits die Hauptstudie (Thoma u.a. 2012) konnte diverse retrospektiv erhobene personenbezogene Merkmale von Professionalität mit dem *linguistischen Wissen* der Probandinnen in Bezug bringen und als stärkste Einflussfaktoren *hoher Schulabschluss*, *leitende Funktion im Alltag* und die Absolvierung einer umfangreichen, mindestens *elftägigen Weiterbildung* als signifikant mit Wissen korreliert identifizieren. Von den genannten Faktoren hinterlässt offenbar die *Höhe des Schulabschlusses* den deutlichsten Niederschlag. Dieser wiederum beeinflusst maßgeblich die Wirkung von Weiterbildung: Personen mit begünstigten Wissensvoraussetzungen profitieren den Daten zufolge auch von kürzeren Weiterbildungen (Thoma u.a. 2012: 85). Da die Erhebungsmethode nur die Messung quantitativer Aspekte (Anzahl, Dauer) von bereits mehr oder weniger zurückliegenden Weiterbildungen, ohne Möglichkeit der Überprüfung ihrer inhaltlich-qualitativen Konzeption vorsah, entziehen sich die Befunde weitergehenden Folgerungen für die qualitative Konzeption von Qualifizierungen.

Hierzu gibt nun die besagte Teilstudie des Projekts SprachKoPF (Roth u.a. 2015) Aufschluss, die mittels *Prä-Posttest-Design* Effekte einer spezifischen, projektinternen Weiterbildungsmaßnahme auf das als sprachförderlich angenommene linguistische Wissen ermittelte. Das Sample bestand aus zwei Gruppen mit insgesamt 58 Teilnehmerinnen, einerseits berufstätigen Erzieherinnen, andererseits Spezialkräften zur spezifischen Sprachförderung. Die Probandinnen besuchten eine auf mehrere Monate aufgeteilte Weiterbildung im Ausmaß von sechs Tagen zu je sechs Stunden, beinhaltend theoretisches Wissen zu Sprache, Sprachentwicklung und zu Verfahren der Sprachdiagnostik, verknüpft mit praxisbezogenen Übungen. Erfahrungsaustausch und Reflexion rundeten die Weiterbildung ab. Sie wurde als Teil einer insgesamt *elfeinhalb- bzw. zwölf-tägigen* Schulung angeboten, in der über die linguistischen Inhalte hinaus organisatorische Themen, Teamentwicklung und Elternarbeit behandelt wurden (ebd.: 220). Anzumerken ist, dass die Schulungen für die beiden Probandinnengruppen im Rahmen unterschiedlicher Initiativen bzw. Programme des Projekts „Sag´mal was“ stattfanden (vgl. Kap. 3.1). Die Ergebnisse weisen der Weiterbildung insgesamt einen *kleinen bis mittleren Effekt auf das sprachförderrelevante linguistische und anwendungsbezogene Wissen* aus (Roth u.a.: 223). Auffallend ist, dass die spezifischen Sprachförderkräfte im linguistischen Wissen einen höheren Gewinn verbuchen konnten als die Pädagoginnen, und zwar unabhängig davon, ob

⁷³ Die Beschränkung auf die Komponente *Wissen* erfolgt aufgrund der geringen testtheoretischen Güte des Bereichs *Können* in der ersten Untersuchungsphase, aus der die oben dargestellten Ergebnisse stammen (2012). Dies entspricht auch der Vorgehensweise der AutorInnen. In weiteren Arbeiten und Publikationen steht die *Wissenskomponente* im Zentrum der Sprachförderkompetenz.

sie über ein hohes Ausgangsniveau verfügten oder nicht. Allerdings ist zu sagen, dass sie bereits zu Beginn der Qualifizierung im Durchschnitt ein größeres linguistisches Wissen als die Pädagoginnen besaßen, und zwar selbst als solche mit einer höheren formalen Bildung. Bei näherer Betrachtung ergibt sich hier allerdings ein gewisser Widerspruch zu anderslautenden Ergebnissen des Projekts *SprachKoPF*, wie sie weiter oben angeführt wurden, wonach sich als am stärksten korreliert mit dem sprachförderrelevanten Wissen der Bildungsabschluss erwiesen hat (Thoma u.a. 2012; Thoma & Tracy 2013). In einem Versuch einer weiterführenden Interpretation der Daten tun sich weitere interessante Aufschlüsse auf:

Was nämlich den Vorsprung der spezifischen Sprachförderkräfte⁷⁴ gegenüber den gruppenführenden Pädagoginnen sowohl hinsichtlich ihres Ausgangswissens als auch ihrer fortbildungsbasierten Wissenszuwächse betrifft, bleiben in der Schlussdiskussion bei Roth u.a. (2015) zwar weiterführende Erklärungshypothesen aus. Anhand der Charakteristik, mit der die beiden Untersuchungsgruppen im Zuge des Berichts beschrieben werden (ebd.: 222), lässt sich jedoch ableiten, dass alle an der Interventionsstudie beteiligten Sprachförderkräfte bereits vor der Studie an einer im Rahmen eines bundesweiten Projekts stattgefundenen Maßnahme zur Zusatz- bzw. Umqualifizierung von Erzieherinnen zu Sprachförderkräften teilnahmen. Damit ließe sich etwa ihr vergleichsweise höheres Anfangswissen erklären. Wie aus den Angaben überdies herauszulesen ist, wählten die Sprachförderkräfte in weiterer Folge die studienspezifische Weiterbildungsmaßnahme aus *karrierebezogenen Motiven*, strebten sie doch zusätzlich die Position einer Multiplikatorin bzw. eine Erweiterung ihres Stellenkontingents an. Demgegenüber besuchten die an der Studie teilnehmenden Pädagoginnen die Weiterbildung nicht (oder nicht nur) aus eigenen Motiven, sondern (auch) aufgrund der Entscheidung des Trägers oder der Leiterin, sich an dem Sprachförderprogramm im Rahmen des Projekts „Sag´mal was“ zu beteiligen. Wenn dies auch umgekehrt nicht bedeutet, dass die Gruppe der Pädagoginnen die Weiterbildung ausschließlich unfreiwillig und fremdbestimmt absolvierten, so müssen den Sprachförderkräften mit ihrer zweimaligen persönlich motivierten Entscheidung für eine berufliche Spezialisierung klare Startvorteile attestiert werden, kommt doch der Eigenmotivation beim Gelingen von Lernprozessen nach sozial- und lernpsychologischem Verständnis eine zentrale Bedeutung zu (vgl. Kap. 5.1).

Der höhere Wissenszuwachs ließe sich vor diesem Hintergrund multikausal interpretieren. Nicht nur dürfte die subjektiv erkannte Relevanz von Fachwissen die Chance auf seinen Zugewinn erhöht haben. Ebenso ließe sich der höhere Wissenszuwachs damit erklären, dass Sprachförderkräfte mit Blick auf die angestrebte Funktion einer Multiplikatorin, die einen bewussten Abruf des Wissens zum Zwecke seiner expliziten

⁷⁴ Abseits der Durchschnittswerte zeigt sich in einer Einzelanalyse, dass einige Pädagoginnen ihr linguistisches Wissen durch die Weiterbildung stärker anreichern konnten als einzelne Sprachförderkräfte.

Weitergabe erforderlich macht, die Inhalte der Weiterbildung in jener Repräsentationsform von Wissen speichern, auf die die Erhebungsmethode der linguistisch orientierten Testitems von SprachKoPF abzielt: auf sogenanntes explizites, höheres Wissen (vgl. Kap. 5.1). Insgesamt könnte demnach ein Komplex aus den Faktoren Selbstbestimmtheit, Aussicht auf berufliche Verbesserung, die spezifische Anforderung der angestrebten Funktion als Multiplikatorin verbunden mit laufender bereichsspezifischer Anwendung und Reflexion des in den Weiterbildungen erarbeiteten Wissens in der Praxis (vgl. Fried 2010) die Unterschiede im Wissenszuwachs der beiden Berufsgruppen erklären. Vor diesem Hintergrund muss das Konstrukt von Sprachkompetenz, an das die Studienautorinnen mit dem expliziten Hinweis der bewussten Ausklammerung emotional-motivationaler Faktoren anbinden, zumindest im Zusammenhang mit der Konzeptualisierung effektiver Weiterbildungen einige Fragen offen lassen (vgl. Kap. 5.1). Diese Überlegungen bilden einen wesentlichen Ansatzpunkt für die vorliegende Arbeit.

Rothweiler (2010) kann in einer Studie mit Kontrollgruppendesign zeigen, dass in Weiterbildungen gewonnenes linguistisches Begriffswissen sowohl die Analysefähigkeit der Pädagoginnen hinsichtlich kindersprachlicher Äußerungen als auch ihre Fähigkeit, Diagnoseverfahren nach entwicklungsrelevanten linguistischen Kriterien zu beurteilen (ebd.: 10), zu schärfen vermag. Methodisch-didaktisch ist anzumerken, dass das im Rahmen der Weiterbildung vermittelte linguistische Strukturwissen nicht nur auf begrifflicher Ebene, sondern über Übungen zur Analyse und Beurteilung kindlicher Sprachentwicklung an die Pädagoginnen herangetragen wurde (ebd.: 9). Der Umstand, dass die Kenntnis linguistischer Begriffe zu erhöhter sprachanalytischer Beobachtungskompetenz führt, deckt sich im Übrigen auch mit den Ergebnissen von Thoma u.a. (2012), die auf Basis des Instruments SprachKoPF einen Zusammenhang zwischen linguistischen Wissensbeständen der Pädagoginnen und entsprechender Analysekompetenz feststellen konnten (vgl. 4.1.1). Weiterhin muss aber offen bleiben, inwieweit sich die Kenntnis systemlinguistischen Wissens auch auf das Handeln auswirkt (vgl. Kap. 4.4.1.2).

Ein Wissensbereich, auf den die Weiterbildungsmaßnahme aus der Studie von Rothweiler (2010) hingegen nicht im gewünschten Ausmaß Einfluss nehmen konnte, betrifft die fachgerechte Beurteilung lernersprachlicher Phänomene im Kontext der *Mehrsprachigkeit* (ebd.: 9). So beurteilten Pädagoginnen etwa Code-Switching oder andere Phänomene eines mehrsprachigen Erwerbs hinsichtlich ihrer förderlichen oder umgekehrt ihrer hinderlichen Auswirkungen für den Sprachlernprozess auch nach einer Fortbildung noch nicht nach fachgerechten Gesichtspunkten. Aus ihrem Antwortverhalten ließen sich zum Teil noch *Vorbehalte gegenüber Mehrsprachigkeit* in der Kindergartenpraxis erkennen. Dass sich Wissensbestände, die, wie Einstellungen oder ganz allgemein Orientierungen, stark

emotional-motivational besetzt sind, Veränderungsprozessen über lange Zeit hinweg entziehen und andere Formate des Lernens, wie aktive Auseinandersetzungen mit den eigenen Einstellungen erforderlich machen, entspricht Grundannahmen der Sozialpsychologie (vgl. Taibi 2013: Kap. 5.1). Sie werden durch die Ergebnisse von Rothweiler (2010) bestätigt. Ähnliches stellen Nickolaus u.a. (2010) im Rahmen einer Bestandsaufnahme von Interventionsstudien im Bereich der Berufspädagogik bezüglich der interkulturellen Kompetenz fest. Die Befundlage weist darauf hin, dass mit den gängigen Fortbildungen „ethnozentrisches Denken auch mit elaborierten Ansätzen nur schwer aufzubrechen ist, und z.T. eher ethnozentrisches Denken verstärkende Reaktionen hervorgerufen“ werden (ebd.: 159).

Ein optimistischeres Bild zur *Einstellungsänderung* von Pädagoginnen gegenüber Mehrsprachigkeit zeichnet hingegen ein anderes Forschungsprojekt. Es handelt sich um die bislang einzige größere Studie in Österreich, die sich systematisch mit Aspekten von Sprachförderung in Kindergärten sowie mit Qualifizierungseffekten auseinandersetzt. Sie wurde in drei Wiener Kindergärten im Rahmen des Projekts „Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten“ (Garnitschnig u.a. 2011; Datler & de Cillia u.a. 2012) durchgeführt. Neben Einzelfallstudien zu Einflussfaktoren der Prozessqualität auf Prozesse des kindlichen Zweitspracherwerbs (vgl. Kap. 3.2.2) ging das Forscherteam auch der Wirkung einer bereichsspezifischen Weiterbildung in zwei der drei beforschten Kindergärten nach. Das Konzept fokussierte auf eine gemeinsame Teilnahme des gesamten Teams an der Weiterbildung. Behandelt wurden die Themen *Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Interkulturelles Lernen, Elternarbeit, Sprachförderliches Handeln, frühe Literalität*. Auf eine *aktiv-reflexive Vermittlungsform* wurde geachtet, das heißt ein Ansatz gewählt, der die *Verbindung von theoretischem Wissen mit praxisbezogenem Fachwissen sowie Elementen der Reflexion* eigener Handlungsansätze berücksichtigt (Datler & de Cillia u.a.: 198f.). Die Evaluation der Weiterbildung erfolgte mit der Methode der *Selbsteinschätzung* mittels Fragebogenerhebung mit insgesamt 33 Probandinnen. Auf die offene Frage nach den wichtigsten Themen der Weiterbildung wurden die Themen Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt, interkulturelles Lernen und vorurteilsbewusste Bildung sowie Elternarbeit am häufigsten genannt (zwischen elf und 14 Nennungen). Kindliche Entwicklung, sprachförderliches Handeln und Sprache erhielten insgesamt jeweils sechs bis acht Nennungen. Die Wertung spiegelt sich nahezu deckungsgleich in der Angabe derjenigen Bereiche wider, in denen die Pädagoginnen selbst Veränderungen in ihrem eigenen Handeln wahrnahmen.

So konstatierten die Teilnehmerinnen nach der Weiterbildung bei sich ein gesteigertes Interesse an der Sprachenvielfalt der Kinder, eine Veränderung des Zugangs zu den Eltern, eine andere Art der Kommunikation. Auch die Perzeption und Beurteilung der

sprachlichen Aktivitäten der Kinder konnte - der Selbsteinschätzung zufolge - durch die Qualifikation verändert werden. 64% der Teilnehmerinnen befanden, dass sie sich „aus der Weiterbildung in den Arbeitsalltag etwas mitnehmen“ konnten (ebd.: 202). Änderungen in der „Einstellung zu bestimmten Themen“ konnten 37% an sich erkennen. Insbesondere hinsichtlich der *Wertschätzung* von und *Sensibilisierung für unterschiedliche Erstsprachen und Mehrsprachigkeit* beschrieben die Teilnehmerinnen an sich wahrgenommene *Veränderungen* in der konkreten Begegnung mit den Kindern. Dies steht im Gegensatz zu den oben zitierten Studien, denen zufolge - anders als den internen Qualifizierungsmaßnahmen des Wiener Forschungsprojekts - ein Aufbrechen negativer Einstellungen offenbar nicht gelungen ist. Dagegen konnte der Bedarf an praxisnahen Methoden, den Rückmeldungen der Teilnehmerinnen zufolge, durch die Weiterbildung nicht abgedeckt werden. Aus dem letztgenannten Befund ließe sich aus (zweit-)spracherwerbstheoretischer Perspektive und im Abgleich mit anderen Arbeiten der Hinweis auf den Bedarf einer handlungsnäheren Aufbereitung der in der Sprachförderung stattfindenden Lehr-Lernprozesse unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten herauslesen.

Einen Schritt in der Bildungsbiografie von Elementarpädagoginnen zurück gehen Hendlar u.a. (2011), insofern sie in der Anfangsphase einer Längsschnittstudie zu sprachbezogenen Kompetenzen von Pädagoginnen einem Zusammenhang zwischen ihrer *Ausbildung und ihrem linguistischen Fachwissensstand* nachgehen. Auf Basis des standardisierten Instruments FESKO-F erheben sie die als sprachförderlich angenommenen Wissensbestände von angehenden Kindergartenpädagoginnen sowohl an Fachschulen (N=536) als auch an Hochschulen (N=416) mittels 33 Multiple-Choice-Fragen über Grundbegriffe und Strukturen des Deutschen, Sprachdiagnostik und kindliche Sprachentwicklung. Erwartungsgemäß schnitten die Studierenden im Wissenstest zwar besser ab, gleichzeitig jedoch unterschätzten sie ihr Wissen stärker als die Fachschülerinnen. Hendlar u.a. (2011) beurteilen aufgrund dieses Ergebnisses die gebräuchliche Methode der Selbsteinschätzung⁷⁵ als Maß für die Feststellung von Kompetenzen als problematisch. Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung werden auch an anderer Stelle angeführt, allerdings in Bezug auf das pädagogische Handeln im Kontext Schule (Lee u.a. 2004: vgl. Kap. 4.2.2). Offenbar ist die Wahrnehmung eigener Kompetenzen fehleranfällig und benötigt externe Validierung oder Kontrolle. Andere Autor/innen heben hingegen den Vorzug der Selbsteinschätzung von Wissen im Zusammenhang mit ihrem Wert für das Erkennen eigenen Bildungsbedarfs hervor (vgl. Fried 2010: Kap. 4.2.2) oder weisen im Falle einer expertenkonformen Selbsteinschätzung auf ihre positive Korrelation zur Qualität des sprachförderlichen Handelns hin (vgl. Ofner 2014: weiter oben).

⁷⁵ Die Methode der Selbsteinschätzung ist in der Medienforschung verbreitet.

Ebenfalls auf *Selbsteinschätzung* beruhen Evaluationsbefunde aus Begleitstudien zur österreichweiten Fördermaßnahme „Frühe Sprachliche Förderung“ (vgl. Kap. 1). Das Maßnahmenbündel des auf einer Vereinbarung zwischen Bund und Ländern rechtlich geregelten Sprachförderprojekts umfasst neben einer Sprachstandsfeststellung zur Identifizierung von Kindern mit erhöhtem Sprachförderbedarf auch Qualifizierungsangebote an Pädagogischen Hochschulen in Form von umfassenden Lehrgängen. Wie die „Befragung Kindergarten 2009“ (Stanzel-Tischler 2011) zeigt, schätzten Pädagoginnen, die bereits einen Lehrgang an einer Pädagogischen Hochschule absolviert hatten, ihr Wissen in den Bereichen Sprachentwicklung, Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung deutlich höher ein als Personen, die noch keinen Lehrgang besucht hatten (ebd.: 9). Aber auch unabhängig von formaler Qualifizierung führten offenbar die Neuerungen im Bereich der frühen sprachlichen Förderung allein bereits bei etwa zwei Drittel der Pädagoginnen⁷⁶ zu einem subjektiv wahrgenommenen Wissenszuwachs (Stanzel-Tischler 2010: 46). Dass sich die Einbindung in Sprachfördermaßnahmen positiv auf Sicherheit und Einstellungen der involvierten Pädagoginnen auswirkt, zeigen auch andere Befunde (vgl. Fried 2010: Kap. 4.2.1.1).

Wie bereits oben diskutiert, liefern Ergebnisse zu selbsteingeschätzten Wissensbeständen allerdings noch keine sicheren Aufschlüsse über tatsächliches fachliches Wissen. Wie eine Teilstudie zum Projekt „Frühe sprachliche Förderung“ zum selbsteingeschätzten Wissen professionell mit Sprachförderung befasster Personen nahelegt (Stanzel-Tischler 2009), spielen auch *Alltagswissen und Alltagserfahrungen* aus dem privaten Umfeld stark in die Einschätzung des eigenen spracherwerbsbezogenen Wissens hinein. So konnte ein Zusammenhang zwischen der Höhe des selbsteingeschätzten Wissens in Bezug auf die Sprachentwicklung und dem Miterleben der Sprachentwicklung beim eigenen Kind bzw. den eigenen Kindern ermittelt werden (ebd.: 39). Damit wird deutlich, dass selbst professionell ausgebildete Personen ihr Wissenskonzept nicht allein aus dem Vorhandensein akademisch-fachlichen Wissens ableiten, sondern subjektiv Erlebtes stark in die bereichsspezifische Einschätzung hineinschwingt und sie erheblich beeinflusst.

Nicht unmittelbar das Thema Sprachförderung, jedoch einen benachbarten Bildungsbereich fokussierend⁷⁷ geht die bereits weiter oben (vgl. Kap. 4.3.1) erwähnte Interventionsstudie von Rank (2008) in einem Prä-Posttestdesign zum Wissen von Kindergartenpädagoginnen im Bereich *vorschulisches Lernen* und *Schriftspracherwerb* der Frage nach, ob und inwieweit nicht fachgerechte Theorien der Pädagoginnen durch Qualifizierungsangebote

⁷⁶ Befragt wurden knapp über 1000 Pädagoginnen aus den fünf österreichischen Bundesländern Burgenland, Kärnten, Salzburg, Steiermark und Wien. Diese Länder nahmen zum Zeitpunkt der Befragung in der vorgesehenen Form – wesentlich durch das Instrument der Sprachstandsfeststellung, BESK 4-5, bestimmt – am Projekt „Frühe sprachliche Förderung“ teil.

⁷⁷ Begründung für die Auswahl siehe Einleitung des Kap.4.3

veränderbar sind. Den theoretischen Rahmen bildet das Konzept „Subjektive Theorien“ von Groeben (1988), das von einer grundsätzlichen Modifizierbarkeit subjektiver Wissensvorstellungen ausgeht. Das Konzept wird im Übrigen auch für die geplante Untersuchung der vorliegenden Arbeit als Orientierungsrahmen fungieren (vgl. Kap. 5.1). Drei Gruppen von Probandinnen wurden gebildet. Bei einer Gruppe von Pädagoginnen erfolgte die Intervention in Form einer Einschulung in das „Würzburger Trainingsprogramm“ (Küspert & Weber 2008) zur Förderung der phonologischen Bewusstheit im Kindergarten sowie durch seine anschließende Anwendung in der Kindergartenpraxis. Eine zweite Gruppe erhielt eine dreitägige Fortbildung zum vorschulischen kognitiven Lernen. Eine weitere Gruppe von Pädagoginnen erfuhr keinerlei Interventionsmaßnahme. Am Ende der Laufzeit zeigten sich bei allen Gruppen unterschiedslos dieselben Veränderungen: Sowohl die dreitägige Fortbildung als auch das Würzburger Trainingsprogramm übten laut quantitativer Fragebogenerhebung auf die bestehenden subjektiven Theorien zum Schriftspracherwerb und zum Lernen *keine statistisch signifikanten Wirkungen* aus (Rank 2008: 284). Im Rahmen von Interviews nannten jedoch einzelne Pädagoginnen *Auswirkungen auf Wissen und Kompetenzgefühl* (ebd.), beschrieben wird der erlebte Zuwachs jedoch eher auf begrifflicher Ebene, wenn argumentiert wird, „dass man es immer schon so gemacht habe und nur die Bezeichnungen anders seien“ (ebd.: 280). Die Studienautorin zieht daraus den Schluss, dass die gesetzten Fortbildungen zwar zu einer *Anreicherung der subjektiven Theorien* mit fachlichem Wissen, nicht aber zu ihrer vollständigen Umwandlung führen konnten. Das Ziel, die aufgezeigten Lücken im Fachwissen zu kognitivem Lernen und Diagnose sowie die unspezifischen Vorstellungen mit konkreten Inhalten zu füllen (ebd.: 289; vgl. Kap. 3.2.3), konnte offenbar mit der punktuell ansetzenden, lediglich dreitägigen Fortbildung nicht erreicht werden. Mit Rank (2008) ist hier zu folgern, dass merkbare Veränderungsprozesse nur durch längerfristige fachliche Begleitung zu erreichen sind (ebd.: 294), zumal bezüglich emotional-motivationaler Wissenskonstruktionen wie Haltungen, Orientierungen und Einstellungen.

4.4.1.2 Effekte auf das sprachförderbezogene Handeln von Pädagoginnen

Belastbare Evidenzen zu Effekten einer Weiterbildungsmaßnahme auf das sprachförderliche Handeln sind, wie bereits mehrfach erwähnt, im elementarpädagogischen Bereich noch äußerst rar. Eher finden sich Interventionsstudien im schulischen Kontext hinsichtlich verschiedener fachpädagogischer Bereiche, im Fokus steht neben der Fremdsprachenlehre insbesondere der mathematisch-naturwissenschaftliche Fachbereich. So führen als Beispiele von positiven Evidenzen etwa Roth u.a. (2015: 219) einige Studien aus dem Primar- und Sekundarbereich an. Nachgewiesen werden darin Effekte bestimmter konzeptioneller Elemente von Aus- und Weiterbildungen auf das fachpädagogische

Handeln in spezifischen schulischen Lehrbereichen (u.a. Mathematik, Gewaltpräventionen) (ein Überblick findet sich bei Heran-Dörr 2008: 93f.). Häufig zitiert werden die aufschlussreichen Ergebnisse der Untersuchungen von Inckemann (2003 und 2004): Weiterbildungen im Fachgebiet des schulischen Schriftspracherwerbs führen den Studien zufolge dann zu sichtbaren Verbesserungen des praktischen Unterrichtshandelns, wenn sie in ihrer Konzeption die spezifischen wissens- und könnensbezogenen Voraussetzungen der teilnehmenden Gruppe von LehrerInnen fokussieren.

Die wenigen Studien, die für den Bereich der *elementarpädagogischen Sprachförderung* Qualifizierungseffekten auf das Handeln von Pädagoginnen nachgehen, sind eher als explorativ einzustufen und mit ihren geringen Fallzahlen wenig belastbar. Wenn ihre Ergebnisse auch nicht generalisierbar sind, so können sie als richtungsweisend für weitere Forschung wie die vorliegende betrachtet werden.

Keine Effekte von Qualifizierungen auf die sprachlichen Interaktionen von Kinderpädagoginnen kann etwa Fried (2010: 216, vgl. auch Kap. 4.2) erkennen, gleichwohl sich Manifestationen von Qualifizierungserfahrungen zumindest in einzelnen Bereichen des Wissens äußerten, wie in Kapitel 4.4.1.1 bereits ausgeführt wurde. Die in der Studie gewählte Operationalisierung der Qualifizierungsbiografien der Probandinnen lässt allerdings keine weiteren Schlüsse zu. Als Messgröße fungierte ein *Qualifizierungsindex*, der aus der *Anzahl* an Aus-, Fort- und Weiterbildungen - sowohl sprachförderbezogenen als auch allgemeinen Inhalts- und der dadurch angeregten Verwendung von sprachförderrelevanten Programmen bzw. Instrumenten errechnet wurde. Für weiterführende Erkenntnisse wären Informationen über die Qualität der Maßnahmen, ihre konkreten Wissensinhalte, Methoden sowie die Dauer der jeweiligen Bildungsmaßnahme hilfreich. Daneben sei erinnert, dass die pädagogische Ausrichtung des Modells von Briedigkeit & Fried (2008) (vgl. Kap. 4.2) das Sprachförderhandeln vorwiegend im Kontext von Beziehungs-, Motivations- und Organisationsverhalten der Pädagogin konzeptualisiert und lediglich eine der Handlungskomponenten, nämlich *sprachlich-kognitive Herausforderungen*, sprachdidaktische Elemente im weiteren Sinne aufweist (vgl. Kap. 4.2). Dass sich speziell in Bezug auf diese sprachbezogene Dimension im engeren Sinne keine Qualifizierungseffekte nachweisen ließen (Fried 2010: 216, Tab. 4), fügt sich in die hier behandelte Problemlage ein und unterstreicht das Erfordernis einer entsprechenden linguistischen Spezifizierung von Weiterbildungsmaßnahmen.

Von einer ähnlichen Sachlage berichten Gasteiger-Klicpera u.a. (2010): Fortbildungsmaßnahmen zur Einschulung in linguistisch orientierte Sprachförderprogramme bzw. -konzepte, die im Rahmen der hier bereits mehrfach erwähnten Evaluationsstudie zum Projekt „Sag‘ mal was“ (vgl. Kap. 3.1.1) von den Pädagoginnen absolviert wurden, konnte

keine Wirkung auf die Qualität der Sprachförderung zugeschrieben werden. Dazu ist allerdings anzumerken, dass sich mangels eines Prätests letztlich keine Rückschlüsse auf etwaige relative Wirkungen der Fortbildungen ziehen lassen. Aufgezeigt hingegen konnte damit das Erfordernis einer Verbesserung der Qualität von Qualifizierungen werden, wie es von den Studienautor/innen in ihren Schlussempfehlungen unter Anführung zentraler Punkte dementsprechend verdeutlicht wird (Gasteiger-Klicpera 2010: 207).

4.4.2 Effekte auf die Sprachkompetenz von Kindern

Während sich die beiden vorangegangenen Abschnitte mit dem Niederschlag von Qualifizierungen auf das Wissen sowie auf das Handeln der sprachfördernden Akteurinnen, den Pädagoginnen, beschäftigt haben, sollen nun diejenigen Studien präsentiert werden, die die Wirkungen von Fortbildungen an der Ergebnisqualität, das heißt auf der Ebene des Kindes, und somit des eigentlichen Adressaten der unterstützenden Maßnahmen, bemessen⁷⁸.

Buschmann & Jooss (2011) bringen Effekte eines speziell entwickelten Sprachförderprogramms für sprachauffällige Kleinstkinder, das insbesondere auf die Qualität der sprachlichen Interaktionen der Pädagoginnen fokussiert (vgl. Kap. 3.2.2.), mit einer projektinternen Fortbildung in Zusammenhang. Insbesondere wird es der speziellen *Vermittlung einer professionellen Sprachdidaktik* zugeschrieben, dass die Förderkinder bereits nach drei Monaten einen signifikant größeren Wortschatz und „bessere Leistungen in der Sprachproduktion“ aufwiesen (ebd. 309) als die Kinder der Kontrollgruppe, deren Betreuungspersonal lediglich eine konventionelle, auf reiner Wissensvermittlung angelegte Kurzfortbildung erhielten, was offenbar nicht zu einer Verhaltensänderung im Umgang mit den sprachförderbedürftigen Kindern führen konnte. Den Autorinnen zufolge zeigt die Studie deutlich,

[...], dass positive Effekte auf die sprachliche Entwicklung der Kinder nur auf Basis eines intensiven und systematischen sprachbasierten Interaktionstrainings mit begleitender Supervision erreicht werden konnten. (ebd.: 309)

Angesprochen sind hier zwei wesentliche Kriterien einer adäquaten Qualifizierung: *Hinreichende Dauer und (Sprach)handlungsnähe*, eine Forderung, die sich mit anderen Empfehlungen durchaus deckt (vgl. Gasteiger-Klicpera 2010, Roth u.a. 2015). Auch die Betonung des Wertes qualitätsvoller sprachlicher Interaktionen der kindlichen Bezugspersonen geht konform mit den gemeinhin vertretenen Ansätzen und Erkenntnissen zu kindlichen Erwerbsprozessen und ihrer Unterstützung (Bruner 1983). Mit Blick auf die aktuelle Problemlage der vorschulischen Sprachförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen wäre allerdings, wie bereits in Kapitel 3.2.2 angesprochen, vor dem Hintergrund einer linguistisch orientierten Zweitsprachdidaktik (vgl. Kap. 2.1.3) zu überprüfen, inwieweit

⁷⁸ Eine größere Anzahl von Wirkungsstudien, die nicht auf die Evaluation von Qualifizierungen abzielen, werden in Kapitel 3 beschrieben.

sich dieses für die Förderung von sprachauffälligen zweijährigen Kindern mit Deutsch als Erstsprache konzipierte Qualifizierungs- und Förderformat auf zweitsprachliche Erwerbsprozesse im Vorschulalter übertragen lässt.

Dass nicht die Dauer allein die Wirksamkeit einer Fortbildung in der Praxis generiert, geht auch aus einer Teilstudie von Wolf u.a. (2011) (vgl. Kap. 3.2.2) hervor, die im Rahmen einer Untersuchung von Effekten eines speziellen Sprachförderprogramms auf die Sprachkompetenzen von sprachförderbedürftigen Kindern durchgeführt wurde. In einer *elftägigen Fortbildung* erhielten die Pädagoginnen neben der Einschulung in die Durchführung des Förderprogramms auch Informationen zu Grundlagen der Sprachentwicklung, Modellierungstechniken, Diagnostik⁷⁹ und Themen der Elternarbeit (vgl. Wolf u.a. 2011: 426). Die umfangreiche *Qualifizierungsmaßnahme spiegelte sich* allerdings *nicht in den Lernfortschritten der Kinder* wider. Die Ursache für das Ausbleiben der Effekte der umfangreichen Fortbildung kann aufgrund der vielschichtigen Problemlage nicht eindeutig benannt werden. Denkbar wäre aber, dass das spracherwerbstheoretisch nicht fundierte, stark strukturierte Konzept des Förderprogramms und nicht die Qualifizierungsmaßnahme allein für die fehlenden Lernzuwächse der Kinder verantwortlich zu machen ist. Mit Wolf u.a. (2011: 426) sind außerdem offenkundige Unzulänglichkeiten des Erhebungsinstrumentes KISTE bei der Beurteilung der Ergebnisse in Betracht zu ziehen (Kap. 3.2.2: Fußnote 44). Die Studie muss daher die Frage nach wirksamen Qualifizierungen letztlich unbeantwortet lassen.

Eine ähnlich gelagerte Studie führten Wasik u.a. (2006) im vorschulischen Förderbereich *Sprache* und *Literacy* im englischsprachigen Raum durch. Sie gehen *Effekten einer neunmonatigen Weiterbildung* nach, in der die Pädagoginnen der Versuchsgruppe in bestimmte Techniken des Vorlesens (Vokabelaufbau, Fragetechniken, Themen verbinden) und kommunikative Strategien (aktives Zuhören, sprachförderliches Feedbackverhalten) instruiert wurden. Ziel war es, den Pädagoginnen Möglichkeiten aufzuzeigen, die kindliche Entwicklung im Bereich Sprache und Wortschatz zu unterstützen. Es zeigte sich, dass die Pädagoginnen der Versuchsgruppe nach der Interventionsmaßnahme mehr mit den Kindern sprachen, die von ihnen betreuten *Kinder zeigten* außerdem *stärkere Zuwächse in den Bereichen expressiver⁸⁰ und rezeptiver Wortschatz⁸¹*.

Eine Studie, die *Qualifizierungseffekten* sowohl auf der Ebene des *sprachförderlichen Verhaltens der Pädagoginnen* als auch auf der Ebene der *sprachlichen Lernfortschritte der*

⁷⁹ Es handelte sich um eine Einführung in den „Kindersprachtest für das Vorschulalter – KISTE“ (Häuser u.a. 1994)

⁸⁰ Erhoben mit dem „Expressive One-Word Picture Vocabulary Test EOWPVT-3“ (Brownell 2000)

⁸¹ Erhoben mit dem „Peabody Picture Vocabulary PPVT-III“ (Dunn & Dunn 1997)

Kinder nachgeht und somit ein Bindeglied zwischen den bereits in Kapitel 3 (zur Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen und –konzepten) und den in diesem Kapitel präsentierten Studien darstellt, stammt von Piasta u.a. (2012). Die Forschergruppe untersuchte die Effekte einer Weiterbildungsserie inklusive Coaching auf das sprachförderliche Verhalten von Elementarpädagoginnen. Die etwa 20-stündige Fortbildung zielte auf die Verbesserung der Responsivität ab. Darunter werden das Antwortverhalten und das sprachliche Eingehen der Pädagogin auf gegebene Kommunikationssituationen sowie das Herbeiführen und Fördern der Peer-Kommunikation verstanden. Vermittelt wurden sowohl allgemein förderliche Kommunikationsstrategien, die insbesondere auf sprachanregenden Sprachgebrauch abzielen, als auch Sprachlehrstrategien, wie spezifisch strukturierter Input, korrekatives Feedback und andere. Aufschlussreich ist, dass sich *Effekte der Fortbildung nur in der Verbesserung der allgemeinen kommunikativen Strategien* zeigten, wohingegen Sprachlehrstrategien nach der Fortbildung nicht vermehrt angewendet wurden.

Ungeachtet des Umstandes, dass die Pädagoginnen der Treatmentgruppe nur ihre allgemein-kommunikativen Strategien, nicht aber ihre Sprachlehrstrategien verbessern konnten, zeigten die von ihnen betreuten *Kinder höhere Sprachproduktivität und komplexere Äußerungen* als die Kinder der Kontrollgruppe. Daraus ist zu folgern, dass die Weiterbildung offenbar diejenigen Bestandteile von Responsivität der Pädagoginnen zu steigern vermochte, die darauf ausgerichtet sind, die Sprachproduktivität der Kinder anzuregen und die Komplexität ihrer Äußerungen zu erhöhen. Wenn dieses Ergebnis auch auf den ersten Blick wenig dazu beiträgt, sprachdidaktische Ansätze zu stützen und ihren Nutzen für die Praxis aufzuzeigen, so muss gleichzeitig relativierend eingewendet werden, dass zu bedenken ist, dass sich die Studie auf den englischen Erstspracherwerb bezieht und eine bedingungslose Übertragung sowohl auf einen Zweitspracherwerbskontext im allgemeinen als auch auf denjenigen des Deutschen im Speziellen zu kurz greifen würde. Zumal im Verständnis einer spracherwerbstheoretisch fundierten Sprachdidaktik, wie sie hier im Konsens mit der aktuellen Zweitspracherwerbsforschung vertreten wird (vgl. Kap. 2.1.3 sowie Kap. 3.1), müssten sich die charakteristischen zweitsprachlichen Lernwege und Lernanforderungen des Deutschen in den Strategien der Pädagoginnen abbilden. Insgesamt offenbart auch die Beschäftigung mit dieser Studie die grundsätzliche Schwierigkeit, die mit der Dokumentation und der Bewertung des sprachlichen Handelns der Pädagoginnen in der Förderung verbunden ist. Wie in dem überwiegenden Teil der bishier besprochenen Studien wird auch hier etwa offen gelassen, inwieweit die Prinzipien der vermittelten Sprachlehrstrategien nicht nur den kommunikativen Bedürfnissen des einzelnen Kindes folgen, sondern gleichermaßen seine systemlinguistischen Fähigkeiten berücksichtigen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und mit Blick auf das Anliegen dieser Arbeit lohnt es sich, noch einmal zurückzukommen auf den Befund, wonach

Qualifizierungsmaßnahmen *keine Verbesserung der Sprachlehrstrategien der Pädagoginnen* bewirken konnten, und nun anhand möglicher Erklärungen gewinnbringende Folgerungen zu ziehen. Naheliegend ist zunächst die Erklärung, dass die sprachdidaktische Technik der strukturellen Modellierung der eigenen Sprache eine vergleichsweise anspruchsvolle Technik darstellt, zieht man in Betracht, dass es im Kontext alltagsintegrierter Förderung des Kindergartens, im Gegensatz etwa zur Fremdsprachenlehre, immer auch um die gleichzeitige Aufrechterhaltung der bestehenden Sprachhandlungsfunktionen geht. Der Umstand, dass diese Kompetenz von den Pädagoginnen selbst im Rahmen einer 20-stündigen Fortbildung mit angeschlossenem Coaching nicht erreicht werden konnte, lässt vermuten, dass die Aneignung professioneller Sprachlehrstrategien ein um einiges längeres und praxisbezogeneres Fortbildungsformat einschließlich intensiver fachlicher Begleitung, etwa in Form von Supervision, erfordert (vgl. Buschmann & Jooss 2011, Datler & de Cillia u.a. 2012).

Abschließend sei noch auf ähnlich gelagerte Ergebnisse einer Studie von Girolametto u.a. (2003) hingewiesen, die Effekten von praxisbegleitenden Trainings zu interaktionsfördernden Strategien und sprachmodellierenden Techniken der Pädagoginnen nachgeht. Die Ergebnisse zeigen, dass eine Fortbildung eine *Qualitätssteigerung speziell in den sprachanregenden Verhaltensweisen der Pädagoginnen bewirkte*, wie Einbezug von nicht beteiligten Kindern in Gespräche, Nutzung und Herstellen von Gesprächsanlässen und generell die Gestaltung motivierender und ermutigender Interaktionssituationen. Die positiven Auswirkungen setzten sich auch im Sprachverhalten der Kinder fort, was sich insbesondere *im Wortschatzumfang, der Länge der Äußerungseinheiten sowie der an die Peers adressierten Sprachproduktionen* manifestierte. Zu Lernzuwachsen auf morphosyntaktischer Ebene macht allerdings auch diese Studie keine Aussagen.

4.4.3 Zusammenfassung und Fazit

Mehr noch als die Befundlage zu bestehenden Sprachförderkompetenzen von Elementarpädagoginnen liefert die empirische Forschung zur Wirksamkeit von sprachförderbezogenen Fort- und Weiterbildungen aktuell noch ein unvollständiges, wenig belastbares Bild. Dies wurde aus dem Versuch einer systematischen Annäherung an einschlägige Studien deutlich. Zu einem großen Teil läuft einem solchen Bestreben die mangelnde Vergleichbarkeit der untersuchten Qualifizierungsangebote zuwider: Heterogen sind nicht nur Dauer, zeitliche Strukturierung und Methodik-Didaktik, sondern insbesondere auch die inhaltlich-fachliche Ausrichtung der Fort- und Weiterbildungen. Im Falle retrospektiver Erhebungsmethoden lassen sich schon allein aufgrund des Studiendesigns die konkreten Fortbildungsinhalte nicht immer erschließen. Stehen ganz allgemein erst enge Forschungsausschnitte zur Einblicknahme in die Wirkung von Qualifizierungsmaßnahmen im Sprach-

förderbereich zur Verfügung, so verschmälert sich die Datenlage noch drastisch im Hinblick auf linguistische Inhalte berücksichtigende Bildungsmaßnahmen und ihren Effekten auf die Sprachförderkompetenz der Pädagoginnen.

Praktisch unbeantwortbar bleibt zum derzeitigen Forschungsstand die Frage nach der Auswirkung linguistisch orientierter Qualifizierungsmaßnahmen auf ein zweitspracherwerbstheoretisch begründetes sprachdidaktisches Handeln der Pädagogin. Dies nicht etwa aufgrund widersprüchlicher Daten. Es stehen vielmehr derzeit noch keine Studien zur Verfügung, die sowohl die Inhalte von Qualifizierungen zur Sprachförderung als auch das Sprachförderhandeln selbst in den Kontext aktueller linguistischer Theorien zum frühen Zweitspracherwerb des Deutschen stellen⁸². Nur eine Studie, die wurde im Rahmen des Projekts SprachKoPF (Thoma & Tracy 2014) durchgeführt, positioniert sich im linguistischen Forschungsfeld.

Als ein erstes, übergeordnetes Fazit, das aus der Sichtung der Studien in diesem Kapitel gezogen werden kann, ist daher in Übereinstimmung mit anderen Stellen dieser Arbeit, ein deutlicher Überhang eines Verständnisses von Sprachförderhandeln als *Sprachgebrauch* zu konstatieren, das vor allem funktionale Aspekte wie die Rolle der Pädagogin als sprachanregendes Vorbild in den Vordergrund rückt, gegenüber einer „*Sprachlehre*“, die (auch) systemlinguistische Aspekte mit dem Ziel einer stärkeren Einflussnahme auf deren Erwerb berücksichtigt. Dies entspricht auch genau dem Verhältnis zwischen den elementarpädagogisch ausgerichteten und den linguistischen Studien, die bislang mit dieser Forschungsfrage befasst sind.

Trotz der geschilderten unklaren Datenlage lassen sich einige aufschlussreiche Erkenntnisse für die Ableitung der eigenen Fragestellung gewinnen. Insgesamt konnten in dieser Arbeit bereits früher festgehaltene Anknüpfungspunkte in ihrer Relevanz bekräftigt werden. Hinzu kommen spezifische Einsichten, die zur Beantwortung der Frage nach einer optimalen Qualifizierungskonzeption zur Anhebung der Sprachförderkompetenz, bestehend aus *Wissen* und *Handeln* (vgl. Kap. 4.1, Kap. 4.2 sowie 5.1) beitragen. Sie werden nun im Folgenden zusammengefasst.

Was die Effekte von Qualifizierungen auf das sprachförderbezogene Wissen⁸³ betrifft, so wird in diesbezüglichen Diskussionen häufig die *Dauer der Fortbildungen* als eine wesentliche Einflussvariable auf das Gelingen von Qualifizierungen ins Spiel gebracht. Dass ihr zumindest eine gewisse Erklärungskraft für Unterschiede zuzuschreiben ist, kann einigen groß angelegten Studien entnommen werden. Sie berichten in diesem

⁸² Denn die in Kapitel 3.1 besprochenen Studien legten den Fokus auf die Überprüfung der Wirksamkeit linguistisch fundierter Sprachförderprogramme.

⁸³ Auch zur Verfolgung der Forschungsfrage dieses Kapitels wurde in Übereinstimmung mit der bisher eingeschlagenen Auffassungsrichtung der Auswahl der Studien zum Wissen ein breiter Wissensbegriff unterlegt (vgl. Kap. 4.3.1 sowie 5.1).

Zusammenhang von einer mehr-, mindestens aber elf- bis 20-tägigen Fortbildung. Genannt werden Effekte auf die Kenntnis von Sprachdiagnoseverfahren, auf die Einnahme professionellerer Standpunkte zu verschiedenen Themen der Sprachförderung, etwa die theoriegeleitete Erweiterung vorgegebener Konzepte sowie eine stärker am Kind ausgerichtete Sichtweise. Kürzere, etwa dreitägige Weiterbildungen bewirken keine derartigen Professionalisierungseffekte, im besten Fall zeigen sich Wissensanreicherungen, jedoch keine vollständigen Umwandlungen nicht fachgemäßer Sichtweisen. Zugleich zeigt sich aber, dass das bereits *vorhandene Vorwissen* eine bedeutende Rolle für das Greifen von Qualifizierungsprozessen spielt. Personen mit höherem Vorwissen profitieren demnach auch von kürzerer Fortbildungsdauer, dies konnte sich auch hinsichtlich linguistischen Begriffswissens zeigen. Die Beobachtung trifft insbesondere auf Personen mit höherer Schulbildung zu. Die Tatsache, dass Vorwissensbestände mitbeteiligt am Gelingen von Professionalisierungsprozessen sind, hat für die eigene Forschungsfrage höchste Relevanz und soll daher als ein wesentlicher Anknüpfungspunkt für die eigene Untersuchung festgehalten werden (eine theoretische Stützung erfährt dieser Befund durch lernpsychologische Annahmen: vgl. Kap. 5.1).

Auch *karrrierebezogene Motive* können die Effekte einer Qualifizierung auf der Fachwissensebene steigern, wie sich aus personenbezogenen Angaben der linguistischen Studie zum Projekt *SprachKoPF* in Ergänzung der studieninternen Ergebnisdarstellung herauslesen ließ. Teilnehmerinnen, die eine Verbesserung ihrer Position, wie die Aussicht auf die Funktion einer Multiplikatorin hatten, schnitten bezüglich des linguistischen Wissens besser ab als andere Teilnehmerinnen ohne spezifische berufliche Aspirationen. Auch in diesem Aspekt lässt sich eine Verbindung zu Annahmen der Lernpsychologie herstellen, er sollte in Überlegungen zu Qualifizierungskonzeptionen Eingang finden.

Neben gängigen Qualifizierungsformaten kann auch die *Einbindung in spezielle Maßnahmen zur Sprachförderung*, wie Programme oder Projekte zur Wissenssteigerung beitragen. Studien, die zu diesen Schlüssen kommen, arbeiteten jedoch alle mit der unsicheren Methode der Selbsteinschätzung. Der von der Pädagogin subjektiv erlebte Wissenszuwachs ließe sich zumindest als eine Gleichsetzung mit der durch die Einbindung in Projekte gewonnenen Sicherheit interpretieren. Zu prüfen wäre darüber hinaus, inwieweit in solchen Fällen tatsächlich objektivierbare expertengerechte Wissensbestände aufgebaut werden konnten.

Stärker noch als die Aneignung von objektiv überprüfbarem Fachwissen sind Veränderungsprozesse von emotional-motivationalen Kognitionskonstrukten, wie *Einstellungen* oder Haltungen, an die Dauer von Fortbildungen gekoppelt. So zeigt sich hinsichtlich der Bewertung von mit Mehrsprachigkeit verbundenen pädagogischen Aufgabenbereichen, dass eine Änderung ablehnender Sichtweisen nur über einen *längeren*

Zeitraum gelingt. Zusätzlich hat hier die *methodisch-didaktische Gestaltung der Fortbildung* einen erheblichen Einfluss auf das Eintreten sowie das Ausmaß von Effekten. Hier sind Formate, die Reflexionen genügend Raum geben, entscheidend (zur Veränderbarkeit von subjektiven Theorien bzw. Einstellungen vgl. Kap. 5.1). Insgesamt dürfte den Studien zufolge eine positive Einstellung zur Mehrsprachigkeitsförderung im Kindergarten stark an entsprechende Kenntnisse der Pädagoginnen in diesem Bereich gebunden sein.

Im Gegensatz zu den Studien, die sich den Effekten von Qualifizierungen auf das Wissen der Teilnehmerinnen widmen, lassen sich aus jenen zu den *Auswirkungen auf das praktische Sprachförderhandeln der Pädagoginnen* keine schlüssigen Erkenntnisse ziehen: Zum einen aufgrund der geringen Anzahl der Studien, die auf die hohen methodischen Anforderungen zurückgeführt werden können. Zum anderen aufgrund der meist retrospektiven Erhebungsmethode, die keine differenzierten Einblicke in die Inhalte zulässt, und daher die Operationalisierung meist nur über die Dauer der evaluierten Fort- und Weiterbildung erfolgt. Insofern müssen die übereinstimmenden Ergebnisse der beiden zitierten Studien (Fried 2010; Gasteiger-Klicpera u.a. 2010), die selbst *mehrtägigen Qualifizierungen keine Effekte auf das Handeln der Pädagoginnen* attestieren, allzu viele Fragen offen lassen. Lediglich die sehr allgemeine Folgerung, dass auch mit einer mehrtägigen Fortbildung allein noch keine Gewähr für eine tatsächlich gelingende Implementierung des vermittelten Wissens in die Handlungspraxis gegeben und daher nach anderen Faktoren zu suchen ist, die für eine Übertragung des Wissens in die Praxis sorgen, kann daraus für die eigene Arbeit abgeleitet werden. Infolge der wenig ertragreichen Studien im elementarpädagogischen Feld muss auf einen zentralen Befund aus der Lehrerbildung zurückgegriffen werden, demzufolge *Weiterbildungen dann zu sichtbaren Verbesserungen des praktischen Unterrichtshandelns* führen, wenn sie die spezifischen wissens- und könnensbezogenen *Voraussetzungen der Pädagoginnen berücksichtigen* (Inckemann 2003 und 2004: vgl. Kap. 4.4.1.2). Es ist nachvollziehbar, dass dieser Befund einen wichtigen Anknüpfungspunkt für den methodischen Rahmen der eigenen Untersuchung bildet und daher auch aufgegriffen werden soll (vgl. Kap. 5.1).

Eine Beantwortung der Frage nach der Effizienz von Qualifizierungsmaßnahmen wurde von einigen Forschungsprojekten auch über deren *Auswirkungen auf die Lernfortschritte des Kindes* zu geben versucht. Es handelt sich demnach um die Art von Wirkungsstudien im pädagogischen Professionalisierungskontext mit dem größten Radius; immerhin wird mit ihnen nun der Bogen von der Qualifizierung über die Pädagogin bis hin zum Kind gespannt und somit das eigentliche Ziel einer Professionalisierungsmaßnahme, die Ebene des Kindes, die Ergebnisqualität, in den Fokus genommen. Damit schließt sich auch der Kreis zu den in Kapitel 3 bereits besprochenen Wirkungsstudien, in denen zwar auch die

Sprachkompetenzen des Kindes als „Bezugsgröße“ fungierten, dort jedoch die Wirkungsweise theoretisch fundierter Förderprogramme und –konzepte überprüft wurden. Die gewonnenen Folgerungen, wonach sich die Wirksamkeit von Förderkonzepten nur über ihre Verbindung mit einem kompetenten Sprachförderhandeln der Pädagogin ausschöpfen lässt, gaben auch die weitere Forschungsrichtung vor, die mit diesem letzten Kapitel zu den empirischen Befunden von Qualifizierungseffekten schlussendlich wieder zurückkehrt zur Frage nach den mit ihnen erreichten Kompetenzzuwächsen bei den Kindern. Dass sich die Studien aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstandes häufig konzeptionellen und messmethodischen Problemen gegenüber sehen, wurde bereits in Kapitel 3 diskutiert. Davon betroffen sind insbesondere immer wieder Instrumente zur Messung der kindlichen Sprachlernfortschritte, vor allem der von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, die in einigen Fällen durchaus anfechtbar sind. Die Ursache dafür liegt in der meist pädagogischen Situierung der Studien, in der ein Beschreibungsinstrumentarium für zweitsprachliche Aneignungsverläufe nicht zur Verfügung steht (vgl. Kap. 3.3 und 4.3).

Immerhin kann aus einer Studie zur Förderung von zweijährigen Kindern (Buschmann & Jooss 2011) die Folgerung gezogen werden, dass eine *speziell konzipierte Qualifizierung, die ein intensives und systematisches sprachbasiertes Interaktionstrainings mit begleitender Supervision beinhaltet, Effekte auf die Sprachlernleistungen der Kinder ausübt*. Keine Effekte zeigte demgegenüber eine auf reine Wissensvermittlung ausgerichtete Kurzfortbildung. Dies stützt andere Befunde, die sowohl die Dauer von Fortbildungen als wichtiges Kriterium ausweisen als auch die Forderungen der Professionalitätsforschung nach (sprach)handlungsnäheren Vermittlungsformaten. Auch dies ist ein wichtiger Aspekt für die Herausbildung eines theoretischen Bezugsrahmens für die eigene Untersuchung.

Die Vermittlung von Sprachlehrstrategien in Qualifizierungen hat den wenigen Studien zufolge, die hier mangels deutschsprachiger auch aus dem englischsprachigen Raum zitiert werden mussten, zunächst zwar nur Auswirkungen auf das allgemein-kommunikative Verhalten der Pädagoginnen und nicht auf deren Sprachlehrstrategien. Dies allerdings führt zu einem erkennbaren Effekt in der Sprache des Kindes: Das veränderte Interaktionsverhalten der Pädagoginnen ruft bei den geförderten Kindern gesteigerte Sprachproduktivität und -freude hervor. Beide Wirkungszusammenhänge decken sich mit den jeweiligen Einzelergebnissen anderer Studien. Sowohl die Effekte der Qualifizierung auf die Pädagoginnen als auch auf die Kinder lassen sich somit in Verbesserungen von mit dem Begriff *Sprachgebrauch* assoziierten Merkmalen, wie Produktivität, Responsivität etc. festmachen. Unabhängig von der Frage der Übertragbarkeit englischsprachiger Studien auf den Deutscherwerb im mehrsprachigen Kontext ist auch hier festzustellen, dass Studien, die auch Aussagen zu Veränderungen im morphosyntaktischen Bereich machen, bislang

nicht zur Verfügung stehen.

Als weiterer Punkt soll nicht unerwähnt bleiben, dass sich die meisten Professionalisierungsstudien auf die Sprachförderkompetenz von Elementarpädagoginnen in Deutschland beziehen. Eine Studie speziell zu sprachförderspezifischen Konzepten und Vorstellungen von Kindergartenpädagoginnen liegt für Österreich - mit nur einer Ausnahme⁸⁴ - zur Zeit nicht vor, woraus, vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte, sich allein schon dadurch ein sehr offensichtlicher Begründungszusammenhang für die eigene Arbeit herstellen lässt. Eine Beleuchtung der Vorstellungen von Elementarpädagoginnen zum Thema Sprachförderung in Österreich soll im vorliegenden Rahmen daher angestrebt werden.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ergebnisse dieser Arbeit und mit Blick auf die bildungssprachlichen Anforderungen, die die Schule als dem Kindergarten nachfolgende Bildungsinstitution an die Kinder stellen wird, wird hier im Konsens mit der psycholinguistisch orientierten Forschung zum Zweitspracherwerb die Auffassung vertreten, dass Elementarpädagoginnen neben Wissen über kommunikativ-soziale Aspekte des Sprachgebrauchs auch über entsprechendes linguistisches Wissen zur Förderung sprachstruktureller Merkmale der Sprache verfügen sollten. Dazu soll, auf Basis der Erkenntnisse der vorangegangenen Kapitel in den nächsten Schritten dieser Arbeit das Ziel weiter verfolgt werden, einen Vorschlag für ein Qualifizierungskonzept zu entwickeln.

⁸⁴ Außer die in Kapitel 4.4 im Zusammenhang mit Qualifizierungseffekten besprochenen Studie zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Datler & de Cillia u.a.: 2012).

4.5 Vorschlag zur Konzeptualisierung eines prozessorientierten Sprachförderkompetenzmodells

In diesem Kapitel soll basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen der vorangegangenen Auseinandersetzung nach einer neuen, in diesem Schritt noch theoriebasierten, Konzeptualisierung von Sprachförderkompetenz gesucht und damit ein Bezugsrahmen für die eigene empirische Untersuchung herausgearbeitet werden. Entsprechend der aufgefundenen Problemfelder wird das Ziel verfolgt, eine Fassung von *Sprachförderkompetenz* bereitzustellen, die *linguistisches Wissen stärker auf den Handlungsprozess der Sprachförderung* zu beziehen vermag. Den vorangegangenen Überlegungen folgend sowie im Einklang mit dem aktuellen Forschungskonsens (vgl. Jampert u.a. 2007; Redder u.a. 2011) soll einem interdisziplinären Verständnis von Sprachförderung gefolgt werden, das eine stärkere *Vernetzung von elementarpädagogischen und linguistischen Ansätzen* anstrebt. Können bisherige Ansätze der Elementarpädagogik Charakteristika der kindlichen - insbesondere zweitsprachlichen - Spracherwerbsprozesse nicht hinreichend beschreiben, erklären und begründen und müssen ihre Sprachförderkompetenzmodelle daher ihrem eigenen Anspruch einer kindzentrierten, an individuellen Maßstäben ansetzenden Förderung auf sprachlicher Ebene letztlich einiges schuldig bleiben (vgl. das Sprachförderkompetenzmodell Fried 2010: Kap. 4.2 sowie die Evaluationsinstrumente der Studien Roos u.a. 2010: Kap. 3.1; Kammermeyer u.a. 2013: Kap. 3.2.1), so stehen sprachwissenschaftlich orientierte Kompetenzmodelle (vgl. Thoma & Tracy 2014) vor der bislang nicht gelösten Aufgabe, ihrer stark wissensorientierten Ausrichtung handlungspraktische Geltung zu verleihen. Angesprochen ist damit nicht nur der empirisch bislang nicht nachgewiesene Reflex linguistischen Fachwissens auf das Sprachförderhandeln der Pädagoginnen (vgl. Kap. 4.3.3).

Argumentiert wird hier, dass das zur Diskussion stehende linguistisch ausgerichtete Modell *SprachKoPF* bereits auf konzeptueller Ebene die Frage nach einer handlungspraktischen Verknüpfung linguistischen Wissens nicht hinreichend beantwortet. Obwohl dem Kompetenzmodell das professionstheoretische Verständnis einer grundsätzlichen Verbindung zwischen den Komponenten *Wissen* und *Handeln* schon allein durch das Zwischenglied *Können* grundgelegt ist und *Wissen* neben linguistischem Begriffswissen auch sogenanntes anwendungsbezogenes Wissen beinhaltet, stellen sie letztlich zwei getrennte Komplexe dar, wobei der Wissenskomplex dem Handlungskomplex vorgeschaltet ist (vgl. Kap. 4.1: Abb. 4-1). Mit Blick auf die Entwicklung eines effektiven, das heißt auf die Praxis bezogenen Qualifizierungskonzepts, das zu entwickeln die Absicht der vorliegenden Arbeit ist, und vor dem Hintergrund der in diesem Kapitel bisher gewonnenen Erkenntnisse (vgl. Kap. 4.1.2, Kap. 4.2.3, Kap. 4.3.4, Kap. 4.4.3)

erscheint eine Konzeption von Sprachförderkompetenz als ein rein lineares, d.h. konsekutives Verhältnis zwischen Wissen und Handeln als zu kurz gegriffen. Gesucht sei daher nach einem Modell, mit dem zum Ausdruck zu bringen ist, wie und an welchen *Stellen der Handlungsprozesse*, die im Rahmen der Sprachförderung stattfinden, *linguistisches Wissen* im Konkreten eindringen und in welcher Form dies geschehen soll. Anders gesagt, wäre eine solche Konzeption professionellen Fördervorgehens anzustreben, mit der die Beziehung zwischen den *Sprachlehr- und -lernprozessen* für die Sprachvermittlerinnen anschaulich und nachvollziehbar dargestellt werden kann. Eine solche Konzeption wird von Vertretern der frühkindlichen Zweitspracherwerbsforschung aktuell auch verstärkt gefordert (vgl. A. Müller 2015: 136).

Angesprochen ist damit letztlich die Frage einer anwendungsnahen *Aufbereitung linguistischen Wissens* für den Qualifizierungskontext. Dies bedeutet einem interdisziplinären Verständnis von Sprachförderung folgend, sich um ein solches Kompetenzmodell zu bemühen, das Ansatzpunkte für die Verknüpfung linguistischer Konzepte mit aktuellen Konzepten der Elementarpädagogik, die sich als eine Handlungs- und Reflexionswissenschaft versteht, bietet. Eine Konzeptualisierung von Sprachförderkompetenz, die linguistisches Fachwissen handlungsnäher verortete, böte zudem einen stärker anwendungsbezogenen Orientierungsrahmen für die Entwicklung von Qualifizierungskonzepten und unterstützte solche Bestrebungen, die die bekannte und oftmals beklagte Kluft zwischen Theorie und Praxis, wenn nicht zu überwinden, so doch zu entschärfen suchen. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen und Forderungen soll nun unter Zusammenführung linguistischer Ansätze mit einem aktuellen Kompetenzmodell der Elementarpädagogik ein Vorschlag zur Konzeptualisierung von Sprachförderkompetenz erstellt werden. Es soll im weiteren Verlauf der Arbeit als Bezugsmodell fungieren.

Als Grundlage für die Konstruktion von Professionalität im elementarpädagogischen Sprachförderkontext wird hier dem erst jüngst vom Forscherteam rund um Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) entwickelten allgemeinen „Kompetenzmodell der Frühpädagogik“ der Vorzug gegeben, da sich seine spezifische Konzeption mit sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Ansätzen gut vereinen lässt. Im Folgenden werden die Überlegungen, die hinter dieser Vorgehensweise liegen, durch eine kurze Charakterisierung der Kernkomponenten des Modells sowie eine Herausstellung der Gemeinsamkeiten mit linguistischen Sprachförderansätzen, wie sie in Kapitel 2.1.3 als zentrale Bezugspunkte für diese Arbeit bereits definiert wurden, dargelegt.

Ausgehend von einem an aktuelle professionstheoretische Überlegungen anknüpfenden Kompetenzbegriff sehen Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) die Zielsetzung (früh)pädagogischer Qualifizierungen ganz allgemein im Erwerb solcher Kompetenzen

[...], die es einer Fachkraft ermöglichen, in komplexen und mehrdeutigen, nur begrenzt vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln. Der Anspruch auf Professionalität ist mit der Erwartung verknüpft, dass eine Fachkraft sowohl ihr theoretisches, fachliches Wissen als auch reflektiertes Erfahrungswissen so zu nutzen vermag, dass sie ihr Handeln auf die je spezifischen Bedingungen und Erfordernisse einer Situation abstimmen kann – dies beinhaltet sowohl eine konsequent kultursensible Perspektive als auch die Beachtung normativer Rahmenbedingungen. (ebd.: 9).

Diesem Verständnis folgend sowie in weitgehender Übereinstimmung mit den beiden zentralen Modellen zur Sprachförderung (Thoma & Tracy 2014: vgl. Kap. 4.1 sowie Fried 2010: vgl. Kap. 4.2) unterscheidet das „Kompetenzmodell der Frühpädagogik“ zunächst ganz grundlegend zwischen einer Wissenskomponente (*Disposition*) und einer Handlungskomponente (*Performanz*), die jeweils durch Teildimensionen binnenstrukturiert sind und infolgedessen ebenso der Kategorie der *Strukturkompetenzmodelle*⁸⁵ zuzuordnen sind. Auch die wissensbezogene Komponente erinnert in ihrer breit angelegten Konzeption noch an eines der beiden bestehenden Sprachförderkompetenzmodelle, entsprechend der disziplinären Verortung an das elementarpädagogisch ausgerichtete „Facettenmodell“ von Fried (2010) (vgl. Kap. 4.2). So wird unter Wissen bzw. Disposition die potentielle Möglichkeit, in bestimmter Weise zu handeln, verstanden. Es schließt sowohl fachlich-theoretische Wissensbestände als auch habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen sowie prozedurale und soziale Fähigkeiten mit ein (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014: 10).

Neu und anders als jene Kompetenzmodelle, auf deren Grundlage die beiden bisherigen großen Modelle zur Sprachförderkompetenz entstanden sind, stellt das „Kompetenzmodell der Frühpädagogik“ den konkreten professionellen Handlungsvollzug als einen *rekursiven, stufenförmigen Prozess* dar. Dieses Merkmal weist es als ein *Prozessmodell* aus. *Wissen* wird nicht als eine dem Handlungsvollzug „isoliert vorgeschaltete“ Grundlage betrachtet, es findet sich in allen Schritten des Prozesses wieder (ebd.: 12). Professionelles Handeln im elementarpädagogischen Kontext ist demzufolge als ein Prozess konzipiert, der von der (systematischen) Beobachtung sowie der Analyse und Interpretation einer gegebenen (Bildungs-)Situation ausgehend, über Handlungsplanungen zum eigentlichen Handeln fortschreitet und mit einer Reflexion bzw. Evaluation abschließt, um dann von Neuem den gesamten Handlungsprozess auf Basis der gewonnenen Einsichten aufzunehmen.

⁸⁵ Einen Kurzüberblick über unterschiedliche Formen von Kompetenzmodellen bieten Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014: 8f.)



Abb. 4-5: Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014: 12): „Prozessmodell“ der Frühkindpädagogik (leicht modifiziert)

Insbesondere die Konzeption der Handlungskomponente als ein rekursiver Handlungskreislauf ist es, die sich für die in der vorliegenden Arbeit vorgesehene Konzeptualisierung von Sprachförderkompetenz mit der weiterführenden Funktion eines Orientierungsrahmens für bereichsspezifische Qualifizierungen als besonders gewinnbringend anbietet. Transformiert in den Prozess linguistisch orientierter Sprachförderung kann *Performanz*, wie sie bei Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) konzipiert ist, als Formel für die Handlungskette sprachdidaktischen Vorgehens im Sinne der aktuellen Zweitspracherwerbsforschung gelesen werden, die, unter Anlehnahme an sprachtherapeutische Ansätze (vgl. Dannenbauer 1999; Ruber & Rothweiler 2012: Kap. 4.1.1) den konkreten *Sprachlehrprozess* im Idealfall als eine Abfolge sprachdiagnostischen, interpretativ-planenden, spezifisch sprachgestaltenden sowie evaluierend-reflektierenden Handelns sieht (vgl. etwa Schulz & Tracy 2011; Kaltenbacher u.a. 2009: Kap. 2). Eine Einbettung linguistischer Ansätze in das aktuelle vorliegende Prozessmodell der Frühkindpädagogik liegt daher nahe. Vor diesem Schritt sollen zunächst noch einige weitere Aspekte zur Nachvollziehbarkeit und Begründung der Vorgangsweise dargelegt werden, wobei stets die Relevanz für die eigene Konzeptualisierung von Sprachförderkompetenz, die Forschungsfrage und den Forschungsgegenstand sowie die geplante Qualifizierungskonzeption im Vordergrund steht.

Eine zentrale Bedeutung im Zusammenhang mit der Professionalisierung von Elementarpädagoginnen wird im prozessorientierten Ansatz von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) der nachträglichen Analyse, der Reflexion der Situation zugeteilt. *Reflexion* wird explizit als ein *zentraler Bestandteil des Handlungsprozesses* definiert. Sie erst teilt dem

Handeln seine professionelle Ausprägung zu (ebd.: 10f.). Reflexion erklärt sich aus den spezifischen Handlungsbedingungen des pädagogischen Praxisfelds. Umso mehr Vielfalt und begrenzte Vorhersehbarkeit der Situationen in der Kindergartenpraxis rasches, selbstbestimmtes Handeln erforderlich machen, desto weniger ist von professionellem Standpunkt aus auf eine nachträgliche Analyse und Klärung des Geschehens zu verzichten. Idealerweise ergänzen und überlagern sich im Handlungsvollzug der Praxis stets zwei Handlungsmodi, ein *pädagogisch-praktischer* und ein *wissenschaftlich-reflexiver* (ebd.: 11). Eben diese Fähigkeit, das eigene Tun in einen wissenschaftlichen Begründungskontext zu stellen, lassen, wie es für verschiedene Bildungsbereiche der Elementarpädagogik belegt ist (vgl. Kap. 4.3.1), Pädagoginnen häufig vermissen. In diesem Verständnis von Professionalität kommt daher deutlich die Bedeutung einer bewussten Auseinandersetzung der Pädagogin mit ihrem eigenen praktischen Tun vor der Folie (fach-)wissenschaftlicher Konzepte zum Ausdruck. Unter Anbindung an diese elementarpädagogische Konzeption von Kompetenz lässt sich nun auch professionstheoretisch die Relevanz von linguistischem *Fachwissen* rechtfertigen, und ihrer mehrfachen theorie- und empiriebasierten argumentativen Herleitung der vorangegangenen Kapiteln eine neue hinzufügen. Allerdings liegt zu der damit angesprochenen Fähigkeit der Reflexion und Begründung des eigenen (Förder-)Handelns noch keine Studie vor, die sich aus linguistischer Perspektive den Argumentationsstrukturen von Pädagoginnen widmet. Unter Anbindung an das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) soll dieser Lücke daher mit der eigenen Untersuchung (vgl. Kap. 6) begegnet werden.

In Gegenüberstellung zu den in Kapitel 4.1 und 4.2 vorgestellten Strukturmodellen sei hier nochmals der besondere Vorzug des Modells von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) herausgestellt: Das Modell bildet den rekursiven Handlungsprozess in seinen Einzelbestandteilen ab, kennzeichnet somit die konkreten Verbindungspunkte von Wissen und Handeln, wodurch sich die jeweilige Funktion und der Wert des theoretisch-wissenschaftlichen Wissens besser fassen lässt und damit die dem (linguistischen) Wissen innewohnende Eigenschaft minimiert, im Status eines Selbstzwecks zu verharren, was insbesondere im Zusammenhang mit geeigneten Qualifizierungskonzeptionen ein bedeutsamer Aspekt ist. Insofern wird hier dafür plädiert, *sprachwissenschaftliche Ansätze mit den handlungs- und reflexionsbezogenen Konzepten der Elementarpädagogik zu verbinden*.

Eine ähnliche Auffassung von elementarpädagogischer Professionalität, wie sie das „Kompetenzmodells der Frühpädagogik“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014) widerspiegelt, vertritt auch Schäfer (2005) im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Rahmencurriculums zur Weiterbildung von Elementarpädagoginnen. Auch sein Ansatz lässt sich mit sprachdidaktischen Entwürfen gut vereinen. Er liefert zudem noch einen weiteren wertvollen

Aspekt für die eigene Konzeptualisierung von Sprachförderkompetenz, der, dem Anliegen eines tieferen Verständnisses für elementarpädagogische Kompetenzansätze folgend nun ebenfalls kurz umrissen werden soll. Ebenso wie für Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) stellt sich auch für Schäfer (2005) professionelle pädagogische Kompetenz⁸⁶ im Wesentlichen als ein rekursiver Prozess dar, in dem theoriebezogene Reflexion und praktisches Handeln sich beständig aufeinander beziehend abwechseln. Der Vorgang des Aufeinandertreffens von Theorie und Praxis findet sich in fünf zentralen Qualitäten, die gemeinsam die Grundsäulen elementarpädagogischer Professionalität ausmachen, wieder. Beginnend bei der Qualität der beobachtenden *Wahrnehmung*, die „den Kern einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis“ (ebd.: 3f.) bildet, hebt dieses Konzept die Bedeutung der an die Wahrnehmung unmittelbar angebondenen *Reflexion* insofern unübersehbar hervor, als ihr der Status einer eigenständigen Qualität zugewiesen wird. Eine professionelle Herausbildung der Reflexionsfähigkeit soll die Pädagogin dazu ermächtigen, das Geschehene und Wahrgenommene anhand theoretischer Modelle zu ordnen und einsichtig zu machen. Die Bedeutung der Fähigkeit einer unmittelbaren Bezugnahme von fachlichem Wissen auf die realen Phänomene der Praxis tritt daher auch in dieser Konzeption deutlich zu Tage. Denn „ohne sich auf Wahrnehmungen zu beziehen, bleibt Denken leer und beliebig, allenfalls seiner eigenen Logik anheim gegeben“ (ebd.: 5). Ein Appell an Formate der Fort- und Weiterbildung liefert auch diese Forderung übertragen auf den vorliegenden Forschungszusammenhang ein Argument für die Legitimierung der grundsätzlichen Bedeutung linguistischen Wissens für die professionelle, individuenzentrierte Sprachförderung⁸⁷.

Stellt nach Schäfer (2005) Denken zunächst einmal ein „Probearbeiten“ dar, so gewinnt das professionelle Handeln selbst, die *Handlungsqualität* als dritte der angeführten Qualitäten, erst „im Kreislauf von Tun und Reflexion seine Tauglichkeit, Spontaneität und Flexibilität“ (ebd.: 6). Nach diesem Verständnis könne Handeln als „reflektierte professionelle Spontaneität“ bezeichnet werden. Wiederum übertragen in ein linguistisches Verständnis professioneller Sprachförderkompetenz wäre die so konzipierte Handlungsqualität als ein reflektierter professioneller Einsatz situativ und / oder individuell abgestimmter sprachdidaktischer Techniken zu beschreiben. Von einer solchen linguistisch orientierten Vorgehensweise können im Verband mit elementarpädagogischen Zugängen, wie die Herstellung positiver Beziehungen sowie motivierendes Verhalten, positive Wirkungen auf die Sprachlernfortschritte der Kinder erwartet werden (vgl. Kap. 3 zu den

⁸⁶ Schäfer (2005) spricht von „professionellen Qualitäten“.

⁸⁷ Allerdings grenzt Schäfer (2005) die Qualität „Wahrnehmung“ explizit von der Diagnosefähigkeit ab (ebd.: 4), die er lediglich im Kontext fehlgelaufener Bildungs- und Erziehungsgeschehens erforderlich sieht. Seine Qualitätskonzeption richtet sich auf Anforderungen des alltäglichen Bildungs- und Erziehungsgeschehens. Dazu „benötigen Erzieherinnen eine situationsbezogene, individuum- und gruppenorientierte, differenzierte Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit“ (ebd.: 4). Demgegenüber stellt die individuelle (Sprach-)Leistungsfeststellung ein Kernprinzip sprachdidaktischer, inputspezifischer Vorgehensweise dar (vgl. Kap. 2.1.3).

Wirkungsstudien).

Bilden die drei Qualitäten *Wahrnehmung*, *Reflexion* und *Handlung* entscheidende Elemente eines Handlungsprozesses und decken sie sich damit weitestgehend mit der Handlungskonzeption des „Kompetenzmodells der Frühpädagogik“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014), so weist die vierte der bei Schäfer (2005) genannten Qualitäten, die *Sachqualität*, über beides hinaus. Ihre übergreifende Forderung lautet, dass die Pädagogin „von irgendwelchen Dingen, die auch für Kinder interessant sein können, etwas verstehen“ sollte (ebd.: 6). Dieser Aspekt sei „in den bisherigen Formen der Ausbildung von Erzieherinnen weitgehend vernachlässigt“ (ebd.) worden. Wenn auch die zentralen Fragestellungen der vorliegenden Untersuchung nicht unmittelbar den Themenstrang „Förderung der Sachkompetenz“ bzw. das damit in Verbindung stehende „kognitive Lernen“ betreffen werden, so soll hier nebenlaufend dennoch auf eine Verbindungslinie zu den in Kapitel 4 diskutierten Befunden zur geringen Qualität der Elementarpädagoginnen in ihrer *kognitiv-sprachlichen Anregungsfähigkeit* aufmerksam gemacht werden (vgl. Fried 2010) (vgl. aber auch die kritische Diskussion in Kapitel 4.2.2). In diesem Lichte betrachtet kann die von Schäfer angesprochene „Vernachlässigung“ des Bereichs *Sachwissen* in der Ausbildung durchaus als Verweis auf ein grundsätzliches Problemfeld der Elementarpädagogik gewertet werden, das seine Kreise bis in die Sprachförderung hinein zieht. Ringt doch die Elementarpädagogik im Zuge des Umwandlungsprozesses in einen Bildungsbereich um die Entwicklung eines adäquaten Zugangs zum Thema *Sachlernen*. Vor dem Hintergrund des elementarpädagogischen Verständnisses von Bildung als Selbstbildung sind die aktuellen Bemühungen durch Abgrenzungsversuche zu den instruktiven Konzepten einer Angebotspädagogik im schulischen Unterricht gekennzeichnet (vgl. Fischer u.a. 2010a) (zu subjektiven Theorien von Elementarpädagoginnen über *kognitives Lernen* siehe Kap. 4.3.1). Der derzeit bestehende Mangel an didaktischen Konzepten zur Sachbildung ist letztlich auch auf die noch ungeklärte Frage des kindlichen Kompetenzaufbaus von Inhalten der verschiedenen Bildungsbereiche - meist wird stellvertretend der naturwissenschaftlich-technische Bereich angeführt - zurückzuführen (vgl. Fischer u.a. 2010b). Letztlich geht es um das Spannungsfeld, das sich zwischen *informellen und formellen Lernkonzepten* aufspannt, das sich analog dazu auch in der Suche nach Formaten und Methoden einer geeigneten Sprachförderung wiederfindet. Das aktuell noch nicht gelöste Verhältnis der Elementarpädagogik zur Sachbildung spiegelt sich im Übrigen auch in österreichischen Lehr- und Bildungsplänen durch deutliche Unterrepräsentation bzw. sogar einem völligen Fehlen des sachthemenbezogenen, kognitiv-sprachlichen Bildungsbereichs als zentrales Ziel wider, wie etwa eine Analyse des Bildungsplan-Anteils Sprache (CBI 2012) verdeutlicht (vgl. auch Kap. 2.2).

Wenn vor dem Hintergrund dieser Überlegungen der kognitiv-sprachliche Bildungsbereich für die Professionalisierung der Elementarpädagogik daher auch aus Sicht der Linguistik fraglos ein wichtiges Forschungsfeld wäre, so muss diese Arbeit mit ihrem Fokus auf die Zweitsprachdidaktik im Kontext der Mehrsprachigkeit diese Fragestellung im weiteren Verlauf zunächst in den Status eines künftigen Forschungsdesiderat beiseiteschieben, zu komplex würde eine entsprechende Modellbildung.

Schließlich komplettiert die *Kommunikationsqualität* das elementarpädagogische Professionalitätskonzept gemäß Schäfer (2005). Allerdings geht es hier nicht, wie zu vermuten wäre, um die an das Kind gerichtete Kommunikation. Gemeint ist die Fähigkeit der Pädagogin zur fachlichen Kommunikation, insofern das in bestimmten Situationen mit Kindern Wahrgenommene in Sprache gefasst und nach außen hin, gegenüber Dritten dargestellt und argumentativ untermauert werden muss. Weitergedacht, mit linguistischen Ansätzen der Sprachförderung sowie mit den Erkenntnissen der vorangegangenen Kapiteln verbunden, spricht diese Qualität deutlich für die Notwendigkeit, Mittel zur Benennung der wahrgenommenen sprachlichen Phänomene der Kinder und somit wesentliche linguistische Begrifflichkeiten zur Verfügung zu haben sowie die daraus gefolgerten Handlungskonsequenzen unter Bezugnahme auf spracherwerbstheoretische und sprachdidaktische Ansätze gegenüber der Kollegin, dem Team oder auch gegenüber den Eltern begründen zu können.

Die grundsätzliche Fähigkeit, im pädagogischen Feld Beobachtetes sowie das eigene Tun nicht nur reflektieren, sondern auch nach außen hin kommunizieren zu können, wird hier in weiterer Folge auch als ein zentraler Ausgangspunkt für die eigene Untersuchung zu den Wissensvorräten bzw. den subjektiven Theorien (zur Begriffsklärung siehe Kap. 5.2) von Pädagoginnen herangezogen werden: Unter Verbindung des *professionstheoretischen Verständnisses* von Schäfer (2005) und Annahmen des Konzepts der *Subjektiven Theorien* von Groeben & Scheele (2010) (vgl. Kap. 5.2) wird anschließend an die eigene Erhebung zu überprüfen sein, inwieweit das von den Pädagoginnen Kommunizierte *wissenschaftlich-fachlichen Konzepten entspricht* (vgl. Kap. 6). Als Bezugsrahmen soll das auf Basis der vorangegangenen Überlegungen entwickelte linguistisch ausgerichtete *Prozessmodell zur Sprachförderkompetenz* dienen, wie es in Abb. 4-6 zu sehen ist.

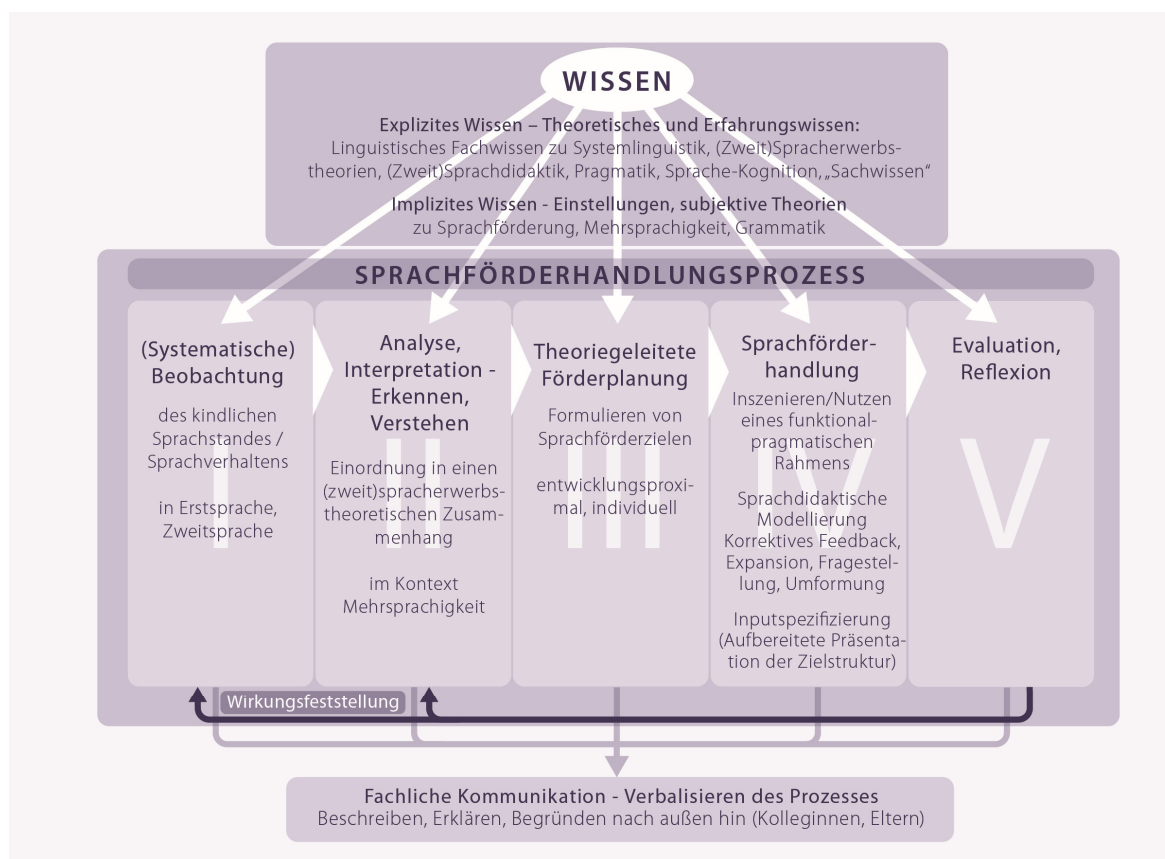


Abb. 4-6: Vorschlag eines linguistischen Prozessmodells zur Sprachförderkompetenz (unter Anlehnung an das elementarpädagogische Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014 sowie Anlehnung von Schäfer 2005)

Im Folgenden sollen die Eckpunkte des linguistischen Prozessmodells zur Sprachförderkompetenz nochmals zusammenfassend beschrieben werden.

Als Kernmodell diente das allgemeine „Kompetenzmodell der Frühkindpädagogik“ (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Es wurde in leicht modifizierter Weise⁸⁸ unter Fokussierung (zweit)sprachdidaktischer Konzepte (vgl. Kap. 2.1.3) sowie unter Heranziehung weiterer in den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeiteter zentraler Bezugspunkte mit linguistischen Inhalten befüllt. Daraus ergibt sich zunächst für die professionelle Handlungskompetenz einer linguistisch ausgerichteten Sprachförderung folgendes rekursiv ablaufende Prozessschema:

- (Systematische) Beobachtung *des Sprachstandes/Sprachverhalten* des Kindes,
- (Zweit)spracherwerbsbezogene Analyse und Interpretation des Wahrgenommenen, ggf. unter Heranziehung geeigneter Wissensquellen,
- Theoriegeleitete Planung und Zielsetzung der *sprachfördernden* Handlung,

⁸⁸ Die Modifikation betrifft auch die Ausrichtung der Darstellung. Die Anordnung der Stufen des Handlungsprozess verläuft hier mit Blick auf die Weiterverwendung als Analyseformel der qualitativen Auswertung horizontal.

- Vollzug der *sprachfördernden, insbesondere sprachdidaktischen Handlung* und
- Reflexion und Evaluation der *Wirkung der Sprachförderung*
→ (Systematische) Beobachtung

...

In Erweiterung des Modells von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) wurde in den eigenen Konzeptualisierungsvorschlag auch die Qualität der *fachlichen Kommunikation* aus dem Konzept von Schäfer (2005) übernommen. Sie wird im vorliegenden Modell als querliegend, alle Phasen des sprachdidaktischen Förderhandlungsprozesses betreffend, angenommen. Immerhin ist es aus professioneller Sicht angezeigt, über die gesamte Förderhandlung, beginnend beim Wahrgenommenen bis zum praktischen Tun, fachlich begründete Auskunft geben zu können. Damit nimmt die Kommunikationsqualität eine an der Ebene des Handlungsprozesses gespiegelte Position zum Wissen ein, das, wie Abb. 4-6 verdeutlicht, mit allen Phasen des Handlungsprozesses verknüpft ist.

Die *inhaltliche Konzeption der Wissenskomponente* orientiert sich in diesem vorläufigen Modell zunächst an den bisherigen Ergebnissen aus der Beschäftigung mit der Problemlage, aus der als grundlegende Wissensinhalte folgende Bereiche herausgearbeitet werden konnten:

- *Explizites Wissen*: Linguistisches Fachwissen zu Systemlinguistik, (Zweit-)Spracherwerbstheorien, (Zweit-)Sprachdidaktik.
- *Implizites Wissen* (Einstellungen, subjektive Theorien) zu Sprachförderung, Mehrsprachigkeit, Grammatik

Die Konkretisierung und Ausdifferenzierung der linguistischen Wissensinhalte soll entsprechend der lernpsychologischen Anbindung der eigenen Untersuchung (vgl. Kap. 5.1), gestützt durch Befunde aus Qualifizierungsstudien (vgl. Kap. 4.4), die eine Berücksichtigung des Vorwissens als Voraussetzung für die Effizienz von Qualifizierungsmaßnahmen nahelegen und unter Einarbeitung der Untersuchungsergebnisse zu den Wissensbeständen der Pädagoginnen (vgl. Kap. 6.7) induktiv erfolgen (vgl. Kap. 7).

Was die *psychologische Konzeption der beteiligten Wissensformen* im vorliegenden Modell betrifft, so soll an dieser Stelle unter Anlehnung an das Basismodell von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014: 12) vorerst nur grob zwischen expliziten und impliziten Wissensbeständen mit ihren je unterschiedlichen Einflussnahmen auf das Handeln unterschieden sein. Eine eingehendere Beschäftigung mit der Beschaffenheit unterschiedlicher Wissensformen, ihrer Funktion hinsichtlich der praktischen Handlungsausübung sowie ihrem Verhalten in Qualifizierungsprozessen erfolgt dann mit dem Ziel der Konzeptualisierung des Begründungsrahmens der eigenen methodischen Vorgehensweise in Kapitel 5.1.

Zur Konzeption der Dimension *Fachliche Kommunikation* sei angemerkt, dass sie als verbalisierte, aktualisierte Form von Wissen eine (Sprach)Handlung darstellt, die sich

von außen überprüfen lässt. Für die vorliegende Arbeit gewinnt die Komponente *Fachliche Kommunikation* besondere Bedeutung, da sie gleichzeitig *Erhebungsgegenstand und -methodik* der Untersuchung abbildet: Das sind *subjektive Theorien von Elementarpädagoginnen* (vgl. Kap. 5.2). Der Bauplan des Modells spricht den reflexiven fachlichen Kommunikationsprozessen im Professionalisierungskontext insofern eine besondere Rolle zu, als sie gleichzeitig auch als *Drehscheibe eines praxisbezogenen Qualifizierungsprozesses* aufzufassen sind, auf der explizites Fachwissen und praktische Erfahrungen immer wieder reflektierend aufeinander bezogen werden. Auch hierzu bietet das Kapitel 5.1 noch weiterführende Überlegungen.

Während das bis hierher konzipierte Prozessmodell der Sprachförderkompetenz der wissenschaftlichen Situierung der Arbeit entsprechend als linguistisch orientiertes Kernmodell aufzufassen ist, soll nun in einem weiteren Schritt auch der angestrebten disziplinenübergreifenden Sichtweise von Sprachförderung Ausdruck verliehen werden, und zwar in Form des unten abgebildeten *Schemas eines Integrierten Prozessmodells der Sprachförderkompetenz* (Abb. 4-7). Dass die Ansätze der Elementarpädagogik für die Konkretisierung der Hypothesen über die sprachförderbezogenen subjektiven Theorien der Elementarpädagoginnen und folglich zu ihrer Erfassung im Zuge der empirischen Untersuchung eine wichtige Rolle spielen werden, ließ sich ja aus den bisherigen Auseinandersetzungen der vorangegangenen Kapitel folgern.

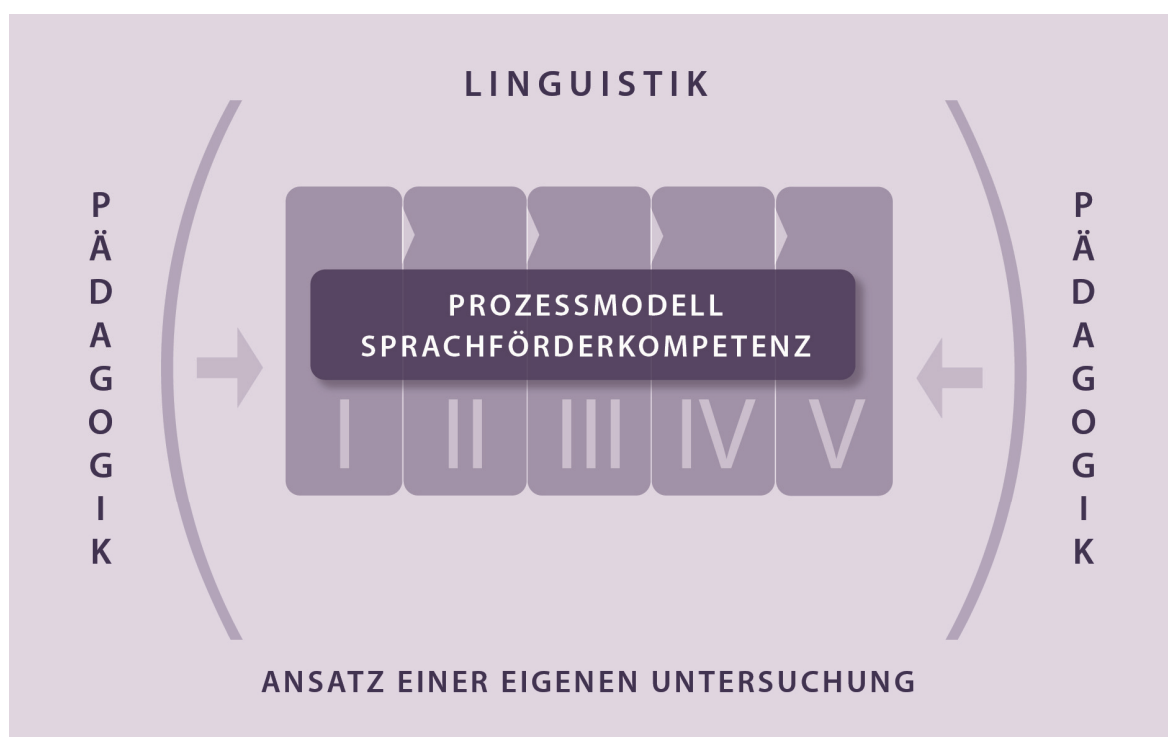


Abb. 4-7: Vorschlag eines integrierten Prozessmodells der Sprachförderkompetenz als Bezugsrahmen für die eigene Untersuchung

Das nunmehrige Modell erläuternd, sei angemerkt, dass der Begriff *Pädagogik* als mit aktuell vorherrschenden Professionsansätzen der Elementarpädagogik (vgl. Kap. 2.2; Tietze u.a. 2005; Fried & Roux 2013; Faas 2013; vgl. Kap. 4.2: Fried 2010) unterlegt angenommen wird, die dementsprechend im Wesentlichen auf Kompetenzen der Pädagoginnen in folgenden Bereichen abzielen: *Organisation von Bildungsangeboten* (z.B. Raumgestaltung, gezielte Gruppenzusammensetzung, Herstellung von Kommunikationssituationen), *Emotionale Beziehung, Adaptive Unterstützung* (z.B. Anregung, Engagiertheit, Handlungen verbalisieren, Instruktionswechsel), *Haltungen und Orientierungen* (z.B. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Lernbereitschaft, Mehrsprachigkeit) sowie *Elternarbeit*. Prinzipiell ist davon auszugehen, dass sich die genannten elementarpädagogischen Kompetenzen auf allen Ebenen und Handlungsstufen des Prozessmodells, wenn auch in je unterschiedlichem Ausmaß, mit den linguistischen Ansätzen verbinden.

Mit diesem Vorschlag eines prozessorientierten Modells der Sprachförderkompetenz erfolgte die Konzeptualisierung eines Bezugsrahmens für die Ableitung der Fragestellungen der eigenen Untersuchung (Kap. 5.2) sowie in weiterer Folge für Analyse und Verortung der aktualisierten subjektiven Theorien der Pädagoginnen (Kap. 6).

5 Konzept einer eigenen empirischen Untersuchung

Dieses Kapitel stellt die Verbindung zwischen dem vorausgegangenen theoretischen Teil der Arbeit und der durchgeführten empirischen Untersuchung dar, indem in ihm auf Basis der bisher gewonnenen Erkenntnisse zunächst eine theoretische Rahmung des Untersuchungsgegenstandes und der Erhebungsmethode (Kap. 5.1) erstellt wird, um anschließend die konkreten Fragestellungen (Kap. 5.2) zu entwickeln.

5.1 Entwicklung der theoretischen Rahmung: Wissensbestände im Kontext von Qualifizierung

Mit diesem Kapitel soll an die vorangegangenen Betrachtungen und Auseinandersetzungen zur Frage der praktischen Effektivität von sprachförderbezogenen Professionalisierungsangeboten angeschlossen werden. Aufgetan hat sich in der Beschäftigung mit der empirischen Befundlage insbesondere das viel diskutierte Dilemma zwischen theoretischem Fachwissen und Handeln (vgl. Kap. 4.3.3). Es manifestiert sich in erster Linie in der Beobachtung, dass das in Qualifizierungen neu erworbene „theoretische“ Wissen nicht zwingend und bedingungslos zu bedeutsamen Veränderungen des Sprachförderhandelns in der Praxis führt (Roos u.a. 2010; Fried 2010; Rank 2008; vgl. Kap. 4.4). Von einem linearen Verhältnis zwischen Wissen und Handeln kann offenbar nicht ausgegangen werden. Einzelne positive Evidenzen aus der Lehrerbildungsforschung deuten in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung einer Berücksichtigung kognitionspsychologischer Grundannahmen im Qualifizierungskontext hin (etwa Inckemann 2003; vgl. Kap. 4.4.1.2). Hier rücken speziell verschiedene Wissensbereiche und Wissensfacetten berufsbezogenen Wissens, die „als subjektbezogene Voraussetzung professionellen unterrichtlichen Handelns“ (Faas 2013: 111) zu verstehen sind, in den Blick (vgl. Bromme 1992). Eine begriffliche und inhaltliche Unterscheidung der verschiedenen Wissensformen gilt dementsprechend als Voraussetzung für die Analyse berufsbezogenen Wissens.

Neben den in den vorangegangenen Kapiteln bereits angestellten, von linguistischen sowie pädagogischen Sprachförderansätzen ausgehenden Überlegungen zu einer handlungsnäheren Konzeptualisierung des deduktiv hergeleiteten relevanten linguistischen Fachwissens, die in den *Vorschlag eines Prozessmodells der Sprachförderkompetenz* als Bezugsmodell für die geplante Analyse der empirisch zu erhebenden Wissensbestände der Pädagoginnen mündeten (vgl. Kap. 4.5), soll hier nun unter Heranziehung kognitionspsychologischer Annahmen dem grundsätzlichen Verhältnis zwischen individuellen Wissensbeständen und dem praktischen Handeln sowie - mit Blick auf die Qualifizierungsfrage - den Bedingungen ihrer Veränderbarkeit nachgegangen werden; dies

mit dem Ziel, den *Untersuchungsgegenstand* begrifflich zu fassen und damit den *Rahmen für die eigene methodische Vorgehensweise* abzustecken. Wie hier bereits mehrfach gezeigt wurde (vgl. Kap. 4.1, 4.2 und 4.5), folgen dem in der Lehrerbildungsforschung mittlerweile ungeteilten Verständnis, wonach es ein ganzer Komplex an unterschiedlich zu begreifenden Wissensbereichen und Wissensfacetten ist, der auf das pädagogische Handeln einwirkt, auch die aktuellen elementarpädagogischen Kompetenzkonzeptionen zur Sprachförderung, insofern sie alle grundsätzlich von einem Zusammenspiel und einer Beteiligung verschiedener Wissensformen am Sprachförderhandeln ausgehen (vgl. Fried 2010; Hopp u.a. 2010).

Die geringe empirische Relevanz von im Rahmen von Qualifizierungen vermitteltem, nicht nur, aber besonders auch linguistischem Fachwissen für das sprachförderliche Handeln (vgl. Kap. 4.3.3: Ofner 2014) ließe sich vor lernpsychologischem Hintergrund dahingehend interpretieren, dass grundlegende Momente, die zu handlungswirksamen Veränderungen des sprachförderspezifischen Wissens beitragen, in den wenigen bislang evaluierten sprachförderbezogenen Weiterbildungen nicht ausreichend Eingang fanden. Anknüpfend an diese Überlegung möchte diese Arbeit der Rolle und Funktion unterschiedlicher Wissensformen im Qualifizierungskontext durch deren Berücksichtigung in der Anlage der empirischen Untersuchung ein größeres Gewicht beimessen. Dazu soll im Folgenden zunächst dem spezifischen Verhältnis zwischen Wissensformen und Handeln (Kap. 5.1.1) nachgegangen werden, um vor diesem Hintergrund den Gegenstand der eigenen Untersuchung begrifflich herauszuformen (Kap. 5.1.2).

5.1.1 Wissensformen und ihr Handlungsbezug: Explizites und implizites Wissen

Es gilt in der Lehr-Lernforschung mittlerweile als unbestritten, dass das pädagogische und methodisch-didaktische Handeln von einem komplexen und sensiblen Gefüge an individuell-biografisch erworbenen Kognitionen der Praktikerinnen beeinflusst wird. Hier rücken besonders die seit den 1970er Jahren laufend aktualisierten Ansätze der kognitionspsychologischen, aber auch zunehmend der sozialpsychologischen Fachdisziplin in den Vordergrund, die mit ihrem Fokus auf die mit Lernen wesentlich assoziierten Begriffe Wahrnehmung, Erkenntnis und Wissen sowie Einstellungen und Orientierungen grundlegende Beiträge zum Lernen liefern. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen und stehen bislang speziell die Erfassung der Rolle von Lehrerkognitionen auf das unterrichtliche Handeln (Überblicksdarstellungen finden sich bei C. Müller 2004, Herandörr 2006: 78, Taibi 2013: 6), im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen befasst sich zunehmend auch die Elementarpädagogik mit den als handlungsleitend angenommenen Kognitionen von Pädagoginnen (vgl. Kap. 4).

Ganz grundsätzlich wird im Zusammenhang mit der Frage der Handlungsnähe in den

kognitionspsychologisch ausgerichteten Lerntheorien zunächst zwischen zwei Wissensformen unterschieden: dem *expliziten*, auch Theoriewissen genannt, und dem *impliziten Wissen*, einem häufig mit Erfahrungswissen gleichgesetzten Begriff (ursprünglich Polanyi 1966). Zu diesen beiden Bereichen liegt in Bezug auf das Lehrerhandeln bereits ein breiter Informationsstand vor (vgl. Gruber 2008). Speziell hinsichtlich der schwer zu fassenden impliziten Wissensformen haben die verschiedensten Konzeptualisierungsvorschläge allerdings zu einer breit aufgefächerten Differenzierung und einer nahezu unüberblickbaren Begriffsvielfalt geführt, wie es hier weiter unten noch zu zeigen sein wird. Ein vergleichsweise einheitlicheres Begriffsverständnis liegt zur expliziten Wissensform vor.

Explizites, auch *begriffliches*, *konzeptuelles*, *deklaratives Wissen* (etwa Gruber 2008) oder *Know-that* (Kahlert 2004: 94) meint Wissensinhalte, über die ein Individuum bewusst verfügt. Es lässt sich darüber Auskunft erteilen, es lässt sich katalogisieren, es steht in Büchern und Enzyklopädien (Pöppel 2001: 2). Es bezieht sich auf Informationen, die allen bekannt sind und prinzipiell so beschaffen sind, dass sie bekannt gemacht werden können, explizites Wissen wird gelehrt und kommuniziert, es findet sich daher auch die Bezeichnung *akademisches Wissen* (Artmann u.a.: 2013). Die Kommunikation, der Austausch der Informationen gelingt, weil bzw. sofern explizites Wissen „Ich-fern“ (Pöppel 2001) ist und eine gewisse Distanzierung des Subjekts vom Wissensgegenstand gegeben ist; es ist verbal und durch explizite Anweisungen zu vermitteln. Explizites Wissen hat die Funktion, Ordnungen in das Chaos der Informationen zu bringen, Sachverhalte in möglichst klarer Weise darzustellen bzw. sie zu klassifizieren. Es kann als die systematische, formale Seite des Wissens bezeichnet werden. Nach Pöppel (2001: 10) kommen in ihm die ästhetischen Prinzipien *Einfachheit*, *Stimmigkeit* und *Klarheit* zum Ausdruck, diese Faktoren seien insgesamt auch ausschlaggebend dafür, dass Wissen im Individuum überhaupt verankert wird.

Explizites oder deklaratives Wissen ist dem oben Dargestellten zufolge gerade auch diejenige Wissensform, die in Fortbildungen überwiegend angeboten, das heißt gelehrt wird. Hinsichtlich der Frage ihrer Übertragbarkeit auf praktische Anwendungsfelder tut sich allerdings rasch das zentrale Dilemma von Professionalisierungsmaßnahmen im pädagogischen Kontext auf: Gelehrtes Wissen bleibt oftmals „träges“ Wissen, darunter versteht man „verbales Wissen, das sich nicht in entsprechender Urteils- und Handlungskompetenz niederschlägt“ (Neuweg 2004: 2). Benötigt wird allerdings Wissen, das seinen Nutzen in der Praxis nachprüfbar entfaltet.

Wenn von einer Integration bzw. Verzahnung theoretischen oder expliziten Wissens mit dem praktischen Handeln offenbar nicht bzw. nicht bedingungslos ausgegangen werden kann, so stellen demgegenüber *implizite Wissensformen* diejenigen Kognitionen dar, denen

unmittelbarere und daher stärkere Handlungsnahe zugesprochen wird. Sie in der Anlage der eigenen Untersuchung zu berücksichtigen, wird mit Blick auf die Forschungsabsicht der Professionalisierung elementarpädagogischer Sprachförderung daher von Bedeutung sein. Allerdings findet sich, wie oben bereits erwähnt, in der Literatur eine nahezu unüberschaubare Fülle von parallel laufenden Bezeichnungen mit teils inhaltlich ähnlichen Füllungen und mehr oder weniger deutlichen Bedeutungsüberschneidungen, was eine Begriffswahl für die eigene Arbeit erheblich erschwert. Es stehen neben Termini wie *Handlungswissen*, *prozedurales Wissen*, *Know-How* oder *implizites Wissen* (vgl. Neuweg 2004; Pöppel 2001) die Begriffe *Alltagstheorien*, *naive Erziehungstheorien*, *implizite Theorien*, *Vorstellungen*, *Überzeugungen* (vgl. Taibi 2013) bzw. das englische Pendant *Beliefs*, *Einstellungen* sowie *subjektive Theorien* oder auch *Orientierungen* und *Haltungen* (vgl. etwa Tietze 1998; Fried 2010). Die genannten Begriffe haben in zahlreichen Untersuchungen der pädagogischen Qualitätsforschung gleichermaßen Einzug gehalten (einen Überblick gibt etwa Taibi 2013: 15). Je nach theoretischer Fassung lassen sich mehr oder weniger deutliche strukturelle und erhebungsmethodische Unterschiede ausmachen.

Hinsichtlich der Begriffswahl für die eigene empirische Untersuchung ist unter Bezugnahme auf die Forschungsliteratur (etwa Heran-Dörr 2006; Taibi 2013) zudem festzuhalten, dass Versuche einer klaren inhaltlich-strukturellen Abgrenzung der verschiedenen Begriffe gegeneinander letztlich auf theoretischer Ebene angesiedelt bleiben müssen, da deren empirische Erfassung im Einzelnen schwierig bleibt und nicht durchgängig durchzuhalten ist. Heran-Dörr (2006) stellt dies etwa für die Unmöglichkeit einer eindeutigen Zuordnung von Effekten einer Lehrerfortbildung auf die ihrer empirischen Untersuchung unterlegten Konstrukte *Konzepte*, *fachspezifisch-pädagogisches Wissen*, *Vorstellungen* und *subjektive Theorien* (ebd.: 292) fest. Unterschiedliche Konzeptualisierungen bleiben daher eine Frage der Operationalisierung und sind vor allem als Konstrukte mit heuristischem Wert zu betrachten.

Dennoch erweist sich im Zusammenhang mit Fragestellungen, die eine *Trennung objektiver Tatsachen von subjektiven Betrachtungen* vornehmen möchten, eine konzeptuelle Grenzziehung nicht nur als motiviert, sondern unverzichtbar, wie Taibi (2013) etwa hinsichtlich der beiden Konstrukte *Wissen* und *Überzeugungen* berichtet.

An diese Überlegungen schließt die *Begriffswahl* für die eigene Untersuchung an: Objektivität bzw. Objektivierbarkeit von Wissensanteilen eines Individuums soll als ein Kriterium zur begrifflichen Abgrenzung fungieren. Dementsprechend soll eine grundlegende Grenzlinie zwischen objektiv überprüfbaren Kognitionen und den sich einer allgemeinen Wahrheitsprüfung entziehenden Dispositionen mit bewertendem bzw. beurteilendem Charakter eines Individuums angenommen werden. Die angestrebte konzeptuelle Unterscheidung wird in der vorliegenden Untersuchung mit den kognitions-

bzw. sozialpsychologischen Begriffen *subjektive Theorien* und *Einstellungen* abgedeckt, wobei *Einstellungen*, wie gleich anschließend ausführlicher gezeigt werden wird, als stärker affektiv ausgerichtete Kognitionen angenommen werden (vgl. Haddock & Maio 2014) als der umfassende Begriff *subjektive Theorien*, wie er hier unter Anbindung an das gleichlautende Konzept von Groeben & Scheele (2010) (vgl. Kap. 5.1.2) verstanden werden soll: Indem er insbesondere die Rationalität des Menschen und seine grundsätzliche Reflexionsfähigkeit ins Zentrum stellt, liegt es auf der Hand, dass der Begriff subjektive Theorien im Professionalisierungskontext der PädagogInnenbildung, in der es um aktive Wissensveränderungsprozesse geht, ganz besondere Bedeutung gewinnt. Dieser Ansatz kann zudem in Einklang mit den zentralen Komponenten des Prozessmodells der Sprachförderkompetenz gebracht werden, wie es in Kapitel 4.5 auf Basis von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) vorgeschlagen wurde: Erst die Reflexion über die mit dem eigenen Handeln verbundenen persönlichen Theorien vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Theorien geben dem Sprachförderhandeln seine professionelle Basis. Diese Überlegungen sowie das Vorliegen einer differenzierten theoretischen Ausarbeitung sind der Grund, weshalb die vorliegende Untersuchung zur Konzeptualisierung des zentralen Untersuchungsgegenstandes und der methodischen Herangehensweise schwerpunktmäßig das Konzept der „Subjektiven Theorien“ heranzieht, ergänzt um den emotionaleren Begriff der Einstellungen. Bevor im nächstfolgenden Kapitel die Eckpfeiler des Konzepts „Subjektive Theorien“ abgesteckt werden, soll bereits hier das Verständnis hinsichtlich des Begriffs Einstellungen geklärt werden.

Unter dem Begriff *Einstellungen* wird in der Sozialpsychologie „eine Gesamtbewertung eines Objekts, die auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Informationen beruht“ (Haddock & Maio 2010: 4) verstanden. Das Einstellungssubjekt nimmt demnach ein wertendes Urteil über ein „Stimulusobjekt“ ein (Haddock & Maio 2014: 198). Eine Einstellungsäußerung beinhaltet die Entscheidung, dass man etwas mag oder nicht mag, dem Objekt oder Sachverhalt zustimmt oder ob man es ablehnt (ebd.: 199). Einstellungen haben die Funktion, dem Individuum die Ausführung von Urteilen zu erleichtern und zu beschleunigen. *Ablehnung* und *Zustimmung* sind seit der in der aktuellen Forschung häufig zitierten Definition von Eagly & Chaiken (1998), wonach Einstellungen zu beschreiben sind als „eine psychologische Tendenz, die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man einen bestimmten Gegenstand mit einem gewissen Grad an Zustimmung oder Ablehnung bewertet“ (zitiert nach Bohner 2003: 267), auch die wesentlichen Schlüsselbegriffe, die mit der Messung von Einstellungen assoziiert sind. Im Kontext der pädagogischen und der psychologischen Einstellungsforschung gilt das Erkenntnisinteresse insbesondere den Wirkungsweisen der Einstellungen von Lehrpersonen im schulischen Kontext sowie ihren Veränderungsprozessen. Hinsichtlich der Wirkungsweise kann gesagt werden, dass,

obwohl die Sozialpsychologie von einer grundsätzlichen Koppelung von Einstellungen mit dem Verhalten ausgeht, die Stärke ihres tatsächlichen Niederschlags von weiteren Faktoren bedingt wird (Haddock & Maio 2014: 219ff.). Aufschlussreich für den vorliegenden Forschungszusammenhang, in dem es unter anderem um Fragen der Einstellung zur Sprachförderung bzw. einzelnen mit ihr verbundenen Aspekten und Begriffen gehen soll, ist die Tatsache, dass der *Verhaltensbereich*, auf den sich Einstellungen beziehen, wesentlich ihr gegenseitiges Verhältnis bestimmt. So zeigt die Forschung, dass das Ausmaß oder der *Schwierigkeitsgrad der Anforderungen*, die an die Umsetzung eines Verhaltens gestellt sind, erheblichen Einfluss darauf haben, ob sich eine zuvor geäußerte positive, d.h. zustimmende Einstellung im Verhalten dann tatsächlich wiederfindet (ebd.: 220). Je schwieriger bzw. aufwändiger die Umsetzung, desto geringer der Zusammenhang. Und umgekehrt: Je einfacher die Ausführung der Handlung, desto eher kann aus der Einstellung auf das Verhalten geschlossen werden. Wenig überraschend kann die Forschung einen deutlichen Zusammenhang zwischen der Stärke der Einstellungen und dem Verhalten ausmachen. So kann aus starken Einstellungen eine entsprechende Verhaltensäußerung mit höherer Wahrscheinlichkeit vorhergesagt werden (Haddock & Maio 2014: 220f.) als aus schwachen Einstellungen. Diese Annahmen bieten für die Konzeption der vorliegenden Untersuchung sowie die Interpretation der Ergebnisse einen wesentlichen Anknüpfungspunkt.

Im Kontext der Qualifizierungen ist auch die Frage der Veränderbarkeit von Einstellungen relevant. Allerdings kann bezüglich dieses Faktors nur schwer ein einheitliches Bild gezeichnet werden. Dies ist unter anderen der schwierigen empirischen Erfassung geschuldet. Grundsätzlich geht man in der Sozialpsychologie davon aus, dass sich

Einstellungen [...] in dem Ausmaß [unterscheiden], in dem sie über die Zeit hinweg Bestand haben, widerstandsfähig gegenüber Veränderungen sind, einen Einfluss auf die Informationsverarbeitung ausüben und Verhalten steuern. (Haddock & Maio 2014: 212)

Demgemäß sind starke Einstellungen über die Zeit hinweg stabiler und gegenüber Veränderungen widerstandsfähiger als schwächere Einstellungen. Die Stärke der Einstellungen kann daher für im Rahmen von Qualifizierungen stattfindende Modifizierungsprozesse eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Kap. 4.4.1.1 zu Befunden zur Einstellungsänderung gegenüber Mehrsprachigkeitsförderung).

Zur Beantwortung der Frage nach *Bedingungen der Veränderbarkeit von Einstellungen* liegen von verschiedenen Disziplinen unterschiedliche Lösungsvarianten vor, mit mehr oder weniger deutlichen Überlappungen zu Konzepten der Modifizierbarkeit anderer Wissensbestände. Auf einen gemeinsamen Nenner gebracht kann gesagt werden, dass in den Konzepten überwiegend der Erkenntnisfähigkeit des Individuums und der damit verbundenen Reorganisation seiner Kognitionsbestände eine zentrale Rolle für Veränderungsprozesse zugeteilt wird. Insbesondere kognitionspsychologische und konstruktivistische Ansätze

gehen davon aus. Nachdem Veränderungsprozesse nicht der Gegenstand der vorliegenden empirischen Untersuchung sind, sondern jenen Teil des theoretischen Bezugsrahmen darstellen, der sich auf den Verwertungszusammenhang bezieht, wird mit Blick auf die fließenden Übergänge der Begriffe Einstellungen und subjektive Theorien, auf die gut ausgearbeiteten Annahmen des Projekts „Subjektive Theorien“ (Groeben & Scheele 2010) über ihre Veränderbarkeit zurückgegriffen. Sie werden gleich im hier anschließenden Kapitel beschrieben.

Eine Begriffsunterscheidung wird hinsichtlich der Erhebungsmethodik insofern relevant, als *Einstellungen* gemäß der Bezugskonzepte vorwiegend *über entsprechende Skalen und demnach quantitativ gemessen* werden (vgl. Haddock & Maio 2014; vgl. Kap. 6.1.1), während demgegenüber *subjektive Theorien* in ihrer Erhebung auf *Methodentriangulierung*, mit besonderem Gewicht auf dem *qualitativen Vorgehen*, setzen (Groeben & Scheele 2010: vgl. Kap. 6.1.2).

5.1.2 Subjektive Theorien als Forschungsgegenstand: Begriffsklärung

Als Hauptbegriff für die folgende Untersuchung, die zum Ziel hat, Wissensbestände von Pädagoginnen im Bereich Sprachförderung zu erheben, wird der ursprünglich aus der Allgemeinen Psychologie und Sozialpsychologie stammende Terminus *subjektive Theorien* gewählt. Ganz grundsätzlich lassen sich subjektive Theorien als Teilbestand des Wissens bezeichnen, das sich aus Integrationsleistungen unterschiedlichster Art gebildet hat.

Im Konkreten orientiert sich die vorliegende Arbeit in ihrem Verständnis von subjektiven Theorien schwerpunktmäßig an dem im Rahmen des kognitionspsychologisch ausgerichteten *Forschungsprogramms Subjektive Theorien* (FST) in seiner Konzeptualisierung und Forschungsmethodik geschärften Begriff „Subjektive Theorien“ (Groeben u.a. 1988 zitiert nach Groeben & Scheele 2010). Der Vorzug gegenüber anderen Konzepten wird hier in seiner elaborierten Theoriestructur gesehen. So bieten die Grundannahmen des FST einen theoretischen Orientierungsrahmen für die Ableitung der Forschungsmethode der eigenen Untersuchung sowie für die Konzeption des Verwertungsrahmens der Forschungsergebnisse (Entwicklung einer Fortbildungskonzeption). Eine stringente Einordnung in das Forschungsprogramm „Subjektive Theorie“ beansprucht diese Untersuchung allerdings nicht. Vielmehr wird das Konzept erweitert und modifiziert. So wird dem Konstrukt der subjektiven Theorien, wie oben bereits dargelegt (vgl. Kap. 5.1.1), der sozialpsychologische Begriff *Einstellungen* zur Seite gestellt. Eine konzeptuelle Unterscheidung der beiden Wissensformen für die eigene Untersuchung erscheint insofern motiviert, als, wie oben bereits kurz angerissen wurde, Einstellungen forschungsmethodisch anders als die stärker rational konzipierten subjektiven Theorien zu behandeln sind. Zudem werden zur theoretischen Rahmung der Untersuchung Aspekte des kognitionspsychologischen Konzepts *Conceptual Change* herangezogen, das Annahmen

zur Veränderung mentaler Modelle differenziert ausgearbeitet hat und daher mit Blick auf die Konzipierung von Qualifizierungsmaßnahmen einen wesentlichen Beitrag für die weitere Verwertung der Ergebnisse liefert (vgl. Kap. 7). Im Folgenden werden nun die Eckpfeiler der eigenen Untersuchung unter Anbindung an das Programm „Subjektive Theorien“ erläutert.

Einen zentraler Ausgangspunkt des Konzepts „Subjektive Theorien“ bildet der der kognitiven Psychologie zugeordnete Begriff der Menschenbildannahme, in dessen Mittelpunkt das Subjekt, der Mensch selbst und seine grundlegende Fähigkeit zur (Selbst-)Erkenntnis stehen (vgl. Groeben & Scheele 2010). Es wird von der Annahme ausgegangen, dass die Handlungsfähigkeit des Menschen grundsätzlich auf Intentionalität beruht, sie beinhaltet, dass mit dem Handeln ein Sinn verbunden und ein Ziel angestrebt wird. In die Handlungsentscheidungen und –planungen eines Individuums fließen darüber hinaus auch Situationskontexte sowie Normen- und Wertesysteme ein. Es ist dieser Komplex an handlungsbedingenden Faktoren, den es gilt, in die Forschung miteinzubeziehen, denn „in all diesen Aspekten manifestiert sich, dass für Handeln eine komplexe, differenzierte, kognitiv-reflexive Innensicht konstitutiv ist“ (ebd.: 152). Damit stellt sich der Forschungsansatz, der das Individuum als *reflexives Objekt* behandelt, deutlich gegen das vor dem Paradigmenwechsel der 1980er Jahre vorherrschende behavioristische Verständnis vom Menschen, das in seiner reinen Beobachtung von Verhaltensdimensionen primär auf das reaktive Verhalten des Menschen, des Beforschten, ausgerichtet war und nach Groeben & Scheele (2010) eine „(ungerechtfertigte) Reduktion um höhere geistige Prozesse und Fähigkeiten“ (ebd.: 151) vornimmt. Allein schon aus moralischen Gründen könne es nicht gerechtfertigt sein, dem Erkenntnisobjekt, dem Beforschten, weniger Kompetenzen bzw. grundlegend andere Merkmale zuzuschreiben als dem Erkenntnisobjekt, dem Forscher selbst. Ebenso sind auch die Funktionen, die die komplexen Kognitionen, die „subjektiven Theorien“, dem Erkenntnisobjekt erfüllen, nicht völlig anders zu werten als die des Erkenntnisobjekts. Sie sind nicht grundsätzlich verschieden von denjenigen der wissenschaftlichen Theorien, denn ebenso wie sie, dienen auch subjektive Theorien dem Individuum zur Erklärung, zur Prognose und zur Anwendung von Erkenntnissen in der Praxis. Hinsichtlich dieser zentralen Funktionen sind subjektive Theorien somit völlig ident mit den objektiven Theorien der Wissenschaft, bildet doch „der Theorieaspekt [...] das menschliche Streben nach Welt- und Selbsterkenntnis ab, das auch für das Alltagsdenken gilt“ (ebd.: 152). Subjektive Theorien ermöglichen dem Individuum das (rasche) Erkennen und Erklären von Situationen und Ereignissen, ihre Vorhersagen, die Ableitung von Handlungsplänen sowie –empfehlungen; auf ihrer Basis werden Ziele, Normen und Werte begründet, dies alles vermittelt dem Individuum Verhaltenssicherheit. Es liegt auf der Hand, dass die genannten Funktionen im Zusammenhang mit

Qualifizierungen, die ja eine Veränderung subjektiver Theorien in Richtung Professionalität anstreben, an Bedeutung gewinnen werden. Anders jedoch als (intersubjektive) wissenschaftliche Theorien können die hoch komplexen subjektiven Theorien „nicht einen vergleichbaren Grad an Explizitheit, Präzision und Systematik aufweisen“ (Groeben & Scheele 2010: 152). Pöppel (2001) charakterisiert das mit dem Konzept der subjektiven Theorien vergleichbare *implizite Wissen* durch seine besondere „Ich-Nähe“ und Unmittelbarkeit, das zu intuitiven Handlungsentscheidungen, der Ausführung eingübter Alltagsabläufe und Rituale verhilft, es wird dann „als richtig und persönlich befriedigend empfunden“, wenn die damit verbundenen Abläufe *harmonisch* sind, wenn sie eine *Gestalt* bilden und dieses Wissen ebenso wie das explizite Wissen ästhetische Prinzipien verfolgt (Pöppel 2001: 10).

Im Zusammenhang mit Lehr-Lernprozessen zu berücksichtigen ist, dass subjektive Theorien vergleichsweise überdauernde Kognitionen darstellen (Groeben & Scheele 2010). Sie gelten als veränderungsresistent, dies ist ein weiterer Punkt, der im Zusammenhang mit angestrebten Veränderungs- und/oder Verbesserungsprozessen im Rahmen von Interventionen wie Fortbildungen nicht unerheblich ist (s. unten zur Modifizierbarkeit von subjektiven Theorien). Auch durch das Merkmal der Beharrlichkeit unterscheiden sich subjektive Theorien von wissenschaftlichen Theorien, die ja gerade durch das Kriterium der Vorläufigkeit zu solchen werden. Einen Unterschied bildet auch die Eigenschaft, dass die Argumentationsstruktur subjektiver Theorien zwar immer implizit, jedoch nur zum Teil explizit repräsentiert ist (daher der oft verwendete Ausdruck *implizites Wissen* oder *implizite Theorie*). Die starke „Ich-Nähe“ subjektiver Theorien führt zwar zur Begrenztheit ihrer Kommunizierbarkeit (Pöppel 2001), durch adäquates methodisches Vorgehen kann ihre Rekonstruktion jedoch erzielt werden⁸⁹ (Groeben & Scheele 2010).

5.1.2.1 Zur Rekonstruierbarkeit subjektiver Theorien

Die prinzipielle Rekonstruierbarkeit subjektiver Theorien ist eine weitere zentrale Grundannahme des Konzepts der „Subjektiven Theorie“, an die die vorliegende Arbeit ihre Untersuchung anbindet. Es wird hier mit Groeben & Scheele (2010) davon ausgegangen, dass sich subjektive Theorien zwar grundsätzlich der direkten Beobachtung entziehen, jedoch in einem kommunikativen, dialogischen Prozess vom Handelnden selbst mitgeteilt,

⁸⁹ In einer engeren Variante ihres Konzepts zu „Subjektive Theorie“ legen Groeben u.a. (1988; Groeben & Scheele 2010) zur Rekonstruktion der subjektiven Theorien die Methode des Dialog-Konsens fest. Die vorliegende Arbeit hat weder zum Ziel noch erhebt sie den Anspruch, sich in allen Teilen in den theoretischen Rahmen des Programms FST einzubinden und behält sich daher in der Erhebung ihres Forschungsgegenstandes eine Offenheit und Unabhängigkeit in der Entwicklung der Methodenwahl vor (Kapitel 5.1).

aktualisiert, rekonstruiert und somit erschlossen werden können. Teil der Forschungsmethode ist, dass die mitgeteilten Reflexionen in einem nächsten Schritt einer Überprüfung hinsichtlich ihrer Akzeptierbarkeit als wissenschaftliche, d.h. als intersubjektive Erkenntnis unterzogen werden.

Zusammenfassend sei bis hierher unter Zitation der Definition von Groeben & Scheele (2010) festgehalten, dass das Konstrukt *subjektive Theorien* in der vorliegenden Arbeit aufgefasst wird als rekonstruierbare „Kognitionen der Welt- und Selbstsicht“ mit „(zumindest impliziter) Argumentationsstruktur, die auch die zu objektiven (wissenschaftlichen) Theorien parallelen Funktionen der Erklärung, Prognose und Technologie erfüllt“ und „deren Akzeptierbarkeit als ‘objektive’ Erkenntnis“ zu prüfen ist (ebd.: 154). Diese Herangehensweise wird sich in der Methodenwahl und in der methodischen Vorgehensweise wiederfinden (s. Kap. 6.1).

5.1.2.2 *Zur Modifizierbarkeit subjektiver Theorien*

Sind die handlungsleitenden subjektiven Theorien im Rahmen einer methodisch entsprechenden Untersuchung rekonstruiert und auf ihre fachliche Adäquatheit überprüft, so stellt sich im Zusammenhang mit Maßnahmen zur Qualitätssteigerung des Weiteren die Frage, ob im Falle ihrer fachlichen Inadäquatheit Veränderungen hin zu adäquateren, professionsbezogenen Theorien überhaupt möglich sind und unter welchen Umständen derartige Veränderungsprozesse stattfinden können. Nachdem diese Frage nicht nur für die Konzeptualisierung des Erhebungsgegenstandes der eigenen Untersuchung von Belang ist, sondern insbesondere auch nach Anhaltspunkten für die darüberhinausgehende Verwertung der Ergebnisse für die Entwicklung einer Qualifizierungskonzeption gesucht wird, soll im Folgenden eingehender auf Ansätze und Theorien zur Modifizierbarkeit von Konstrukten subjektiver Theorien eingegangen werden.

Geht es um die Veränderbarkeit subjektiver Theorien, sind stets zwei einander widerstrebende Kräfte zu berücksichtigen: Erstens sind, wie oben bereits erwähnt, beharrende Kräfte im Spiel, da subjektive Theorien dem Individuum ein bedeutendes Maß an Verhaltenssicherheit zusichern und daher nicht bedingungslos aufgegeben werden. Sie gelten daher als stabil, als veränderungsresistent und bilden somit einen relativ robusten Faktor im pädagogischen Handlungsfeld. Gleichzeitig wird sowohl in den in der Pädagogik vorherrschenden konstruktivistischen als auch in den (kognitions)psychologischen Ansätzen, wie dem Forschungsprogramm „Subjektive Theorie“, davon ausgegangen, dass quasi in einem Gegenspiel zu ihrer Beharrlichkeit subjektive Theorien grundsätzlich modifizierbar sind (vgl. Groeben & Scheele 2010). Ausgehend von der Annahme, dass das Individuum dort subjektive Theorien einsetzen wird, wo ihm (noch) keine geeignetere,

objektive, fachlich adäquate Theorie zur Verfügung steht, ist nach Groeben & Scheele (2010) zu folgern, dass ihre Modifikation dort stattfinden wird, wo die wissenschaftlichen Theorien „weiter und rationaler gearbeitet sind“ als die subjektiven Theorien (ebd.: 157). Das Individuum wird dort seine eigenen Schemata herausbilden, wo Klassifikationen und Ordnungsprinzipien des katalogisierten, geteilten expliziten Wissens (noch) nicht vorhanden sind oder ihm (noch) nicht zur Verfügung stehen (Pöppel 2001). Dieses fachliche Wissen, die wissenschaftlichen Theorien werden dann Eingang in das eigene Überzeugungssystem finden, wenn sie vom Individuum einer mehr oder weniger rationalen Prüfung unterzogen wurden (Heran-Dörr 2006:88). Diese Erkenntnis wird insbesondere für die Qualifizierungskonzeption von Bedeutung sein. Gleichzeitig lässt sich an dieser Stelle eine Querverbindung zu den Grundannahmen des Kompetenzmodells von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) herstellen, von dem in Kapitel 4.5 der eigene Vorschlag eines Prozessmodells der Sprachförderkompetenz abgeleitet wurde, bildet doch die Reflexionsfähigkeit des eigenen Handelns vor der Folie wissenschaftlicher Theorien in diesen Modellen einen zentralen Aspekt der Professionalität ab. Zur Beantwortung der Grundfrage, unter welchen Bedingungen sich neues Wissen im Individuum etablieren kann, stehen in der Literatur eine Reihe weiterer Vorschläge zur Verfügung, die den Ansatz der eigenen Untersuchung stützen.

Ebenfalls von der Annahme, derzufolge ein Erkenntnisgewinn im Individuum nur durch Wechselwirkungen zwischen dem neu hinzukommenden und *dem vorhandenen Wissen* zustande kommt, geht die im schulischen Lehr-Lernkontext entstandene kognitiv orientierte Lerntheorie des Konzeptwechsels (Posner u.a. 1982) sowie die von ihr abgeleiteten, stärker konstruktivistisch ausgerichteten Versionen aus. Der im Kontext naturwissenschaftlichen Unterrichts entstandene Begriff des *Conceptual Change* (Posner u.a. 1982, zitiert nach Krüger 2007: 81), später auch als in die Lehrerfortbildung übertragener Ansatz (etwa Heran-Dörr 2006), beschäftigt sich in seiner ursprünglichen Konzeption mit der Klärung derjenigen (fachlich-didaktischen) Bedingungen, die zu einem Wechsel der Alltagsvorstellungen von Schülern zu bestimmten bereichsspezifischen Phänomenen hin zu fachwissenschaftlichen Vorstellungen führen.

Vier Bedingungen werden als Voraussetzung für eine auf Erkenntnisgewinn abzielende Vorstellungsänderung beim Lerner genannt (Posner u.a. 1982):

- *Unzufriedenheit* des Individuums mit seiner bisherigen Vorstellung
- *Verständlichkeit* und rationale Begründbarkeit der neuen Vorstellung; ein bestimmter Grundstock an Wissen muss vorhanden sein, um neue Aspekte verständlich zu finden.
- *Plausibilität* der neuen Vorstellung; die neue Vorstellung muss „den Anschein

erwecken, Probleme zu lösen, die die alte Vorstellung nicht lösen konnte“ und „glaubwürdig [...] und widerspruchsfrei zu den ontologischen Überzeugungen (Kognitiver Filter)“ sein (Krüger 2007: 84).

- *Fruchtbarkeit* der neuen Vorstellung; sie sollte ausbaufähig und anwendbar sein.

Die solcher Art stark kognitiv ausgerichtete Theorie des *Conceptual Change* erfuhr aus unterschiedlichen Perspektiven Erweiterungen, zu nennen wären hier vor allem Aspekte aus der Motivationspsychologie (Pintrich u.a. 1993), die die Konzipierung des Lernprozesses ohne die Hereinnahme von affektiv-motivationalen Faktoren als verkürzt und verzerrt betrachten. Stärker konstruktivistisch ausgerichtete Konzeptionen nehmen von der radikalen Lesart des Begriffs Konzeptwechsel insofern Abstand, als sie der unterschwelligen Annahme, wonach die auszutauschenden Präkonzepte des Individuums unbedingt als fehlerhaft und falsch zu werten seien, eine Absage erteilen, indem sie den Begriff *Conceptual Change* mit Konzeptveränderung bzw. *Wissensveränderung* (Schnotz 2006) übersetzen und konzipieren. In eine ähnliche argumentative Stoßrichtung gehend begründen weitere Varianten ihre Konzeptionen. So bildet der Ansatz des *Conceptual Reconstruction* bereits in seinem Titel stärker den konstruktivistische Zugang ab, wonach der Lernende aktiv tätig am Veränderungsprozess beteiligt ist, *Conceptual Reorganisation* stellt die beteiligten neurobiologischen Prozesse in den Vordergrund, *Conceptual Development* und *Conceptual Growth* wiederum fokussieren den allmählich und kontinuierlich sich vollziehenden Wandel der subjektiven Vorstellungen in neue Vorstellungen (Krüger 2007).

Bei aller Unterschiedlichkeit der genannten nebeneinander stehenden Konzepte durchzieht sie ein gemeinsamer Grundkonsens, wonach *Veränderungsprozesse an bestimmte Bedingungen geknüpft sind und eine bestimmte Zeitdauer in Anspruch* nehmen. Daraus ist zu folgern, dass bei Nichtberücksichtigung der genannten Aspekte in der Konzeptionierung von Lehr-Lernprozessen damit gerechnet werden muss, dass eine Integration des neu erworbenen Wissens in die alten Wissensbestände nicht erfolgen wird oder dass es über den Status eines „trägen“, das heißt nicht anwendungsfähigen Wissens nicht hinauskommen und somit keinen offenkundigen Nutzen für die Handlungspraxis vorweisen wird können (Krüger 2007). Möller (2007) sieht den Grund dafür, dass alte Vorstellungen nach Bildungsinterventionen noch weiter existieren und weiterhin im Alltag verwendet werden, in der Kontextabhängigkeit von Konzepten, deren Übertragung auf neue Situationen, wie sie der pädagogische Alltag bietet, nicht immer gelingt. Auch im Handeln unter Druck, wie es im pädagogischen Alltag ein häufig anzutreffendes Szenario ist, machen sich die Kräfte der Beharrlichkeit, die den intendierten Veränderungsprozessen entgegenwirken, bemerkbar.

Für das Handeln unter Handlungsdruck greift die Lehrkraft nicht so ohne weiteres auf neu erworbenes Wissen, auf 'neue' subjektive Theorien zurück, sondern aktiviert verdichtete,

erfahrungsgebundene kognitiv-emotionale Strukturen. (Heran-Dörr 2006: 78)

Im Rahmen der *Conceptual Change* Theorie wird der Grund für eine Verhinderung der Aufnahme von fachlichem Wissen darin gesehen, dass sich eine inhaltspezifische Theorie auf einen konkreten fachlichen Inhaltsbereich oder Erkenntnisgegenstand bezieht, der durch eine übergeordnete Rahmentheorie, die aus persönlich entwickelten, oft nicht bewussten Vorstellungen besteht, stark mitbestimmt wird. Lernen geschieht nach der *Conceptual Change* Theorie daher stets im Rahmen einer persönlichen Vorstellungswelt (Strike & Posner 1992 nach Krüger 2007: 87). Taibi (2013) kann in einer detaillierten Analyse der Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen bei angehenden LehrerInnen nachweisen, dass akademisches Wissen dann Eingang in das Überzeugungssystem findet, wenn es unter beruflichen Gesichtspunkten reflektiert wird (ebd.: 114). Dabei rückt besonders die Auseinandersetzung mit der Frage nach der Relevanz für das eigene pädagogische Handlungsfeld in den Vordergrund. Nur dann, wenn die Betroffenen das Wissen als wahr betrachten und es als Hilfestellung für die Praxis empfinden (ebd.: 142) können, kann die Integration des akademischen Wissens gelingen.

5.1.3 Zusammenfassung

Durch die oben erfolgte Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansätzen der Lernpsychologie und der konstruktivistischen Pädagogik konnten die Grundbegriffe und Grundannahmen, die der eigenen Untersuchungskonzeption unterlegt werden sollen, konkretisiert werden. Als die Anlage der eigenen Untersuchung leitend wurde der umfassende Begriff der *subjektiven Theorien* herangezogen. Unter Anlehnung an das elaborierte Konzept von Groeben & Scheele (2010) bildet er den zentralen Gegenstand und den Rahmen der empirischen Untersuchung. In Ergänzung dazu wird der enger gefasste Begriff *Einstellungen* (Haddock & Maio 2014) in das Konzept integriert. Die begriffliche Trennung wurde strukturell und erhebungsmethodisch begründet⁹⁰ (Kap. 5.1.1).

In Einklang mit dem Konzept der *Subjektiven Theorie* geht die eigene Untersuchung von der Grundannahme aus, derzufolge Informationen, das sind Wahrnehmungen, Erkenntnisse oder Wissensinhalte, erst dann in die Praxis Eingang finden, wenn sie zum vorhandenen Erfahrungs- und Wissenshintergrund des Subjekts passen (vgl. Groeben & Scheele 1998; Arnold & Siebert 1997) und vor diesem Hintergrund in einem weiteren Schritt vom Subjekt als relevant und brauchbar beurteilt werden (Groeben & Scheele 2010; Krüger 2007). Soll inadäquates, problematisches Handeln in ein professionelleres umgewandelt werden, ist daher stets von der Problemstellung, den Sichtweisen der Betroffenen auszugehen. Diesen Ansatz verfolgt die

⁹⁰ Im Folgenden wird der Begriff „Einstellungen“ in den Begriff „subjektive Theorien“ integriert gedacht und nur dann separat angeführt, wenn eine getrennte konzeptuelle Behandlung erforderlich ist.

geplante Untersuchung, indem durch die *Erhebung der subjektiven Theorien von Pädagoginnen zum Thema Sprachförderung die für die Anschlussfähigkeit von fachgerechten wissenschaftlichen Ansätzen verantwortlichen aktualisierten Wissensbestände sichtbar gemacht* werden sollen (Kap.6).

Aufgedeckt und identifiziert werden sollen typische kognitive Muster von Aussagen und Begründungen der Berufsgruppe der Elementarpädagoginnen in Österreich im Bereich sprachliche Bildung und Sprachförderung. Damit greift die Studie ein bestehendes Forschungsdefizit auf (vgl. Kap. 4.3) und schließt in ihrem Vorgehen an ähnlich gelagerte Arbeiten aus anderen Bildungsbereichen der PädagogInnenbildung des Elementar- und Primarbereichs an (vgl. Kap. 4.1.1; 4.2.1.1; 4.3.1).

5.2 Aufstellung der Forschungsfragen und Ableitung der Hypothesen

Die geplante Untersuchung reiht sich in die noch junge Professionalitätsforschung der Elementarpädagogik ein. Insbesondere in Österreich stehen, wie mehrfach erwähnt, noch kaum Studien zur Verfügung, die Einblick in die Sprachförderkompetenzen von Kindergartenpädagoginnen geben⁹¹. Grundsätzlich linguistisch positioniert sucht die geplante Untersuchung durch die Herstellung einer Verbindung (zweit-)spracherwerbstheoretischer sowie sprachdidaktischer Zugänge zu einem elementarpädagogischen Verständnis von Sprachförderung den umfassenden Anforderungen an die Kompetenzen der Pädagoginnen in diesem Bereich gerecht zu werden.

Das übergeordnete Ziel der Untersuchung ist es, die Sprachförderung in Kindergärten zu verbessern. Wie in Kapitel 5.1 herausgearbeitet wurde, ist als einer der wesentlichen Ansatzpunkte von Professionalisierungsbestrebungen nicht nur, aber besonders im pädagogischen Kontext, die Berücksichtigung der aktuellen Wissensbestände der Pädagoginnen zu nennen. Als zentraler Gegenstand der Untersuchung stehen der Begriffswahl in Kap. 5.1 entsprechend subjektive Theorien von Elementarpädagoginnen im Erkenntnisinteresse. Um einen umfassenden Einblick in den österreichischen Qualifizierungsstand im Bereich der elementarpädagogischen Sprachförderung zu erhalten, werden neben den subjektiven Theorien von in der Praxis stehenden Pädagoginnen auch solche von Schülerinnen der BAKIP⁹² am Ende ihrer Ausbildungszeit erhoben werden.

Mit der geplanten Untersuchung werden zwei Hauptziele verfolgt:

⁹¹ Bis auf die große Wiener Studie zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit (Datler & de Cillia u.a. 2012: vgl. Kap. 3.2.2 und Kap. 4.4.1.1)

⁹² Bundesanstalten für Kindergartenpädagogik (zur Änderung der Bezeichnung ab dem Schuljahr 2016/17 vgl. Kap. 1)

1. Herauszufinden, *über welche sprachförderbezogenen subjektiven Theorien und Einstellungen Kindergartenpädagoginnen und BAKIP-Schülerinnen des letzten Ausbildungsjahrs verfügen.*

Daraus sind folgende Teilfragen abzuleiten:

- 1.1 *Was sind die Inhalte der subjektiven Theorien über Spracherwerb und Sprachförderung bei Kindergartenpädagoginnen und BAKIP-Schülerinnen?*
 - 1.2 *Wie sind diese Inhalte strukturiert?*
 - 1.3 *In welchem Verhältnis stehen die subjektiven Theorien der Pädagoginnen sowie der BAKIP-Schülerinnen zu sprachwissenschaftlichen Auffassungen von Spracherwerb und seiner Förderung?*
2. Herauszufinden, *ob und in welchen Aspekten sich Schülerinnen von erfahrenen Pädagoginnen in ihren subjektiven Theorien und Einstellungen unterscheiden.*

Die Ergebnisse sollen zur Beantwortung folgender übergeordneter Frage dienen:

Welche Implikationen ergeben sich für Qualifizierungskonzeptionen?

Der Beantwortung der Fragen nähert sich die folgende Untersuchung über zwei Wege: Einerseits werden im Folgenden auf Basis der in den vorangegangenen theoretischen Überlegungen zum Forschungsstand Annahmen vorgefasst, die die oben angeführten Forschungsfragen inhaltlich präzisieren und operationalisieren. Sie werden durch die anschließende Untersuchung überprüft. In Anbetracht der derzeit noch lückenhaften Forschungslage auf dem Gebiet der Professionalisierungsforschung im elementarpädagogischen Sprachförderbereich und in Einklang mit dem zur Erhebung subjektiver Theorien angezeigten Methodenmix aus quantitativen und qualitativen Forschungsstrategien (vgl. Kap. 6) soll dem Forschungsgegenstand im Sinne einer explorativen Vorgehensweise zum Teil auch theorieoffen entgegengetreten werden, um durch den Prozess der Datenanalyse die Gewinnung neuer Einsichten in relevante Wissensstrukturen und die Generierung neuer Konzepte zu ermöglichen (vgl. Ergebnisdarstellungen Kap. 6.7).

Im Folgenden werden unter Bezugnahme auf das vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes (vgl. Kap. 2, Kap. 3 und Kap. 4) entwickelte Bezugsmodell zur Sprachförderkompetenz (vgl. Kap. 4.5) Hypothesen formuliert. Neben diesen auf wissenschaftlicher Ebene gefundenen Grundlagen fließen in die Hypothesenbildung auch die Vorerfahrungen ein, die ich selbst als Lehrende in zahlreichen Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen⁹³ unterschiedlichen Formats gewonnen habe.

⁹³ Diese reichen von dreistündigen, anlassbezogenen Einzelseminaren, zum Teil auch verpflichtenden Charakters, über mehrtägige Lehrveranstaltungen als Teil des fächerübergreifenden Curriculums „Frühe

Hypothese 1: *Sprachförderung wird von Pädagoginnen und Schülerinnen überwiegend im Kontext allgemeiner pädagogischer Prinzipien bzw. Gestaltungstechniken und kaum in Bezug auf sprachdidaktische Fördertechniken gesehen.*

Hypothese 2: *Bei gleichzeitiger Hervorhebung der Bedeutung eines individuellen Eingehens auf jedes Kind fehlen den Pädagoginnen und den Schülerinnen die linguistischen Begrifflichkeiten zur Beschreibung individueller Sprachstände.*

Hypothese 3: *Die Rolle als Sprachvermittlerin wird vorwiegend über die normativ richtige Sprachverwendung definiert.*

Hypothese 4: *Pädagoginnen verfügen über höhere Sicherheit im Bereich der Förderung des Erstsprach- als des Zweitspracherwerbs des Deutschen.*

Hypothese 4a: *Die Diagnosefähigkeit hinsichtlich der Beurteilung von Deutsch als Erstsprache ist expertengerechter als zum Zweitspracherwerb.*

Hypothese 4b: *Die Selbsteinschätzung des eigenen Wissens zum Erstspracherwerb ist zutreffender als jene zum Zweitspracherwerb.*

Hypothese 4c: *Aufgaben der Förderung des Zweitspracherwerbs werden herausfordernder erlebt als die des Erstspracherwerbs.*

Hypothese 5: *Pädagoginnen und Schülerinnen, die über verkürzte Präkonzepte zum Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb verfügen, schreiben der Förderung des Deutschen weniger Bedeutung zu.*

Hypothese 6: *Der Begriff Mehrsprachigkeit wird positiver konnotiert als der Begriff Grammatik.*

Hypothese 7: *Die Verantwortung für die Förderung der Mehrsprachigkeit sehen Pädagoginnen mehr bei anderen Personen und weniger bei sich selbst.*

Hypothese 8: *Potential zur Steigerung der Ergebnisqualität wird überwiegend in der Veränderung der bestehenden Rahmenbedingungen (Strukturqualität) elementarpädagogischer Einrichtungen gesehen.*

Hypothese 9: *Ausmaß und Art der praktischen Erfahrung haben Einfluss auf die Entstehung subjektiver Theorien zum Spracherwerb und seiner Förderung.*

Die aufgestellten Hypothesen zu den sprachförderspezifischen handlungsleitenden Kognitionen von Pädagoginnen werden nun mit der folgenden empirischen Untersuchung überprüft.

6 Empirische Untersuchung: Subjektive Theorien von Elementarpädagoginnen im Bereich Spracherwerb und Sprachförderung

In den vorangegangenen Kapiteln konnten Gegenstand und Fragestellungen für die eigene Untersuchung herausgearbeitet werden: Im Zentrum des Erkenntnisinteresses stehen demnach die subjektiven Wissensanteile - konzipiert als *subjektive Theorien* und *Einstellungen* (vgl. Kap. 5.1) - von Elementarpädagoginnen zum *Thema Spracherwerb und Sprachförderung*. Die aufgeworfenen Fragen (vgl. Kap. 5.2) legen daher einen Forschungszugang nahe, der Einblick in und Auseinandersetzung mit sprachförderbezogenen Wissensbeständen von Elementarpädagoginnen ermöglicht. In den beiden folgenden Kapiteln wird nun die gewählte Vorgehensweise der Untersuchung näher beschrieben und erläutert, zunächst hinsichtlich ihrer grundsätzlichen Konzeption (6.1) sowie daran anschließend hinsichtlich Stichprobe, Ablauf der Untersuchung, Erhebungsinstrument und Auswertungsmethode (Kap. 6.2 und Kap. 6.3). In den Kapiteln 6.4, 6.5 und 6.6 erfolgen die Ergebnisdarstellungen aus drei Analysephasen, Kapitel 6.7 fasst die erhaltenen Ergebnisse zusammen.

6.1 Methodische Überlegungen - Untersuchungskonzeption

Die Durchführung der Untersuchung basierte auf der grundlegenden Annahme, dass die sprachförderbezogenen Anforderungen an Elementarpädagoginnen eine Reihe von Erfordernissen für das konkrete Handeln in der Praxis implizieren. Eine linguistisch ausgerichtete Formulierung solcher Erfordernisse stellt der in Kapitel 4.5 vorgelegte Vorschlag eines Prozessmodells der Sprachförderkompetenz dar. Des Weiteren war unter Heranziehung von Annahmen der Kognitionspsychologie (vgl. Kap. 5.1) davon auszugehen, dass die sprachförderbezogenen Handlungen stets in Abhängigkeit von im Rahmen von Bildungsbiografien, Berufserfahrungen sowie persönlichen Erfahrungen individuell erworbenen Wissensbeständen gesetzt werden. Vor diesem Hintergrund war hinsichtlich der sprachförderbezogenen Wissens Elemente und -strukturen der Berufsgruppe der Elementarpädagoginnen einerseits mit gewissen *Gemeinsamkeiten* zu rechnen, wie sie davor in Kapitel 5.2 bereits empirie- und theoriegeleitet in Form von *Hypothesen* formuliert wurden. Ihre systematische Überprüfung legte eine *strukturierte Forschungsmethode* nahe, die darauf abzielt, das in den Hypothesen als berufsgruppentypisch angenommene Wissen sichtbar werden zu lassen. Andererseits richtete sich, im Sinne des Bezugskonzepts der *Subjektiven Theorien* (Groeben & Scheele

2010: vgl. Kap. 5.1), das Interesse auch auf eine tiefergehende Rekonstruktion der hinter den Wissensbeständen liegenden individuellen Argumentationsmuster der Pädagoginnen, auf ihre Reflexionen sowie Begründungen ihrer sprachförderbezogenen Vorstellungen. Aufgegriffen wird damit gleichzeitig die Forderung professionstheoretischer Ansätze, die der Fähigkeit zur fachlichen Kommunikation, zur Begründung und Erklärung des eigenen Tuns nach außen hin einen wichtigen Part im Kompetenzenfächer zuteilen (vgl. Kap. 4.5). Für dieses Vorhaben war daher ein Forschungszugang zu wählen, der eine gewisse *Offenheit* und Freiheit und damit eine tiefergehende Auseinandersetzung mit sprachförderbezogenen Fragen zuließ.

Vor diesem Hintergrund und um der Komplexität des Forschungsgegenstandes *subjektive Theorien* gerecht zu werden, kam in der vorliegenden Untersuchung ein Design zur Anwendung, das *qualitative und quantitative Methoden* miteinander verknüpft. Es wird damit auf das in den Sozialwissenschaften mittlerweile etablierte Verfahren der *Triangulation* (Flick 2008) zurückgegriffen. Es steht für die Überwindung des Gegensatzes zwischen qualitativen und quantitativen Forschungspositionen. Durch die Kombination von Methoden, Untersuchungsgruppen, Settings und unterschiedlichen theoretischen Perspektiven sollen breitere Erkenntnisse und adäquatere Befunde als aus monomethodischem Vorgehen gewonnen werden (Flick 2008; Lamnek 2005).

Konkret wurde in dieser Studie die quantitative Erhebungsmethode in Form verschiedener Fragebogenformate zum Einsatz gebracht (vgl. Kap. 6.2.1), wohingegen die qualitative Vorgehensweise durch eine Fokusgruppendifkussion realisiert wurde (vgl. Kap. 6.3.1). Letztere wurde mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet, die ihrerseits eine Kombination qualitativ-interpretatorischer mit quantitativ-statistischem Vorgehen vorsieht (vgl. Kap. 6.3.3). Die *Untersuchungskonzeption* kann in ihren Grundzügen daher als zweiteilig angesehen werden: *Fragebogenerhebung* und *Gruppendiskussion*. Tab. 6-1 gibt nun zunächst einen ersten Gesamtüberblick über das Design, die Eckpunkte sowie die theoretische Anbindung der Untersuchung.

| UNTERSUCHUNGSKONZEPTION | |
|--|---|
| Quantitative Erhebung | Qualitative Erhebung |
| <ul style="list-style-type: none"> • Fragebogen • Semantisches Differential • Sprachbeurteilungsbogen <p>n = 282 Pädagoginnen (174) und Schülerinnen (108)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • 2 Fokusgruppendifkussionen <p>n1 = 10 Pädagoginnen n2 = 10 Schülerinnen</p> |
| <p>Deduktive Vorgehensweise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theoriegeleitet • Hypothesenüberprüfend | <p>Deduktiv-induktive Vorgehensweise</p> <ul style="list-style-type: none"> • Theorie- und empiriegeleitet • Hypothesenüberprüfend und explorativ |
| <p>Einstellungen und Subjektive Theorien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben sowie Umsetzung von Prinzipien sprachlicher Förderung und Bildung in den Bereichen <i>Mehrsprachigkeit, Erst- und Zweitsprachdiagnose und -förderung in Deutsch, Individualisierung, Grammatik, Kommunikation</i> (Dimensionen: Stellenwert, emotionale Affinität) • <i>Annahmen zum (Zweit-)Spracherwerb</i> (Dimension: subjektive Theorien) • <i>Sprachstandsbeobachtung (Einstufung von Sprachvarietäten; Sprachstandsindikatoren)</i> (Dimensionen: Subjektive Theorien - implizites und explizites Wissen) • <i>Sprachförderbezogenes Wissen</i> (Dimension: Selbsteinschätzung) | <p>Subjektive Theorien</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Sprachförderkonzept</i> • <i>Systematische Beobachtung</i> • <i>Unterstützung von Mehrsprachigkeit</i> • <i>Annahmen zum Zweitspracherwerb</i> • <i>Sprachdidaktik - Sprachvorbild</i> |
| <p>Quantitative Analyse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deskriptive Analyse • Inferenzstatistische Analyse | <p>Qualitative Inhaltsanalyse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduktiv-induktive Kategoriengewinnung • Qualitativ-quantitative Auswertung |

Tab. 6-1: Untersuchungskonzeption

6.2 Fragebogenuntersuchung

6.2.1 Erhebungsinstrumente: Schriftlicher Fragebogen, Semantisches Differential, Sprachbeurteilungsbogen

Mit dem Ziel einer zahlenmäßig abgebildeten Bestandsaufnahme von subjektiven Theorien und Einstellungen von Pädagoginnen zu Sprachförderung im Kindergarten griff die vorliegende Untersuchung mit einer *schriftlichen Fragebogenerhebung* zunächst eine quantitative Erhebungsmethode auf. Grundsätzlich zielt der Einsatz einer quantitativen

Methode in der empirischen Sozialforschung darauf ab, bestimmte Phänomene zahlenmäßig auf möglichst objektive Weise zu erfassen und zu beschreiben, sowie grundlegende Gesetzmäßigkeiten und Zusammenhänge darzustellen und überprüfbar zu machen. Kurz gesagt geht es um die Messung bestimmter Eigenschaften oder Sachverhalte. Im Unterschied zu qualitativen Erhebungsmethoden zielt quantitatives Vorgehen vorwiegend auf die Untersuchung einer größeren Stichprobe zur Gewinnung generalisierbarer Rückschlüsse auf eine Grundgesamtheit (zur Stichprobe vgl. Kap. 6.2.2) und zur Reduktion der Komplexität des zu erfassenden Phänomenbereichs. Quantitative Verfahren werden vor allem zur Überprüfung von Hypothesen eingesetzt, sind daher meist stark strukturiert und zielgerichtet konstruiert (vgl. Micheel 2010, Schnell u.a. 2013, Häder 2015). Insbesondere in der Einstellungsforschung haben sich quantitative Verfahren etabliert (vgl. Haddock & Maio 2014; Taibi 2013: 22). Dementsprechend erfolgte die Konzeption der quantitativen Instrumente dieser Untersuchung theoriegeleitet.

Im vorliegenden Fall diente der Fragebogen zur hypothesenüberprüfenden Ermittlung von *Einstellungen, subjektiven Theorien, fachbezogenem Wissen, Selbsteinschätzungen* sowie *Sprachbeurteilungsfähigkeit* der Pädagoginnen und Schülerinnen. Die interessierenden Inhaltsbereiche waren gemäß den in Kapitel 5.2 entwickelten Fragestellungen (vgl. auch Tab. 6-1)

- *Aufgaben und Prinzipien der Sprachförderung und -bildung,*
- *Theorien zum Erst- und Zweitspracherwerb,*
- *Sprachwahrnehmung (Diagnostik),*
- *Mehrsprachigkeit,*
- *Grammatik.*

Neben sprachförderbezogenen Fragen wurden auch *personen- und berufsbezogene Daten*, wie Alter, berufliche Stellung und Erfahrung, die sprachförderbezogene Qualifizierungsbiografie sowie Erfahrungen mit Verfahren der Sprachstandsfeststellung erhoben, um mit ihnen einen Einfluss auf die subjektiven Theorien bzw. Einstellungen der Befragten nachgehen zu können.

Weiters wurde bei der Erstellung des Fragebogens auch das Kriterium der Angemessenheit (Atteslander 2008:277) berücksichtigt. Es besagt, dass die Erhebungsinstrumente so zu konzipieren sind, dass „die Messung der Merkmale und damit die Datenerhebung [...] eindeutig und einfach“ sein muss, um Fehlerquellen möglichst auszuschalten. Sie müssen weiters denjenigen, die die Daten erheben, „eine möglichst einfache und fehlerfreie Arbeit“ (ebd.) ermöglichen. Die damit angesprochene Minimierung der Untersuchungsvariablen konnte in der eigenen Untersuchungskonzeption schon allein

durch die vorgesehene Kombination mit einer qualitativen Datenerhebung in Form der Fokusgruppendifkussion verfolgt werden, mit der ja eine vertiefende und differenzierende Auseinandersetzung mit den Untersuchungsfragen und ein Ausgleich zur gebotenen Beschränktheit der Fragebogenuntersuchung angestrebt wurde.

Weitere Überlegungen betrafen die *Konstruktion des Fragebogens*, schließlich ist das Fragebogendesign für die adäquate Erfassung der Forschungsgegenstände verantwortlich und auf sie zuzuschneiden (vgl. Atteslander 2013). Es sei daran erinnert, dass mit der vorliegenden Untersuchung nicht in erster Linie die Überprüfung linguistischer Fachkenntnisse intendiert war und es demgemäß nicht um die Konstruktion eines Leistungstests ging. Vielmehr galt es, Frageformate zu finden und heranzuziehen, die zur Skizzierung eines umfassenden Bildes der Einstellungen und der subjektiven Theorien bzw. Meinungen, die als handlungsnah und daher als wesentliche Beeinflussungsfaktoren des Verhaltens gelten (ebd.: 140), beitragen. Zu deren Erhebung und Messung haben sich in der empirischen Sozialforschung mittlerweile die Kombination verschiedener Frageformate und Skalierungsverfahren etabliert. Der Vorteil von Skalierungsverfahren liegt grundsätzlich darin, „dass mit ihrer Hilfe ein hoher Grad an Information gewonnen werden kann“, indem sie „verschiedene Dimensionen qualitativ erfassen und anhand von Skalen quantitativ messen und darstellen sollen“ (ebd.: 213). Der *Fragebogen* dieser Untersuchung greift entsprechend der komplexen Konstrukte Einstellungen und subjektive Theorien daher auf verschiedene Frage- und Skalierungsverfahren zurück. Dementsprechend lässt er sich grob in drei Abschnitte gliedern: „Fragebogen“ – im klassischen Sinne, „Semantisches Differential“ und „Sprachbeurteilung“ (eine Gesamtdarstellung des Bogens findet sich im Anhang ab Seite 389; eine systematische Aufrollung der einzelnen Items erfolgt auch im Zuge der deskriptiven Datenanalyse in Kapitel 6.4.2.).

Fragebogen

Der *Fragebogen* sah durchwegs geschlossene Fragen vor. Zur Erhebung von Zustimmung oder Ablehnung zu/von Aussagen über entscheidende Faktoren für den (Zweit-)Spracherwerb wurde die fünfstufige *Likert-Skalierung* herangezogen. Das folgende Item überprüft etwa den Grad der Zustimmung der Probandinnen zur Kontrastivhypothese.

Item 5.b., Frage 4:

Wenn manche Kinder vergleichsweise größere Schwierigkeiten mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache haben, so liegt das daran, dass sich ihre Herkunftssprache völlig vom Deutschen unterscheidet.

Weiters sah der Fragebogen die Erhebung von *Bewertungen* sprachförderbezogener und sprachdiagnostischer Aufgaben und Prinzipien hinsichtlich ihrer *Relevanz*, der mit ihrer Ausübung verbundenen *Freude* sowie von *Selbsteinschätzungen* der sprachförderbezogenen *Kompetenzen* und des bereichsspezifischen linguistischen *Wissens* vor. Hierzu

wurde eine *Ordinal-Skalierung* herangezogen. Mit ihr lassen sich Gegenstände bzw. Sachverhalte hinsichtlich einer Größe oder Intensität hierarchisch reihen. Demgemäß wurde die Einschätzung des eigenen Wissens sowie die Bewertung verschiedener elementarpädagogischer Bildungsbereiche hinsichtlich der mit ihnen verbundenen Freude auf Schulnotenbasis vorgenommen. Für das Item „Aufgabenbereiche der Sprachförderung mit besonderer Herausforderung“ wurden geschlossene, ungeordnete Fragen⁹⁴ mit *Mehrfachauswahl* verwendet.

Der inhaltliche Aufbau des Fragebogens wurde nach den in der empirischen Sozialforschung üblichen Kriterien ausgerichtet. Sie sehen etwa vor, dass Interesse weckende Fragen allgemeineren Charakters als sogenannte Aufwärmfragen an den Beginn zu stellen sind, um dann sukzessive zu komplexeren Fragen, die mehr und längere Überlegungen erfordern, überzugehen (vgl. Albert & Koster 2002; Atteslander 2008). Entsprechend verläuft die Itemabfolge von grundsätzlichen Bewertungen und Einstellungen bezüglich des Bildungs- und Aufgabenbereichs „Sprache“, wie die Reihung von Bildungszielen nach persönlicher Priorität, bis hin zu fachlich immer differenzierteren Fragen, wie die Beurteilung angeführter linguistischer Kategorien hinsichtlich ihrer Funktion als Sprachstandsindikatoren sowie die Bewertung der Gültigkeit von Aussagen zu Prinzipien des Spracherwerbs. Gemäß diesem Abfolgeprinzip wurden die beiden anderen Teile der schriftlichen Erhebung, das semantische Differential und der Sprachbeurteilungsbogen - sie werden gleich anschließend beschrieben -, erst nach dem Fragebogen ausgehändigt, da ihre kleinteilige Struktur eine differenziertere Auseinandersetzung erforderte. Bei der Formulierung der Fragen selbst wurden die gebräuchlichsten „Faustregeln“ (ein Überblick findet sich bei Atteslander 2008: 146) berücksichtigt.

Semantisches Differential

Mit dem aus der Sozialpsychologie stammenden Verfahren *Semantisches Differential* (ursprünglich Osgood, Suci & Tannenbaum 1957), auch bekannt unter der Variante *Polaritätenprofil* (Hofstätter 1956), das sich in der Einstellungsforschung zur mehrdimensionalen Messung von Beziehungen eines Individuums zu einem Objekt etabliert hat, wurden in einem zweiten Abschnitt der schriftlichen Erhebung die Einstellungen der Pädagoginnen zu verschiedenen mit Sprachförderung im Zusammenhang stehenden Begriffen, wie etwa „Mehrsprachigkeit“ oder „Grammatik“, ermittelt. Die Besonderheit dieser Erhebungsmethode liegt darin, dass den Befragten keine direkten Fragen zu ihren Einstellungen oder Meinungen hinsichtlich bestimmter Begriffe gestellt werden. Vielmehr sollen den Begriffen bestimmte Eigenschaften zugeordnet werden, die in bipolarer Anordnung, das heißt als Gegensatzpaare, eine - im vorliegenden Fall sechsteilige - Skala umklammern. Der Vorteil der Methode liegt darin, dass sich mit ihr *Einstellungen in*

⁹⁴Darunter werden ungeordnete Antwortvorgaben, das heißt solche ohne Rangordnung verstanden.

graduellen Abstufungen darstellen und ihre Ausprägungen quantitativ erfassen lassen, was für die vorliegende Untersuchung als gewinnbringend angesehen wurde (s. Anhang Seite 392).

Sprachbeurteilungsbogen

Als eine der möglichen Vorgehensweisen, Aufschlüsse über die Fähigkeit der Pädagoginnen zur Interpretation von kindlichen Sprachprodukten zu erhalten, kommt in einem dritten Abschnitt der schriftlichen Erhebung ein *Sprachbeurteilungsbogen* zur Anwendung. Auch er findet sich im Anhang dieser Arbeit (s. Seite 395). Unter Anlehnung an ähnliche Vorgehensweisen in der psycholinguistischen (Grammatikalitäts- bzw. Akzeptabilitätsurteil⁹⁵) sowie der soziolinguistischen Forschung (Einstufung bzw. Beurteilung von Sprachvarietäten), wurde den Befragten die Aufgabe gestellt, transkribierte spontansprachliche Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Erst- sowie als Zweitsprache vier zur Auswahl stehenden Kategorien sprachlicher Varietäten, plus einer offenen Antwortmöglichkeit, zuzuordnen. Die Kategorien lauten:

- *Typische Äußerung im Spracherwerbsprozess*
- *Standardsprache*
- *Dialekt, Umgangssprache*⁹⁶
- *Auffällige Äußerung, Kind bedarf vermutlich besonderer Unterstützung*
- (Anmerkungen)

Als Hintergrundinformationen zur Bearbeitung der Aufgabenstellung standen das *Alter des Kindes* bzw. *seine Lerndauer* sowie der Spracherwerbstyp – *Erstspracherwerb* bzw. *Zweitspracherwerb* – zur Verfügung. Den Probandinnen wurden in der Erhebungssituation von der Untersuchungsleiterin ergänzende Erläuterungen zur Interpretation der spontansprachlichen Proben und ggf. zur Charakteristik der einzelnen Kategorien gegeben⁹⁷. Ein Beispiel zur Einstufung einer sprachlichen Äußerung eines vierjährigen Kindes mit Deutsch als Erstsprache lautet etwa: „Was da mit Pfeil ist?“⁹⁸ (vgl. Anhang Seite 395). Die im Bogen angeführten Beispiele stammen einerseits aus lernersprachlichen Korpora zum kindlichen Zweitspracherwerb (Kaltenbacher & Klages 2007; Tracy 2007), aus

⁹⁵ ProbandInnen bewerten Sätze hinsichtlich ihrer Grammatikalität bzw. Wohlgeformtheit, wobei nicht explizites grammatisches Wissen, sondern die Intuition der ProbandInnen angesprochen wird.

⁹⁶ In der österreichischen Varietätenforschung hat sich mittlerweile die dreistufige Unterscheidung zwischen *Standardsprache*, *Umgangssprache* und *Dialekt* etabliert. Die hier vorgenommene vereinfachende Bündelung von *Umgangssprache* und *Dialekt* zu einer Kategorie erfolgte mit Blick auf die anzunehmenden Wissensvoraussetzungen der Probandinnen. Die beiden Begriffe werden in der Laiensprache häufig synonym verwendet.

⁹⁷ Sie enthielten etwa den Verweis, dass die angeführten Beispiele verschiedenen Korpora entnommen sind und sich daher nicht auf ein und dasselbe Kind beziehen.

⁹⁸ Aus Swoboda (2006)

monolingualen Korpora standard- und dialektsprachlicher Daten (etwa Wegener 1995; Nesensohn 2012) sowie Datenkorpora von monolingualen, sprachentwicklungsgestörten Kindern (Swoboda 2006), ergänzt durch Daten aus eigenen Beobachtungen in der Praxis⁹⁹.

Mit diesem Fragebogenabschnitt stand die Erhebung einer intuitiven Klassifizierung verschiedener sprachlicher Varietäten im Vordergrund, im Gegensatz zu anderen Stellen des Fragebogens (Items zur Frage 5.a: vgl. Anhang Seite 391 und Kap. 6.4.2) sowie einem Fragekomplex der Gruppendiskussion, die auf die Erfassung der expliziten Kenntnisse von Indikatoren zur Bestimmung und Einschätzung von sprachlichen Äußerungen beim Kind ausgerichtet waren (vgl. Kap. 6.6.1). Mit dem Beurteilungsbogen sollten Urteile, das heißt persönliche Meinungen, die sich aus Erfahrungen, Wissen und Introspektion der Befragten zusammensetzen, ermittelt werden. Im Speziellen wurde auf intuitives, episodisches Wissen rekurriert, das verantwortlich für rasche Urteile ist, wie sie die Mehrzahl der Handlungssituationen des Kindergartenalltags mit sich bringen. Der Fragebogen ist im Anhang dieser Arbeit (s. Seite 389ff) abgedruckt, die einzelnen Fragen werden im Zuge der Vorstellung der Ergebnisse der deskriptiven statistischen Analyse in Kap. 6.4.2 näher vorgestellt.

6.2.2 Größe und Zusammensetzung der Stichprobe sowie Ablauf der Untersuchung

Die Befragung wurde sowohl im Kindergartenjahr 2009/10 und - um etwaige systematische zwischenzeitliche Veränderungen in den Einstellungen der befragten Personengruppen erfassen zu können - auch im Kindergartenjahr 2015/16 an insgesamt n=282 Personen in jeweils mehreren österreichischen Bundesländern durchgeführt, wobei sich die Untersuchungsgruppen wie folgt aus *Kindergartenpädagoginnen (Leiterinnen, gruppenführende Pädagoginnen, Förderkräfte)*, *Grundschullehrer/innen mit Tätigkeitsschwerpunkt Sprachförderung* sowie *Schüler/innen an BAKIPs* zusammensetzten:

| | 2009/10 | 2015/16 | Gesamt |
|---------------------------|---------|---------|--------|
| Kindergartenpädagoginnen | 109 | 41 | 150 |
| - Leiterinnen | 24 | 11 | 35 |
| - Förderkräfte | 18 | 8 | 26 |
| - gruppenf. Pädagoginnen | 67 | 22 | 89 |
| BAKIP-Schülerinnen | 65 | 43 | 108 |
| Lehrerinnen (Sprachförd.) | 23 | 1 | 24 |
| Gesamt | 197 | 85 | 282 |

Tab. 6-2: Stichprobenzusammensetzung nach Funktion und Befragungszeitraum

⁹⁹ Unter dem Gesichtspunkt der Kontextlösung der einzelnen Beispielsätze kann die Konstruktion als *Beispielsatzverfahren* (vgl. Bücker 2012), wie sie in der generativgrammatischen Forschung zum Einsatz kommt, bezeichnet werden. Im Unterschied zu ihr werden in der vorliegenden Untersuchung jedoch keine künstlich konstruierten Sätze, sondern solche aus empirischen Daten verwendet.

| | <i>W</i> | <i>NÖ</i> | <i>OÖ</i> | <i>T</i> | <i>Gesamt</i> |
|---------------------------|----------|-----------|-----------|----------|---------------|
| Kindergartenpädagoginnen | 44 | 39 | 25 | 42 | 150 |
| - Leiterinnen | 6 | 13 | 8 | 8 | 35 |
| - Förderkräfte | 8 | 6 | 5 | 7 | 26 |
| - gruppenf. Pädagoginnen | 30 | 20 | 12 | 27 | 89 |
| BAKIP-Schülerinnen | 64 | 0 | 44 | 0 | 108 |
| Lehrerinnen (Sprachförd.) | 8 | 0 | 14 | 2 | 24 |
| Gesamt | 116 | 39 | 83 | 44 | 282 |

Tab. 6-3: Stichprobenzusammensetzung nach Funktion und Bundesland

Wie aus den Aufstellungen in Tab. 6-2 und Tab. 6-3 ersichtlich, ist zwar eine breite Streuung gegeben, österreichweite Repräsentativität wird aber natürlich nicht beansprucht. In vier österreichischen Bundesländern (Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Tirol) wurden Pädagoginnen, in zwei (Wien, Oberösterreich) auch Schülerinnen von Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik¹⁰⁰ im letzten bzw. vorletzten Ausbildungsjahr befragt. Die Befragung von Pädagoginnen (Kindergartenpädagoginnen, sprachfördernden Lehrerinnen) fand im Rahmen von Pädagogischen Hochschulen bzw. Dienstgebern (Ämtern der Landesregierung) organisierten Fortbildungsveranstaltungen statt. Die befragten Lehrerinnen nahmen gemeinsam mit Kindergartenpädagoginnen im Sinne der Verbesserung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule (Volksschule) speziell hinsichtlich der Sprachförderung an den Fortbildungsmaßnahmen teil und wurden daher ebenso in die Befragung mit einbezogen. Dies war - wie später dargestellt wird - im Hinblick auf die Analyse der Ergebnisse und der daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen für die Untersuchung durchaus gewinnbringend.

Es wurde eine Variante der schriftlichen Befragung gewählt, die die Verteilung von Fragebögen im Rahmen von Gruppeninterviews bzw. einer *beaufsichtigten Gruppensituation* vorsieht (vgl. Atteslander 2008:147), im Gegensatz etwa zur verbreiteten elektronischen Fragebogenerhebung. Die Fragebögen wurden daher von den Probandinnen in einer kontrollierten Situation ausgefüllt, in der eine Aufsichtsperson für eventuelle Verständnisfragen zur Verfügung stand. Die Befragungen (Instruktion, Austeilen und Einsammeln der Fragebögen, Beantwortung etwaiger Fragen) wurden durchwegs von mir selbst durchgeführt.

6.2.3 Auswertung der Ergebnisse: Statistische Analyse

Im Anschluss an die Untersuchung wurden die Antworten in den Fragebögen jeweils händisch in eine EXCEL-Datenbank eingegeben, die Datenqualität überprüft, für die

¹⁰⁰ Die Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik wurden im Zuge der Grundschulreform mit dem Schulrechtsänderungsgesetz 2016 (BGBl.Nr. I 56/2016) in Bildungsanstalten für Elementarpädagogik umbenannt.

weitere Auswertung notwendige Variablentransformationen durchgeführt und erste Übersichten erstellt.

Die weiteren statistischen Analysen erfolgten mit dem Programm IBM® SPSS® Statistics Version 23. Das Vorgehen in der statistischen Analyse zielte zunächst darauf ab, die Fülle der im Fragebogen vorhandenen Variablen zu charakteristischen Kennwerten für verschiedene, speziell auch subjektive Theorien kennzeichnende Einstellungsdispositionen, Meinungen und Wissensbestände zum Spracherwerb zusammenzufassen, diese im Hinblick auf Gruppenunterschiede zu analysieren und zu versuchen, mit Hilfe einer Clusteranalyse Typologien aufzufinden, um daraus spezifische Strategien für die Konzeption von Fortbildungsmaßnahmen ableiten zu können. Weiters wurden folgende inferenzstatistische Verfahren zur Überprüfung der Hypothesen angewendet:

t-Test

Der t-Test dient zur Überprüfung der Signifikanz von Mittelwertsunterschieden. Je nach Art des durchzuführenden Vergleichs, wie Vergleich von Variablenausprägungen in zwei unterschiedlichen Stichproben, zweier aufgrund von bestimmten Merkmalen gebildeten Gruppen in einer Stichprobe oder zweier vergleichbarer Variablenausprägungen in einer Stichprobe kommen spezielle Varianten des t-Tests zum Einsatz.

Im Rahmen der Hypothesenprüfungen dieser Untersuchung wurde immer die letztgenannte Variante angewendet (z.B. beim Vergleich der Vielfalt an pädagogischen vs. an sprachdidaktischen Förderkonzepten der Pädagoginnen).

Varianzanalyse (ANOVA)

Die Varianzanalyse in der in dieser Untersuchung verwendeten Form untersucht den Einfluß einer nominalskalierten Variablen (z.B. Zugehörigkeit zu in einer Stichprobe befragten unterschiedlichen Gruppen) auf die Ausprägung einer quantitativen, intervallskalierten Variable. Dies ermöglicht insbesondere die Überprüfung der Signifikanz von Mittelwertsunterschieden zwischen mehreren Gruppen in einer Stichprobe. In dieser Untersuchung kam dies z.B. beim Vergleich der Mittelwerte der Gruppe der Pädagoginnen, der Leiterinnen, der Förderkräfte, der Lehrerinnen und der Schülerinnen hinsichtlich verschiedener Variablenausprägungen zur Anwendung.

Prüfung der Signifikanz von Korrelationskoeffizienten

Korrelationskoeffizienten werden berechnet, um das Ausmaß eines Zusammenhangs von zwei unterschiedlichen Variablenausprägungen in einer Stichprobe darzustellen. Ein Korrelationskoeffizient kann Werte zwischen -1 (für vollkommen gegenläufige Variablenausprägungen) bis +1 (für vollkommen gleichartige Variablenausprägungen) annehmen. Ein Wert von 0 bedeutet, dass zwischen den beiden Variablenausprägungen

keinerlei Zusammenhang besteht. Je nach Skaleneigenschaft der Variablen, d.h. ob es sich um quantitativ- intervallskalierte oder lediglich ordinalskalierte (einer Rangreihe folgende) Variablen handelt, sind verschiedene Varianten heranzuziehen. In der vorliegenden Untersuchung wurde meist der lediglich Ordinalskalenniveau voraussetzende Rangkorrelationskoeffizient "Kendall-Tau" berechnet. Im Rahmen der Hypothesenüberprüfungen interessierte dabei meist, ob - unabhängig von dessen Stärke - überhaupt ein signifikanter Zusammenhang zwischen zwei Variablenausprägungen besteht (z.B. Ausmaß des Wissens um die Sprachentwicklung bei DaE einerseits und DaZ andererseits). Der diesbezüglich gleichzeitig zu errechnende Prüfwert "Sigma" gibt die Wahrscheinlichkeit an, dass ein solcher Zusammenhang in der Grundgesamtheit nicht existiert.

Chi-Quadrat-Test

Mittels eines Chi-Quadrat-Tests lässt sich überprüfen, ob ein überzufälliger Zusammenhang zwischen zwei nominalskalierten Variablen besteht. Die Ausgangsdaten für die Prüfung auf einen solchen Zusammenhang stellt meist eine Kreuztabelle dar, die angibt, wie viele Personen jeweils die verschiedenen möglichen Kombinationen zweier Merkmalsausprägungen oder Gruppenzugehörigkeiten aufweisen. In der vorliegenden Untersuchung wurde der Chi-Quadrat-Test z.B. angewendet, um zu überprüfen, ob Schülerinnen andere Anforderungen als besonders herausfordernd empfinden als Pädagoginnen, und weiters, ob ein Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungen und der Zuordnung zu den beiden in der Clusteranalyse gefundenen Typologien besteht.

6.3 Gruppendiskussion

6.3.1 Erhebungsinstrument: Gruppendiskussion, Diskussionsleitfaden

Im Sinne der Methode der Triangulierung kam zur Vertiefung und Erweiterung der Ergebnisse der schriftlichen Fragebogenerhebung ein *qualitatives Verfahren* in Form von zwei Gruppendiskussionen zur Anwendung, einerseits mit BAKIP-Schülerinnen im letzten Ausbildungsjahr sowie mit in der Praxis stehenden Kindergartenpädagoginnen (siehe Tab. 6-5). Ziel war es, mit beiden Gruppen offen gebliebene Fragen aus der Fragebogenuntersuchung vertiefend zu diskutieren sowie die quantitativen Ergebnisse durch weiterführende Informationen zu veranschaulichen. Die Wahl der Gruppendiskussion steht im Einklang mit einer der Grundannahmen des Konzepts der „Subjektiven Theorien“ (Groeben & Scheele 2010), an dem sich die vorliegende Untersuchung schwerpunktmäßig orientiert (vgl. Kap. 5.1.2). Sie besagt, dass *subjektive Theorien* komplexe

Argumentationsstränge abbilden, die *kommunizier- und diskutierbar*, über Fragebogenerhebungen jedoch nur eingeschränkt zugänglich werden (vgl. Groeben & Scheele 1988). Ihre adäquate Erfassung verlangt nach einem *offenen Befragungsverfahren*, wie es etwa Interview, Fokusgruppe oder Gruppendiskussion sowie informelles Gespräch darstellen. Das offene Konzept gilt in qualitativ ausgerichteter Forschung in zunehmendem Maße als das Hauptinstrument (Atteslander 2008: 129). Sein Vorteil liegt darin, dass die Befragten eigene Gedanken zum Ausdruck bringen können. Im Vergleich zu geschlossenen Konzepten rückt der befragte Mensch in offenen Konzepten stärker in den Mittelpunkt, sie zielen auf „die Rekonstruktion der Relevanzsysteme der Erforschten (und nicht jener der Forschenden)“ (Przyborski & Riegler 2010: 440) ab.

Gruppendiskussion

Über weit gespannte Entwicklungslinien, deren Ursprung in den 1950er Jahren liegt, zunächst unter dem Begriff *focus group* bzw. Fokusgruppe in der Markt- und Meinungsforschung durch Morgan (1997) und Krueger u.a. (1994) populär gemacht, wird das Verfahren zunehmend auch in der empirischen Sozialforschung im pädagogischen Kontext (etwa de Cillia & Çinar 1998; de Cillia u.a. 2013; Weiß u.a. 2013) eingesetzt. In der Literatur stößt man in diesem Zusammenhang auf die Begriffe *Gruppendiskussion* (Lamnek 2005), *Gruppeninterview* (Flick 2008) oder *Fokusgruppe* (Krueger u.a. 1994). Sie entstammen zwar verschiedenen Theorietraditionen und Forschungspraxen (vgl. Przyborski & Riegler 2010), werden de facto aber meist synonym verwendet. Die Methode der Erhebung von *Meinungen in einer Gruppe* wird gegenüber anderen offenen Befragungskonzepten, wie insbesondere Interviews, im pädagogischen Kontext immer noch eher zurückhaltend eingesetzt. Insbesondere in der elementarpädagogischen Professionalisierungsforschung findet sich, wie bereits gezeigt wurde (vgl. Kap. 4), bislang keine Studie, die Gruppendiskussionen zur Erhebung der Meinungen von Pädagoginnen zu einem bestimmten Thema einsetzen. Die wenigen Studien, die auf qualitative Ansätze zurückgreifen, setzen durchwegs auf die stärker kontrollierbare Methode der strukturierten Einzelinterviews (zur Sprachförderung: etwa Gasteiger-Klicpera u.a. 2010; Faas 2013; Ofner u.a. 2015; Datler & de Cillia u.a. 2012: vgl. Kap. 4.4.1.1; zum Bildungsbegriff: K. Müller 2007), die insgesamt auch die häufigste Befragungsmethode der empirischen Sozialforschung darstellt (Atteslander 2008: 122). Im Folgenden wird eine kurze Charakteristik der gewählten Erhebungsmethode *Gruppendiskussion* gegeben.

Im *Kernkonzept der Gruppendiskussion* geht es, in Anlehnung an das Konzept der Fokusgruppe, darum, eine nach bestimmten Kriterien zusammengestellte Gruppe durch Informationsimpulse zu ausgewählten Themenbereichen zum Meinungsaustausch anzuregen (vgl. Lamnek 2005). In der vorliegenden Untersuchung erfolgte die Zusammenstellung der beiden Gruppen durch das Kriterium der gemeinsamen

Berufszugehörigkeit bzw. des gemeinsamen (*Aus-*)*Bildungsweges* (zur Stichprobe: vgl. Kap. 6.2.2.2). Die den Austausch anregenden *themenbezogenen Impulse* wurden in Form von *Leitfragen* und *nachhakenden Verständnisfragen* (siehe weiter unten: *Diskussionsleitfaden*) durch eine/n mehr oder weniger stark beteiligte/n Diskussionsleiter/in gesetzt. Gegenüber dem Interview oder der teilnehmenden Beobachtung liegt der Vorteil der Gruppendiskussion somit in der Kombination zweier Kernelemente: Zum einen trägt der Forscher das Thema bzw. den „Fokus“ an die Diskussionsgruppe heran, zum anderen werden die Daten von den Teilnehmenden selbst, im gegenseitigen kommunikativen Austausch, hervorgebracht (vgl. Morgan 1997, 6). Das Verfahren eignet sich daher für den Einschlag sowohl der deduktiven als auch der induktiven Forschungsrichtung: Es dient der Überprüfung sowie der Generierung von Hypothesen. Die kombinierte Forschungsrichtung wurde in der vorliegenden Analyse über einen relativ hohen Abstraktionsgrad der hypothesengeleiteten Leitfragen und durch die anschließende vertiefende Auswertungsmethode der *qualitativen Inhaltsanalyse* verfolgt (vgl. Kap. 6.3.3).

Ein Vorzug des Verfahrens der Gruppendiskussion liegt darin, dass vor dem Hintergrund der gemeinsamen Erfahrungen der Diskussionsteilnehmenden der gegenseitige Austausch nicht nur die Herausarbeitung individueller, sondern auch *kollektiver Wissensbestände*, Strukturen, Motive und Einstellungen ermöglicht, die in der gelebten Praxis angeeignet wurden (Bohnsack 2001: 331). Obwohl Einzelmeinungen eingeholt werden, geht es doch in besonderer Weise mehr um die Erforschung sozialer Wirklichkeitskonstruktionen und die Klärung von Zusammenhängen als um die Bearbeitung von individuellem Handeln, individuellen Biografien oder Haltungen (vgl. Przyborski & Riegler 2010: 445). So gilt es auch spätestens bei der Datenanalyse zu berücksichtigen, dass die individuell vorgebrachten Meinungen und selbst noch biografische Erzählungen stets als Redebeiträge, die in Bezug zu einer kollektiven Gruppe artikuliert wurden, aufzufassen sind. Anders als bei Interviews oder Gruppeninterviews, in denen Einzelantworten bzw. parallele Antworten mehrerer Personen erhalten werden, ist bei der Gruppendiskussion dementsprechend das Zustandekommen eines interaktiven Austausches nicht nur möglich, sondern auch anzustreben. Hier kommt die wichtige Rolle des *Moderators/der Moderatorin* ins Spiel: Neben der Auswahl der Diskussions- teilnehmenden liegt der Erfolg einer Diskussionsrunde zu einem großen Teil in seinen/ihren Händen (zum Ablauf der Gruppendiskussion s. Kap. 6.3.2).

In Bezug auf die Interpretation der Ergebnisse aus den beiden Gruppendiskussionen sei vorwegnehmend festgehalten, dass die Daten weder ein Bild der elementarpädagogischen Sprachförderung per se noch der subjektiven Theorien und Einstellungen aller Elementarpädagoginnen oder aller BAKIP-Schülerinnen in Österreich, sondern nur einen Einblick in die Meinungen der beiden konkreten Gruppen von Personen geben werden können, die an der Diskussion beteiligt waren. Aufgrund der kleinen Stichprobe, wie sie

der Methode der Gruppendiskussion grundsätzlich immanent ist, liegt keine Repräsentativität der Daten vor. Der diesem Umstand geschuldeten geringen externen Validität kann allerdings eine *höhere interne Validität* der Ergebnisse gegenübergestellt werden (Lamnek 2010). Fundierte qualitative Auswertungsmethoden vorausgesetzt (zur Auswertung vgl. Kap. 6.3.3), versprechen die Ergebnisse einer Gruppendiskussion schließlich einen höheren Informationsgewinn als eine rein statistische Bestandsaufnahme, wie sie die Fragebogenuntersuchung darstellt. Zudem sollte, wie oben einleitend bereits dargelegt, gemäß dem gewählten Untersuchungsdesigns der Methodentriangulierung durch Fragebogenuntersuchung und Gruppendiskussionen eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand ermöglicht werden, indem die erhaltenen Daten und Ergebnisprofile miteinander in Bezug gebracht und verglichen werden, wodurch eine weitere Validierung angestrebt wird (vgl. Ergebnisdarstellungen Kap. 6.4 und 6.5).

Diskussionsleitfaden (s. Tab. 6-4)

Die nächsten Überlegungen hinsichtlich der Erhebung der Daten galten der Entwicklung eines geeigneten Diskussionsleitfadens als das zentrale Instrument zur Gewinnung von Informationen zu den Forschungsfragen. Die *thematische Konzeption* des Frageleitfadens erfolgte theoriegeleitet unter Orientierung an den in Kap. 5.2 formulierten Hypothesen sowie den aus der Fragebogenuntersuchung offen gebliebenen Fragen, wodurch einerseits eine gewisse inhaltliche Grundstrukturierung vorgezeichnet wurde. Andererseits wurde, um die Vorzüge der Methode der Gruppendiskussion gegenüber einer schriftlichen Fragebogenuntersuchung als eines Instrumentariums zur Hypothesengewinnung auch ganz auszuschöpfen, darauf geachtet, eher *grobe Rahmenthemen* vorzugeben (vgl. Lamnek 2005: 96), um den Diskussionsteilnehmerinnen ausreichend Möglichkeit zur Entwicklung nicht erwarteter, weiter- bzw. tiefergehender Teilthemen zu eröffnen. So können „die Relevanzsysteme der Betroffenen [...] zu Wort kommen“ (ebd.). Die von den Diskussionsteilnehmerinnen neu generierten thematischen Aspekte wurden in der vorliegenden Untersuchung dann im Zuge der Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse als neue Kategorien erfasst (vgl. Kap. 6.3.3.1); diese induktive Forschungsrichtung wird in Tab. 6-4 somit als ein die gesamte Diskussion überspannender Strang dargestellt.

DISKUSSIONSLEITFADEN - KATEGORIENGewinnung

| Frage | Deduktive Kategorienbildung (aus der Theorie, vgl. Bezugsmodell Kap. 4.5) | Induktive Kategorien- gewinnung (aus dem Material) |
|--|---|--|
| Steuerungsfragen „Nachhaken“ | | |
| 1. Bitte stellen Sie sich und Ihr berufliches Umfeld kurz vor, und sagen Sie gleich in der ersten Runde ein paar Worte dazu, welche Formen der Sprachförderung Ihrer Ansicht und Erfahrung nach am zielführendsten sind. | Sprachförderkonzept | siehe |
| Bei allgemeinen Begriffen wie „ganzheitlich“, „alltagsintegriert“, „spielerisch“, „individuell“ Definitionen geben lassen: <i>Was verstehen Sie darunter?</i> Nachfragen: <i>Und wie machen Sie das?</i> | Evaluation der Förderhandlungen | |
| 2. In diesem Zusammenhang gleich noch eine Frage: Es gilt ja bei der Sprachförderung als besondere Herausforderung, auf die verschiedenen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder einzugehen, um ihnen eine individuelle Förderung zukommen zu lassen. Es geht dabei darum, das Kind "dort abzuholen", wo es sich gerade befindet. Wie kann man als Pädagogin feststellen, wo es sich gerade befindet? Worauf sollte man hier achten? | Systematische Beobachtung | Q U A L |
| 3. Wann ist es Ihrer Meinung nach am günstigsten, eine zweite Sprache dazuzulernen . Gibt es ein optimales Alter dafür? Etwa auch so gemeint: tut sich das Kind leichter, wenn es seine Muttersprache schon gut beherrscht , bevor es eine zweite dazulernen oder hat das Ihrer Meinung nach keinen Einfluss? Beispiele aus der Praxis anführen lassen: <i>Worin tut es sich leichter / schwerer? Englisch im Kindergartenalter?</i> | Zweitspracherwerbstheorien (Altersfaktor, Interdependenzhypothese) | I T A T I |
| 4. Noch eine Frage in diesem Zusammenhang: Finden Sie es wichtig, dass Kinder – wenn ihre Familiensprache nicht Deutsch ist - auch in der Entwicklung ihrer Familiensprache Stärkung erhalten? Wenn ja, wie könnten Sie als Pädagogin dazu beitragen? Oder sehen Sie dies nicht als Ihre Aufgabe an? Nachfragen: <i>Was könnte dabei eine adäquate Rolle der Kindergartenpädagogin sein?</i> | Förderung von Mehrsprachigkeit Zweitspracherwerbstheorien (Interdependenzhypothese) | V E I |
| 5. Immer wieder hört man von Ihren Berufskolleginnen, dass zunehmend auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Vorschulalter sprachliche "Defizite" haben? Entspricht das auch Ihren eigenen Erfahrungen? Wenn ja, worin bestehen diese Defizite? Nachfragen: <i>Was sind Ihrer Meinung nach die Ursachen?</i> | Systematische Beobachtung Erstspracherwerbstheorien | N H A L |
| 6. Und im Übrigen: Welche Rolle spielt in Ihren Augen das sprachliche Vorbild der Eltern? Und das der Pädagoginnen? Ich nenne hierzu das Stichwort: "Schön sprechen". | Sprachdidaktik Erstspracherwerbstheorien (Imitation) | T S A |
| 7. Noch eine Frage zum Abschluss: Hätten Sie die Möglichkeit und den politischen Einfluss, welche Maßnahmen würden Sie ergreifen, um die Kindergartenpädagoginnen bei ihrer Aufgabe der sprachlichen Förderung zu unterstützen? Was fällt Ihnen dazu ein? Bitte machen Sie sich zuerst einmal Notizen und dann besprechen wir gemeinsam, was Ihnen eingefallen ist. | Strukturqualität | N A L Y S E |

Tab. 6-4: Diskussionsleitfaden – Kategoriengewinnung

Grundsätzlich orientierte sich die Konzeption der Fragestellungen an den in der Forschung bewährten „Faustregeln“ der *Fragetechnik* (für einen Überblick: Lamnek 2005: 96-104; Schäffer 2003; Bohnsack 1997), wobei es nach Lamnek (2005: 98) kein allgemein gültiges Patentrezept der *Reihenfolge* und der richtigen *Formulierung von Fragen* gibt. Neben dem gebräuchlichen Abfolgeschema der Fragen, beginnend mit Vorstellungsrunde und einer einführenden Eisbrecherfrage über Schlüsselfragen zur Schlussfrage, wurde bei der Planung der Fragen besonders auf geeignete Formulierungen geachtet: Wie oben bereits angeschnitten, galt es, die Forschungsfragen nicht direkt zu stellen, vielmehr ging es um Annäherung und Hinführung zu denjenigen Kategorien, entlang derer die Argumentationsstrukturen der subjektiven Theorien von Pädagoginnen zum Thema Spracherwerb und –förderung herauszubilden intendiert war. In weiterer Folge wurden, um auch differenziertere Informationen zur internen Struktur, d.h. zu den Hintergründen, Zusammenhängen und Begründungen der jeweiligen Inhaltskategorien zu gelangen, die Teilnehmerinnen erforderlichenfalls durch gezieltes, behutsames Nachhaken zu weiter- bzw. tiefergehenden Ausführungen angeregt. Dadurch wurde das bewährte Abfolgeprinzip „von allgemeineren Fragen zu spezielleren Fragen“ (ebd.: 101) berücksichtigt.

In den Formulierungen der Fragestellungen wurde, der Konzeption der subjektiven Theorien entsprechend und mit Blick auf Hypothese 8, sowohl auf semantisches, d.h. generalisierbares, linguistisches Fachwissen als auch auf episodisches Wissen, das an konkrete Erfahrungs- und Handlungskontexte gebunden und mit Erinnerungen an bestimmte Situationen verbunden ist (Wessels 1994 zitiert nach K. Müller 2007: 6), rekuriert. Frage 2 etwa zielt stärker auf semantisches Fachwissen ab als auf Erfahrungswissen: „...Wie kann man als Pädagogin feststellen, wo es sich gerade befindet? Worauf sollte man hier achten?“. Hingegen hebt Frage 1 sowohl auf theoretisches Wissen als auch auf Erfahrungswissen ab: „... welche Formen der Sprachförderung Ihrer Ansicht und Erfahrung nach am zielführendsten sind“. Nach- bzw. Steuerungsfragen, die zur Konkretisierung von abstrakt bzw. vage gehaltenen Aussagen der Teilnehmerinnen dienen, etwa „Und wie machen Sie das?“, elizitieren die Aktualisierung von Handlungsbezügen noch direkter. Die explizite Aufforderung zur Erinnerung von Erfahrungen bzw. Erlebnissen aus der persönlichen Lebenswelt, die im vorliegenden Fall insbesondere berufliche Situationen der Sprachförderung umfasst, wird in der Literatur als eines der bewährten Fragetools für Gruppendiskussionen genannt (vgl. Lamnek, 2005: 100).

Ganz allgemein wurde bei der Formulierung der Fragen auf eine auf die Berufsgruppe der Pädagoginnen abgestimmte Sprache geachtet, sie blieb auf der Ebene der *Alltagssprache* angesiedelt, das heißt, dass linguistische Fachbegriffe vermieden wurden. Weiteres zur Rolle des Moderators/der Moderatorin findet sich im nächsten Abschnitt im Rahmen der Ausführungen zum konkreten Ablauf der Untersuchung.

6.3.2 Größe und Zusammensetzung der Gruppe sowie Ablauf der Untersuchung

Im Rahmen der Untersuchung wurden *zwei Gruppendiskussionen*, eine mit Pädagoginnen, die zweite mit Schülerinnen einer Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik im letzten Ausbildungsjahr durchgeführt:

| | <i>Fokusgruppe 1</i> | <i>Fokusgruppe 2</i> |
|-----------------------|---------------------------------|--|
| Zielgruppe | PädagogInnen | SchülerInnen |
| Datum | 4.3.2010 | 13.4.2010 |
| Ort | KPH Strebersdorf | BAKIP, Wien 8 |
| Anzahl DiskutantInnen | 10 | 10 |
| GesprächsleiterIn | Univ.Prof. Dr. Rudolf de Cillia | Mag. ^a Barbara Rössl-Krötzl |
| Dauer | 2 Stunden | 2 Stunden |

Tab. 6-5: Kenndaten der Gruppendiskussionen

Die Gruppengröße (n=10) entspricht der in der Literatur als optimal angegebenen Größe für Gruppendiskussionen, die Richtschnur liegt bei 6-12 Teilnehmerinnen (vgl. Lamnek 2005: 111).

Die Diskussion mit den Pädagoginnen wurde am zweiten Halbtage eines umfassenden Fortbildungslehrgangs an der KPH Wien durchgeführt¹⁰¹, die an der Diskussion beteiligten Pädagoginnen hatten sich durchwegs auf eigene Initiative für die Teilnahme an der Fortbildung entschieden. Das Einverständnis zur Durchführung der Diskussion wurde von mir am ersten Tag der Fortbildung eingeholt, alle Teilnehmerinnen stimmten nicht nur zu, sondern erschienen auch am Tag der Erhebung. Die Schülerinnen fanden sich im Rahmen zweier zur Verfügung gestellter Unterrichtsstunden in ihrer Schule zur Diskussion zusammen.¹⁰² Beide Fokusgruppendiskussionen dauerten jeweils knapp über 2 Stunden.

Moderiert wurde die Diskussion der Pädagoginnen vom Betreuer dieses Projekts, Rudolf de Cillia, diejenige mit den BAKIP-Schülerinnen wurde von mir selbst moderiert¹⁰³. Der Moderator/die Moderatorin hat nicht nur für eine angenehme Gesprächsatmosphäre zu sorgen, sondern insbesondere darauf einzuwirken, dass im

¹⁰¹ Es handelte sich um den Lehrgang „Frühe Sprachliche Förderung“ an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Er umfasste 6 Blöcke zu je zwei Halbtagen und einem Ganztage, verteilt über ein Studiensemester (vgl. Kap. 2.3).

¹⁰² Ein großer Dank gilt der Schulleitung sowie OsR. Irene Planer für die Ermöglichung und Unterstützung des Forschungsvorhabens.

¹⁰³ Rudolf de Cillia hatte sich ursprünglich für die Moderation beider Diskussionen bereit erklärt. Aufgrund einer kurzfristigen Erkrankung konnte dann nur die Diskussion mit den Pädagoginnen von ihm moderiert werden, die Diskussionsleitung der Gruppe der BAKIP-Schülerinnen wurde von mir selbst übernommen, nachdem ich bereits zuvor die andere Diskussion als Assistentin begleitete. Für die Übernahme der Assistenz der Schülerinnen-Diskussion war dankenswerterweise Christine Czinglar kurzfristig eingesprungen.

Diskussionsverlauf alle Teilnehmer/innen möglichst ausgewogen zu Wort kommen. Durch das steuernde Verhalten des Moderators/der Moderatorin soll dem Entstehen verzerrter Meinungsäußerungen oder gar der Unterdrückung von Redebeiträgen entgegengewirkt werden (vgl. Bruck & Stocker 1996: 35). Allerdings ist zu sagen, dass beide Diskussionen durchwegs von einer respektvollen Haltung geprägt waren. Weder bei den Pädagoginnen noch bei den Schülerinnen fielen ausgesprochene „Vielredner“ oder umgekehrt beharrliche „Schweiger“ auf (Begriffe nach Lamnek 2010: 403f.).

Die Diskussion wurde mit Mini-Discs aufgenommen. Zur Absicherung der Aufnahmen wurden während beider Diskussionen von der Assistentin Notizen gemacht und ein Gesprächsprotokoll angefertigt. Ebenso wurde ein Sitzplan skizziert, um eine zusätzliche Quelle zur nachträglichen Identifizierung der Urheber der aufgenommenen Gesprächsbeiträge zur Verfügung zu haben. Beide schriftlichen Aufzeichnungen haben sich an ein oder der anderen Passage für eine adäquate Transkription als hilfreich herausgestellt. Zudem wurde unmittelbar nach der Diskussion ein Situationsprotokoll verfasst, das die Eindrücke in unverfälschter Weise festhalten sollte. In der Literatur empfohlen (Lamnek 2005) soll es dazu dienen, Auffälligkeiten, unerwartete Abweichungen sowie die Charakteristik der Atmosphäre, wie besonderes Engagement einer einzelnen Teilnehmerin bzw. das gesamte Gruppenverhalten oder -dynamik umweglos festzuhalten.

Als Resümee zum konkreten Ablauf der beiden Diskussionen kann gesagt werden, dass beide Gruppen ein großes Engagement zeigten, sich mit persönlichen Ansichten und Meinungen zum Thema Sprachförderung in die Diskussion einzubringen, gleichzeitig wurde die im Vorhinein vereinbarte Grundregel über ein Nacheinander der Redebeiträge nahezu durchwegs durchgehalten. Nur an einigen emotionaleren Punkten, kam es, wie im nachträglichen Transkriptionsvorgang dann deutlich zu merken war, kurzfristig zu Überschneidungen von Äußerungen. Insgesamt war die Atmosphäre von einem Grundkonsens über die Bedeutung der Sprachförderung getragen, in stärkerem Ausmaß bei den Pädagoginnen als bei den Schülerinnen wahrnehmbar. Die detaillierte Analyse der beiden Gruppendiskussionen konnte den ersten Eindruck zumindest hinsichtlich bestimmter Fragestellungen bestätigen (vgl. Kap. 6.6).

6.3.3 Auswertungsmethode: Qualitative Inhaltsanalyse

Nach Abhaltung und Aufnahme der Gruppendiskussionen galt es in einem nächsten Schritt eine fragestellungs- und gegenstandsangemessene Methode für die Auswertung des erhaltenen Materials zu suchen. Gemäß der Zielsetzung der Gruppenerhebung kam ein solches Auswertungsinstrument in Frage, das sowohl den kommunikativen Gruppenoutput als auch Einzelmeinungen auf *inhaltlicher Ebene* adäquat zu erfassen und darzustellen sucht. Eine Analyse der interaktiven Dynamiken auf Beziehungsebene war im vorliegenden Zusammenhang nicht von Bedeutung. Die Wahl für die Auswertung der

Gruppendiskussion fiel, wie bereits dargelegt (vgl. Kap. 6.1) auf die innerhalb der qualitativen Sozialforschung etablierte Methode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* (Mayring 2008; Mayring & Gläser-Zikuda 2008).

Transkriptionsvorgang

Um es für den Analysevorgang vorzubereiten, musste das auf Mini-Discs gespeicherte Audiomaterial in einem ersten Schritt verschriftlicht werden. Wie vor jeder Transkription galt es zunächst, zwischen den Polen einer möglichst exakten, detailgetreuen schriftlichen Wiedergabe des Gesprochenen und einer möglichst einfachen, praktikablen Rekonstruktion zu wählen. Im Einklang mit dem Forschungsinteresse und der gewählten inhaltsanalytischen Auswertungsmethode mit ihrem Fokus auf die Ermittlung semantischer Inhalte wurde für die Bearbeitung der vorliegenden Forschungsfrage auf ein einfaches Transkriptionssystem zurückgegriffen, wie es sich in der qualitativen Forschung vielfach durchgesetzt hat (vgl. etwa Kuckartz u.a. 2008: 27). Unter Anlehnung an Dresing & Pehl (2013: 21f.) wurde die Darstellung in vielerlei Hinsicht geglättet. So wurde auf die detaillierte Darstellung nonverbaler- und paraverbaler Merkmale der Kommunikation weitestgehend verzichtet, lediglich starke Gefühlsäußerungen, wie Lachen, wurden als eckiger Klammersausdruck als solche festgehalten. Dialektale und umgangssprachliche Ausdrücke wurden dem schriftsprachlichen Register angenähert¹⁰⁴, Wort- und Satzabbrüche sowie Interpunktionen geglättet, Pausen unabhängig von ihrer Länge einheitlich durch „(...)“ markiert und unverständliche Äußerungen mit „(unv.)“ unter Anführung der Ursache etikettiert. Mit einer solch vereinfachenden schriftlichen Wiedergabe wird der Fokus stärker auf die Inhalte der Redebeiträge gelegt, wodurch ein schnellerer Zugang zu den zentralen Kategorien, die im Rahmen der Inhaltsanalyse zu ermitteln waren, ermöglicht werden sollte. Die Diskussionsteilnehmerinnen wurden anonymisiert: Pädagoginnen mit F(x), Schülerinnen mit SCH(x) gekennzeichnet; auch gesprächsinterne Verweise auf Diskussionsteilnehmerinnen wurden anonymisiert. Der so geformte Text wurde in eine Excel-Tabelle eingeschrieben. Sprecherwechsel wurden der besseren Lesbarkeit wegen durch eine Leerzeile markiert und die dadurch entstandenen Äußerungseinheiten fortlaufend durch Durchnummerierung indiziert. Die Transkription der beiden Fokusgruppendiskussionen wurde in dieser Arbeit von mir selbst vorgenommen.

In einem ersten Lesedurchgang erfolgte eine nochmalige Sichtung und Korrektur des derart aufbereiteten Textes auf eventuelle Fehler, gleichzeitig wurde das Material nach Maßgabe seiner Relevanz für die Forschungsfrage nochmals leicht reduziert, z.B. wurden

¹⁰⁴ Mit Ausnahme dialektaler Äußerungen in direkter Rede sowie im Kontext der Thematisierung der Dialektverwendung im Kindergarten von den Pädagoginnen bewusst eingesetzte Wechsel ins dialektale Register. Solche Äußerungen wurden annäherungsweise wort- und lautgetreu transkribiert.

die im ersten Transkriptionsdurchgang stehengelassenen Wort- und Satzteilwiederholungen gestrichen, ohne dadurch semantische Kontexte unkenntlich zu machen. Zudem wurden erste Kommentare und Ideen zu interessanten Textstellen an den Rand geschrieben (vgl. Kuckartz u.a. 2008).

Qualitative Inhaltsanalyse – Begründung der Auswertungsmethode

Durch die Weiterentwicklung von Mayring (u.a. 2008) populär geworden, kann die qualitative Inhaltsanalyse grundsätzlich als ein Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen verstanden werden (Schreier 2014: 4), in dessen Zentrum die Entwicklung eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems steht, mit dem forschungsrelevante Bedeutungen eines Textes expliziert und erfasst werden sollen (Mayring 2008). Das Verständnis von qualitativer Inhaltsanalyse wird wesentlich geprägt durch die Kernforderung nach einem *systematischen Vorgehen*. Ein vereinheitlichtes, festgelegtes Vorgehen soll die Inhaltsanalyse von den meist eher vagen hermeneutischen Verfahren abgrenzen und der Gefahr einer „impressionistischen Ausdeutung“ des zu analysierenden Materials entgegenwirken (Mayring 2008: 12). Den sozialwissenschaftlichen Ansprüchen der Nachvollziehbarkeit und der intersubjektiven Überprüfbarkeit soll durch die Orientierung an einem *regelgeleiteten* Kategoriengewinnungsprozess, beinhaltend ein festgelegtes Ablaufschema¹⁰⁵ sowie *Eindeutigkeit* und Trennschärfe der *Kategorisierung*, entsprochen werden. Die Interpretation der in den Zwischenschritten der Analyse gewonnenen Ergebnisse erfolgt vor einem ausgewiesenen *theoretischen Hintergrund* (ebd.: 12): „Theoriebezug ist der wichtigste Validitätsnachweis“ (Lange 2008: 51). Mit der Einordnung der Inhalte in einen Erklärungs- und Begründungszusammenhang soll erreicht werden, dass die Interpretation inhaltsanalytischer Daten, im Gegensatz zur Textanalyse, nicht auf rein deskriptiver Ebene angesiedelt bleibt (vgl. Loosen 2004). Dies beinhaltet, dass Kategorien, die aus der Fragestellung abgeleitet wurden und theoretisch begründet sind, sowohl an das vorhandene Material herangetragen und entsprechenden Textstellen zugeordnet werden als auch die Möglichkeit besteht, neue Kategorien aus dem Material zu gewinnen.

In Bezug auf die Auswertung nimmt die qualitative Inhaltsanalyse in den meisten Fällen genau genommen eine *Zwischenposition zwischen qualitativen und quantitativen Analysen* ein. Textmaterial wird in einem qualitativ ausgerichteten Interpretationsvorgang analysiert, um daraufhin mehrheitlich quantitativ weiterverarbeitet zu werden, etwa, indem Häufigkeit von Kategorien ermittelt werden (Mayring 2008: 7). Mayring (2010) schlägt überhaupt eine begriffliche Neukonzeption vor, insofern er unter Bezugnahme auf

¹⁰⁵ Schematische Darstellungen des Ablaufmodells samt seinen Varianten finden sich in diversen theoretischen Abhandlungen und Forschungsberichten (etwa Mayring 2008: 84; Mayring 2010: 605 und Gläser-Zikuda 2008: 70ff).

statistische Auswertungsverfahren im Kontext inhaltsanalytischen Vorgehens, wie die Bildung von Rangkorrelationen oder der Erstellung von Kategorienhäufigkeitsrängen, befindet,

dass der Begriff „qualitative Inhaltsanalyse“ nicht mehr ganz passend ist. Zum einen erscheint mir die Formulierung „qualitativ orientiert“ adäquater, da ja auch Quantifizierungen ermöglicht werden und dadurch die unsägliche Dichotomisierung qualitativ vs. quantitativ relativiert wird. Zum anderen widmet sich die qualitative Inhaltsanalyse nicht nur den Textinhalten, denn sie geht einerseits auf formale Textbestandteile ein, andererseits auf tiefer liegende Bedeutungsstrukturen.

So wäre der Begriff „qualitativ orientierte kategoriengeleitete Textanalyse“ treffender. (ebd.: 604)

Die obige Passage weist auf die zentralen Herausforderungen bei der Wahl einer geeigneten inhaltsanalytischen Methode hin. Erschwerend kommt hinzu, dass in der Literatur im Laufe der Jahre eine Vielzahl an Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse mit zum Teil inkonsistenten Definitionen entwickelt wurde. Sie führen zu begrifflichen Unklarheiten und Unsicherheiten und erschweren ihre Umsetzung in der Praxis erheblich (Schreier 2014: 1f). Vor das Problem, ein geeignetes inhaltsanalytisches Vorgehen aus der nahezu unüberschaubaren Menge zu finden, war auch die eigene Untersuchung gestellt. Es seien nur einige in der Literatur auffindbare Varianten qualitativer Inhaltsanalyse genannt: *inhaltlich-strukturierende, formal-strukturierende, evaluative, skalierende, typenbildende, zusammenfassende, explikative, summative, konventionelle, gerichtete* sowie die *Inhaltsanalyse durch Extraktion* (ebd.: 6). Diese Aufzählung ist allerdings keineswegs erschöpfend, eine Reihe anderer Varianten finden sich noch verstreut über die inhaltsanalytische Forschungsliteratur. Der Vielfalt ist es auch geschuldet, dass sich die einzelnen Varianten nicht immer eindeutig voneinander abgrenzen und nicht in jedem Fall als eigenständige Verfahren erkennen lassen (ebd.: 54). Vielmehr können sie als im Kern ähnliche, durch unterschiedliche Kombinationen von Aspekten in ihren Zielsetzungen mehr oder weniger variierende Verfahren beschrieben werden. Schreier (2014) schlägt anstelle einer letztlich nicht zielführenden Unterscheidung der Varianten der Inhaltsanalyse ein *Werkkastenmodell* vor, das, angelehnt an das Ablaufmodell von Mayring (etwa 2008), Schritte des Analyseprozesses festlegt, sich aber dadurch unterscheidet, dass noch während des Analysevorgehens an verschiedenen Stellen Entscheidungsmöglichkeiten für den Rückgriff auf eine der anderen Varianten bzw. eines ihrer zentralen Aspekte bestehen. Durch diese Optionen, die sich während des Prozesses darbieten, soll eine gegenstandsangemessene Kombination der bestgeeigneten Methoden erreicht werden.

Vor diesem Hintergrund fiel für die Analyse der beiden Gruppendiskussionen in der vorliegenden Untersuchung die Wahl zunächst schwerpunktmäßig auf die in der empirischen Sozialforschung immer noch zentralste inhaltsanalytische Technik, die

strukturierende Inhaltsanalyse (Mayring 2008: 82). Mit ihrem Ziel, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (ebd.), erschien die strukturierende Analyse für die in dieser Arbeit vorgesehene Modellbildung der subjektiven Theoriesysteme von Pädagoginnen und der Darlegung ihrer Argumentationen als die geeignetste der von Mayring entwickelten Analysen¹⁰⁶. Unter Anlehnung an die von Schreier vorgeschlagene Option einer kontinuierlichen Spezifizierung des Kategoriensystems durch Rückgriff auf Aspekte weiterer Analyseversionen wurde während des Codierablaufprozesses die rein *inhaltlich-strukturierende* Analyse in Bezug auf bestimmte Inhalte mit Aspekten der *evaluativen* Analyseverfahren (Kuckartz 2012)¹⁰⁷, einer Variante der strukturierenden Inhaltsanalyse, kombiniert, um affektive Werte wie Zustimmung und Ablehnung in Bezug auf bestimmte Konzepte adäquat erfassen zu können. Weiter wurden Teile der strukturierenden inhaltsanalytischen Codierung als Ausgangspunkt für eine *zusammenhangsorientierte Inhaltsanalyse* herangezogen, um die induktiv vorgefundenen Muster und Zusammenhänge zwischen Kategorien (vgl. Schreier 2014: 56) darzustellen.

Festlegung der Codiereinheiten

Im Hinblick auf eine größtmögliche Präzision der Kategoriengewinnung und Codierung wurden, gemäß dem Ablaufmodell von Mayring (2008: 53), in einem ersten Schritte Analyseeinheiten festgelegt. Unter *Codiereinheit* wird die kleinste inhaltstragende Texteinheit verstanden, die ausgewertet werden soll. Sie lassen sich den Haupt- bzw. Unterkategorien durch ihren jeweiligen Bedeutungsgehalt zuordnen. In dieser Untersuchung kommen in Abhängigkeit der jeweiligen Forschungsfrage bzw. der Untersuchungsabsicht als Codiereinheit sowohl einzelne Wörter, Sätze oder auch längere Äußerungseinheiten, etwa bei der argumentativen Darstellung von Zusammenhängen oder Begründungen, in Frage. Konkretisierende Ausführungen samt begründenden Erläuterungen dazu finden sich im Abschnitt *Kategorienentwicklung*. Mit *Kontexteinheit* wird nach Mayring der größte Textbestandteil bezeichnet (Mayring 2008:53). In dieser Untersuchung fallen darunter Äußerungssequenzen, die einer Codiereinheit vorangehen bzw. nachfolgen, um die inhaltliche Einbettung der Fundstellen und etwaige Kontingenzen, also Verknüpfungen und Assoziationen, zwischen den Codiereinheiten sichtbar machen zu können. Etwa umklammert eine Kontexteinheit die unmittelbaren Antworten der Informantinnen auf leitfadenbasierte Fragestellungen oder eine Passage mit themenerweiternden Beiträgen verschiedener Diskussionsteilnehmerinnen. Dies wird beispielsweise im Zusammenhang mit der Analyse und Darstellung von Unterschieden zwischen den beiden Diskussionsgruppen hinsichtlich ihrer je spezifischen leitfragenbezogenen Themengenerierung von Bedeutung werden (vgl. vertiefende Analysen Kap. 6.6). Die

¹⁰⁶ Neben der *strukturierenden* sind es die *zusammenfassende* und *explikative* Inhaltsanalysen.

¹⁰⁷ Sie entspricht der skalierenden Strukturierung bei Mayring (2008: 92).

Auswertungseinheit legt die Textbestandteile fest, die nacheinander ausgewertet werden (ebd.). In dieser Untersuchung umfasst sie jeweils eine gesamte Gruppendiskussion, da sich die Kategoriengewinnung jeweils über die gesamte Gruppendiskussion erstreckte und nicht etwa jeweils nur auf den Kontext einer Frage aus dem Leitfaden beschränkte.

Entwicklung des Kategoriensystems: Grundsätzliches

Die Entwicklung des Kategoriensystems ist der zentrale Abschnitt des Analyseprozesses, in der Literatur immer wieder als das „Herzstück“ der qualitativen Inhaltsanalyse bezeichnet. Wie oben bereits angeschnitten, ist die Vorgehensweise durch ein mehrstufiges Ablaufmodell festgelegt (Mayring 2008: 84). Im Wesentlichen gibt das Modell einen *rekursiven Prozess* vor, in dem Kategorien, die aus den theoretischen Überlegungen und Fragestellungen entwickelt wurden, am Material selbst getestet, modifiziert, neu gefasst und verfeinert werden, um aus dem Material eine durch das Kategoriensystem gebildete Struktur, ein *Modell des untersuchten Gegenstandes, zu gewinnen*. Grundsätzlich jedoch sind zwei entgegengesetzte Analyserichtungen denkbar: Zum einen wird das Material *deduktiv* nach definierten Inhalten systematisch durchsucht oder, umgekehrt, aus dem Material werden *induktiv* neue Inhalte gewonnen. Während Mayring (2010) die qualitative Inhaltsanalyse vorwiegend als deduktives Verfahren mit Raum für induktive Erweiterungen versteht, findet die gleichwertige Kombination beider Verfahrensweisen zunehmend Befürworter und ihren Platz in der Forschungspraxis (etwa Gläser-Zikuda 2008; Gläser & Laudel 2009; Reinhoffer 2008). Der Vorteil der Kombination beider Forschungsrichtungen liegt darin, dass hohe Systematizität durch die theoriegeleitete Herantragung eines Kategoriensystems bei gleichzeitig größtmöglicher Offenheit für das Auffinden neuer Inhalte parallel verfolgt werden können (vgl. Reinhoffer 2008: 125).

Auch die vorliegende Arbeit sah sich in dieser Etappe des Forschungsprozesses der grundlegenden Frage einer den Forschungsgegenständen gerecht werdenden Kategorienbildung gegenüber. Ausgehend von dem Vorhaben einer möglichst systematischen Vorgangsweise im Sinne Mayrings (2008), die im vorliegenden Fall insbesondere darum bemüht war, die Kategorien unter Anbindung an das Prozessmodell hypothesengeleitet an das Material heranzutragen und zu entwickeln, weitete sich der Vorgang zu einem Prozess mehrfacher Analysedurchgänge aus, die von einem Hin- und Herpendeln zwischen Theorie und Material geprägt waren. Drei zentrale Herausforderungen galt es dabei zu bewältigen: Die Festlegung des Abstraktionsniveaus der Kategorien, ihre Klassifizierung hinsichtlich verschiedener Dimensionen wie *Einstellungen, Feststellung, Bewertung, Begründung, Zielsetzung* sowie die Darstellung von inhaltlichen Zusammenhängen. Immer wieder galt es, die schwierige Balance zwischen Komplexität und Reduktion im Auge zu behalten, und sich in Abstimmung der dahinterliegenden Theorie für den einen oder anderen Pol zu entscheiden.

Die Entwicklung des Kategoriensystems ist nicht nur als ein zentraler Bestandteil der Inhaltsanalyse, sondern bereits als Teil des Ergebnisses zu verstehen (vgl. Schreier 2014). Dennoch soll im Folgenden die detaillierte Aufrollung des Kategoriengewinnungsprozesses bereits hier dargestellt werden, um dann im Ergebnisteil die gewonnenen Kategorien für weitere Analyseschritte heranzuziehen (Hypothesenüberprüfung: Kap. 6.5 sowie vertiefende Analyse der Argumentationsstrukturen: Kap. 6.6).

6.3.3.1 Entwicklung des Kategoriensystems

Wie bereits dargelegt, kam für die Entwicklung des Kategoriensystems grundsätzlich eine gemischt deduktiv-induktive Vorgehensweise in Frage (vgl. Gläser & Laudel 2013), wobei unter Anbindung an Mayring (2008) die deduktive Erstellung der Kategorien im Vordergrund stand. Die induktive Kategoriengewinnung kam, wie dargestellt werden wird, einerseits zur Verfeinerung, andererseits zur Erweiterung des Ausgangssystems wie auch zur Modifizierung der vorweg angenommenen Kategorien zur Anwendung.

Zum Verständnis und zur Nachvollziehbarkeit der nachfolgenden Ausführungen muss vorweg erklärend festgehalten werden, dass der im folgenden beschriebene Analyseprozess zur Herausbildung des Kategoriensystems noch vor der Publikation und daher ohne Kenntnis des geschlossen ausgearbeiteten Kompetenzmodells der Frühkindpädagogik (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014: vgl. Kap. 4.5: Abb. 4-5) erfolgte. Dieses Modell wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit als Basismodell für den eigenen Konzeptualisierungsvorschlag eines linguistisch orientierten Prozessmodells der Sprachförderkompetenz herangezogen (vgl. Kap. 4.5: Abb. 4-6). Die Konzeptualisierung leitete sich mit Blick auf adäquate Qualifizierungsgrundlagen aus den Auseinandersetzungen des gesamten theoretischen Teils dieser Arbeit ab. Gefunden wurde das Modell andererseits auch über den empirischen Weg: Insbesondere führte das induktive Analyseverfahren, wie es unten beschrieben werden wird, unter Rückbindung auf ähnlich gelagerte Einzelkonzepte aus dem Bereich der elementarpädagogischen Qualitätssicherung, zu einem Kategoriensystem, das ein Modell hervorbrachte, das in Einklang mit dem Bezugsmodell der Sprachförderkompetenz gebracht werden kann.

Die nachfolgende Aufrollung der wichtigsten Schritte der Kategoriengewinnung, die der geforderten Nachvollziehbarkeit des inhaltsanalytischen Vorgehens dient (Mayring 2008: 82ff), zeichnet die empirische Suchrichtung nach.

Deduktive Kategoriengewinnung

Als Ausgangspunkt zur Kategoriengewinnung dienten die in den Fragen des Diskussionsleitfadens (s. Tab. 6-4) abgebildeten theoriegeleiteten Hypothesen. Als vorläufige Haupt-

kategorien wurden in einem ersten Schritt folgende, zunächst semantisch eher weitgefaste Inhalte an das Material heranzutragen versucht.

Erster Schritt: Deduktiv erstellte vorläufige Hauptkategorien

- Kategorie D¹⁰⁸: Systematische Beobachtung
- Kategorie B¹⁰⁹: Zweitspracherwerb / Altersfaktor
- Kategorie S: Sprachdidaktisches Handeln
- Kategorie A: Allgemeine pädagogische Konzepte zur Sprachförderung
- Kategorie L: Linguistische Begriffe
- Kategorie M: Mehrsprachigkeit

Die konkreten Textstellen, „Fundstellen“, wurden zunächst verschiedenfarbig mit Leuchtstift markiert und am Rand mit einem Kategoriencode bezeichnet. Für die einzelnen Kategorien wurden besonders prägnante Textstellen gesucht und herausgestellt (vgl. Mayring 2008: 83). Parallel dazu wurden in Form von Memos weitere auffällige und relevante Äußerungen markiert und, mit weiterführenden Überlegungen versehen, festgehalten. Während Mayring (2008) die Kategorienentwicklung im Zuge des Probendurchlaufs an einem Ausschnitt des Materials empfiehlt, wurde im vorliegenden Fall eine gesamte zweistündige Diskussion, nämlich die der Pädagoginnen und somit bereits die Hälfte des gesamten auszuwertenden Materials zur Kategoriengenerierung und –verfeinerung herangezogen. Dies wurde insofern erforderlich, da einzelne Kategorien, den thematischen Impulsen der Leitfragen folgend, erst in einem späteren Abschnitt der Diskussion erkennbar hervortraten, so in Äußerungen der Diskussionsteilnehmerinnen zur Rolle des Alters im Zweitspracherwerb (Code B) und zur muttersprachlichen Förderung (Code M). Eine vollständige Durchkategorisierung bereits im Probendurchlauf wurde zudem durch den überschaubaren Umfang des zu analysierenden Materials möglich, der den erforderlichen Zeitaufwand in vertretbarem zeitlichen Rahmen hielt.

Induktive Kategoriengewinnung

Neben der deduktiven Vorgangsweise wurden in einem *induktiven* Analyse- und Suchprozess aus dem Material selbst Kategorien entwickelt. Die induktive Kategorienentwicklung leitet, ohne Bezug auf vorab formulierte Theoriekonzepte ihr Auswertungsinstrument direkt aus dem Material ab und bietet somit den Vorteil der theoretischen Offenheit (Reinhoffer 2008: 125), wie es aus dem „Coding Paradigma“ der Grounded Theory bekannt ist (Strauss & Corbin 1990). Das induktive Vorgehen stellte sich in dieser

¹⁰⁸ Der Buchstabe D als Kürzel für „Diagnose“ gedacht.

¹⁰⁹ Buchstabe B als Kürzel für „Bilingualität“ gedacht.

Arbeit als besonders fruchtbar hinsichtlich der Spezifizierung des Kategoriensystems heraus. Zum einen konnten diejenigen vorab konzipierten Hauptkategorien, die auf einem relativ hohen Abstraktionsniveau angesiedelt waren, mit im Material aufgefundenen konkretisierenden Unterkategorien befüllt werden. Zum anderen wurden in diesem Analysedurchgang neue Hauptkategorien gefunden.

Vom binnendifferenzierenden Vorgang profitierten insbesondere die Modellbildung der Kategorie A – *Allgemeine pädagogische Ansätze und Konzepte* (s. Abb. 6-1, Tab. 0-1) sowie die Definition und Präzisierung der Kategorie L - *Linguistische Begriffe*. Während einige der Subkategorien dieser beiden Kategorien bereits theoriegeleitet gebildet und im Probedurchgang an das Material herangetragen wurden, wie beispielsweise *Beziehung, Materialien, Individualität* (zu Kategorie A) sowie *Sprachhandlung, Wortschatz* (zu Kategorie L), gingen andere erst aus den Daten selbst hervor, etwa *Bewegung, Sozialformen* (zu A) oder *Antwort, Wörtliche Belege* (zu L).

| Kategorie – Sachdimension | | Definition |
|---------------------------|------------------|---|
| | | Codiereinheit: Wort (Schlüsselbegriff), Satz, Text |
| A. | | Alle Inhalte, die sich auf allgemeine Grundsätze und Methoden zur Gestaltung bzw. Nutzung von (Sprach-)Bildungs- bzw. Fördersituationen beziehen |
| A.ALLT | Situationsansatz | Alltagsintegriertheit |
| A.IND | | Individualität |
| A.SOZ4 | | Kind-Kind-Kommunikation |
| A.BEW | | Grobmotorische Aktivitäten |
| A.MAT1 | Material | Spielmaterial |
| A.MAT2 | | Bilderbuch |
| A.MAT3 | | Sprachdidaktisches Material |

Abb. 6-1: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem *Allgemein-pädagogische Prinzipien und Methoden*

Der Verfeinerungsprozess machte allerdings bald deutlich, dass die Kategorie L – *Linguistische Begrifflichkeiten*, soll sie in ein handlungsnahes Modell der Meinungen zu Sprachförderung und -erwerb integriert werden, allzu abstrakt konzipiert war und schließlich ohne verwertbaren Erkenntnisgewinn für diese Arbeit bleiben müsste. Außerdem stellte sich heraus, dass die Kategorie zu eng gefasst war. Die linguistische Kategorie im engeren Sinne wurde daher durch die umfassendere Kategorie *sprachbezogene Inhalte* neu operationalisiert und aus dem Material heraus, entsprechend den Äußerungen der Informantinnen, binnendifferenziert. Immer noch handelte es sich allerdings um eine lediglich sprachbeschreibende und damit um eine formal-begriffliche Kategorie, die einem der Ziele, linguistische Fachkenntnisse anwendungsnah aufzubereiten, noch nicht gerecht werden konnte. Unter Bezugnahme auf die HauptakteurInnen der Sprachlehr- und -lernprozesse, wurde das rein sprachbezogen konzipierte System (Code L) daher als eigenständige Kategorie verworfen und durch einen, auf einem *numerischen Ordnungsprinzip beruhenden Index Sprache* ersetzt, der als querliegendes, kategorienübergreifendes System an die Sprachausübenden, die Pädagogin (Code S) und das Kind (Code K) entsprechend ihrem Vorkommen im Datenmaterial appliziert wird.

Zweiter Schritt: Induktive Kategoriengewinnung und Modifizierung vorläufiger Codes

- Kategorie K: (Sprach)Verhalten des Kindes
- Kategorie S: Sprachverhalten der Pädagogin
- ~~Kategorie L~~ → Index Sprache (1-8)

Die numerischen Kategorien und Subkategorien nehmen daher innerhalb des vorliegenden Kategoriensystems einen *leeren*, rein *formalen* Status ein. Erst in ihrer jeweiligen Verbindung mit S und K, der („Sprache“ der Pädagogin) und dem Kind, werden sie zu materialen Kategorien, werden sie zu *sprachlichem Verhalten der Pädagogin (Si)* bzw. zu *sprachlichem Verhalten des Kindes (Ki)*.

| Kategorie – Sachdimension | | Definition, Codierregel | Codes, angewandt | |
|---------------------------|-----------------------------|---|------------------|-----------|
| | | Codiereinheit: Wort („Schlüsselbegriff“), Satz | | |
| 1-8 | INDEX Sprache | Alle sprachbeschreibenden Inhalte (metasprachliche Ebene) | Sprachverhalten | |
| | | | S Päd | K Kind |
| 1 | SPRACHHANDLUNG, allgemein | Handlungsbegleitendes Sprechen, „Erklären“, „Kommentieren“ (in Alltagssprachlichem Verständnis) | S1 | K1 |
| 1.1 | Erzählen | Erzählen von Erlebnissen, Nacherzählen von Geschichten | S1.1 | K1.1 |
| 1.2 | Direktive | „Anweisungen“ | S1.2 | K1.2 |
| 1.3 | Antworten | Antworten | S1.3 | K1.3 |
| 1.4 | Fragen | Fragestellungen | S1.4 | K1.4 |
| 2 | SPRACHPRODUKTION, unspezif. | „Reden“, „sprechen“, „kommunizieren“, „sich ausdrücken“ | S2 | K2 |
| 3 | SYSTEMLINGUISTIK | | | |
| 3.1 | Phonologie | „Aussprache“, „Artikulation“ | S3.1 | K3.1 |
| 3.2 | Lexikon | „Wortschatz“, „Wörter“ | S3.2 | K3.2 |
| 3.3 | Syntax/Morphologie | „Grammatik“, „Satzbau“ | S3.3 | K3.3 |

Abb. 6-2: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem *Linguistische Begriffe* (Komplette Darstellung des Kategoriensystems s. Anhang: Tab. 0-2)

Die Subkategorisierung des *Index Sprache* führte, verglichen etwa mit den Hauptkategorien M (Förderung von Mehrsprachigkeit) und B (Altersfaktor im Zweitspracherwerb), zu einem relativ hohen Organisationsgrad und damit zu einer starken Verdichtung der beiden Systeme K und S, wenn auch mit teils unterschiedlichem Differenzierungsgrad in Bezug auf einzelne Subkategorien (s. Anhang: Tab. 0-3, Tab. 0-4, Tab. 0-5, Tab. 0-6 „Kategoriensystem“ sowie Analysen in Kap. 6.6).

Die allein über das Kriterium *Sprachverhalten des Kindes* durchgeführte Operationalisierung reichte allerdings für die vollständige Erfassung der von den Pädagoginnen im Zusammenhang mit Meinungen zu Spracherwerb und Sprachförderung kommunizierten Entwicklungs- bzw. Verhaltensbereiche des Kindes nicht aus und musste um entwicklungspsychologische Subkategorien erweitert werden. Die Fundstellen zu nichtsprachlichen Verhaltensbereichen wurden in Folge mit Buchstabenkürzeln, meist Akronymen codiert, etwa K.MOT - *Motorisches Verhalten* oder K.EMO – *emotional-motivationales Verhalten des Kindes* (s. Anhang: Tab. 0-3). Analog dazu wurden auch die Subkategorien der nichtsprachlichen Kategorie A mit Buchstabenkürzeln versehen, wovon lediglich zwei durch Ziffern ein weiteres Mal subkategorisiert wurden (zu A.SOZ –

Sozialformen etwa A.SOZ4 – *Kind-Kind-Kommunikation* und zu A.MAT – *Materialien* etwa A.MAT3 – *Didaktisches Material*). Diese weitere hierarchische Ebene einzuziehen wurde durch erhöhtes Vorkommen der genannten Subkategorien erforderlich. Die Vorgehensweise lässt sich auch theoretisch mit dem Stellenwert, den die den Kategorien zuzuordnenden Methoden in aktuellen pädagogischen Lehrwerken einnehmen, stützen und begründen (vgl. Kap. 2.2 und Kap. 2.3).

Die Schwierigkeit, ein System aus Kategorien zu erstellen, deren Subkategorien jeweils den gleichen Auflösungsgrad, das gleiche Abstraktionsniveau haben, wird in der Forschungsliteratur bislang nur wenig thematisiert (etwa Ramsenthaler 2013), kann jedoch im Hinblick auf eine gegenstandsangemessene Ergebnisdarstellung und –bewertung im Kategorienbildungsprozess nicht unbeachtet bleiben. Die Festlegung des Abstraktionsniveaus der (Sub)Kategorien sowie ihre wechselseitige logische Abgrenzung stellt daher auch eine der inhaltsanalytischen Interpretationsregeln beim induktiven Verfahren dar (Mayring 2010: 604). Der Abstraktionsgrad der Subkategorien der vorliegenden Analyse wurde in Abhängigkeit ihrer jeweiligen theoretischen Anbindung und dem Erkenntnisinteresse festgelegt. Dass sich dadurch durchaus unterschiedliche Auflösungsgrade ergaben, lässt sich daher aus den je unterschiedlichen Konzeptualisierungen der Inhalte erklären.

So führte die Binnendifferenzierung der allgemein-pädagogischen Kategorie A schließlich zu einer ähnlich kleinschrittigen Gliederung wie die Kategorien S und K. Die Subkategorien dieser drei sprachförderhandlungsnahen Kategorien wurden im Hinblick auf quantifizierende Analysen (vgl. Kap. 6.6) auf einem ähnlichen Abstraktionsniveau konzipiert, indem Indikatoren mit vergleichbarer Extension (Begriffsumfang) definiert wurden. So rechtfertigt sich eine engere semantische Fassung und damit eine höhere Anzahl der Subkategorien von A, S und K nicht nur theoriegeleitet, wie oben dargestellt, sondern auch, um semantisch logische Prinzipien nicht zu verletzen. Wenn die Kategorien A, S, K im Vergleich zu den Kategorien M und B durch enger gefasste Indikatoren gekennzeichnet sind, so bedeutet dies auch, dass sie zumeist kleineren Texteinheiten zugeordnet sind, die Codierung durchaus wortorientiert, nicht nur, aber häufig an Schlüsselwörtern („Bewegung“, „Wortschatz“) ausgerichtet erfolgte¹¹⁰, um möglichst konkrete Inhalte auf niedrigem Abstraktionsniveau zu erfassen, die auch geeignet sind, Aufschlüsse für Umsetzungsmöglichkeiten in der Praxis liefern zu können. Obwohl voraussehbar, dass durch eine derart starke Tiefenstrukturierung eine Vielzahl an möglicherweise schwer auszuwertenden Variablen gewonnen werden würde, wurde von

¹¹⁰ Die wortorientierte, neben anderen auf Schlüsselwörtern basierende Analyse wird als Methode in der linguistischen Diskursanalyse genannt (etwa Spitzmüller & Warnke 2011). Auch im Rahmen qualitativ inhaltsanalytischen Vorgehens kann das Wort als kleinste Analyseeinheit fungieren (Mayring 2008).

einer zusammenfassenden Bündelung von Subkategorien mit geringerem Vorkommen zu einer einzigen zugunsten der Aufrechterhaltung des taxonomischen Ordnungsprinzips und einer logisch klaren Abgrenzung der Subkategorien Abstand gehalten; erstens, wie bereits erwähnt, um geeignetes Datenmaterial für die statistische Auswertung zu generieren, und zweitens mit dem Ziel vor Augen, ein differenziertes Modell der kollektiven und/oder individuellen Argumentations- und Wissensstrukturen von Pädagoginnen und Schülerinnen zu konstruieren.

Was die beiden anderen auf deduktivem Wege gebildeten Kategoriensysteme M - *Mehrsprachigkeitsförderung* und B – *Altersfaktor* betrifft, so wurde ihre theoriebasierte Konfiguration im induktiven Analyseprozess weitestgehend bestätigt. Da sie, verglichen mit A, S und K als umfänglichere Theorien und als semantisch weiter gefasste Sinneinheiten konzipiert waren, wurden die Codes in der Regel auch an größeren Texteinheiten appliziert (vgl. Abschnitt *Codierung*). Die Kategorien M und B sind daher auch weniger stark binnenstrukturiert.

| Kategorie / Sachdimension | | Definition / Kodierregel |
|----------------------------------|---|--|
| | | Codiereinheit: Satz, Text |
| B | Zweitspracherwerbsfaktoren | Faktoren, die den Lernprozess der Zweitsprache bestimmen |
| B1 | Altersfaktor / Kritische Periode (0-5 Jahre) | Motto: Je früher eine (zweite) Sprache gelernt wird, desto günstiger. Im Gegensatz zu einem Lernbeginn ab einem Alter von 5 Jahren |
| B2 | Altersunabhängiges, individuelles Sprachlernvermögen des Kindes | Individuelle (kognitive) Voraussetzungen des Kindes bestimmen den Lernprozess in der Zweitsprache |
| B3 | Äußere Bedingungen (Lerngelegenheit) | Die Art der Sprachvermittlung bestimmt den Lernprozess in der Zweitsprache |

Abb. 6-3: Kategoriensystem Zweitspracherwerb *Altersfaktor*

Neben der Ausdifferenzierung der schon vorhandenen Hauptkategorien generierte der induktive Analyseprozess aus den noch uncodierten, d.h. mit den theoriegeleiteten, hypothesenprüfenden und leitfragenbezogenen Hauptkategorien bisher nicht abgedeckten Textstellen neue, semantisch eigenständige Kategorien heraus. Wie die Dynamik einer Gruppendiskussion erwarten lässt, bewegten sich die von den Teilnehmerinnen behandelten Themen nicht zwangsläufig bei allen Fragestellungen nah am Diskussionsleitfaden entlang (vgl. insbesondere die vertiefende Analyse in Kap. 6.5). Die zusätzlich aufgefundenen Inhalte wurden jeweils auf ihre Relevanz für die vorliegende Hauptfragestellung und hinsichtlich theoretischer Anbindungsmöglichkeiten überprüft.

Es sind dies im Wesentlichen die Kategorien E - *Elterliches Sprachverhalten*, womit neben S - *Sprachverhalten der Pädagogin* und K - *(Sprach)Verhalten des Kindes* die

weiteren zentralen sprachlichen Akteure des Mikrosystems Sprachförderung (vgl. Demirkaya 2010) repräsentiert sind, sowie STR - *Strukturqualität*, neben der Prozessqualität die zweite der beiden entscheidenden Qualitäten aus dem „Bezugsrahmen zur pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen“ (Roux & Tietze 2007). Analog zu den Kategorien S und K erfolgte auch die Subkategorisierung von E durch Affigierung der Zifferncodes des *Index Sprache*. Die Kategorie STR entwickelte sich erst in der Abschlussfrage zu wünschenswerten politischen Maßnahmen.

Am Ende des mehrfach iterativen Analyseprozesses wurden nicht eindeutig bestimmbare und nicht forschungsrelevante Textstellen als sogenannte Restkategorie klassifiziert (Schreier 2014: 21), die jedoch aufgrund des geringen Umfangs des Datenmaterials marginal waren.

Das so ausgearbeitete Kategoriensystem wurde anschließend an das Material aus der zweiten Gruppendiskussion, jener der BAKIP-Schülerinnen, herangetragen. Es zeigten sich in diesem Stadium der Kategorienentwicklung erste Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen. Für bestimmte, im Zusammenhang mit der Forschungsfrage erkenntnisreiche Textstellen der Schülerinnendaten standen noch keine Codes aus dem Kategoriensystem der Pädagoginnen-Diskussion zur Verfügung. In einer Vorwegnahme der Ergebnisdarstellung (vgl. Kap. 6.6) lässt sich schon hier sagen, dass für eine adäquate Abbildung der Schülerinnenvorstellungen zu Sprachförderung neue Subkategorien entwickelt werden mussten, etwa wurde zur allgemein-pädagogischen Kategorie die Einführung des Codes A.ZIEL – *Zielverfolgendes Vorgehen* erforderlich oder zum Verhalten des Kindes K.REF – *Sprachverweigerung*. Umgekehrt fanden sich für einige an den Inhalten des Textmaterials der Pädagoginnen entwickelten Kategorien keine Entsprechungen in der Diskussion der Schülerinnen, etwa fanden sich keine Inhalte, die der Kategorie A.BEW – *Grobmotorische Aktivitäten* zuzuordnen wären. Unterschiede zeigten sich auch hinsichtlich des inhaltlichen Kontextes der Fundstellen: STR – *Strukturqualität* fand sich, materialisiert als SPEZPERS – *Spezialisiertes Personal* (zu lesen als „Forderung nach...“), bei den BAKIP-Schülerinnen bereits an einigen Stellen innerhalb der Diskussion und nicht, wie bei den Pädagoginnen, erst bei der auf sie abzielende Abschlussfrage (vgl. Kap. 6.5.8).

Wie durch die ausführliche Darstellung des Kategorienfindungsprozesses verdeutlicht werden sollte, wird den Kategorien A - *Allgemein pädagogische Prinzipien und Methoden*, S - *Sprachverhalten der Pädagogin* und K (*Sprach-)* *Verhalten des Kindes* für die Modellbildung der subjektiven Theorien von Pädagoginnen eine besondere Bedeutung zugeschrieben. Sie repräsentieren die für die Umsetzung aktueller bildungspolitischer Maßnahmen zur individualisierten, spezifischen Sprachförderung zentralen Komponenten und

stellen eine Verbindung zwischen linguistischen Ansätzen zur Sprachförderung und pädagogischen Modellen der Prozessqualität in Kindergärten her.

Strukturelle Aufbereitung des Datenmaterials - Analysestrategien

Im Zuge der Kategorienentwicklung, wie sie oben nachgezeichnet wurde, zeigte sich besonders hinsichtlich der semantisch eng gefassten Kategorien A, S und K bzw. E, dass der rein inhaltlich-propositionalen Erfassung zwar ein erster Einblick in den Kenntnisstand der Pädagoginnen und Schülerinnen abgewonnen werden kann. Um jedoch auch die Funktionen der Argumentationsstrukturen adäquat erfassen zu können, wie es Ziel der Erhebungsmethode „Gruppendiskussion“ ist, wurde es erforderlich, zusätzliche funktional-illokutionäre Aspekte an die bereits codierten Textstellen heranzutragen (vgl. Bucher & Fritz 1989: 138; W. Knapp 2008). Die Frage, ob ein Inhalt in einem bestimmten Kontext als *Feststellung*, als *Bewertung* oder auch als *Begründung* für eine Aussage verwendet wird (Bucher & Fritz 1989), drängte sich im Zuge des Analyseprozesses der vorliegenden Untersuchung insbesondere hinsichtlich der sprachförderbezogenen, wissensorientierten Kategorien A, S, K und E auf.

Die Konzipierung der neuen Dimensionen erfolgte theoriegeleitet und aus dem Material selbst: Förderdiagnostische Modelle (vgl. Jäger 2013; Prozessmodell: Kap. 4.5) setzen das pädagogische Handeln in Bezug zu einem damit angestrebten Ziel bzw. zu seiner Evaluation. Es galt daher, im Kategoriensystem zusätzliche Dimensionen einzuführen, die *Wirkungs-* oder *Zweckbegründungen*, abbilden können: Es sind dies *Effekt*¹¹¹ sowie *Ziel*¹¹² (s. Tab. 6-6).

Weiters konnte aus dem Material die Dimension *Wissensquelle* gewonnen werden, die Angaben zur Herkunft der geäußerten Meinungen umfasst. Sie sind als argumentative Absicherung der Entwürfe der Pädagoginnen und Schülerinnen zu betrachten. Damit sollte mit Blick auf Qualifizierungskonzeptionen, lernpsychologischen Konzepten, die sich mit Voraussetzungen der Veränderbarkeit von Kognitionen befassen, (vgl. Kap. 5.1.1.2: Groeben & Scheele 2010; Posner u.a. 1982), Rechnung getragen werden. Sie wurde in vier Subdimensionen aufgefächert: *Episodisches Wissen* als auf konkrete Einzelfälle rekurrerendes Wissen, *Erfahrungswissen* als kontextbezogene Wissensanteile, *Wissenschaftliche Theorie* als generalisiertes, geteiltes Wissen sowie im Sinne einer Restkategorie *Subjektive Theorie* als letztlich unanalysierbares Konglomerat verschiedener Wissensformen, im Material mit den Begriffen des *Glaubens*, *Meinens*, *Denkens* verbundene Aussagen. Allerdings ist zu sagen, dass sich eindeutige Zuordnungen aufgrund ausgebliebener

¹¹¹ Entspricht im Prozessmodell der Sprachförderkompetenz dem Handlungsprodukt „Evaluation“ (vgl. Kap. 4.5)

¹¹² Entspricht im Prozessmodell der Sprachförderkompetenz dem Handlungsprodukt „Zielsetzungen“ (vgl. Kap. 4.5)

Angaben nicht immer durchhalten ließen, in diesem Falle wurden keine Codierungen vorgenommen. Die Dimension „Wissensquelle“ zeigte sich beispielsweise für die vertiefende Analyse von Aussagen zum optimalen Alter im Spracherwerb relevant, hier dominierten Bezüge zu Einzelfallbeobachtungen (*episodisches Wissen*) (vgl. Kap. 6.6.2).

Neben den Dimensionen *Effekt* und *Ziel* wurde, um affektiv-emotionale Aspekte, Einstellungen, berücksichtigen zu können, auch die Dimension *Bewertung* zur Erfassung von Zustimmung bzw. Ablehnung eingeführt und damit auf einen Aspekt der Variante *evaluative Inhaltsanalyse* (Kuckartz 2012, Schreier 2014) rückgegriffen. Die Berücksichtigung von Ausprägungen einer bewertenden Dimension haben sich, wie aufgrund der quantitativen Fragebogenerhebung erwartbar war, für die Abbildung der subjektiven Theorien bzw. Einstellungen besonders in den kontrovers geführten Fragen zur Kategorie M – *Mehrsprachigkeitsförderung* sowie zum *Dialekt- bzw. Hochsprachegebrauch* der Pädagogin, abgebildet als Subkategorien S4.1 und S4.2, im Rahmen der Frage des Sprachvorbilds als höchst relevant herausgestellt. Der Aufbau der evaluativen Inhaltsanalyse auf der inhaltlich-strukturierenden wird in der Literatur als erlaubter Weg beschrieben, wenn etwa Kategorien identifiziert wurden, die sich für eine anschließende evaluative Auswertung eignen (Schreier 2014: 19). Da eine feindifferenzierte Abstufung von Ausprägungen aus dem vorliegenden Material sachlogisch nicht ableitbar war, wurde die Einschätzung auf eine dreiteilige Nominalskala beschränkt: zustimmend (+), ablehnend (-), variabel bzw. indifferent (v).

Die Herausbildung der genannten Dimensionen und Zusammenhänge erfolgte, wie gezeigt wurde, insgesamt in einer Pendelbewegung zwischen induktiver Erschließung und theoriebasierter Stützung, womit der Forderung nach regelgeleitetem Vorgehen gemäß den Ablaufmodellen des induktiven inhaltsanalytischen Vorgehens (vgl. Gläser-Zikuda 2008: 70) entsprochen werden sollte. In Übereinstimmung mit Forschungsberichten zeigte sich, dass das Material selbst die Einführung der übergeordneten Dimensionen sowie die Konzeptualisierung von Zusammenhängen aufdrängte. Gleichzeitig konnte in einem iterativen Prozess der Annäherung des Datenmaterials an theoretische Ansätze beider Disziplinen ein System herausgebildet werden, das in die Generierung eines *Schemas spracherwerbsbezogenen sprachdidaktischen Vorgehens* mündete. Sowohl auf pädagogische Modelle (Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014; Schäfer 2005: vgl. Kap. 4.5) als auch linguistische (vgl. Kap. 2.1.3) (Tracy 2007, Ruberg & Rothweiler 2012, Jampert 2005; vgl. Kap. 3) bezugnehmend, stellt es einen Raster für die Ergebnisaufbereitung der sprachförderbezogenen Wissenskonstellationen und -muster der Informantinnen (vgl. Kap. 6.6).

Um die im Material gefundenen und durch die genannten Zugänge beider Disziplinen

gestützten Zusammenhänge zwischen Dimensionen und Kategorien entsprechend abzubilden, wurde eine *Matrix* entwickelt (s. Tab. 6-6), die in Form einer Excel-Datei angelegt und ausgewertet wurde. Auf eine softwareunterstützte Analyse und Auswertung wurde nach einer vergleichenden Aufwandeinschätzung verzichtet, den Ausschlag gab insbesondere die überschaubare Datenmenge der beiden je zweistündigen Diskussion. Die Materialisierung der Matrix durch die im Material vorgefundenen Kombinationen der Kategorien (A, S, K) mit den Dimensionen *Inhalt*, *Effekt* und *Ziel* sowie gegebenenfalls *Bewertung* ergibt ein Feldmodell des Verständnisses der Diskussionsteilnehmerinnen von Sprachförderprozessen. Ein Vorteil des so entwickelten matrizenförmigen Kategoriensystems ist die Ermöglichung der Erfassung und Abbildung von Schemata, die sich in Kookkurrenzen bestimmter Codes und Dimensionen äußern. Regelgeleitete Kombinationen von Codes und Dimensionen lassen sich so als *Formeln* für bestimmte Begründungsstrukturen lesen und damit als sprachförderbezogene Handlungsentwürfe der Pädagoginnen und Schülerinnen interpretieren (vgl. vertiefende Analyse Kap. 6.6).

| Fundstelle | Inhalt | | Effekt | | Ziel/ Funktion | Be- wer- tung | Wissensquelle | | | |
|---|-----------------------------------|--------|--------|------------------|-------------------|---------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|-------------------------|
| | 1 0 | Code | Code | + 0 - v | Code | | Er- fah- rg 1/- | Epi- sod 1/- | Th. Wi- ss. 1/- | Su- bj- Th 1/- |
| | ←— Argumentative Verknüpfungen —→ | | | | | | | | | |
| BEISPIEL Frage: Sprachförderkonzept <i>Ich habe jetzt im Dezember ein Kind aus Polen bekommen und da hat sich herausgestellt, dass er sehr schnell die deutsche Sprache gelernt hat, aber aufgrund der alltäglichen Situation, der alltäglichen Sprache</i> | 1 | A.ALLT | K2 | + | F | | | 1 | | |
| BEISPIEL Frage: Diagnosekriterien <i>Ja, ich denk mir, das sieht man am Alltag oder</i> | 1 | A.ALLT | | | D | + | | | | 1 |
| <i>in Spielsituationen, die klassischen Spiele sind die Tischspiele</i> | 1 | A.MAT1 | | | D | + | | | | 1 |
| BEISPIEL Frage: Sprachvorbild <i>Wie zuhause gesprochen wird... Wenn nur Dialekt gesprochen wird und</i> | 1 | ES4.1 | K4.2 | - | | - | | | | 1 |
| <i>wenn es keine Bücher gibt zum Vorlesen oder dergleichen, dann ist das für das Kind sehr schwierig, Hochdeutsch zu sprechen.</i> | 0 | ES7 | K4.2 | - | | - | | | | 1 |
| <i>Das Kind kennt dann gewisse Wörter gar nicht.</i> | | | K3.2 | - | | - | | | | 1 |

Tab. 6-6: Matrix Kategorien und Dimensionen

| | | |
|---------------------|----------------------------|---|
| Legende: | Effekt: + positive Wirkung | Einstellung/ Bewertung: + zustimmend /geeignet |
| | 0 kein Effekt | - ablehnend / ungeeignet |
| Inhalt: 1 existiert | - negativer Effekt | v variabel / ambivalent |
| 0 existiert nicht | v variabler Effekt | |

Zu lesen ist das Raster folgendermaßen: Den Ankerpunkt jeder Codierung bildet ein bestimmter Inhalt, die Proposition. Ihm zur Seite, das heißt auf der *horizontalen Achse*, liegt das Feld mit der Dimension *Effekt*, durch dessen Befüllung mit einem weiteren Code der genannte Inhalt in einen *Wirkungszusammenhang* gestellt wird und, wenn im Material nachweisbar (vgl. Schreier 2014: 17), durch eine der nominalskalierten Ausprägungen *positiv, negativ, keine, variabel* (+/-/0/v) bewertet wird. Genauso bietet das Feld *Ziel / Funktion* die Option, einen erstgenannten Inhalt zu verknüpfen, hier durch eine Finalrelation. Das Feld *Bewertung* verknüpft den Inhalt inklusive etwaiger genannter Begründungen mit den Einstellungsvariablen *zustimmend, ablehnend, variabel* (+/-/v).

Das Kategorienraster wird für die Analyse des gesamten Materials verwendet. Entsprechend der unterschiedlichen semantischen Konzipierung der einzelnen Kategorien (siehe oben zur *Kategorienentwicklung*) ist eine durchgängige Befüllung jeweils aller argumentativen Dimensionen jedoch nicht bei allen Kategorien bzw. Codes erwartbar, da einige Indikatoren bereits mit einer komplexeren Bedeutungsstruktur operationalisiert sind (Kategoriensystem: *Kodierregel*: s. Anhang: Tab. 0-1 bis Tab. 0-6).

Durch die Darstellung der vertiefenden Analyse in Kapitel 6.6 wird die Anwendung des erstellten Kategoriensystems noch weiter verdeutlicht werden.

6.4 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung

Die Auswertung bzw. statistische Analyse der Fragebogenuntersuchung erfolgte in folgenden Schritten:

- Die Zusammenfassung von Variablen im Sinne einer Datenreduktion mit den Zielen der Konstruktion eines oder mehrerer "Expertenscores", die Aufschluss über in der Analyse als charakteristisch identifizierte Wissensbereiche zur sprachlichen Förderung geben sollen (Kap. 6.4.1.1), sowie des Auffindens grundlegender Einstellungsdimensionen, die für die Bewertungen der im semantischen Differential vorgegebenen Begriffe verantwortlich sind (Kap. 6.4.1.2).
- Deskriptive statistische Auswertungen in Form von Mittelwertsvergleichen der untersuchten Gruppen hinsichtlich aller Fragen sowie der zusammengefassten Variablen des Fragebogens (Kap. 6.4.2)
- Untersuchung des Einflusses des Anteils von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch in der aktuellen pädagogischen Praxis (Kap. 6.4.3), des Ausmaßes der Berufserfahrung (Kap. 6.4.4.) sowie des Besuches von spezifischen Fortbildungen auf das Antwortverhalten (Kap. 6.4.5), repräsentiert durch die zusammengefassten Variablen

- Clusteranalyse zum Auffinden von Typologien der Befragten im Hinblick auf die spezifisch die Einstellungen erfassenden Fragen bzw. zusammengefassten Variablen des Fragebogens (Kap. 6.4.6)
- Untersuchung der Charakteristika der gefundenen Typologien im Hinblick auf Gruppenzugehörigkeit, Wissen sowie weitere subjektive Theorien, statistische bzw. demografische Merkmale (ebenso Kapitel 6.4.6)
- Soweit wie möglich, inferenzstatistische Überprüfung der in Kap. 5.2 aufgestellten Hypothesen (vgl. Kap. 6.5)

Die genannten Analysen und Ergebnisse werden nun schrittweise in den folgenden Abschnitten dargestellt.

6.4.1 Zusammenfassung von Variablen

6.4.1.1 Konstruktion von "Expertenscores":

Zur Konstruktion von "Expertenscores", die Aufschluss über das Ausmaß des sprachwissenschaftlichen Wissens der Befragten geben sollen, wurden die Antworten auf die Fragebogenfragen 5a (Einschätzung der Relevanz verschiedener Indikatoren für die Sprachdiagnostik) und 5b (Einschätzung der Gültigkeit von gängigen Meinungen/Theorien zum Spracherwerb) sowie die Antworten zu den Beispielen der Sprachbeurteilung (Einschätzung spontansprachlicher Äußerungen) herangezogen.

Zur Definition, welche Antworten hier als "expertengerecht" angesehen werden können, wurde ein dreistufiges Validierungsverfahren durchgeführt:

Im ersten Schritt wurde auf Basis des Forschungsstandes, unter Bezugnahme auf bestehende, validierte Verfahren zur Sprachstandsdiagnostik (vgl. Kap. 6.2.1) sowie - damit zusammenhängend - aufgrund meiner eigenen Expertise bestimmte Antworten, Einschätzungen bzw. Kombinationen aus diesen als "Expertenantworten" aus meiner Sicht klassifiziert. In Tab. 0-10, Tab. 0-11, Tab. 0-12 und Tab. 0-13 werden diese Definitionen, die zur Kreation von insgesamt 29 Items führten, dargestellt.

Im zweiten Schritt wurden vier externe Expertinnen¹¹³ im Bereich Psycholinguistik ersucht, unabhängig davon die entsprechenden Fragen im Fragebogen aus ihrer Sicht zu beantworten. Jene Items, die nicht von mindestens zwei der vier externen Expertinnen in

¹¹³ Mein Dank gilt den Sprachwissenschaftlerinnen a.o. Univ.-Prof. Dr. Chris Schaner-Wolles, Dr. Christine Czinglar, Dr. Ewelina Sobczak und Mag. Katrin Zell für Ihre Bereitschaft, mein Forschungsvorhaben durch Ihre Expertise zu unterstützen.

Übereinstimmung mit meiner Definition einer expertengerechten Antwort beantwortet wurden, wurden für die weitere Konstruktion der Expertenscores ausgeschieden (siehe letzte Spalte in Tab. 0-13).

Auf Basis der Antworten bei den derart ausgewählten 24 verbliebenen Items wurde für alle Personen, die die betreffenden Teile des Fragebogens vollständig und korrekt ausgefüllt haben - zunächst ohne weitere Prüfung der Skaleneigenschaften - ein Summenscore der als "richtig" im Sinne einer Expertenantwort eingestuften Einschätzungen gebildet, der im Folgenden als "Expertenscore 24" bezeichnet wird. Die Zahl 24 bezeichnet dabei die Anzahl der zugrundeliegenden Items.

Die Auswertung ergibt, dass sich die untersuchten Gruppen hinsichtlich Mittelwert und Streuung¹¹⁴ dabei wie in Abb. 6-4 dargestellt unterscheiden.

Auffallend ist, dass die Anzahl "richtiger" Antworten in allen Gruppen vergleichsweise niedrig ist: Es werden im Durchschnitt von den 24 Items über alle Gruppen hinweg nur 10,9 Items - also weniger als die Hälfte - richtig beantwortet, wobei die Förderkräfte und sprachfördernden Lehrerinnen hier vergleichsweise noch am besten abschneiden. Bei den PädagogInnen ist die Streuung am höchsten: Die Anzahl der gelösten Aufgaben reichen in dieser Gruppe von maximal 18 (dies ist gleichzeitig der höchste überhaupt in der Gesamtstichprobe erreichte Wert) bis minimal 4 (dies ist der niedrigste Wert in der Stichprobe). Die in obiger Grafik dargestellte Streuung als mittlere Abweichung vom jeweiligen Gruppenmittelwert beträgt bei den Pädagoginnen 3,3 Punkte (= richtige Antworten).

Um einen solchen "Expertenscore" jedoch für weitere Analysen heranziehen zu können, ist - in einem dritten Schritt - auch die statistische bzw. testtheoretische Qualität (insbesondere die Reliabilität) dieser so gebildeten Skala zu überprüfen. Weiters wird, da ja die zugrundeliegenden Fragen verschiedene Wissensbereiche betreffen, versucht, neben einem Gesamtpertenscore auch solche für die Bereiche "Spracherwerbtheorien" (aus den Items 1 bis 4), „Sprachdiagnose bei Deutsch als Erstsprache“ (aus den Items 6, 8-18) sowie „Sprachdiagnose bei Deutsch bei Kindern mit anderer Erstsprache“ (aus den Items 7,19, 20, 22, 23, 26, 27 und 29) zu bilden.

¹¹⁴ In Abb. 6-4 und den folgenden, ähnlich gestalteten (Abb. 6-18, Abb. 6-19, Abb. 6-20) wird der Wertebereich dargestellt, der zwischen einer Standardabweichung unter (MW-s) und über (MW+s) dem Mittelwert liegt.

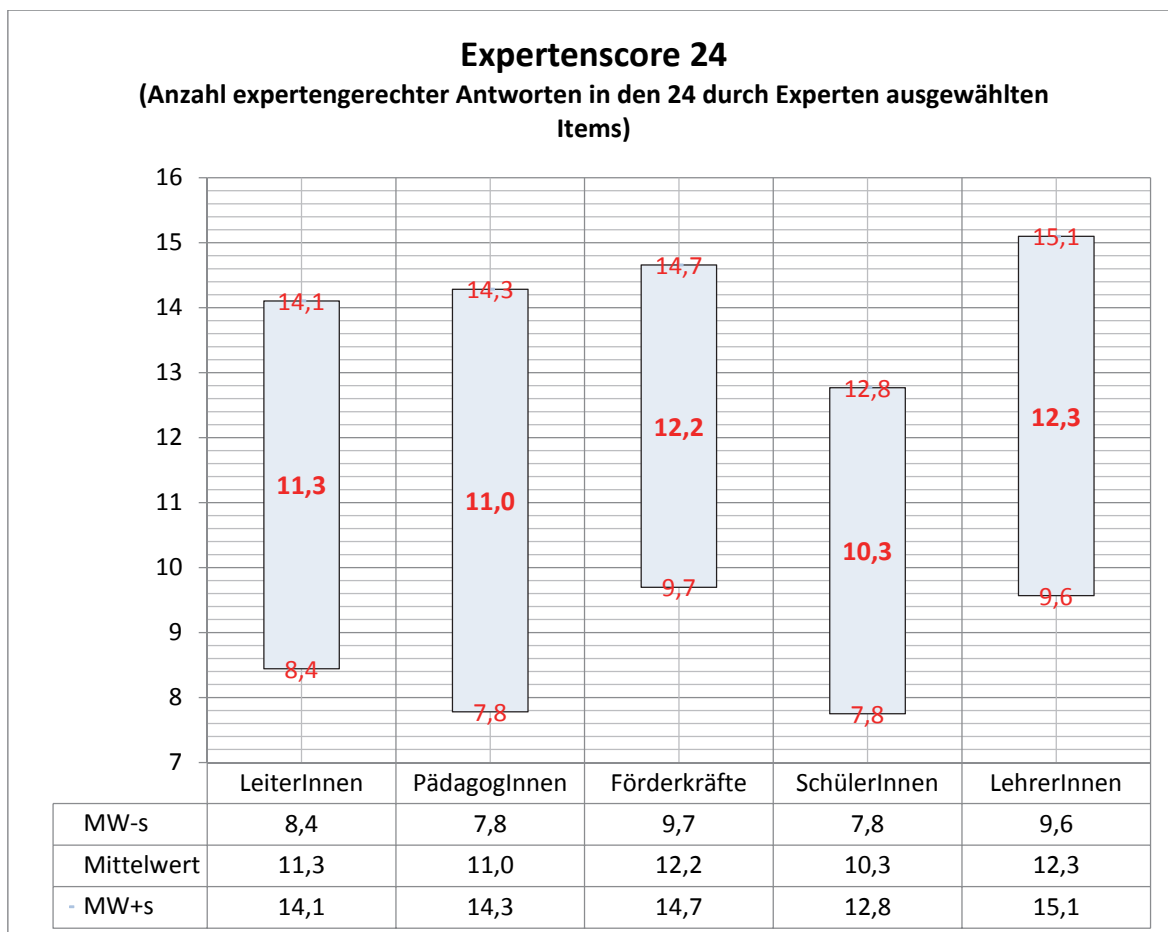


Abb. 6-4: Anzahl expertengerechter Antworten in den 24 von Expertinnen validierten, zur Konstruktion des Expertenscores herangezogenen Items

In einem rekursiven Verfahren wurden mit Hilfe der Reliabilitätsüberprüfung mit dem Programm SPSS in jedem Schritt jeweils jene Items weggelassen, die zu einer Verminderung der Reliabilität der jeweiligen Skala führten. Solcherart wurden letztlich aus dem Pool der 24 von den Expertinnen bestätigten Items insgesamt ausgewählt: 16 für die Definition eines Gesamtextertenscores, 7 für einen Expertenscore für Sprachdiagnose bei DaE und 4 für einen Expertenscore für Sprachdiagnose bei DaZ. Für den Bereich "Spracherwerbstheorien" konnte aufgrund der geringen Zahl der Items, die untereinander nur ungenügend bzw. teilweise sogar negativ korrelieren, keine hinreichend reliable Skala gebildet werden. In Tab. 0-14 sind jeweils die Lösungswahrscheinlichkeit (p) und Trennschärfe des Items (Korrelation des Items mit dem jeweiligen Gesamtscore) pro Skala, für die sie herangezogen werden, angeführt.

| | <i>Expertenscore Sprachdiagnose bei DaE</i> | <i>Expertenscore Sprachdiagnose bei DaZ</i> | <i>Expertenscore Gesamt</i> |
|-----------------------------------|---|---|---------------------------------|
| Anzahl Items | 7 | 4 | 16 |
| Mittelwert | 4,71 | 2,53 | 8,18 |
| Standardabweichung | 1,479 | 1,310 | 2,652 |
| Reliabilität (Cronbachs Alpha) | ,459 | ,653 | ,613 |

Tab. 6-7: Kennwerte der Skalen für die Expertenscores

Die in Tab. 6-7 angeführten Kennwerte der solcherart konstruierten Skalen zeigen, dass vor allem die Skala zum Expertenscore für Sprachdiagnose bei DaZ mit nur 4 Items eine hohe Reliabilität aufweist. Im Vergleich zu den ursprünglich herangezogenen Items (siehe Expertenscore 24, Abb. 6-4) werden bei den nunmehr für die qualitätsgesicherten Skalen verwendeten im Durchschnitt etwas mehr - ein wenig über der Hälfte - richtig gelöst.

Alle drei Skalen korrelieren erwartungsgemäß hoch signifikant: Die Expertenskala zur Sprachdiagnose bei DaE mit der Gesamtexpertenskala mit $r=0,747$, jene zur Sprachdiagnose bei DaZ mit $r=0,723$. Untereinander korrelieren die Expertenskalen zur Sprachdiagnose bei DaE und bei DaZ mit $r=0,250$. Für die weiteren Analysen werden, da sie ähnliche, aber im Detail - wie die mäßig starke Korrelation zwischen den Skalen zur Sprachdiagnose bei DaE und DaZ deutlich macht - doch etwas verschiedene Konstrukte von Sprachförderexpertise beschreiben, alle drei Skalen herangezogen.

6.4.1.2 Ermittlung der den mit Hilfe des semantischen Differentials erhobenen Einstellungen zugrundeliegenden Faktoren:

In der Fragebogenerhebung wurden mit Hilfe der Methode des semantischen Differentials jeweils neun assoziative Eigenschaftszuschreibungen für die Begriffe *Grammatik*, *Mehrsprachigkeit*, *Kommunikation*, *Wortschatz* und *Mathematik* abgefragt. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse wurde untersucht, auf welche grundlegenden Dispositionen (Komponenten) diese so entstandenen 45 Einschätzungen zurückgeführt werden können.

Eine diesbezüglich durchgeführte Faktorenanalyse nach der Methode der Hauptkomponentenanalyse ergab unter Festlegung des Kriteriums, dass jede der gesuchten zugrundeliegenden Komponenten mindestens drei Items erklären muss (der Eigenwert größer als drei zu sein hat), die Extraktion von drei Komponenten, die einer Varimax-Rotation unterzogen wurden. Die durch die so errechneten drei Komponenten erklärte Gesamtvarianz aller 45 Einschätzungen beträgt 37,3% (siehe Tab. 0-15).

Die in Tab. 0-16 dargestellte rotierte Komponentenmatrix zeigt, durch welche Zuschreibungen jede der drei Komponenten in welchem Ausmaß charakterisiert ist. Die in der Tabelle enthaltenen Werte sind wie Korrelationen zu interpretieren. Die daneben stehende Koeffizientenmatrix der Komponentenwerte gibt an, mit welchem Faktor die jeweilige Einschätzung im semantischen Differential für die Errechnung jeder der drei Komponentenwerte zu gewichten ist.

Die drei gefundenen, den Einschätzungen im semantischen Differential zugrundeliegenden und für die weiteren Analysen herangezogenen Komponenten werden daher wie folgt bezeichnet:

- Erste Einstellungsdisposition (Komponente 1): *Kommunikationsorientierung*
- Zweite Einstellungsdisposition (Komponente 2): *Mathematikaffinität*
- Dritte Einstellungsdisposition (Komponente 3): *Grammatikaffinität*

6.4.2 Mittelwertsvergleiche zwischen den untersuchten Gruppen

Am Beginn der eigentlichen statistischen Analyse der erhobenen Fragebogendaten steht die Frage, in welcher Weise sich die untersuchten Gruppen (gruppenführende Kindergartenpädagoginnen, Leiterinnen, Förderkräfte des Kindergartens, sprachfördernde Lehrerinnen, Schülerinnen) hinsichtlich ihres Antwortverhaltens unterscheiden. In diesem Kapitel werden alle Teile des Fragebogens sowie die im Kapitel 6.4.1 vorgestellten, zur Datenreduktion generierten Variablen (Expertenscores, sich im semantischen Differential abbildende Einstellungsdispositionen) systematisch auf Gruppenunterschiede untersucht sowie die entsprechenden Ergebnisse für die Gesamtstichprobe berichtet. Anhand dessen erfolgt, wie in Kap. 6.2 bereits angekündigt, die nähere Vorstellung des Fragebogens.

Angemerkt sei, dass es in *diesem Kapitel* um eine *rein deskriptive Darstellung der Ergebnisse* geht und daher zunächst noch auf einordnende Erklärungen verzichtet wird. Hingegen erfolgt eine zusammenfassende Darstellung unter Herausarbeitung der *signifikanten* sowie für die *Forschungsfrage relevanten Ergebnisse* samt deren *Interpretation* dann in einem weiteren Schritt im Zuge der hypothesenüberprüfenden Analyse in *Kapitel 6.5.9*.

Frage 1: Bewertung der Priorität von Bildungszielen des Kindergartens als vorschulische Bildungsinstitution

Wie aus Abb. 6-5 hervorgeht, wird dem Ziel der Unterstützung und Entwicklung von sozialen Kompetenzen (MW=4,5) die höchste Bedeutung von der Gesamtstichprobe beigemessen, danach folgt das Ziel "Motorische Förderung" (MW=3,7) und

"Deutschförderung" (MW=3,5). Erst an letzter Stelle - noch nach der mathematischen/naturwissenschaftlichen Frühförderung - wird das Ziel der Unterstützung von Mehrsprachigkeit (MW=1,7) genannt (genaue Werte des Mittelwertsvergleichs siehe Tab. 0-17).

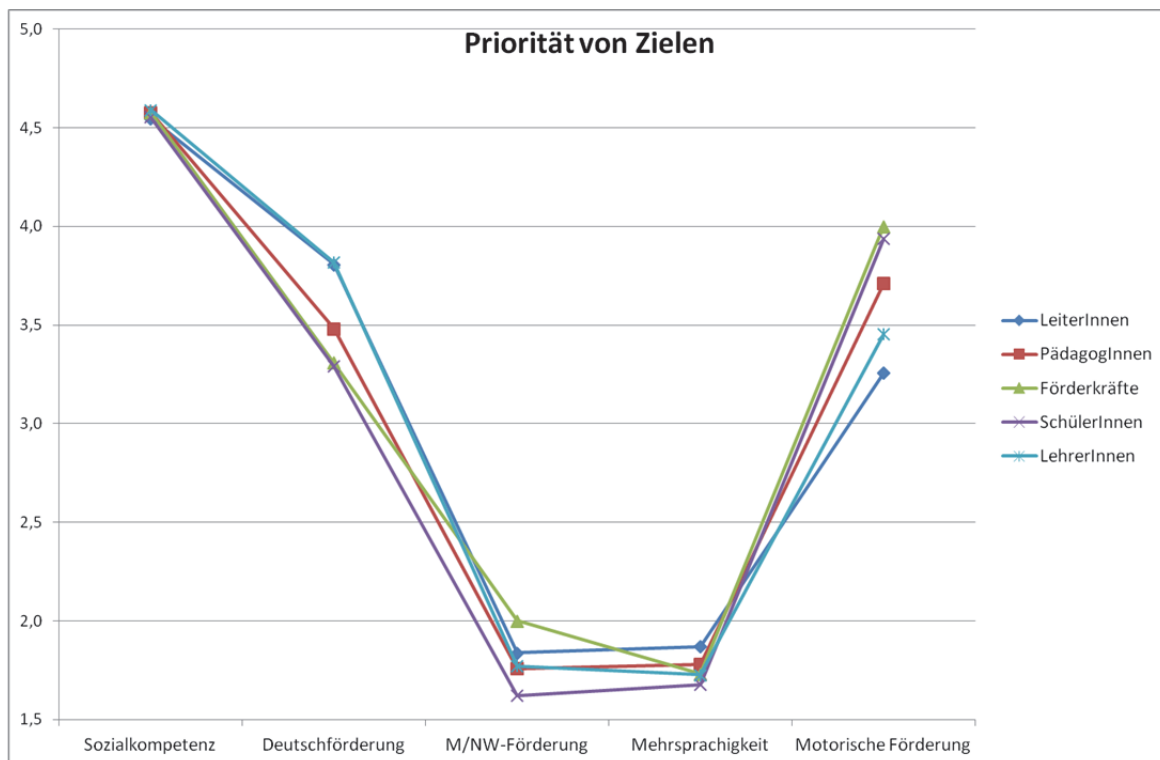


Abb. 6-5: Prioritäre Förderziele des Kindergartens

Eine Varianzanalyse ergibt, dass signifikante Gruppenunterschiede hierbei nur bei der Frage der Priorisierung der motorischen Förderung bestehen (siehe Tab. 0-18). Die Wichtigkeit wird von Leiterinnen und Lehrerinnen geringer eingeschätzt als von Förderkräften, Schülerinnen und Pädagoginnen.

Da die Untersuchung ja zu zwei durch mehrere durch Fortbildungsbestrebungen und öffentliche Diskussion in Fragen der Sprachförderung im Kindergarten gekennzeichnete Jahre getrennten Zeitpunkten durchgeführt worden ist, wurde überprüft, ob hier signifikante Änderungen in den beiden Gruppen Pädagoginnen (einschließlich Förderkräfte und sprachfördernden Lehrerinnen) und Schülerinnen eingetreten sind.

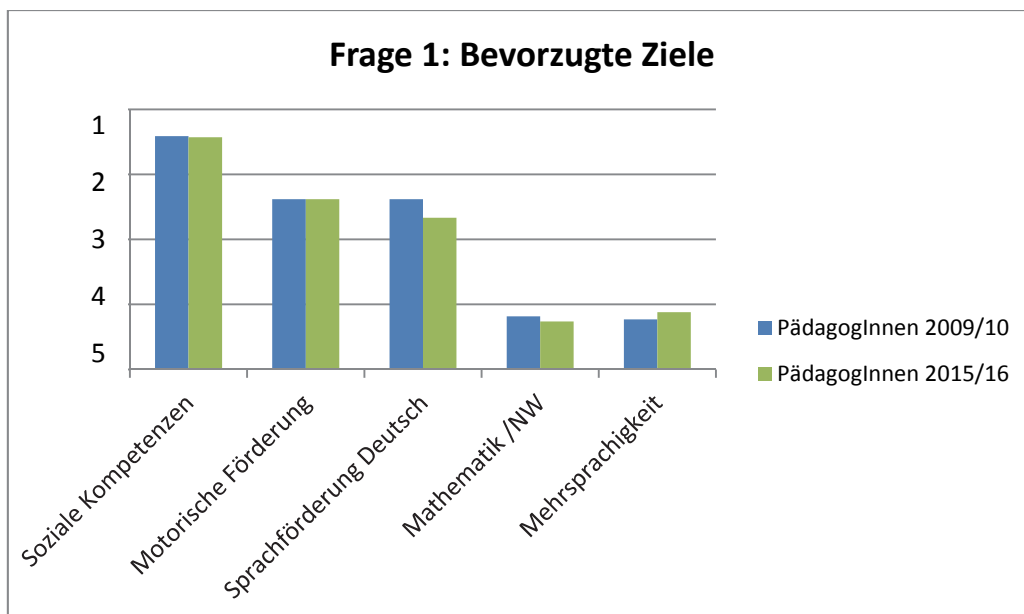


Abb. 6-6: Förderziele der Pädagoginnen im Jahresvergleich 2009/10 vs. 2015/16

Die Grafik in Abb. 6-6 zeigt, dass bei den Pädagoginnen nur geringe (nicht signifikante) Änderungen feststellbar sind.

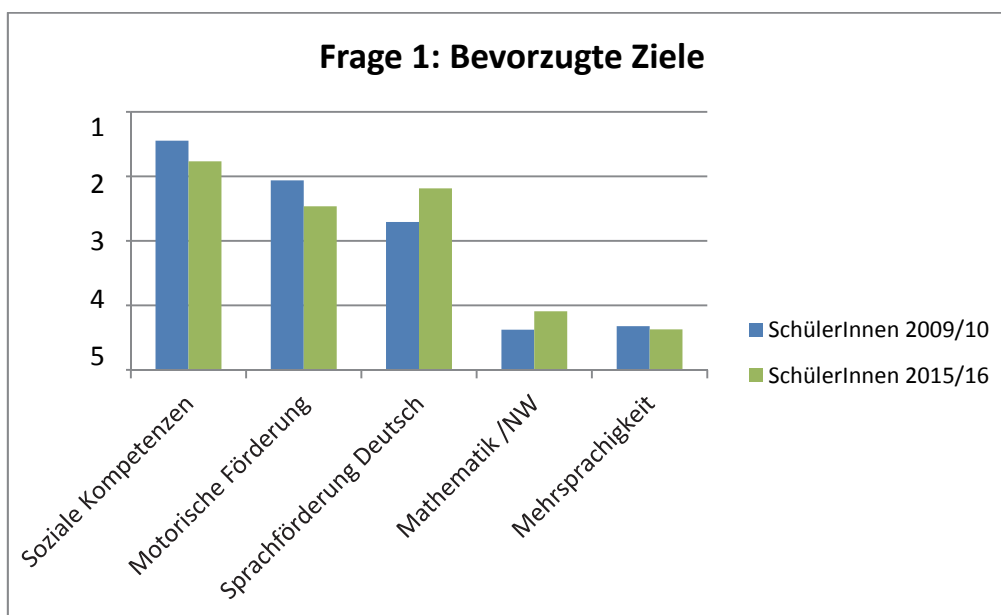


Abb. 6-7: Förderziele der Schülerinnen im Jahresvergleich 2009/10 vs. 2015/16

Bei den Schülerinnen (siehe Abb. 6-7) ist demgegenüber die erfolgte Vorreihung der Sprachförderung in Deutsch im Jahr 2016 gegenüber der Befragung in den Jahren 2009/10 an die zweite Stelle hochsignifikant (T-Test; $p=0,003$), die höhere Bewertung der Bedeutung der mathematischen und naturwissenschaftlichen Förderung signifikant ($p=0,025$)

sowie die Rückstufung der Bedeutung der motorischen Förderung signifikant ($p=0,027$). Die Unterschiede könnten aber auch durch die Befragung von Schülerinnen unterschiedlicher Schulstandorte und damit verbunden unterschiedlicher pädagogischer Konzepte mitverursacht sein.

Die Überprüfung systematischer Bewertungsunterschiede zwischen den beiden Befragungswellen wurde ebenso für andere Fragen vorgenommen, führte aber nur noch in einem Fall (siehe Frage 5b, Abb. 6-15) zu einem weiteren signifikanten Unterschied und wird bei den anderen Fragen daher nicht mehr dargestellt.

Frage 2: Bewertung der eigenen Freude und Kompetenz bei der Verfolgung ausgewählter pädagogischer Zielsetzungen

a) Bewertung der Freude

Die Einschätzung der eigenen Freude bei der Verfolgung der angeführten fünf Zielsetzungen folgt insgesamt derselben Reihenfolge der in Frage 1 ausgedrückten Priorisierungen (siehe Abb. 6-8), d.h. das was als prioritäre Zielsetzung bezeichnet wird, nämlich die Förderung der Sozialkompetenz, bereitet auch am meisten Freude ($MW=4,6$). An zweiter Stelle kommt auch hier die Freude an der motorischen Förderung ($MW=4,5$), dann die Freude an der sprachlichen Förderung in Deutsch ($MW=4,3$) und dann erst mit größerem Abstand die Freude an mathematisch-naturwissenschaftlicher Förderung ($MW=3,6$) sowie zuletzt die Freude an der Unterstützung von Mehrsprachigkeit ($MW=3,5$). Die genauen Werte des entsprechenden Mittelwertsvergleichs enthält Tab. 0-19.

Eine Varianzanalyse ergibt, dass signifikante Gruppenunterschiede hierbei nur bei der Freude an der Deutschförderung bestehen (Ergebnisse siehe Tab. 0-20). Sprachfördernde Lehrerinnen und Leiterinnen haben daran wesentlich mehr Freude als z.B. Förderkräfte oder Schülerinnen. Vergleicht man voll ausgebildete Pädagoginnen - also gruppenführende Kindergartenpädagoginnen, Leiterinnen und Lehrerinnen - auf der einen Seite mit Förderkräften und Schülerinnen auf der anderen Seite so besteht auch noch ein inhaltlich ähnlicher signifikanter Mittelwertsunterschied (mit Irrtumswahrscheinlichkeit von $p=0,02$) im Ausmaß der Freude an der Förderung in Mathematik und Naturwissenschaft. Auffallend ist überhaupt, dass Schülerinnen durchgehend von allen Gruppen am wenigsten Förderfreude ausdrücken.

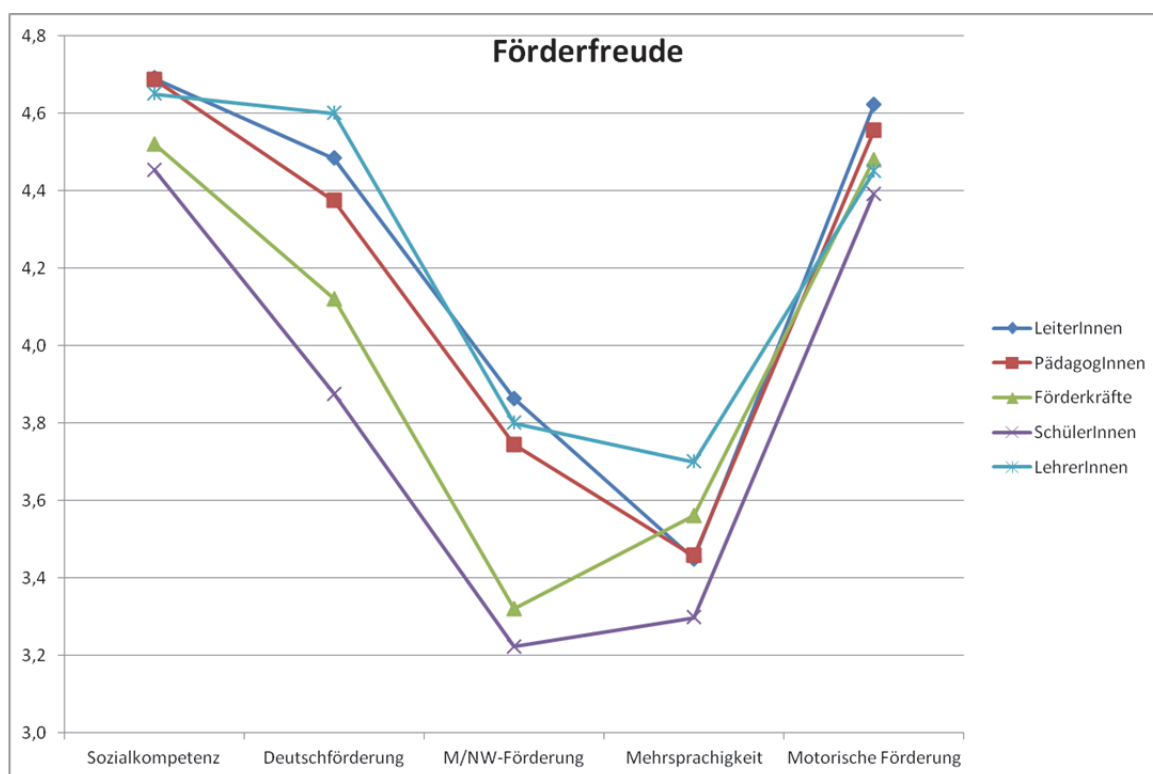


Abb. 6-8: Freude an der Verfolgung von Förderzielen

b) Bewertung der eigenen Kompetenz

Auch die Einschätzung der eigenen Kompetenz folgt insgesamt weitgehend derselben Rangreihe wie die Freude an der jeweiligen Förderung und die Einschätzung der Wichtigkeit der ausgewählten Förderziele (siehe Abb. 6-9 und Tab. 0-21). Die Kompetenz für die Förderung von Sozialkompetenzen und hier sogar noch mehr die der motorischen Förderung wird jeweils sehr hoch eingeschätzt, dahinter folgt die Kompetenz für die sprachliche Förderung in Deutsch und erst deutlich dahinter die für die mathematisch-naturwissenschaftliche Förderung und noch weiter dahinter die Kompetenz für die Unterstützung von Mehrsprachigkeit.

Eine Varianzanalyse ergibt, dass die Unterschiede zwischen den Gruppen hier nicht signifikant sind.

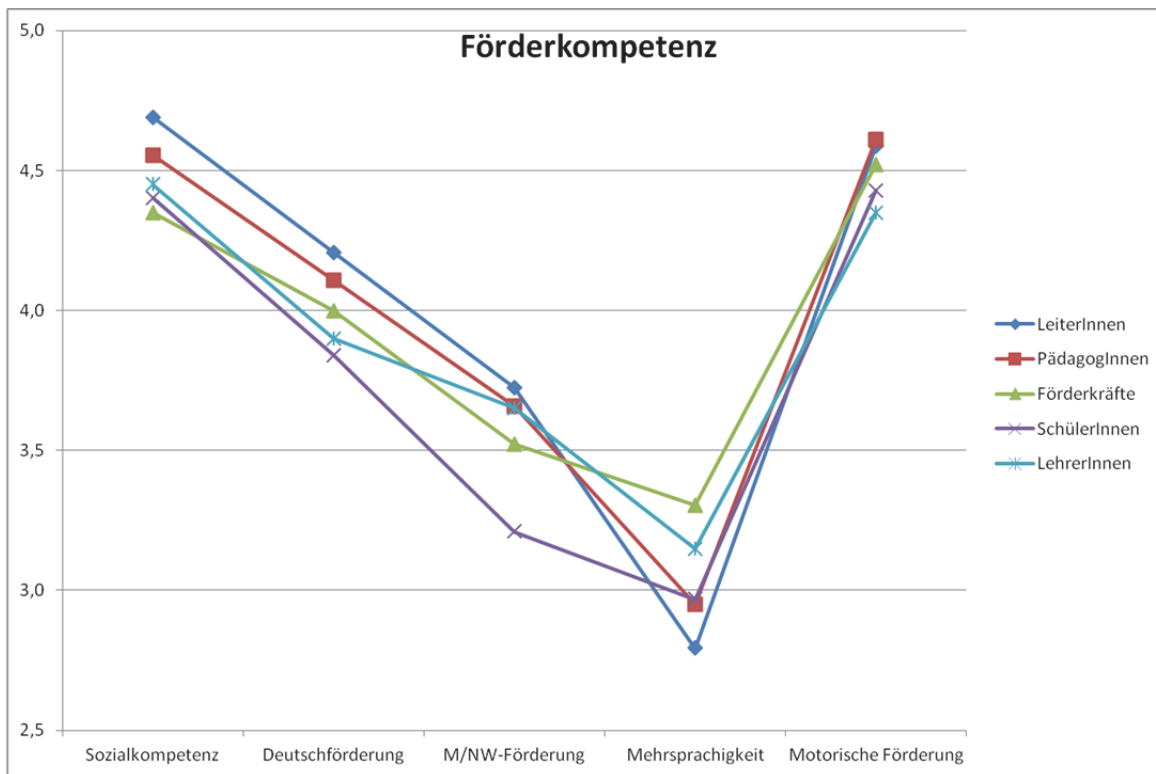


Abb. 6-9: Selbst zugeschriebene Förderkompetenzen

Frage 3: Besonders herausfordernde Anforderungen im Zusammenhang mit der sprachlichen Förderung von Kindern (Mehrfachnennungen möglich)

Ein Vergleich zwischen allen Pädagoginnen (gruppenführende Pädagoginnen im Kindergarten, Förderkräfte, Leiterinnen und auch Lehrerinnen) und Schülerinnen zeigt, dass vor allem Schülerinnen die sprachliche Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache als sehr große Herausforderung sehen - mehr noch als die praxiserfahrenen Pädagoginnen, die allgemein den Umgang mit Unterschiedlichkeiten als größte Herausforderungen sehen und sich darin signifikant von den Schülerinnen unterscheiden (siehe Abb. 6-10 und Tab. 0-23).

Eine weiterführende Analyse nach Teilgruppen für den von der Gesamtgruppe der Pädagoginnen als größte Herausforderung genannten Umgang mit unterschiedlichen Bedürfnissen zeigt, dass dies vor allem von sprachfördernden Lehrerinnen (über 90%) und Sprachförderkräften des Kindergartens (68%) so empfunden wird (siehe Tab. 0-24). Die Gruppenunterschiede sind auch hier signifikant (χ -Quadrat; $p=0,012$).

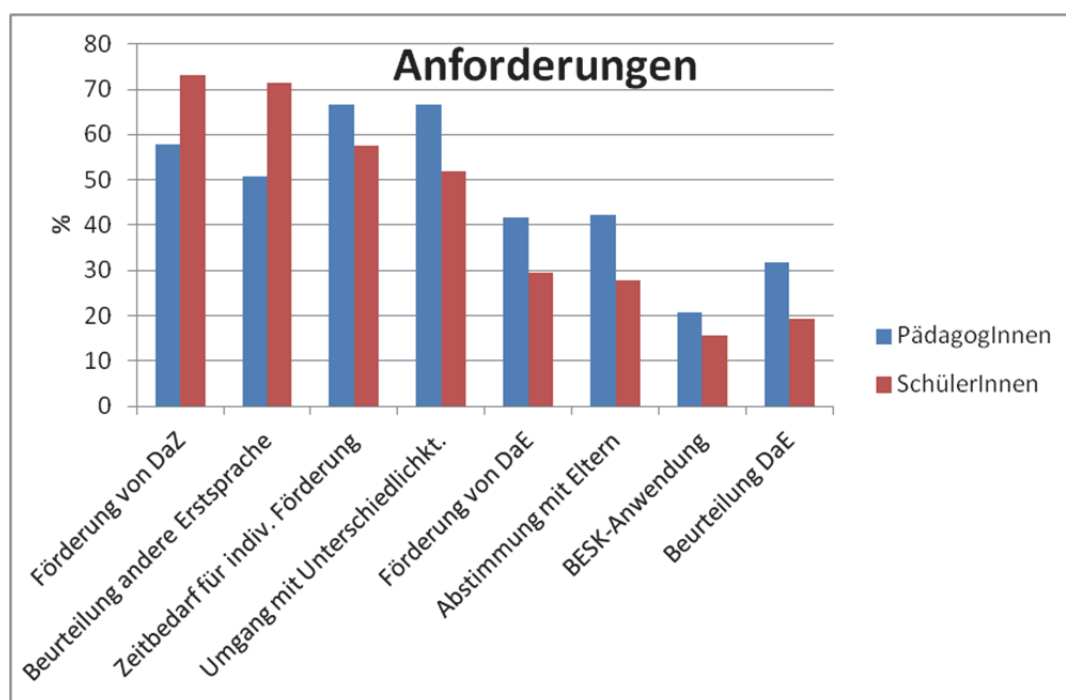


Abb. 6-10: Besondere Herausforderungen aus Sicht von Pädagoginnen und Schülerinnen

Die Teilgruppenunterschiede bezüglich der Nennung der Beurteilung der Sprachfähigkeiten in der Erstsprache, wenn diese nicht Deutsch ist, als große Herausforderung sind ebenfalls signifikant (χ -Quadrat; $p=0,011$). Am relativ seltensten wird dies offenbar von sprachfördernden Lehrerinnen (40,9%) und Förderkräften des Kindergartens (44%) als schwierig bzw. belastend empfunden (siehe Tab. 0-25).

Frage 4: Einschätzung des eigenen Wissens zu verschiedenen Themenbereichen

Während das eigene Wissen in Bezug auf die deutsche Sprache hoch eingeschätzt wird, ist dies in Bezug auf die Sprachentwicklung bei Deutsch als Zweitsprache nicht der Fall (siehe Abb. 6-11 und Tab. 0-26).

Eine Varianzanalyse ergibt, dass hoch signifikante Gruppenunterschiede bei der Einschätzung des Wissens um das Konzept der "Phonologischen Bewusstheit" bestehen (siehe Tab. 0-27). Dieses wird vor allem in Fortbildungen an Pädagogischen Hochschulen in den letzten Jahren breit vermittelt, dementsprechend schätzen hier vor allem Lehrerinnen ihr Wissen hoch ein, während Schülerinnen diese Thematik oft nicht bekannt ist. Signifikant sind die Gruppenunterschiede auch beim selbst eingeschätzten Wissen um die Sprachentwicklung bei Deutsch als Erstsprache, wo umgekehrt die Lehrerinnen sich schlechter informiert fühlen als die Elementarpädagoginnen und die Schülerinnen.

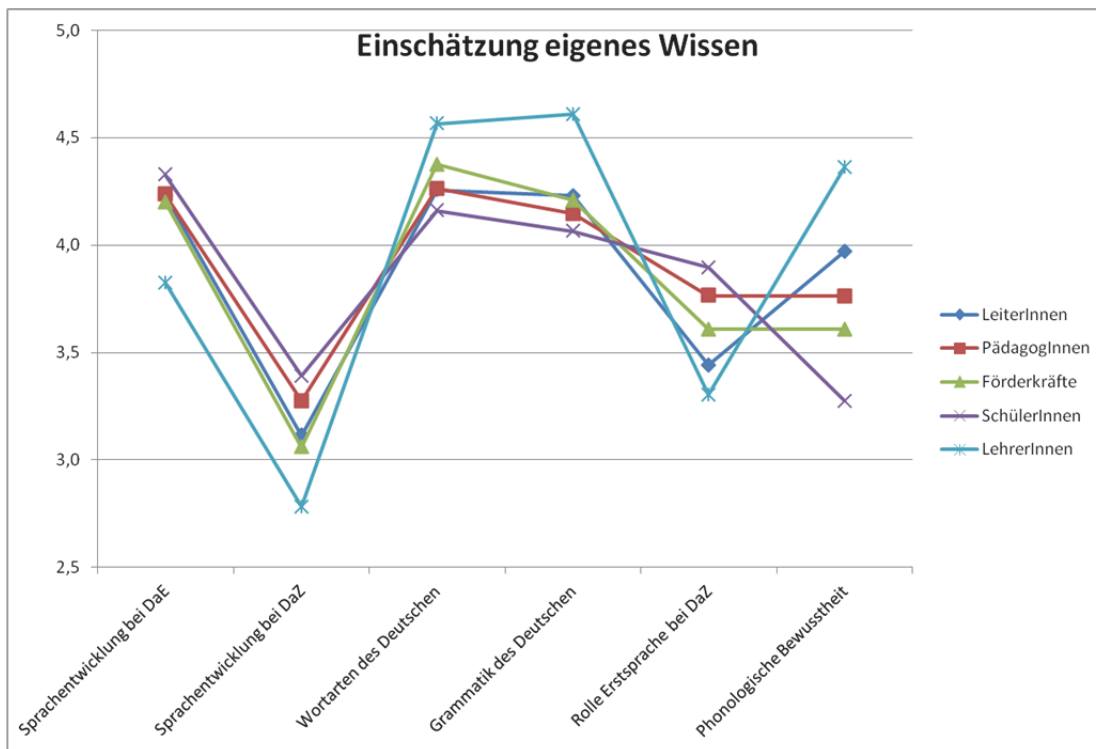


Abb. 6-11: Einschätzung des eigenen Wissens

Frage 5a: Einschätzung der Relevanz von verschiedenen sprachlichen Bereichen für den Sprachentwicklungsstand eines Kindes bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache sowie Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch.

Beim Vergleich der Einschätzung der Relevanz von verschiedenen Indikatoren für den Sprachentwicklungsstand einerseits für Kinder mit Deutsch als Erstsprache (siehe Tab. 0-28) als auch für Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch (siehe Tab. 0-29) zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen der Gruppe der Schülerinnen und der aller Pädagoginnen (einschließlich Leiterinnen, Förderkräfte und Lehrerinnen): Die Pädagoginnen messen dem Wortschatz, gefolgt vom Verstehen bei beiden Gruppen von Kindern die größte Bedeutung zu. Die relativ geringste Bedeutung sehen sie besonders für Kinder mit anderer Erstsprache in der Wortstellung. Die Schülerinnen geben der Kommunikation die größte Bedeutung bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache ganz im Gegensatz zu solchen mit anderer Erstsprache als Deutsch (siehe Abb. 6-12).

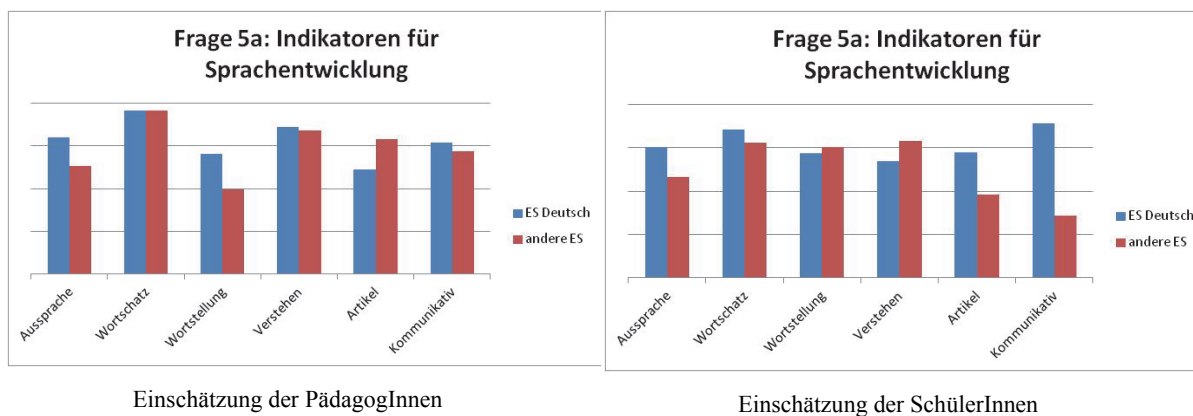


Abb. 6-12: Indikatoren für Sprachentwicklung aus Sicht von Pädagoginnen und Schülerinnen

Eine Varianzanalyse (s. Tab. 0-30) zeigt, dass hochsignifikante Unterschiede zwischen den Einschätzungen der verschiedenen untersuchten Gruppen bei Deutsch als Erstsprache in der Bedeutung des Wortschatzes liegen. Schülerinnen schätzen diesen weniger wichtig ein als die verschiedenen Gruppen von Pädagoginnen. Signifikant weniger wichtig als den anderen befragten Gruppen ist weiters für die gruppenführenden Kindergartenpädagoginnen hier die Wortstellung. Ganz im Gegensatz vor allem zu den sprachfördernden Lehrerinnen (s. Abb. 6-13).

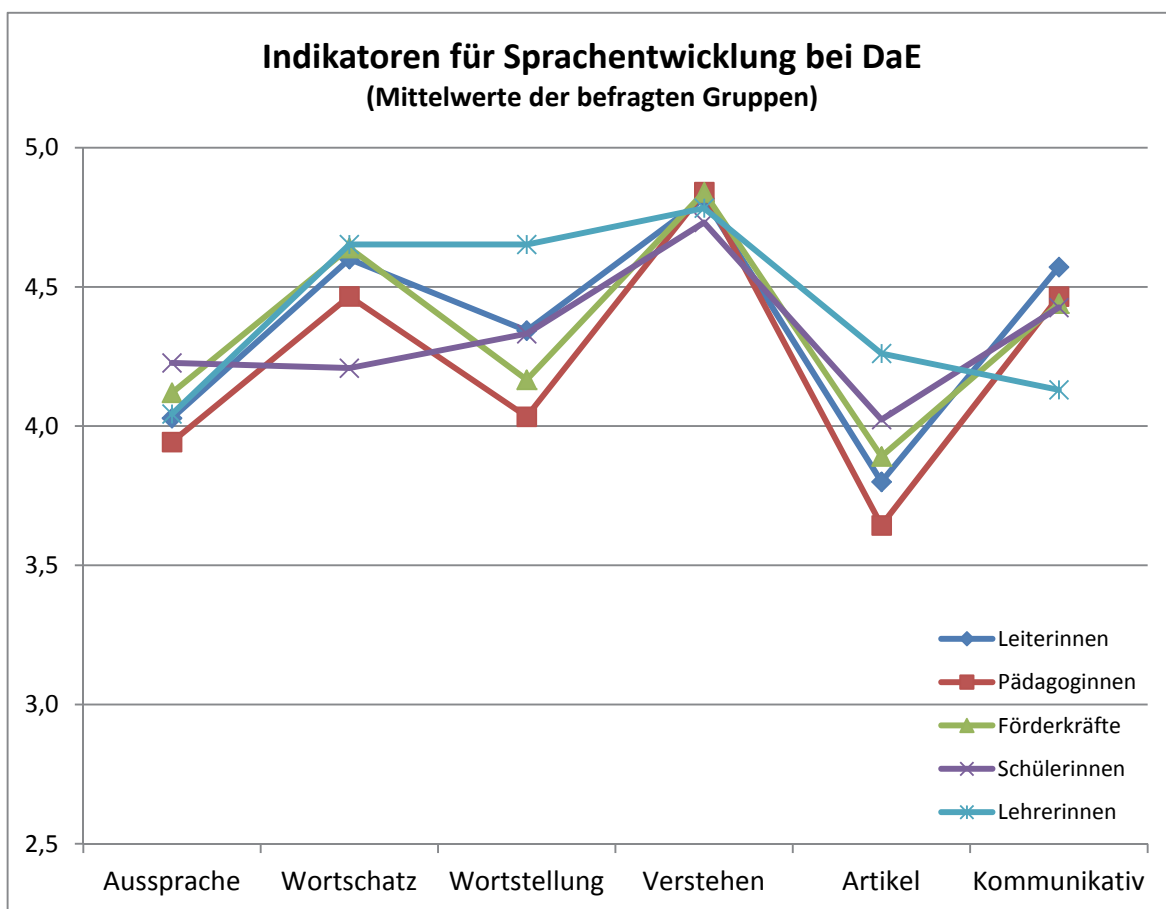


Abb. 6-13: Indikatoren für Sprachentwicklung bei DaE - Vergleich der Einschätzungen der befragten Gruppen

Bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch (s. Abb. 6-14) bestehen hochsignifikante Einschätzungsunterschiede in Bezug auf die Bedeutung der Wortstellung und des Verstehens. Die Wortstellung hat wiederum speziell für gruppenführende Kindergartenpädagoginnen weniger Relevanz als für die anderen befragten Gruppen, besonders für Leiterinnen und Förderkräfte steht mehr als bei den anderen das Verstehen bei der Einschätzung der Sprachentwicklung dieser Kinder absolut im Mittelpunkt. Signifikante Unterschiede gibt es weiters noch hinsichtlich der Bedeutung der Aussprache - diese finden Schülerinnen wichtiger als die anderen Gruppen - und der Bedeutung des Wortschatzes, den umgekehrt die Schülerinnen im Vergleich zu den anderen Gruppen als weniger wichtig einstufen.

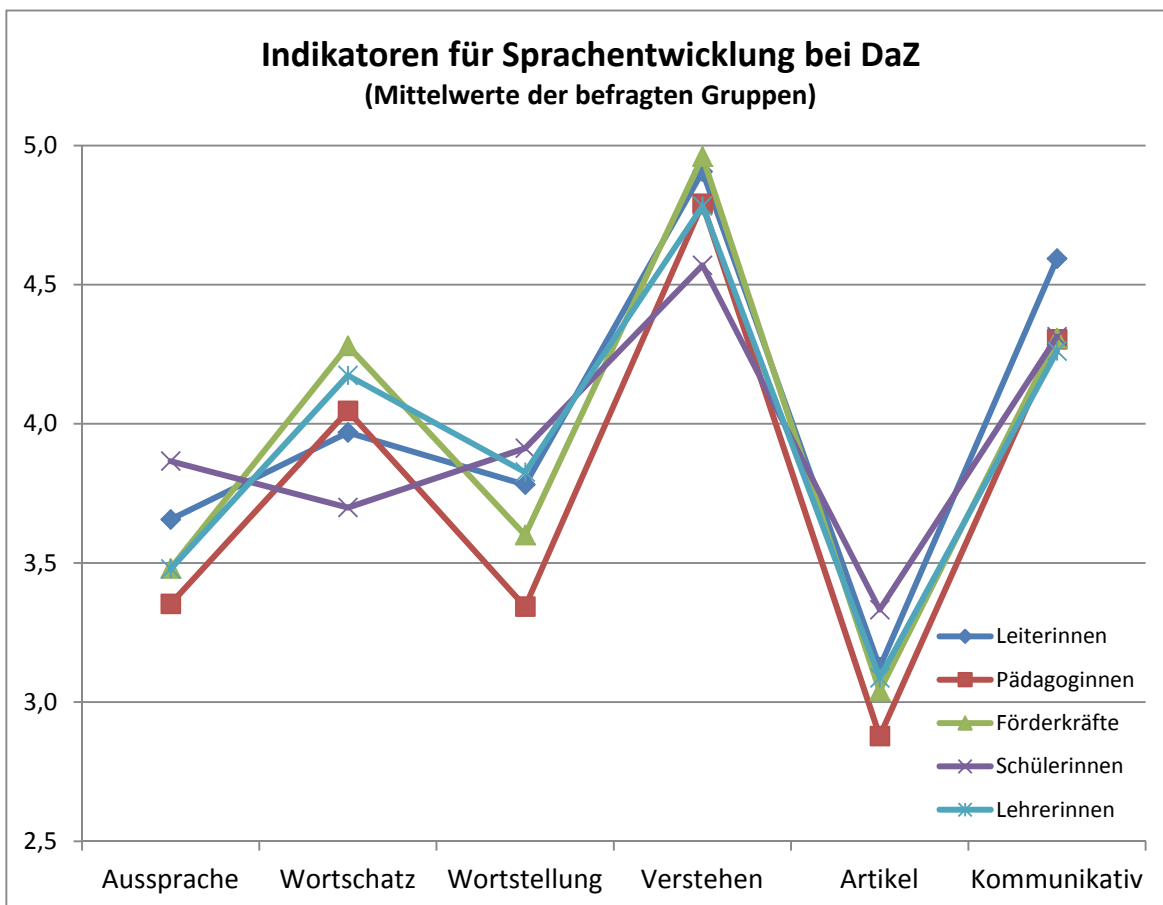


Abb. 6-14: Indikatoren für Sprachentwicklung bei DaZ - Vergleich der Einschätzungen der befragten Gruppen

Frage 5b: Einschätzung der Richtigkeit von verbreiteten, oftmals verkürzten Theorien zum Spracherwerb

Die meiste Zustimmung bei allen Gruppen erfährt die Aussage, wonach Sprachförderung im Kindergarten am besten integriert in die ganz alltägliche Kommunikation erfolgen soll,

gefolgt von der Meinung, dass die dominierende Antriebskraft für die Sprachentwicklung die kindliche Nachahmungsfähigkeit sei sowie der Feststellung, dass Spracherwerb ein höchst individueller Entwicklungsprozess sei, der bei jedem Kind anders abläuft (siehe Tab. 0-31). Am wenigsten Zustimmung erfährt die Kontrastivhypothese, die Schwierigkeiten beim Erwerb von Deutsch als Zweitsprache auf große Unterschiedlichkeit ihrer Herkunftssprache zum Deutschen zurückführt.

Ein in Abb. 6-15 zusätzlich dargestellter Vergleich der beiden Befragungswellen zeigt bei den Pädagoginnen allerdings, dass diese Ansicht in den letzten Jahren offenbar zugenommen hat (signifikante Zunahme lt. T-Test mit $p=0,044$). Noch deutlicher hat die Zustimmung zur Individualität des Spracherwerbs zugenommen (signifikant mit $p=0,011$).

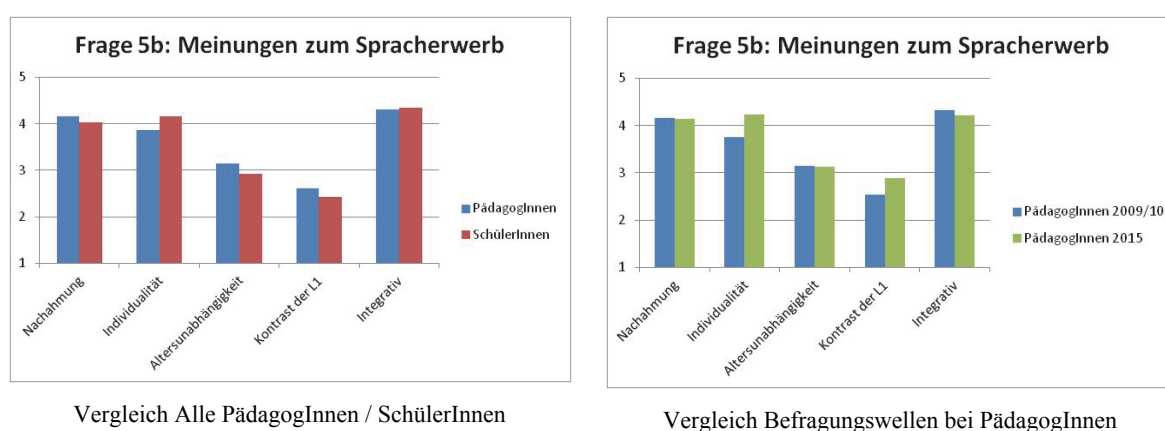


Abb. 6-15: Meinungen zum Spracherwerb von Pädagoginnen und Schülerinnen

Eine Varianzanalyse (s. Tab. 0-32) zeigt, dass signifikante Gruppenunterschiede beim Grad der Zustimmung einerseits zur Betonung der Individualität des Spracherwerbs, andererseits zur Kontrastivhypothese bestehen. Schülerinnen und gruppenführende Pädagoginnen stimmen der Betonung der Individualität in höherem Ausmaß zu, die Kontrastivhypothese hat am meisten Anhängerinnen bei den Lehrerinnen und am wenigsten bei den Förderkräften.

Frage 6: Semantisches Differential zur assoziativen Beschreibung von Begriffen

Mit Hilfe eines semantischen Differentials wurden assoziierte Eigenschaftszuschreibungen zu den Begriffen Grammatik, Mehrsprachigkeit, Kommunikation, Wortschatz und Mathematik abgefragt. Die entsprechenden Einschätzungen führten in der Gesamtstichprobe zu folgenden, in Abb. 6-16 veranschaulichten durchschnittlichen Ergebnissen:

Was verbinden Sie ganz spontan mit folgenden Begriffen?

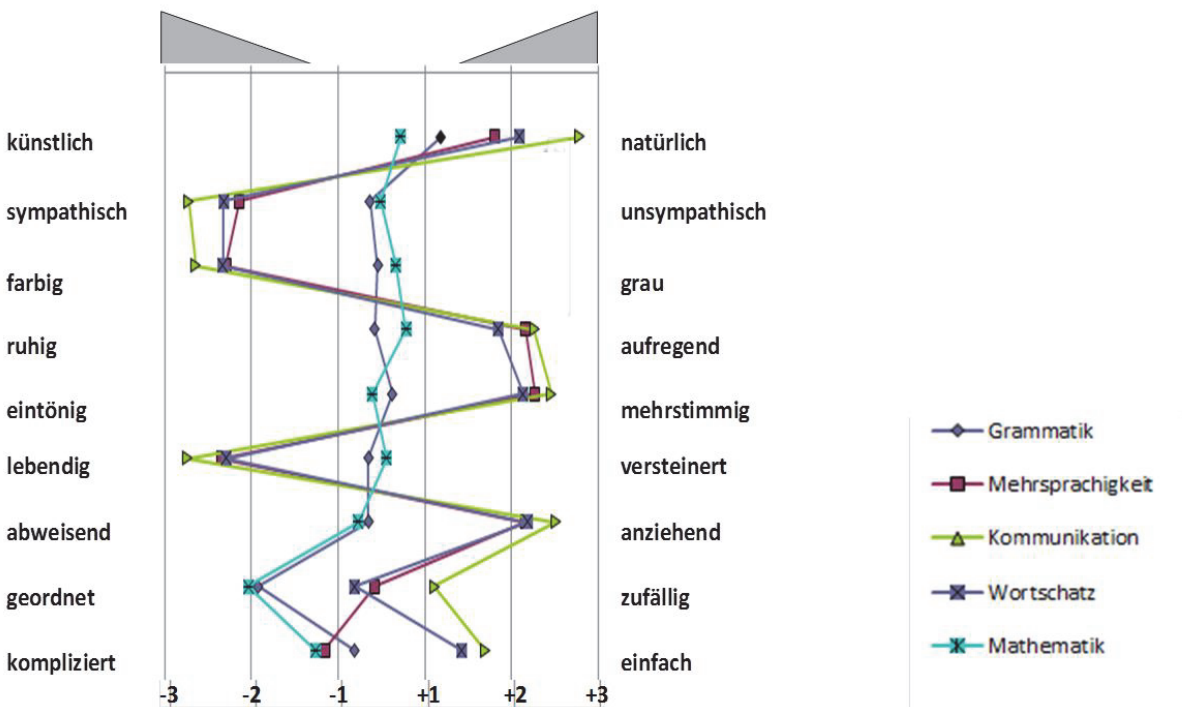


Abb. 6-16: Ergebnisse semantisches Differential

Aus der Grafik ist deutlich zu erkennen, dass die durch die Assoziationen beschriebene gefühlsmäßige Bewertung der Begriffe "Mathematik" und "Grammatik" weitgehend im Gleichklang und mit Ausnahme des Attributs "geordnet" meist indifferent erfolgt. Demgegenüber lösen die Begriffe "Mehrsprachigkeit", "Kommunikation" und "Wortschatz" wiederum untereinander ähnliche, aber sehr deutliche Zuschreibungen aus. Eine Ausnahme bildet hier nur die Bewertung der Mehrsprachigkeit als ähnlich "kompliziert" wie dies bei Mathematik der Fall ist.

Für die weiteren Analysen wurden die in der in Kap. 6.4.1.2 beschriebenen Faktorenanalyse gefundenen drei den Antworten im semantischen Differential zugrundeliegenden als Kommunikationsorientierung, Mathematikaffinität und Grammatikaffinität bezeichneten Komponenten verwendet.

Die grafische Darstellung der Ergebnisse in Abb. 6-17 macht zunächst deutlich, dass die Schülerinnen in allen drei Komponenten als am wenigsten animiert zu sein scheinen. Als besonders "kommunikationsorientiert" erweisen sich die Lehrerinnen, die Kindergartenleiterinnen beschreiben sich als am meisten von allen Gruppen "mathematikaffin". Als am wenigsten "grammatikaffin" beschreiben sich neben den Schülerinnen auch die gruppen-

führenden Kindergartenpädagoginnen. Diese sind - ebenso wie die Lehrerinnen, nur in allen Bereichen auf deutlich niedrigerem Niveau - am meisten "kommunikationsorientiert", im Vergleich dazu deutlich weniger "mathematikaffin" und eben am wenigsten "grammatikaffin". Die genauen Werte der entsprechenden Mittelwertsvergleiche enthält Tab. 0-33.

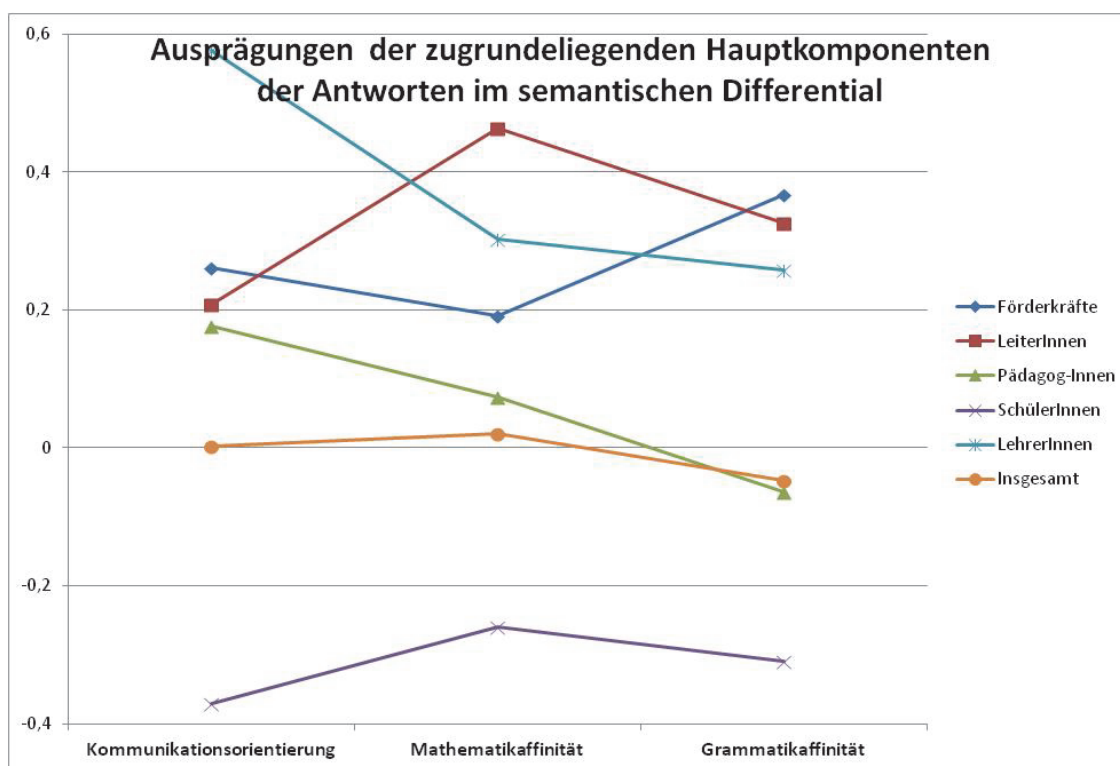


Abb. 6-17: Ausprägungen der Hauptkomponenten des semantischen Differentials

Eine Varianzanalyse (s. Tab. 0-34) zeigt, dass die dargestellten Gruppenunterschiede bei allen drei Komponenten hoch signifikant sind.

Expertenscore: Wie sich die untersuchten Gruppen hinsichtlich ihrer Sprachförderexpertise unterscheiden - eine Annäherung mittels der "Expertenscores" (siehe Kap. 6.4.1.1)

Zunächst ist nochmals festzuhalten, dass das Ausmaß der durch diese Scores gemessenen Expertise nicht sehr hoch ist: Im Durchschnitt konnten die befragten Pädagoginnen jeweils etwa die Hälfte der für die Bildung der Scores herangezogenen Items richtig beantworten. Vor diesem Hintergrund müssen die nun berichteten Gruppenunterschiede (detaillierter Mittelwertsvergleich siehe (Tab. 0-35) gesehen werden.

Zur gleichzeitigen Veranschaulichung der Gruppenunterschiede als auch der Tiefe der Expertise werden die Werte für den Mittelwert und die Standardabweichung in den folgenden Abbildungen als Prozentwerte der jeweils zu lösenden Items dargestellt.

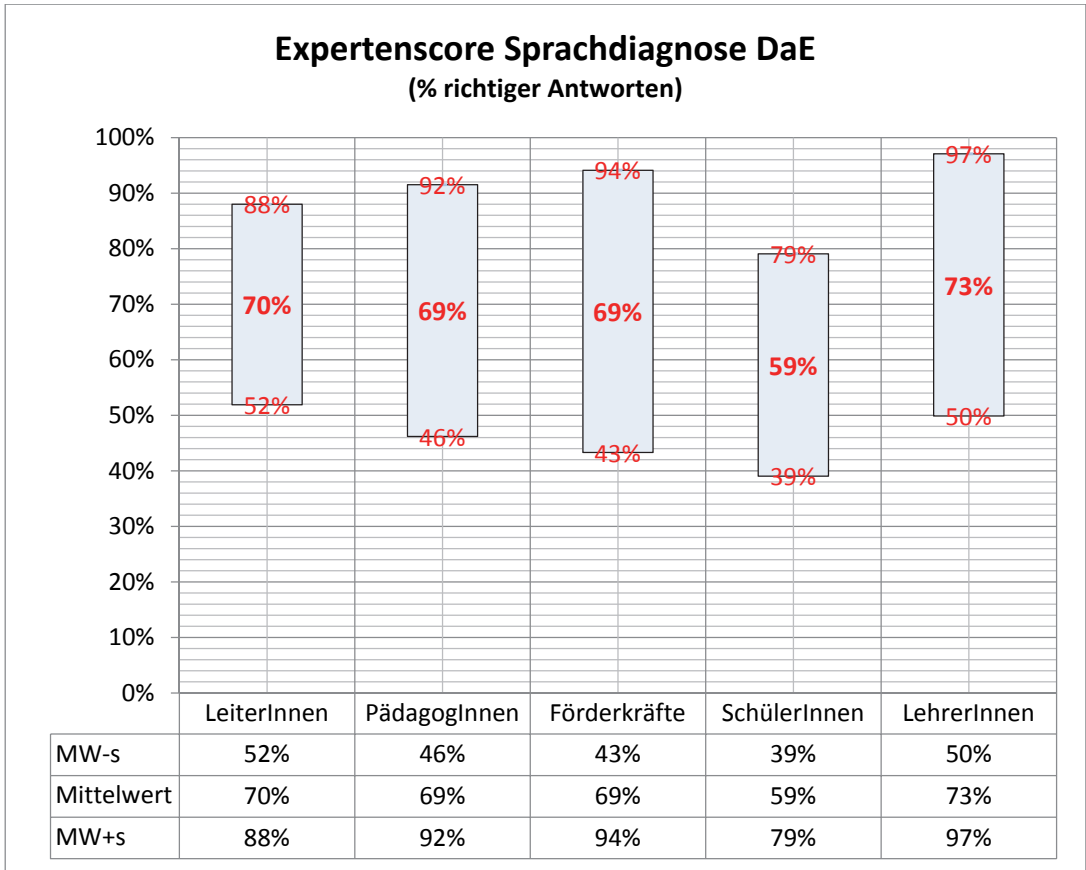


Abb. 6-18: Expertenscore Sprachdiagnose bei DaE im Mittelwertsvergleich

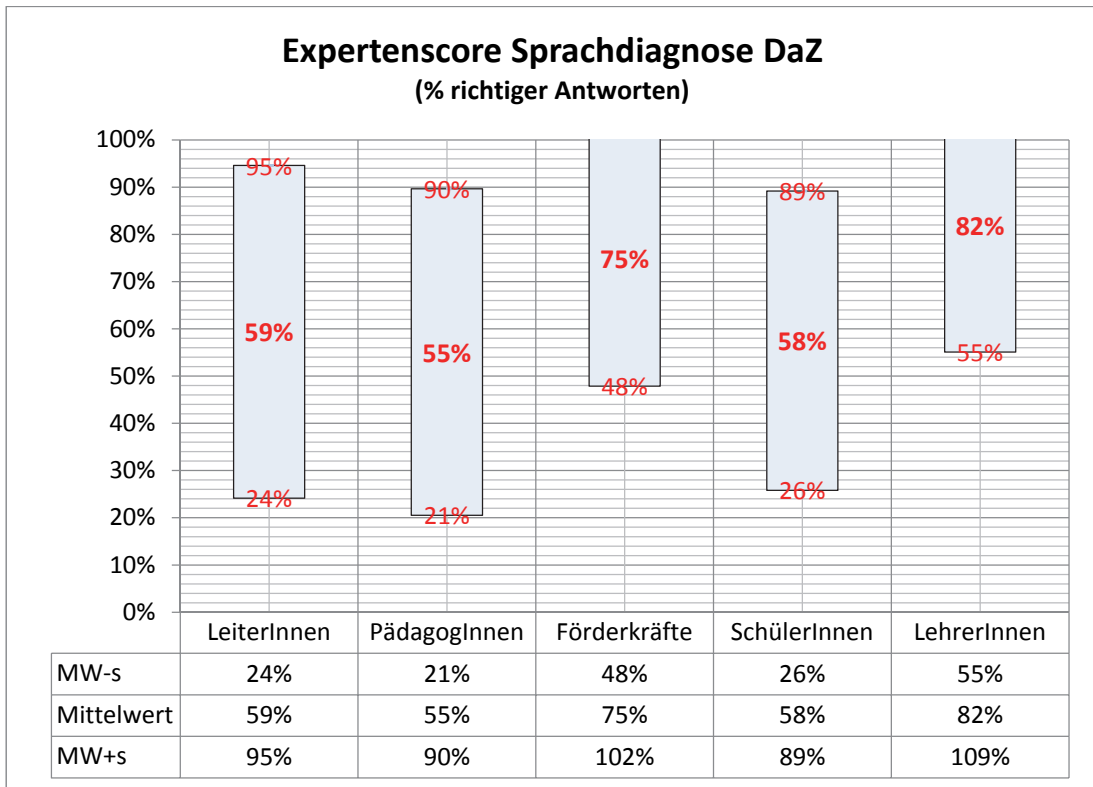


Abb. 6-19: Expertenscore Sprachdiagnose bei DaZ im Mittelwertsvergleich

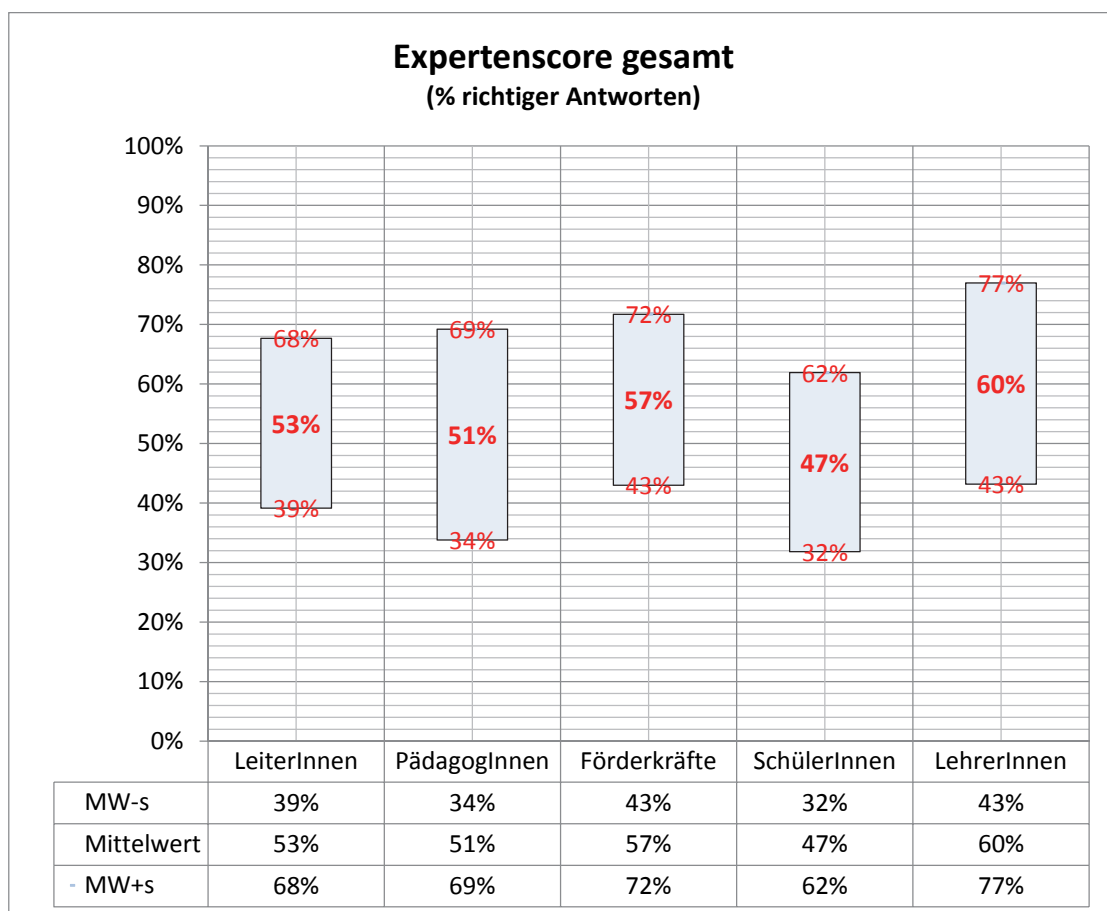


Abb. 6-20: Expertenscore gesamt im Mittelwertsvergleich

Die Gegenüberstellung der Gruppenergebnisse zeigt, dass die befragten Lehrerinnen (die sich meist besonders für die Sprachförderung in der Grundschule interessiert haben bzw. mit dieser befasst sind) und die Förderkräfte im Kindergarten - besonders im Bereich der Sprachdiagnose bei DaZ - offensichtlich über mehr Expertise als die anderen Gruppen verfügen und dass die Schülerinnen insgesamt und im Bereich der Sprachdiagnose bei DaE im Vergleich am schlechtesten abschneiden. Große Unterschiede gibt es offenbar innerhalb der Gruppe der Pädagoginnen bezüglich Ihres Kenntnisstandes und hier besonders im Bereich der Sprachdiagnose bei DaZ.

Die in Tab. 0-36 dargestellten Ergebnisse der Varianzanalysen zeigen, dass die Gruppenunterschiede beim Gesamtpertenscore und dem Expertenscore zur Sprachdiagnose bei DaE hochsignifikant sowie jene beim Expertenscore zur Sprachdiagnose bei DaZ signifikant sind.

6.4.3 Einfluss des Anteils der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch in der aktuellen pädagogischen Praxis auf das Antwortverhalten

Neben den im vorigen Kapitel 6.4.2 untersuchten Unterschieden im Antwortverhalten der verschiedenen befragten Gruppen interessiert im Rahmen der statistischen Analyse auch, ob und in welcher Hinsicht sich der Anteil von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch in der in der aktuellen pädagogischen Praxis zu betreuenden Kindergruppe auf das Antwortverhalten auswirkt. Herangezogen wurde dafür die im Statistikteil des Fragebogens durch Zuordnung zu einer der vorgegebenen Kategorien (unter 25%, 25-50%, 50-75%, über 75%) auszufüllende Angabe, wie hoch der Anteil der Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch in der Einrichtung, in der die betreffende Person in der Praxis arbeitet, ist.

Die Tab. 0-37 enthält die Ergebnisse der entsprechenden Varianzanalysen zur Überprüfung dieser Unterschiede. Dargelegt werden im Folgenden nur die signifikanten Ergebnisse (genaue Werte siehe Tab. 0-38). Eine zusammenfassende Interpretation erfolgt in Kapitel 6.5.9 im Zuge der entsprechenden Hypothesenüberprüfung.

Ein hochsignifikanter linearer Zusammenhang besteht zwischen dem Anteil von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch und der besseren Bewertung des eigenen Wissens um die Rolle der Erstsprache im Prozess des Zweitspracherwerbs.

Der Zusammenhang zwischen dem Anteil von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch ("DaZ-Kinder") in der Einrichtung und dem Ausmaß der *Expertise im Bereich Spracherwerb*, dargestellt durch den Expertenscore zeigt einen U-förmigen Zusammenhang: Hohe Werte erzielen Pädagoginnen mit sehr hohem Anteil an DaZ-Kindern, gefolgt von jenen, die einen sehr geringen Anteil in ihrer Einrichtung haben. Jene mit mittlerem Anteil erzielen die schlechtesten Ergebnisse. Ebenso verhält es sich beim sich selbstzuge-schriebenen Wissen über die Grammatik sowie die Wortarten des Deutschen.

Weitgehend lineare Zusammenhänge gibt es bei dem Ausmaß der *Priorisierung des Bildungsziels der motorischen Förderung* der Kinder in dem Sinn, dass dieses in höherem Ausmaß von Pädagoginnen mit geringerem Anteil von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch verfolgt wird, und dem Bildungsziel der Unterstützung von Mehrsprachigkeit in dem Sinn, dass dieses in höherem Ausmaß von Pädagoginnen mit höherem Anteil von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch verfolgt wird.

Interessante hochsignifikante Unterschiede bestehen auch im *Bereich der Mathematikaffinität*: Pädagoginnen mit mehr als 50% Anteil an Kindern, die über eine andere Erstsprache als Deutsch verfügen, haben deutlich niedrigere Werte in dieser Dimension. Offenbar fokussieren Pädagoginnen, die in derartigen Einrichtungen arbeiten, primär auf andere Förderziele als Sprache bzw. sind mit entsprechenden Herausforderungen im Bereich der Sprachförderung und des sozialen Lernens befasst.

Es wurde auch untersucht, inwieweit der Anteil von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch in der eigenen Einrichtung in Zusammenhang mit von den Pädagoginnen als besonders herausfordernd empfundenen Anforderungen (siehe Frage 3 im Fragebogen) steht, wobei aber keine signifikanten Zusammenhänge gefunden wurden.

6.4.4 Einfluss der Berufserfahrung auf das Antwortverhalten

Tab. 0-39 und Tab. 0-41 enthalten die Ergebnisse von Varianzanalysen zur Überprüfung von signifikanten Gruppenunterschieden zwischen Pädagoginnen mit verschieden langer Berufserfahrung und den Antworten bzw. sich aus diesen errechneten zugrundeliegenden Komponenten und Scores. Dargestellt werden die signifikanten Befunde. Auch hier sei für eine zusammenfassende Herausarbeitung der relevanten Ergebnisse und eine interpretative Einordnung in den Gesamtkomplex der Forschungsfrage wieder auf das Kapitel 6.5.9 verwiesen.

Priorisierung von Bildungszielen, damit verbundene Freude, selbst zugeschriebene und tatsächliche Kompetenzen (Fragen 1, 2, 4, 5a und Expertenscores):

Hochsignifikant ist ein linearer Zusammenhang zwischen Berufserfahrung und dem *selbst eingeschätzten Wissen zum Thema "Phonologische Bewusstheit"*: Je länger die Berufserfahrung umso besser wird das eigene Wissen zu dieser Thematik eingeschätzt. Ebenso verhält es sich mit dem mittels des entsprechenden Expertenscores erhobenen tatsächlichen *Wissen im Bereich Sprachdiagnose bei Kindern mit Erstsprache Deutsch*: Pädagoginnen mit langer Berufserfahrung können die Sprachfähigkeiten von Kindern mit Deutsch als Erstsprache hochsignifikant besser einschätzen als solche mit wenig Berufserfahrung. Der gleiche - allerdings weniger deutliche, aber doch auch signifikante - Zusammenhang besteht in Bezug auf den *Gesamtexpertenscore*. Auf die Sprachdiagnosekompetenz bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch hat die Berufserfahrung jedoch offenbar keinen Einfluss.

Bei der *Priorisierung des Bildungsziels der "Motorischen Förderung"* ist es nahezu umgekehrt: Hier haben die größten BefürworterInnen unter den Pädagoginnen im Schnitt 6 bis 15 Jahre Berufserfahrung. Diejenigen mit mehr Berufserfahrung priorisieren dieses Bildungsziel nicht so stark. Auch dieser Zusammenhang ist hochsignifikant.

Schließlich besteht noch ein hochsignifikanter umgekehrt U-förmiger Zusammenhang zwischen der Berufserfahrung und der *Einschätzung der Relevanz des Wortschatzes für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache*: Hier messen Pädagoginnen mit mittlerer Berufserfahrung (zwischen 6 und 25 Jahren) diesem

Indikator höhere Bedeutung zu als solche mit geringer oder auch sehr langer Berufserfahrung.

Signifikante Zusammenhänge mit der Dauer der Berufserfahrung bestehen weiters bei folgenden Aussagen:

- Bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch weisen Pädagoginnen mit sehr langer Berufserfahrung dem Verstehen von alltäglichen Handlungsaufforderungen größere (sogar die entscheidende) Bedeutung für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes zu als dies Pädagoginnen mit kurzer Berufserfahrung tun.
- Bei Deutsch als Erstsprache ist dies anders: Hier beurteilen Pädagoginnen mit mittlerer Berufserfahrung diesen Indikator als wichtiger als solche mit sehr langer oder sehr kurzer Berufserfahrung.
- Mathematische/Naturwissenschaftliche Frühförderung macht Pädagoginnen mit mittlerer Berufserfahrung mehr Freude als solchen mit ganz kurzer oder sehr langer Berufserfahrung.

Die detaillierten Werte zu den oben berichteten Befunden sind in Tab. 0-40 dargestellt.

Standpunkte zum Spracherwerb und Eigenschaftszuschreibungen zu förderrelevanten Begriffen (Frage 5b, grundlegende Komponenten des Semantischen Differentials):

Hochsignifikant ist hier der umgekehrt U-förmige Zusammenhang zwischen der Dauer der Berufserfahrung und der Meinung, dass der *Spracherwerb ein höchst individueller Entwicklungsprozess* sei, der bei jedem Kind anders abläuft. Am meisten Zustimmung erfährt diese Aussage bei Pädagoginnen mit mittlerer Berufserfahrung, am wenigsten bei solchen mit sehr langer Berufserfahrung.

Hochsignifikant sind auch die Zusammenhänge zwischen der Berufserfahrung und den Bewertungen von Begriffen im semantischen Differential (vgl. Kap. 6.4.1.2): Der Faktor *"Kommunikationsorientierung"* ist bei Pädagoginnen mit sehr langer Berufserfahrung am höchsten, bei solchen mit sehr kurzer Berufserfahrung am niedrigsten ausgeprägt. Bei *"Mathematikaffinität"* besteht ein Zusammenhang in Form einer umgekehrten U-Funktion, die höchsten Ausprägungen finden sich bei Pädagoginnen mit mittlerer Berufserfahrung. Die *"Grammatikaffinität"* weist wiederum einen linearen Zusammenhang mit der Berufserfahrung auf in dem Sinn, dass sie umso höher ausgeprägt ist, je mehr Berufserfahrung vorliegt.

Signifikant ist weiters ein weitgehend linearer Zusammenhang zwischen dem Ausmaß von Berufserfahrung und der Zustimmung zu der Meinung, dass die dominierende Antriebskraft für die Sprachentwicklung die kindliche Nachahmungsfähigkeit sei.

Frage 3: Berufserfahrung und als besonders herausfordernd empfundene Anforderungen

Die Beurteilung der Sprachfähigkeiten in der Erstsprache, wenn diese nicht Deutsch ist, wird von Berufsanfängerinnen signifikant öfters als besondere Herausforderung empfunden als von Pädagoginnen mit mehr Berufserfahrung. Hingegen sehen Pädagoginnen mit längerer Berufserfahrung eher die sprachliche Förderung von Kindern mit Sprachschwierigkeiten, wenn deren Erstsprache Deutsch ist, signifikant öfters als besondere Herausforderung an, als Pädagoginnen mit weniger Berufserfahrung. So ähnlich verhält es sich auch mit der Anforderung, unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gleichzeitig zu entsprechen. Dies wird von Berufsanfängerinnen offenbar als weniger belastend erlebt als von Pädagoginnen mit längerer bzw. besonders mit sehr langer Berufserfahrung (detaillierte Ergebnisse siehe Tab. 0-43).

6.4.5 Einfluss von Fort- und Weiterbildungen im Bereich Spracherwerb auf das Antwortverhalten

Im Statistikeil des Fragebogens wurde auch abgefragt, ob in den letzten beiden Jahren Fort- und Weiterbildungen bzw. Schulungen im Bereich Spracherwerb und/oder Sprachstandsfeststellung absolviert worden sind. Auch in diesem Abschnitt erfolgt lediglich die Deskription der erhaltenen Signifikanzen, wohingegen eine zusammenfassende Darstellung der für die Beantwortung der entsprechenden Hypothese relevanten Ergebnisse samt ihrer Interpretation in Kapitel 6.5.9 erfolgt.

Solche Schulungen hatten offenbar auf folgende Antworten im Fragebogen einen signifikanten Einfluss:

Priorisierung von Bildungszielen, damit verbundene Freude und selbst zugeschriebene Kompetenzen (Fragen 1,2 und 4):

Pädagoginnen, die Fortbildungen besucht haben, bewerten das Bildungsziel "Unterstützung von Mehrsprachigkeit" höher, haben mehr Freude an der Unterstützung von Mehrsprachigkeit und schreiben sich selbst ein höheres Wissen in den Bereichen Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweit/Drittssprache, Rolle der Erstsprache im Prozess des Zweitspracherwerbs und Phonologische Bewusstheit zu (entsprechende Varianzanalysen und Mittelwertsvergleiche siehe Tab. 0-44 und Tab. 0-45).

Subjektive Theorien zum Spracherwerb (Fragen 5a und 5b):

Pädagoginnen, die Fortbildungen besucht haben, bewerten im Hinblick auf die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes von Kindern mit Deutsch als Erstsprache die Bedeutung der Aussprache als geringer und die Bedeutung des Wortschatzes als höher als solche, die keine Fortbildung besucht haben. Im Hinblick auf die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch sehen sie sowohl die Bedeutung der Aussprache als auch der Artikelverwendung geringer an als solche Pädagoginnen, die keine Fortbildung besucht haben. Schließlich stimmen sie auch der Aussage, dass der Spracherwerb ein höchst individueller Entwicklungsprozess sei, der bei jedem Kind anders abläuft, in geringerem Ausmaß zu (entsprechende Varianzanalysen und Mittelwertsvergleiche siehe Tab. 0-46 und Tab. 0-47).

Grundlegende Komponenten des Semantischen Differentials und Expertenscores

Pädagoginnen, die in den letzten beiden Jahren eine Fortbildung besucht haben, verfügen insgesamt über eine höhere Expertise im Bereich Sprachförderung, speziell auch bei der Sprachdiagnose von Kindern mit Erstsprache Deutsch (jedoch nicht in signifikantem Ausmaß bei Kindern mit anderen Erstsprachen), und weisen sowohl höhere Werte in der "Kommunikationsorientierung" als auch in der "Grammatikaffinität" auf (entsprechende Varianzanalysen und Mittelwertsvergleiche siehe Tab. 0-48 und Tab. 0-49).

Herausforderungen (Frage 3)

Bei der Überprüfung eines Zusammenhangs zwischen der Bewertung von verschiedenen Anforderungen als besonders herausfordernd und der Absolvierung von Fortbildungen zeigt sich nur in einem Punkt ein interessanter signifikanter Zusammenhang (siehe Tab. 0-50): Die Pädagoginnen, die Fortbildungen absolviert haben, nennen häufiger als jene ohne Fortbildungen die fachgerechte Anwendung des BESK als besonders herausfordernd. Dies kann aber daran liegen, dass diese Personen - eben durch eine facheinschlägige Fortbildung - das Verfahren auch eher kennen und häufiger mit der Durchführung konfrontiert sind.

6.4.6 Zusammenfassung der befragten Personen zu Clustern (Typologien)

Um die Frage beantworten zu können, ob sich die befragten Personen bezüglich der Beantwortung der auf die Erfassung von Einstellungen und Meinungen abzielenden Fragen des Fragebogens in bestimmte Typologien einteilen lassen, wurde eine Clusteranalyse durchgeführt. Dabei wurde auf die Methode der im Programm SPSS verfügbaren Two-Step Clusteranalyse zurückgegriffen.

Grundsätzlich dient eine Clusteranalyse dazu, ähnliche Variablenausprägungen

bzw. Antworttendenzen von Personen aufzufinden und diese entsprechend zu Gruppen zusammenzufassen. Diese Gruppen können dann als Typologien interpretiert werden. Mit dem Verfahren der Two-Step-Clusteranalyse ist es möglich, Variablen mit verschiedenen Skaleneigenschaften - also sowohl qualitative (kategoriale) als auch quantitative (metrische) Variablen - in die Analyse einzubeziehen. In der vorliegenden Arbeit waren dies die Fragen nach der eigenen Priorisierung der verschiedenen vorgegebenen Bildungsziele, des Ausmaßes der Freude bei der Verfolgung dieser und die grundlegenden Antworttendenzen bei der Bewertung der im semantischen Differential vorgegebenen Begriffe. Die Anzahl sinnvoller Typenbildungen wird in einem zweistufigen Verfahren ermittelt. Ein so genanntes "Silhouettenmaß" gibt die Güte der gefundenen Clusterzuordnung an.

Die Two-Step Clusteranalyse über Priorisierung (Frage 1 im Fragebogen) und Ausmaß der Freude an der Verfolgung (aus Frage 2 im Fragebogen) der Bildungsziele "Unterstützung der Entwicklung von sozialen Kompetenzen", "Sprachliche Förderung in Deutsch", "Mathematisch/Naturwissenschaftliche Frühförderung", "Unterstützung von Mehrsprachigkeit", "Motorische Förderung" sowie den im Bezug auf die Eigenschaftszuschreibungen im semantischen Differential gefundenen grundlegenden Einstellungsdispositionen "Kommunikationsorientierung", "Mathematikaffinität" und "Grammatikaffinität" führte zur Auffindung von zwei Clustern (trotz des doch recht großen Stichprobenumfangs immerhin von mittlerer Qualität) (siehe Abb. 6-21):

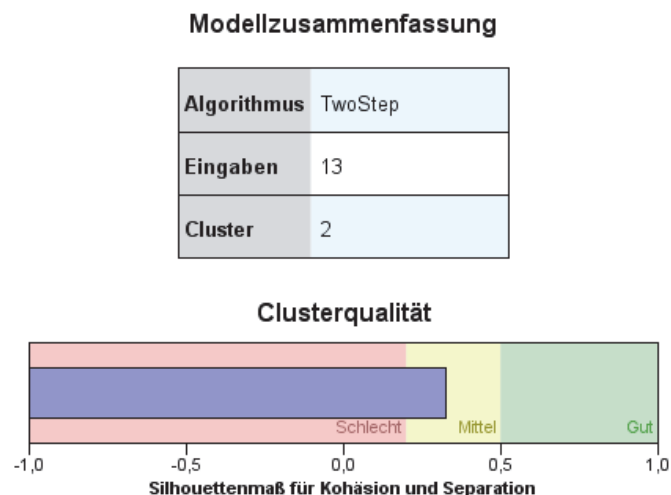


Abb. 6-21: Ergebnisbericht zur Clusteranalyse

In die Analyse konnten N=219 Personen (alle, die die für die Clusterbildung relevanten Fragen vollständig beantwortet haben) einbezogen werden. Die beiden gefundenen Cluster

bestehen, jeweils gegliedert nach ihrer *Zugehörigkeit zu den befragten Gruppen*, aus folgender Anzahl von Personen (siehe Tab. 0-51):

Das erste, größere Cluster (Typ 1) besteht aus n=160 (73,1%) Personen, der zweite kleinere aus n=59 (26,9%), wobei - wie eine darauf aufbauende weitere statistische Analyse zeigt - keine signifikanten Unterschiede zwischen den befragten Gruppen im Hinblick auf die Clusterzugehörigkeit bestehen. Auch hinsichtlich des Ausmaßes der Berufserfahrung, des Alters oder des Besuchs von facheinschlägigen Fortbildungen (Analysetabellen hier nicht separat angeführt) bestehen keine signifikanten Zusammenhänge.

Sehr wohl unterscheiden sich die beiden Cluster jedoch hinsichtlich des *Anteils von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch* in der pädagogischen Praxis (siehe Tab. 0-52):

Die Wahrscheinlichkeit, dem kleineren Cluster 2 zugeordnet zu werden, ist demnach für Personen umso höher, je weniger sie in ihrer pädagogischen Praxis mit Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch zu tun haben ($\chi^2=8,85$ / $df=3$; signifikant mit $p=0,03$).

Hochsignifikanten Einfluss auf die Clusterzugehörigkeit haben weiters bestimmte, als besonders herausfordernd empfundene *Anforderungen im pädagogischen Alltag* in dem Sinn, dass die Wahrscheinlichkeit, dem kleineren Cluster 2 zugeordnet zu werden, wiederum für Personen umso höher ist, je weniger sie die folgenden Anforderungen als besonders herausfordernd empfinden (siehe Tab. 0-53).

Personen des Clusters 2 empfinden die Beurteilung der Sprachfähigkeiten mit Kindern anderer Erstsprache als Deutsch, die Abstimmung der Fördermaßnahmen mit den Erziehungsberechtigten sowie die Anforderung, den unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern gleichzeitig zu entsprechen weniger oft als besondere Herausforderung als Personen des Clusters 1, die es ja - wie der oben dargestellte Befund zeigt - meist in höherem Ausmaß mit Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch zu tun haben. In der Beurteilung der anderen im Fragebogen angeführten möglichen Herausforderungen unterscheiden sich die beiden Cluster nicht.

Weitere signifikante Unterschiede zwischen den beiden Clustern konnten in Bezug auf folgende Ausprägungen gefunden werden (Ergebnisse der entsprechenden Varianzanalysen siehe Tab. 0-54):

Personen des Clusters 2 präferieren in signifikant höherem Ausmaß das Ziel "Motorische Förderung" und zeigen hochsignifikant weniger Förderfreude, und zwar in allen fünf abgefragten Bereichen (Mittelwertvergleiche siehe Tab. 0-55).

Ebenso unterscheiden sich die beiden Cluster hochsignifikant bezüglich der Einschätzung der eigenen Förderkompetenz in den fünf abgefragten Bereichen (siehe Tab. 0-56 und Tab. 0-57):

Den Angaben geringerer Förderfreude entsprechend schätzen die Personen des Clusters 2 auch ihre Förderkompetenz in allen abgefragten Förderbereichen im Durchschnitt geringer ein als die Personen des Clusters 1.

Ebenso verhält es sich in vier der sechs abgefragten Themenbereiche mit der Einschätzung des eigenen Wissens (siehe Tab. 0-58 und Tab. 0-59):

Im Themenbereich "Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweit-/Drittssprache" schreiben sich Personen des Clusters 2 signifikant, bei den Themen "Wortarten des Deutschen", "Grammatik des Deutschen" sowie "Rolle der Erstsprache im Prozess des Zweitspracherwerbs" hochsignifikant weniger Wissen zu als Personen des Clusters 1. Lediglich beim sich selbst zugeschriebenen Wissen um die Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache sowie dem Thema "Phonologische Bewusstheit" gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Clustern (Werte der Signifikanzprüfung hier nicht angeführt).

Aufschluss über unterschiedliche subjektive Theorien im Hinblick auf den Spracherwerb ergibt der Vergleich der Clustermittelwerte bei der Beantwortung der Fragen 5a und 5b (siehe Tab. 0-60 und Tab. 0-61). Signifikante Unterschiede zeigen sich hier nur in Antworten zu Frage 5a, bei der es um die Bewertung der Relevanz verschiedener sprachlicher Bereiche für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes jeweils bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und solche mit anderer Erstsprache als Deutsch ging. Angeführt sind wieder die positiven Ergebnisse der Signifikanzprüfung:

Die Personen des Clusters 2 sehen alle sechs im Fragebogen für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes von Kindern mit Deutsch als Erstsprache angeführten Indikatoren als weniger aufschlussreich an als die Personen des Clusters 1. Die Unterschiede sind mit Ausnahme derjenigen bei der Einschätzung der Bedeutung des Wortschatzes - hier ist der Unterschied lediglich signifikant - alle als hochsignifikant zu bezeichnen. Im Hinblick auf Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch wurden hochsignifikante Unterschiede zwischen den Clustern in der Einschätzung der Bedeutung der Wortstellung sowie der Artikelverwendung gefunden, wieder in dem Sinn, dass Personen des Clusters 2 dies als weniger aufschlussreich ansehen als solche des Clusters 1. Aus diesem Befund kann geschlossen werden, dass Personen des Clusters 2 offenbar über weniger subjektive Theorien zu den Spracherwerb definierenden linguistischen Kategorien verfügen als solche des Clusters 1.

Die Suche nach weiteren signifikanten Unterschieden zwischen den jeweils den beiden Clustern zugeordneten Personengruppen brachte keine Ergebnisse mehr. So konnten z.B. auch keine signifikanten Unterschiede in den mit Hilfe der Expertenscores exemplarisch überprüften tatsächlichen Wissensbereichen über den Spracherwerb gefunden werden.

Zusammenfassende Analyse und Interpretation der Ergebnisse der Clusteranalyse:

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass mit den Personen des Clusters 2 eine Minderheit in der Größenordnung von ca. einem Viertel der Pädagoginnen identifiziert wurde, die im Vergleich zu den anderen

- über weniger Freude als auch weniger sich selbst zugeschriebene Kompetenz bei der Verfolgung der in der Untersuchung abgefragten Förderziele verfügt,
- das eigene Wissen über die meisten sprachspezifischen Themen geringer einschätzt
- und über weniger subjektive Theorien zu den Spracherwerb definierenden linguistischen Kategorien verfügt.

Die Personen des Clusters 2 werden somit mit der Typenbezeichnung "*Selbstunsichere Sprachförderinnen*" bezeichnet. Diese "*Selbstunsicheren Sprachförderinnen*" findet man in gleicher Weise bei allen untersuchten Gruppen (gruppenführende Kindergartenpädagoginnen, Leiterinnen, Förderkräfte, Schülerinnen, Lehrerinnen), allen Altersstufen und mit verschieden langer Berufserfahrung. Es konnte auch kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Besuch von Fortbildungsveranstaltungen oder des anhand der Expertenscores überprüften tatsächlichen Wissens und der Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu dieser Gruppe nachgewiesen werden. Deutlich mehr "*Selbstunsichere Sprachförderinnen*" findet man in Einrichtungen, die über weniger Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch verfügen, während die Konfrontation mit vielen derartigen Kindern oft zu weniger Selbstunsicherheit führt. Offenbar aufgrund der Unsicherheit in den meisten Förderbereichen verfolgen sie in noch höherem Ausmaß als die anderen das Ziel der motorischen Förderung von Kindern.

6.5 Ergebnisse der Überprüfung der Hypothesen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung dargestellt. Gewonnen wurden sie einerseits aus *Befunden der statistischen Datenanalyse der Fragebogenuntersuchung*, andererseits werden ihnen Befunde aus der deduktiven *Analyse der Gruppendiskussion* ergänzend zur Seite gestellt (zur Entwicklung des Kategoriensystems vgl. Kap. 6.3.3.1). Ziel dieses Kapitels ist es, die Antworten auf die Fragestellungen in möglichst geschlossener Form zu geben, wohingegen sich das Kapitel 6.6

dann eingehender mit darüberhinausgehenden, induktiv-explorativ gewonnenen (Detail-)Ergebnissen der qualitativen Auswertung befassen wird. Bereits in diesem Kapitel sollen in Form einer Vorschau am Ende jeder Hypothesenüberprüfung inhaltliche Bezüge zur anschließenden qualitativen Darstellung hergestellt werden.

6.5.1 Hypothese 1: Sprachförderung basiert vorwiegend auf allgemeinen pädagogischen Prinzipien

Sprachförderung wird von Pädagoginnen und Schülerinnen überwiegend im Kontext allgemeiner pädagogischer Prinzipien bzw. Gestaltungstechniken und kaum in Bezug auf sprachdidaktische Fördertechniken gesehen.

Befund 1.1: (Fragebogendaten)

Dass die sprachliche Förderung in Deutsch für die untersuchte Stichprobe nicht als prioritäres Ziel des Kindergartens als vorschulische Bildungsinstitution gesehen wird, kam bereits im Rahmen der Darstellung der Auswertungsergebnisse der Antworten auf Frage 1 des Fragebogens zum Ausdruck (siehe Kap. 6.4.2):

Der Unterstützung der Entwicklung von sozialen Kompetenzen und meist auch der motorischen Förderung - charakteristische Elemente allgemeiner, „ganzheitlicher“ elementarpädagogischer Förderkonzepte - wird von Pädagoginnen und Schülerinnen im Durchschnitt eine höhere Bedeutung zugemessen als der Förderung von sprachlichen Kompetenzen.

Befund 1.2: (Fragebogendaten)

Der Annahme folgend, wonach aus subjektiven Sichtweisen über Spracherwerb und Sprachförderung Folgerungen auf entsprechende Handlungsdispositionen gezogen werden können (vgl. Kap. 5.1.2), legen die Bewertungen von den im Fragebogen angebotenen Meinungen zum Spracherwerb durch die beiden Versuchsgruppen jedenfalls eine grundsätzliche Kompatibilität ihrer Standpunkte mit sprachdidaktischen Fördertechniken nahe, wie es sich aus folgenden Ergebnissen erkennen lässt:

Höchste Zustimmung erhält die Annahme, dass der Spracherwerb im Kindergartenalter am besten in der *alltäglichen Kommunikation* erfolge und dort zu unterstützen sei (Mittelwert 4,3 auf einer fünfstufigen Skala) (siehe Abb. 6-22 sowie S.373f). Ebenfalls in hohem Ausmaß wird der These zugestimmt, dass die dominierende Antriebskraft für die Sprachentwicklung die *kindliche Nachahmungsfähigkeit* sei (Mittelwert 4,1). Eine Einnahme dieses Standpunkts kann als grundsätzliche Befürwortung der Bedeutung der Inputsprache für den Spracherwerb und somit als prinzipiell im Einklang mit sprachdidaktischen Ansätzen der Linguistik stehend bewertet werden. Die

vertiefende Analyse der Daten der Gruppendiskussion im anschließenden Kap. 6.6 soll hierzu weitere Erkenntnisse liefern. Weitgehende Zustimmung erfährt auch die Aussage, dass der kindliche Spracherwerb ein höchst *individueller Entwicklungsprozess* sei (Mittelwert 4,0). Diese Sichtweise ist dem pädagogisch ausgerichteten Situationsansatz mit seiner Kindzentrierung verpflichtet, wenngleich sich, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit herausgearbeitet wurde (vgl. Kap. 2.1.3, Kap. 2.4), hiervon gleichzeitig eine direkte Verbindungslinie zu einem spracherwerbstheoretisch konzipierten Fördervorgehen ziehen ließe, das ein auf die individuellen sprachlichen Kompetenzen des Kindes ausgerichtetes sprachdidaktisches Vorgehen vorsieht.

Keine mehrheitliche Zustimmung finden die Feststellungen, dass das Erlernen einer zweiten Sprache altersunabhängig sei (Mittelwert 3,1) sowie die Kontrastivhypothese (Mittelwert 2,6). Letzteres zeigt auf, dass Unterschiede in den Sprachen von Pädagoginnen und Schülerinnen mehrheitlich als nicht ausschlaggebend für den Erwerbsprozess der zweiten Sprache betrachtet werden, woraus – theorie- und empiriebezogen (vgl. Kap. 2.1.2) - zu folgern wäre, dass erstsprachspezifizierte Anpassungen der Inputsprache durch die Pädagogin als nicht erforderlich erachtet würden.

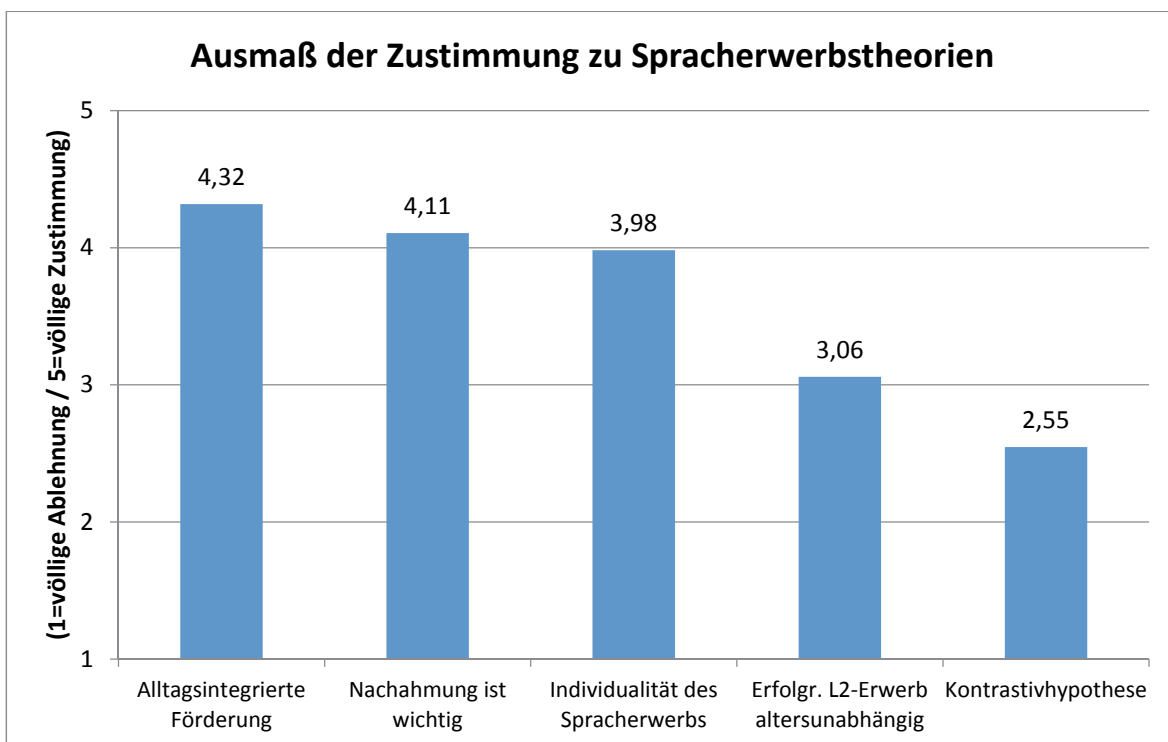


Abb. 6-22: Ausmaß der Zustimmung zu Spracherwerbstheorien (Frage 5b im Fragebogen)

Die von den Pädagoginnen und Schülerinnen vertretenen Auffassungen von Spracherwerb bewegen sich vorrangig im Kontext allgemein-pädagogischer Ansätze.

Befund 1.3: (Gruppendiskussion)

Die Analyse der im Laufe der beiden Gruppendiskussionen getätigten Aussagen zu *geeigneten Konzepten der Sprachförderung im Kindergarten* führt zu folgenden Ergebnissen: Der Anteil der Aussagen, die mit dem Ziel der Sprachförderung *allgemein-pädagogische Ansätze* verbinden (Kategorie A) (siehe Tab. 0-1), überwiegen im Vergleich zu sprachdidaktischen Ansätzen im engeren Sinne¹¹⁵ (Skala: S1, S3.1-3.3, S7) (siehe Tab. 0-2) in beiden Gruppendiskussionen (die geringen Unterschiede zwischen Pädagoginnen und Schülerinnen sind hier mit $\chi^2=1,21$; $p=0,27$ nicht signifikant) in exorbitanter Weise (siehe Abb. 6-23): Bei der Gruppe der Pädagoginnen stehen 47 Aussagen zu allgemein-pädagogischen Konzepten 6 zu sprachdidaktischen gegenüber, bei den Schülerinnen sind es 50 zu 3.

Allgemein-pädagogische Prinzipien und Techniken werden über folgende Kategorien beschrieben: Fördermodelle wie „Additive Förderung“ (A.ADD), „Alltagsintegrierte Förderung“ (A.ALLT); Herstellung von Beziehung („über Beziehung“) (A.BEZ); am Kind orientiertes, individuelles Fördervorgehen (A.IND); Nutzung bzw. Förderung sozial-kommunikativer Prozesse, allgemein (A.SOZ) sowie in den spezifischen Sozialformen Gesamtgruppe (A.SOZ1), Teil- bzw. Kleingruppe (A.SOZ2), Pädagogin-Kind-Dyade (A.SOZ3), Kind-Kind-Kommunikation (A.SOZ4), Schülerin-Kind-Dyade (A.SOZ5); Setzen allgemeiner Angebote (A.ANG) sowie spezifischer Angebote in Form von Bewegung (A.BEW), Spielmaterialien (A.MAT1), Bilderbüchern (A.MAT2), sprachdidaktischen Fördermaterialien (A.MAT3); Setzung lernzielgerichteter Aktivitäten (A.ZIEL). Die Input-Sprache der pädagogischen Bezugsperson wird von der Gruppe der Pädagoginnen hingegen durch jeweils eine Nennung eines systemlinguistischen Aspekts (S3.1 - Phonologie, S3.2 - Wortschatz, S3.3 - Syntax) sowie dreimaliger Nennung der sprachhandlungsbezogenen Kategorie „Erklären u.a.“ (S1) spezifiziert, die Schülerinnen nennen in diesem Zusammenhang zweimal „Vorlesen“ (S7) und einmal „Erklären u.a.“ (S1).

¹¹⁵ Zur Operationalisierung von „sprachdidaktische Techniken im engeren Sinne“ wurde theoriegeleitet eine Skala aus die Input-Sprache spezifizierenden Aspekten gebildet. Das sind aus der funktional-pragmatischen Kategorie „sprachförderliche Sprechakte“ (S1) wie „Kommentieren“, „Erklären“, „Handlungsbegleitendes Sprechen“ (vgl. Kap. 3.2 und Kap. 4.4.2); als zentrale Parameter sprachdidaktischer Modellierungstechniken (vgl. Kap. 2.1.3) die systemlinguistische Kategorie „Phonologie“ (S3.1), „Lexikon“ (S3.2) und „Syntax“ (S3.3) sowie „Vorlesen“ (S7) als hochgradig förderliche Vermittlungsmethode des bildungssprachlichen Registers. Keinen Eingang in die Skala fanden allgemeine Ausdrücke des „Sprechens“ (S2), allgemeines „Fragen“ (S1.4) sowie „Gespräche führen“ (S6) oder Gebrauch von „Sprachregistern“ (Subkategorien von S4).

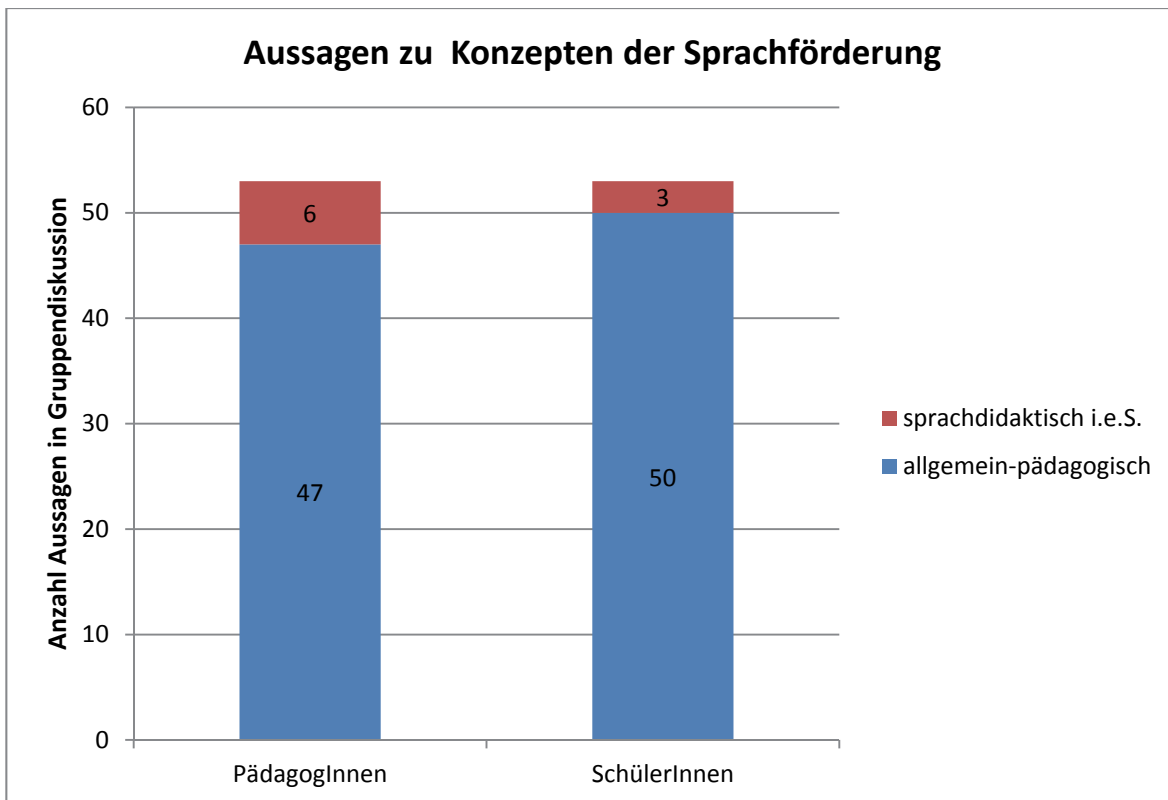


Abb. 6-23: Aussagen zu Konzepten der Sprachförderung in den Gruppendiskussionen

Wenn Pädagoginnen sowie Schülerinnen über eigene Ansätze zur Sprachförderung sprechen, berichten sie überwiegend von allgemein-pädagogischen Förderkonzepten und kaum über den Einsatz von sprachdidaktischen Fördertechniken im engeren Sinne.

Resümee 1

Alle drei berichteten Befunde bestätigen die Hypothese.

Vorschau auf weiterführende Analysen (Kap. 6.6.4):

Neben den oben berichteten Ergebnissen der im Rahmen der Diskussion zur Frage bewährter Förderstrategien genannten sprachdidaktischen Techniken im engeren Sinne wird die weiterführende Analyse der Gruppendiskussion alle weiteren Aussagen zum Sprachinput durch die pädagogische Bezugsperson, d.h. auch unspezifischere (etwa S2 – „Sprechen“), beleuchten. Weiters werden die Argumentationsstrukturen, die hinter den Meinungen über bewährte Förderstrategien stehen, seien es pädagogisch oder sprachdidaktisch ausgerichtete, analysiert. Eine tiefergehende Analyse der Wissensstrukturen zur (bewussten) Sprachverwendung durch die sprachvermittelnde Bezugsperson wird zudem hinsichtlich der getätigten Aussagen zur Rolle des Sprachvorbilds vorgenommen werden (vgl. auch Kap. 6.5.3 *Hypothese 3*).

6.5.2 Hypothese 2: Verfolgung von Individualisierung bei fehlenden linguistischen Beschreibungskompetenzen

Bei gleichzeitiger Hervorhebung der Bedeutung eines individuellen Eingehens auf jedes Kind fehlen den Pädagoginnen und den Schülerinnen die linguistischen Begrifflichkeiten zur Beschreibung individueller Sprachstände.

Befund 2.1: (Fragebogendaten)

Das Ausmaß der in Frage 5b des Fragebogens erhobenen Zustimmung zur These, dass Spracherwerb ein höchst individueller Entwicklungsprozess sei, der bei jedem Kind anders abläuft, kann als Indikator für die Verfolgung eines individuellen Sprachfördevorgehens angesehen werden.

Die statistische Analyse (s. Tab. 6-8) zeigt erwartungsgemäß, dass die *Zustimmung zur Individualität des Spracherwerbsprozesses* hochsignifikant *negative Zusammenhänge mit dem Ausmaß der Heranziehung von linguistischen, formal-strukturellen Indikatoren* (wie Wortstellung) bei der Beurteilung von Sprachentwicklungsständen bei Kindern mit DaE sowie mit DaZ bestehen (Frage 5a/Fragebogen) (Indikatoren analog zu Befund 2 zur Prüfung der Hypothese 1). Desgleichen finden sich *signifikant negative Zusammenhänge* auch mit dem Grad der mittels des Expertenscores *gemessenen Diagnosekompetenz für den Bereich DaZ* (nicht signifikant für den Bereich DaE) sowie dem Grad *expertengerechter Sprachförderkenntnisse* (gemessen mit dem „Expertenscore gesamt“, Kap. 6.4.1.1). Interessant ist, dass dieser Befund in einem weiteren Ergebnis seine logische Fortsetzung findet: Die Zustimmung zur These, dass Spracherwerb ein höchst individueller Prozess sei, korreliert nämlich gleichzeitig *hochsignifikant positiv* mit der Angabe, dass die *Beurteilung des Sprachstandes eine besonders herausfordernde Aufgabe* des Kindergartens sei (Frage 3/Fragebogen).

| <i>Das Ausmaß der Vertretung der These, wonach Sprachentwicklung ein höchst individueller, bei jedem Kind anders verlaufender Entwicklungsprozess sei, korreliert mit...</i> | <i>Korrelationskoeffizient (Kendall-Tau-b)</i> | <i>Sig. (2-seitig)</i> |
|--|--|------------------------|
| Herausforderung Sprachstand Deutsch (Quelle: Frage 3) | ,185** | ,002 |
| Herausforderung Sprachstand Erstsprache (Quelle: Frage 3) | ,022 | ,717 |
| Selbst zugeschriebenes Wissen zu Wortarten (Quelle: Frage 4) | -,013 | ,825 |
| Selbst zugeschriebenes Wissen zu Grammatik (Quelle: Frage 4) | -,082 | ,149 |
| Linguistische Indikatoren bei Einschätzung DaE (Quelle: Frage 5a) | -,162** | ,003 |
| Linguistische Indikatoren bei Einschätzung DaZ (Quelle: Frage 5a) | -,163** | ,002 |
| Expertenscore Sprachdiagnose DaE | -,074 | ,157 |
| Expertenscore Sprachdiagnose DaZ | -,133* | ,016 |
| Expertenscore gesamt | -,112* | ,037 |

Tab. 6-8: Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Betonung individueller Sprachentwicklungsverläufe und selbst zugeschriebenem oder tatsächlichem linguistischem Wissen

Das Ausmaß der Betonung des Prinzips der Individualisierung korreliert – in Übereinstimmung mit der Hypothese - in gegenläufiger Weise mit dem Ausmaß der Kenntnis linguistischer Indikatoren individueller Sprachentwicklungsstände, der Diagnosekompetenz in DaZ sowie mit den linguistisch definierten Sprachförderkenntnissen. Gleichzeitig empfindet die Personengruppe, die Spracherwerb und seine Förderung als höchst individuelle Prozesse sieht, die Beurteilung der Deutschkenntnisse von Kindern als eine besonders herausfordernde Aufgabe.

Befund 2.2: (Gruppendiskussion)

Aus einer weiteren Überprüfung der Hypothese zum Verhältnis der Betonung von Individualität und den zur Verfügung stehenden Mitteln zur Beschreibung des kindlichen Sprachstandes anhand einer Analyse der in der Gruppendiskussion getätigten *diagnosebezogenen Aussagen* (mitgeteilte *Effekte beim Kind*¹¹⁶ sowie *Inhalte* in Verbindung mit dem Ziel *Diagnose*) von denjenigen Personen, die gleichzeitig die Bedeutung *individuellen Eingehens* (Kodierung A.IND) besonders hervorgehoben haben (5 Schülerinnen, 2 Pädagoginnen), gehen folgende Befunde hervor (Tab. 6-9).

Von insgesamt 56 derart analysierten Aussagen beziehen sich 8 auf den systemlinguistischen, davon eine eher allgemein auf „Artikulation“, 6 auf den lexikalischen (K3.2) und nur eine auf den syntaktischen Bereich, „Satzbau“, (K3.3). Deutlich wird, dass zur Beschreibung der Sprache des Kindes am Häufigsten ganz allgemein über „sprechen“, „reden“ (K2) gesprochen wird. Dieser Anteil beträgt bei den sprachbezogenen Nennungen 43,2%. Im Zusammenhang mit Wirksamkeitsfeststellungen werden Veränderungen von K2 hinsichtlich der Qualität („besser“) bzw. der Quantität („mehr“) beschrieben. Effekte werden auch häufig (in 8 Aussagen) ganz allgemein über ein nicht näher spezifiziertes Verhalten bzw. eine Fähigkeit des Kindes (K) beschrieben („wie es sich verhält“: SCH3 BT 58; „das Kind kann mehr“: F5; PT 178). In 5 Aussagen wird zur Beschreibung der Sprache des Kindes die Ebene der Metasprache verlassen, indem auf die Anführung objektsprachlicher Beispiele in Form der direkten Rede gewechselt wird („Es gibt Kinder, die nur das Notwendigste (...) sagen: 'Ich will was essen'“: F6; PT 332). Dies kann als Ausdruck des Mangels an sprachbeschreibenden Fachbegriffen interpretiert werden (vgl. Tab. 0-8).

¹¹⁶ Die Feststellung von Wirkung wird im Rahmen dieser Hypothese, in der die Fähigkeit, über Sprachstände des Kindes zu kommunizieren geht, als diagnostische Handlung gesehen. Immerhin stellen die Handlungsprodukte „Beobachtung“ und „Evaluation“ im förderdiagnostischen Handlungsprozess (vgl. Prozessmodell Kap. 4.5, Kap. 6.5 und Kap. 7) die den Kreislauf schließenden Komponenten [I=V] dar.

| Kindbezogene Beschreibungskategorien der das Prinzip der Individualisierung betonenden Personen (N=7) | | | |
|--|---|--|---|
| Kindbezogene Kategorien | | ... als beobachtete/vermutete (positive) Effekte genannter (Förder-) Handlungen | ... als der (Förder-) Handlung vorausgehendes Diagnostikum |
| Allg. Entw. | Verhalten des Kindes oder „Kind“, unspezifiziert (K) | 8 | 1 |
| | Emotional-motivationales Verhalten, „Selbstvertrauen“ (K.Emo) | 6 | 1 |
| | Rezeption (K.REZ) | 3 | |
| | Summe Allg. Entwicklung | 17 | 2 |
| Sprachl. Entw. | Antwort (K1.3) | 5 | |
| | Frage (K1.4) | 2 | |
| | <i>Reden, Sprechen, Kommunizieren (K2)</i> | <i>16</i> | |
| | Artikulation (K3.1) | 1 | |
| | Wortschatz, „Wörter“ (K3.2) | 6 | |
| | Grammatik, Satzbau (K3.3) | 1 | |
| | Hochsprache (K4.2) | 1 | |
| | Objektsprachl. Beispiele in direkter Rede (K5) | 5 | |
| | Summe Sprachl. Entwicklung | 37 | |
| Summen | | 54 | 2 |

Tab. 6-9: Kindbezogene Beschreibungskategorien der in der Gruppendiskussion das Prinzip der Individualisierung betonenden Personen

Pädagoginnen und Schülerinnen, die die Bedeutung des individuellen Eingehens auf jedes Kind im Zusammenhang mit Sprachförderung und Sprachdiagnose hervorheben bzw. vertreten, sind gleichzeitig meist nicht in der Lage, mittels fachlicher Begrifflichkeiten Aspekte der Sprache und der Sprachentwicklung zu benennen bzw. mit ihnen zu operieren.

Resümee 2

Sowohl der aus der Fragebogenuntersuchung als auch der aus der Gruppendiskussion erhobene Befund stützt die Hypothese, dass bei gleichzeitiger Hervorhebung der Bedeutung der Individualität im Kontext des Spracherwerbs und der Sprachförderung linguistische Begrifflichkeiten zur Beschreibung des Sprachstandes fehlen.

Vorschau auf weiterführende Analysen (Kap. 6.5.1):

Umfangreichere Ergebnisse zur Handlungsorientierung hinsichtlich der Beobachtung der

Sprachkompetenzen des Kindes wird die Analyse *aller* (und nicht nur derjenigen mit expliziter Befürwortung des Prinzips der Individualisierung) der im Rahmen der Gruppendiskussion zu dieser Frage getätigten Aussagen liefern. Eine eingehendere Analyse wird außerdem deutlich machen, dass der Strukturierungsgrad der Beschreibung der Sprache des Kindes durch die Probandinnen in Zusammenhang gebracht werden kann mit seinem jeweiligen inhaltlich-argumentativen Kontext.

6.5.3 Hypothese 3: Normativ ausgerichtetes Sprachverständnis in der Sprachvermittlung?

Die Rolle als Sprachvermittlerin wird vorwiegend über die normativ richtige Sprachverwendung definiert.

Befund 3.1: (Fragebogendaten)

In Frage 5a des Fragebogens wird unter anderem erhoben, welche Bedeutung die Befragten der Artikelzuweisung - ein charakteristischer Indikator für eine normativ richtige Sprachverwendung - für die Einschätzung des Sprachentwicklungsstandes bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch zumessen. In Frage 5b wird das Ausmaß der Zustimmung zur These, dass die dominierende Antriebskraft für die Sprachentwicklung die kindliche Nachahmungsfähigkeit sei, erfragt. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen würde die Hypothese stützen. Ein solcher Zusammenhang konnte in den Daten jedoch nicht gefunden werden, es ergibt sich sogar eine leicht - nicht signifikant - negative Korrelation (Kendall-Tau-b) von $-0,073$.

Eine hohe Zustimmung zur These, dass die kindliche Nachahmungsfähigkeit eine dominierende Antriebskraft für die Sprachentwicklung sei, geht bei den Pädagoginnen nicht damit einher, dass sie bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch der normativen Sprachrichtigkeit eine hohe Relevanz bei der Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes zumessen.

Befund 3.2: (Gruppendiskussion)

In den Gruppendiskussionen wurde im Zusammenhang mit dem Thema Sprachvorbild auch über die Frage der Verwendung von Dialekt (S4.1) und/oder „Hochsprache“¹¹⁷ (S4.2) durch die pädagogische Bezugsperson im Kindergarten diskutiert.

Die Analyse zeigt, dass 14 Teilnehmerinnen (5 Pädagoginnen, 9 Schülerinnen) sich dazu in

¹¹⁷ Der (wertende) Begriff „Hochsprache“ wird hier bewusst aus dem begrifflichen Material der Diskutantinnen übernommen und nicht durch den neutralen Fachbegriff „Standardsprache“ ersetzt.

irgendeiner Weise geäußert haben. Davon befürworten allerdings nur 2 Pädagoginnen explizit die Verwendung der Hochsprache ohne gleichzeitig dem Dialektgebrauch Berechtigung beizumessen. Sie können daher als "Vertreterinnen normativ richtiger Sprachverwendung" bezeichnet werden. Allerdings ist zu sagen, dass das ermittelte Ausbleiben einer expliziten Bewertung des Dialektgebrauchs im Rahmen der Gruppendiskussion nicht als gleichbedeutend mit seiner Ablehnung zu interpretieren ist.

Bei allen anderen Diskutantinnen, besonders bei den Schülerinnen, ergibt sich außerdem ein vielschichtiges Bild, das von expliziter Ablehnung der Hochsprache bis zur Befürwortung eines gleichberechtigten, funktional begründeten Gebrauchs beider Varietäten reicht. Die tiefgehende qualitative Analyse der Beiträge der Gruppendiskussion zum Varietätengebrauch samt Ergebnisdarstellung erfolgt in Kapitel 6.6.4.

Aus der Gruppendiskussion ist nicht ableitbar, dass die Probandinnen eine rein normative Vorstellung eines Sprachvorbilds haben.

Resümee 3

Die Hypothese kann aus den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden.

Vorschau auf weiterführende Analysen (Kap. 6.6.4):

Die weitere Analyse betrifft die differenzierte Herausarbeitung einzelfallbezogener Vorstellungen über die Rolle des Sprachvorbildes, beschrieben über den Gebrauch sprachlicher Varietäten, die Darstellung der Begründungszusammenhänge sowie die Herausarbeitung der vorgefundenen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Insbesondere wird es auch um die induktiv ermittelten subjektiven Theorien der Pädagoginnen zur Rolle der Eltern als Sprachvermittler gehen. Daneben wird auch analysiert, ob und in wie weit die Rolle des Sprachvorbilds über sprachdidaktische Techniken, entweder in Form spezieller Sprachhandlungen bzw. durch die Anführung formaler Sprachmittel, definiert wird.

6.5.4 Hypothese 4: Höhere Sicherheit bei DaE- als bei DaZ-Förderung

Pädagoginnen sowie Schülerinnen verfügen über höhere Sicherheit im Bereich der Förderung des Erstsprach- als des Zweitspracherwerbs des Deutschen.

Befund 4.1: (Fragebogendaten)

Hypothese 4a: Die Diagnosefähigkeit hinsichtlich der Beurteilung von Deutsch als Erstsprache ist expertengerechter als zum Zweitspracherwerb.

In Frage 5a des Fragebogens wurde nach der Relevanz verschiedener Indikatoren für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache (DaE) als auch Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch (DaZ) gefragt.

Als expertengerechte Antwort wird gewertet, wenn sowohl "Wortschatz" als auch "Wortstellung" jedenfalls nicht als weniger bedeutend bezeichnet wird als auch nur einer der Bereiche "Aussprache/Artikulation", "Verstehen von alltäglichen Handlungsaufforderungen" und "sprachlich kommunikatives Verhalten". Dies gilt sowohl für Kinder mit Erstsprache Deutsch als auch solche mit anderer Erstsprache.

Der Vergleich der Mittelwerte (s. Tab. 6-10) zeigt, dass die durchschnittliche Expertise bei DaE (33 % antworten hier expertengerecht) hochsignifikant höher ist als bei DaZ (14% expertengerechte Antworten):

| | N | Mittelwert | Standardabweichung | 95% Konfidenzintervall | | T | df | Sig. |
|----------------------------|-----|------------|--------------------|------------------------|-----|--------|-----|------|
| | | | | Von | Bis | | | |
| Expertenantw.Diagnose DaE | 272 | ,33 | ,471 | ,27 | ,39 | 11,576 | 271 | ,000 |
| Expertenantw. Diagnose DaZ | 266 | ,14 | ,351 | ,10 | ,19 | 6,646 | 265 | ,000 |

Tab. 6-10: Mittelwertsvergleich von linguistisch richtigen Antworten zur Relevanz verschiedener Indikatoren für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes bei DaE vs. DaZ

Die Beurteilung der Relevanz von verschiedenen Indikatoren für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes durch die Pädagoginnen und die Schülerinnen erfolgt bei Kindern mit Erstsprache Deutsch hochsignifikant öfter expertengerecht als bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch.

Befund 4.2: (Fragebogendaten)

Hypothese 4b: Die Selbsteinschätzung des eigenen Wissens zum Erstspracherwerb ist zutreffender als jene zum Zweitspracherwerb.

In Frage 4 des Fragebogens wurde unter anderem nach der Einschätzung des eigenen Wissens zur Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache einerseits sowie mit Deutsch als Zweit/Drittssprache gefragt. Diese Einschätzung wird mit aus den Fragebogenantworten konstruierten Indikatoren für die jeweilige tatsächliche Kompetenz korreliert und die Stärke des Zusammenhangs für die beiden Bereiche verglichen (s. Tab. 6-11).

Selbsteingeschätztes Wissen über Sprachentwicklung bei...

| | <i>Deutsch als Erstsprache</i> | | <i>Deutsch als Zweit/Drittssprache</i> | |
|--|--|------------------------|--|------------------------|
| | <i>Korrelationskoeffizient (Kendall-Tau-b)</i> | <i>Sig. (2-seitig)</i> | <i>Korrelationskoeffizient (Kendall-Tau-b)</i> | <i>Sig. (2-seitig)</i> |
| Expertenantwort zu Indikatoren für Diagnose des Sprachentwicklungsstandes für jeweiligen Bereich | ,118* | ,044 | ,083 | ,139 |
| Expertenscore für jeweiligen Bereich | ,009 | ,862 | ,038 | ,480 |

Tab. 6-11: Güte der Selbsteinschätzung des linguistischen Wissens bei DaE und DaZ

Die Analyse zeigt, dass für den Bereich Deutsch als Erstsprache die Selbsteinschätzung des Wissens signifikant mit der Expertenantwort zur Einschätzung der Relevanz von Indikatoren für die Sprachdiagnostik korreliert, während dies für den Bereich Deutsch als Zweit-/Drittssprache nicht der Fall ist. Für die im Wesentlichen aus den Aufgaben zur Einstufung kindersprachlicher Äußerungen gewonnenen Expertenscores ist dies jedoch nicht der Fall. Hier wurden für beide Bereiche keine signifikanten Korrelationen errechnet.

Die Einschätzung des eigenen Wissens zur Sprachentwicklung ist im Hinblick auf die Einschätzung der Bedeutung von Indikatoren zur Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes im Bereich Deutsch als Erstsprache zutreffender als im Bereich Deutsch als Zweit/Drittssprache. Auf die Lösung konkreter Aufgaben zur Einstufung kindersprachlicher Äußerungen trifft dies allerdings nicht zu. Hier konnte in beiden Bereichen kein signifikanter Zusammenhang zwischen Selbstbeurteilung des Wissensstandes und in der Lösung der Aufgaben zum Ausdruck kommender Expertise gefunden werden.

Befund 4.3: (Fragebogendaten)

Hypothese 4c: Aufgaben der Förderung des Zweitspracherwerbs werden herausfordernder erlebt als die des Erstspracherwerbs.

In Frage 3 des Fragebogens wird erfragt, welche Anforderungen die Befragten im Zusammenhang mit der sprachlichen Förderung von Kindern als besonders herausfordernd empfinden. Das Ergebnis zeigt, dass sowohl die Beurteilung der Sprachfähigkeiten als auch die sprachliche Förderung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache hochsignifikant weniger als besonders herausfordernde Aufgabengebiete genannt werden als bezüglich Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch (s. Tab. 6-12).

| | N | Mittelwert | Standardabweichung | 95% Konfidenzintervall | | T | df | Sig. |
|---|-----|------------|--------------------|------------------------|-----|--------|-----|------|
| | | | | Von | Bis | | | |
| Herausforderung Beurteilung Sprachfähigkeiten in Deutsch | 278 | ,27 | ,446 | ,22 | ,33 | 10,209 | 277 | ,000 |
| Herausforderung Beurteilung Sprachfähigkeiten bei anderer Erstsprache | 278 | ,59 | ,492 | ,54 | ,65 | 20,111 | 277 | ,000 |
| Herausforderung Sprachförderung bei DaE | 278 | ,37 | ,485 | ,32 | ,43 | 12,867 | 277 | ,000 |
| Herausforderung Sprachförderung bei DaZ | 278 | ,64 | ,480 | ,59 | ,70 | 22,379 | 277 | ,000 |

Tab. 6-12: Vergleich des Ausmaßes der empfundenen Herausforderung bei der Beurteilung der Sprachfähigkeiten sowie der Sprachförderung bei DaE vs. DaZ

Aufgaben im Zusammenhang mit der Sprachförderung werden bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache von den Pädagoginnen hochsignifikant weniger oft als besonders herausfordernd empfunden als bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch.

Resümee 4

Aufgrund der weitgehenden Bestätigung der drei Unterhypothesen kann auch die gesamte Hypothese 4, wonach Pädagoginnen über höhere Sicherheit im Bereich der Förderung des Erstspracherwerbs verfügen als im Bereich des Erwerbs von Deutsch als Zweit- oder Drittsprache, als bestätigt angesehen werden. Lediglich die angenommene höhere Treffsicherheit des selbsteingeschätzten Wissens im Förderbereich Deutsch als Erstsprache konnte sich nur im Teilbereich „Kenntnis von Sprachstandsindikatoren“ bestätigen. Hinsichtlich der Aufgabe der (intuitiven) Einstufung kindersprachlicher Äußerungen ließ sich ein solcher Unterschied nicht nachweisen. Wie später gezeigt werden wird, konnten hierzu andere signifikante Zusammenhänge gefunden werden.

Vorschau auf weiterführende Analysen (vgl. Kap. 6.6.1):

Tieferegehende Aufschlüsse über die mit der Einschätzung kindersprachlicher Äußerungen verbundenen Wissens- und Argumentationsstrukturen der Pädagoginnen wird die qualitative Datenanalyse der Gruppendiskussion liefern.

6.5.5 Hypothese 5: Hemmen verkürzte Präkonzepte zum DaZ-Erwerb das Förderengagement?

Pädagoginnen sowie Schülerinnen, die über verkürzte Präkonzepte zum Einfluss der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb verfügen, schreiben der Förderung des Deutschen weniger Bedeutung zu.

Befund 5: (Fragebogendaten)

Zur Überprüfung dieser Hypothese wurde aus den Antworten auf die Fragen 4 und 5b des Fragebogens eine neue Variable "Kontrastivhypothesevertreterinnen" gebildet, die das Ausmaß der Zustimmung zur Kontrastivhypothese abbilden soll: Und zwar wurden einerseits die in Frage 4 selbst gegebenen Beurteilungen des eigenen Wissens zu den Themen "Sprachentwicklung bei Kindern mit Deutsch als Zweit/Drittssprache" und "Rolle der Erstsprache im Prozess des Zweitspracherwerbs" zu einem Mittelwert kombiniert und dieser dann seinerseits nochmals mit der Stärke der Zustimmung zur in Frage 5b zu beurteilenden These, dass größere Schwierigkeiten mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache auf starke Unterschiede der Herkunftssprache zurückzuführen seien, zu einem Durchschnittswert kombiniert.

Nun wurde einerseits untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen dieser neu gebildeten Variable und der in den Antworten zu den Fragen 1 und 2 zum Ausdruck kommenden Bewertung der Wichtigkeit der sprachlichen Förderung in Deutsch bzw. der Unterstützung von Mehrsprachigkeit als eigene Aufgabe der Pädagoginnen gibt.

Gleichzeitig wurde auch der Zusammenhang zwischen der ebenfalls in Frage 5b ermittelten Zustimmung zur These, dass es nicht vom Alter abhängt, eine zweite Sprache erfolgreich zu lernen, und den gleichen Antwortkategorien in den Fragen 1 und 2 untersucht (s. Tab. 6-13).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Vertretung der Kontrastivhypothese hochsignifikant positiv mit der Freude an und der selbst zugeschriebenen Kompetenz in der Unterstützung von Mehrsprachigkeit und signifikant positiv mit einer höheren Priorisierung von Mehrsprachigkeit als Zielsetzung im Kindergarten und der selbst zugeschriebenen Kompetenz im Bereich der sprachlichen Förderung in Deutsch korreliert. Keine Zusammenhänge hingegen zeigen sich mit dem Ausmaß der Priorisierung der Deutschförderung und der Freude an der Deutschförderung. Keinerlei diesbezügliche Zusammenhänge wurden auch im Hinblick auf die Vertretung der These der Altersunabhängigkeit des Zweitspracherwerbs gefunden.

VertreterInnen subjektiver Theorien...

| | <i>Kontrastivhypothese</i> | | <i>Altersunabhängigkeit des Zweitspracherwerbs</i> | |
|--|--|------------------------|--|------------------------|
| | <i>Korrelationskoeffizient (Kendall-Tau-b)</i> | <i>Sig. (2-seitig)</i> | <i>Korrelationskoeffizient (Kendall-Tau-b)</i> | <i>Sig. (2-seitig)</i> |
| Deutschförderung ist prioritäres Ziel im Kindergarten | -,009 | ,852 | ,022 | ,664 |
| Freude an der sprachlichen Förderung in Deutsch | ,050 | ,317 | -,061 | ,235 |
| Selbst zugeschriebene Kompetenz im Bereich der sprachlichen Förderung in Deutsch | ,117* | ,018 | -,033 | ,523 |
| Unterstützung von Mehrsprachigkeit ist prioritäres Ziel im Kindergarten | ,119* | ,016 | ,058 | ,255 |
| Freude an der Unterstützung von Mehrsprachigkeit | ,255** | ,000 | -,018 | ,716 |
| Selbst zugeschriebene Kompetenz in der Unterstützung von Mehrsprachigkeit | ,254** | ,000 | ,024 | ,625 |

Tab. 6-13: Zusammenhänge zwischen der Vertretung der Kontrastivhypothese bzw. der These der Altersunabhängigkeit des Zweitspracherwerbs mit der Einstellung zur Deutschförderung bzw. zur Mehrsprachigkeit

Vertreterinnen der Kontrastivhypothese priorisieren in höherem Maß die Unterstützung von Mehrsprachigkeit, haben auch mehr Freude daran und fühlen sich darin kompetenter. Ebenso fühlen sie sich auch im Bereich der sprachlichen Förderung in Deutsch kompetenter.

Eine denkbare Erklärung für den gefundenen Zusammenhang zwischen Mehrsprachigkeitsaffinität und der Zustimmung zur Kontrastivhypothese wäre, dass sich Personen, die sich in positiver Weise mit Mehrsprachigkeit auseinandersetzen, auch mit Charakteristika der Erstsprachen und möglichen Implikationen beschäftigen und somit die Kontrastivhypothese als Erklärungsmodell heranziehen. Dass dabei diese Sichtweise keineswegs das Bewusstsein von der Bedeutung der Förderung von Deutsch als Zweitsprache schmälert, ist ein wichtiges Ergebnis dieses Auswertungsschritts (vgl. auch Ergebnisse und Interpretation zu Hypothese 9: Kap. 6.5.9).

Resümee 5

Die Hypothese konnte nicht bestätigt werden: Zwar messen z.B. die Vertreterinnen der Kontrastivhypothese der Unterstützung von Mehrsprachigkeit mehr Bedeutung zu, im Hinblick auf die Bewertung der Wichtigkeit der sprachlichen Förderung in Deutsch wurden aber keine signifikanten Zusammenhänge gefunden.

Vorschau auf weiterführende Analysen (Kap. 6.5.2):

Die inhaltsanalytische Auswertung der Gruppendiskussion wird tiefergehende Ergebnisse zu den von den Probandinnen aktiv kommunizierten subjektiven Theorien zum optimalen Alter für den Erwerb einer zweiten Sprache liefern.

6.5.6 Hypothese 6: Mehrsprachigkeit beliebter als Grammatik

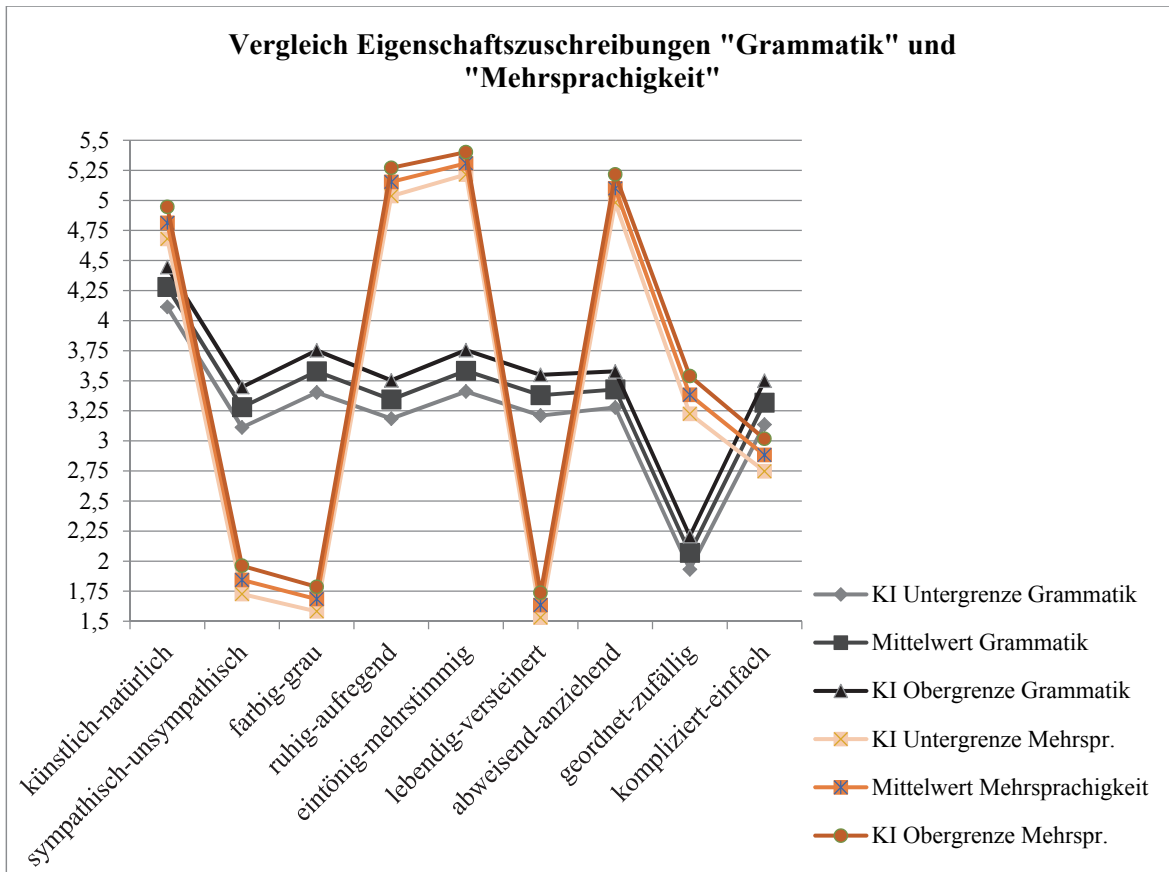
Der Begriff Mehrsprachigkeit wird positiver konnotiert als der Begriff Grammatik.

Befund 6.1: (Semantisches Differential)

Das semantische Differential dient zur Messung der Einstellungen der Probandinnen gegenüber bestimmten Dimensionen bzw. Phänomenen (vgl. Kap. 6.2.1).

Der Vergleich der Eigenschaftszuschreibungen im semantischen Differential des Fragebogens zeigt, dass sich die Beurteilung der beiden Begriffe bei allen abgefragten Eigenschaftspaaren hochsignifikant unterscheiden (s. Abb. 6-24). Demnach wird der Begriff Mehrsprachigkeit hochsignifikant stärker mit den Eigenschaften natürlich, sympathisch, farbig, aufregend, mehrstimmig, lebendig und anziehend konnotiert - alles Eigenschaften, die von den meisten Menschen als positiv empfunden werden. Auch die Unterschiede in den beiden Eigenschaftspaaren geordnet vs. zufällig und kompliziert vs. einfach sind hochsignifikant in dem Sinn, dass die Einordnung von Mehrsprachigkeit zwischen „geordnet“ und „zufällig“ liegt, während Grammatik klar mit „geordnet“ assoziiert wird und Mehrsprachigkeit als noch komplizierter als Grammatik angesehen wird.

Der Begriff Mehrsprachigkeit wird von Pädagoginnen bzw. Schülerinnen großteils mit positiveren Eigenschaften assoziiert als der Begriff Grammatik. Eine Ausnahme bildet die Zuschreibung "kompliziert", die in Bezug auf Mehrsprachigkeit noch deutlicher ausgedrückt wird als bei Grammatik.



(KI: 95% Konfidenzintervall für Mittelwert)

Abb. 6-24: Vergleich Eigenschaftszuschreibungen "Grammatik" und "Mehrsprachigkeit"

Befund 6.2: (Fragebogendaten)

In Frage 2 des Fragebogens wird unter anderem ermittelt, wie gern die Pädagoginnen bzw. Schülerinnen in ihrer praktischen Arbeit die Zielsetzungen "sprachliche Förderung in Deutsch" und "Unterstützung von Mehrsprachigkeit" verfolgen. Die vergleichende Gegenüberstellung zeigt, dass die Befragten im Durchschnitt hochsignifikant die sprachliche Förderung in Deutsch präferieren.

| | N | Mittelwert | Standardabweichung | 95% Konfidenzintervall | | T | df | Sig. |
|--|-----|------------|--------------------|------------------------|-------|--------|-----|------|
| | | | | Von | Bis | | | |
| Freude an Unterstützung der Mehrsprachigkeit | 273 | 3,452 | 1,2982 | 3,298 | 3,607 | 43,941 | 272 | ,000 |
| Freude an Deutschförderung | 275 | 4,258 | ,9175 | 4,149 | 4,367 | 76,961 | 274 | ,000 |

Tab. 6-14: Vergleich Freude an der Unterstützung der Mehrsprachigkeit vs. Deutschförderung

Pädagoginnen bzw. Schülerinnen haben mehrheitlich mehr Freude an der sprachlichen Förderung in Deutsch als an der Unterstützung von Mehrsprachigkeit.

Resümee 6

Die Hypothese wurde insofern bestätigt, als auf der Ebene der Begriffe tatsächlich die "Unterstützung von Mehrsprachigkeit" in emotionaler Hinsicht wesentlich positiver konnotiert wird als "Grammatik". Im Hinblick auf die praktische Umsetzung in der pädagogischen Arbeit scheint dies aber kaum durchzuschlagen: Pädagoginnen bzw. Schülerinnen haben hochsignifikant mehr Freude an der sprachlichen Förderung in Deutsch als an der Unterstützung von Mehrsprachigkeit; hier wird offenbar wirksam, dass die Unterstützung von Mehrsprachigkeit gleichzeitig als "kompliziert" - noch komplizierter als der Begriff "Grammatik" - gesehen wird. Die Bevorzugung der Unterstützung des Deutschen gegenüber der Mehrsprachigkeit kann, wie aus den bisherigen Befunden deutlich wurde, auch dahingehend interpretiert werden, dass Sprachförderung vorrangig im Kontext allgemein-pädagogischer und nicht über linguistische, formal-strukturell ausgerichtete Ansätze, die an grammatische Begriffe gebunden sind, gesehen wird.

Vorschau auf weiterführende Analysen (vgl. Kap. 6.6):

Die Analyse der im Rahmen der Gruppendiskussion vorgebrachten subjektiven Theorien wird detailliertere Einsichten zu den Ansichten und Einstellungen der beiden Gruppen zum Thema Mehrsprachigkeit und ihre Förderung im Kindergarten bieten. Einstellungen zur Grammatik können, da keine Leitfrage auf sie abzielte und entsprechende Daten im Material nicht nachweisbar waren, hingegen nur indirekt, über die frequenzanalytische Auswertung hinsichtlich des Vorkommens grammatischer Begrifflichkeiten in der gesamten Gruppendiskussion bzw. hinsichtlich bestimmter Fragestellung gewonnen werden (vgl. Kap. 6.1- 6.5 und Häufigkeitsanalysen zum Kategoriensystem Tab. 0-7 bis Tab. 0-9).

6.5.7 Hypothese 7: Delegation der Mehrsprachigkeitsförderung

Die Verantwortung für die Förderung der Mehrsprachigkeit sehen Pädagoginnen mehr bei anderen Personen und weniger bei sich selbst.

Befund 7: (Fragebogendaten)

In den Fragen 1 und 2 des Fragebogens wird abgefragt, in welcher Weise die Probandinnen fünf vorgegebene Bildungsziele ihrer Priorität nach ordnen, mit welcher Freude sie sie jeweils in ihrer Arbeit verfolgen und welche Kompetenz sie sich dafür zuschreiben.

Eine zusammenfassende Gegenüberstellung zeigt, dass die "Unterstützung der Mehrsprachigkeit" hier in allen Bereichen an letzter Stelle liegt.

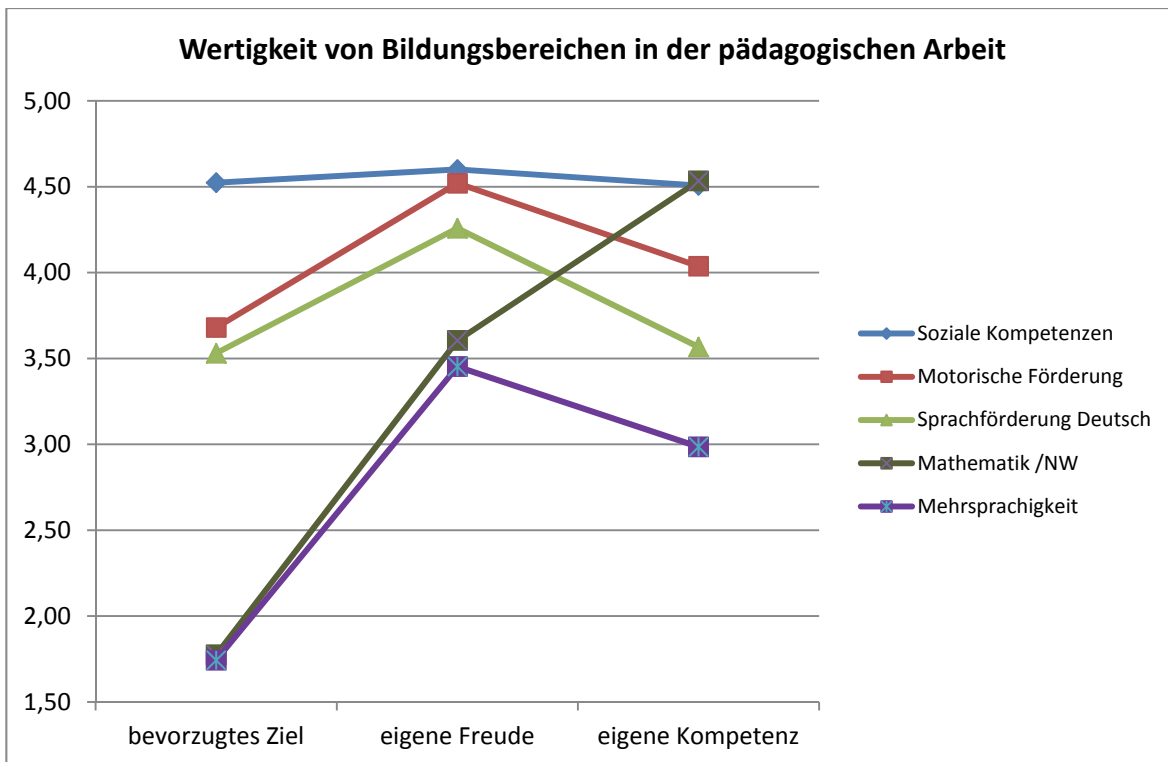


Abb. 6-25: Wertigkeit von Bildungsbereichen in der pädagogischen Arbeit

Pädagoginnen bzw. Schülerinnen messen der Unterstützung der Mehrsprachigkeit im Vergleich zu anderen Förderzielen in ihrer pädagogischen Arbeit eine untergeordnete Bedeutung zu, fühlen sich hier als am wenigsten kompetent und verbinden damit am wenigsten Freude.

Resümee 7

Trotz grundsätzlich positiver Einstellung zu "Mehrsprachigkeit" (siehe Befund 6.1) fehlen offenbar Konzepte zur Umsetzung ihrer Förderung, sodass dieser in der praktischen pädagogischen Arbeit nur eine untergeordnete Rolle zukommt. Damit wird die Hypothese zunächst nur grundsätzlich gestützt. Eine aussagekräftigere Beantwortung der Fragestellung ist aus der Diskussion erwartbar, da eine der Leitfragen direkter auf das Thema „Verantwortung für die Unterstützung von Mehrsprachigkeit“ abzielte.

Vorschau auf weiterführende Analysen (vgl. Kap. 6.6.2):

Die Analyse der Daten der Gruppendiskussion wird einzelfallbezogene sowie fallübergreifende Sichtweisen zur Frage der (eigenen) Verantwortlichkeit in Bezug auf die Unterstützung und Förderung von Mehrsprachigkeit verbunden mit etwaigen verfügbaren Handlungsoptionen der Probandinnen differenziert herausarbeiten sowie interessante

Unterschiede zwischen der Gruppe der Schülerinnen und der Pädagoginnen aufzeigen.

6.5.8 Hypothese 8: Struktur- vor Prozessqualität für gelingende Sprachförderung

Potential zur Steigerung der Ergebnisqualität wird überwiegend in der Veränderung der bestehenden Rahmenbedingungen (Strukturqualität) elementarpädagogischer Einrichtungen gesehen.

Befund 8.1: (Fragebogendaten)

In Frage 3 des Fragebogens wird erhoben, welche Anforderungen die Befragten im Zusammenhang mit der sprachlichen Förderung von Kindern als besonders herausfordernd empfinden. Die angebotenen Antworten beziehen sich teilweise auf die *Strukturqualität* (vgl. Roux & Tietze 2007: Kap. 1 und Kap. 3.1.4) (Abstimmung der Fördermaßnahmen mit den Erziehungsberechtigten; hoher Zeitbedarf für individuelle Fördermaßnahmen; unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gleichzeitig zu entsprechen) und teilweise auf die Prozessqualität (Beurteilung der Sprachfähigkeiten in Deutsch bzw. in der Erstsprache, wenn diese nicht Deutsch ist; sprachliche Förderung von Kindern mit Sprachschwierigkeiten bei Deutsch als Erstsprache bzw. bei anderer Erstsprache als Deutsch, fachgerechte Anwendung des Sprachstandsbeobachtungsverfahrens BESK). Verglichen wurde nun die Anzahl der Nennungen im Bereich Strukturanforderungen und Prozessanforderungen sowie die diesbezüglichen Unterschiede zwischen ständig in der Praxis stehenden Pädagoginnen und Schülerinnen (s. Abb. 6-26).

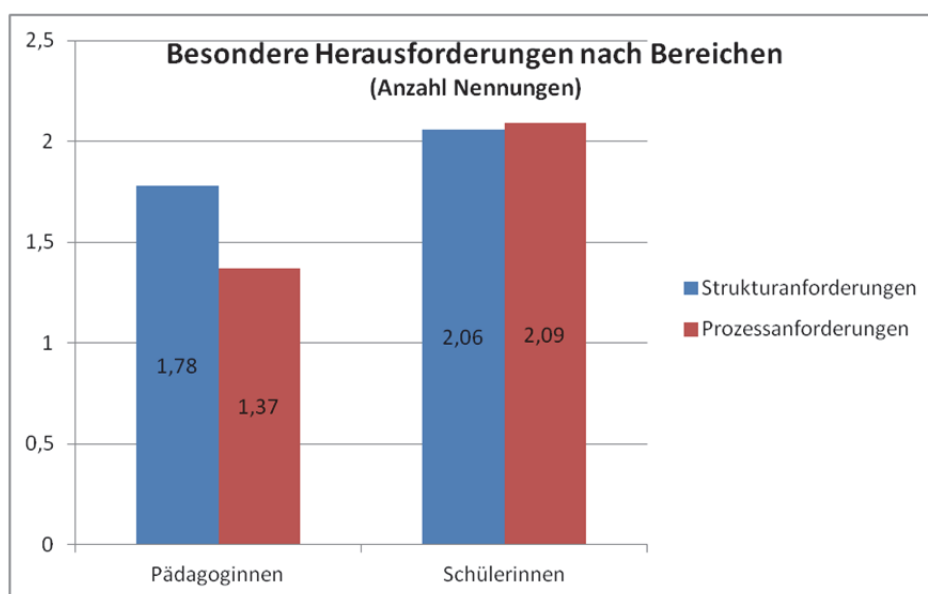


Abb. 6-26: Vergleich empfundener Herausforderungen in Bezug auf Strukturqualität vs. Prozessqualität

Es zeigt sich, dass Pädagoginnen hochsignifikant mehr Anforderungen im Bereich der Strukturqualität nennen, als im Bereich der Prozessqualität, bei Schülerinnen, die über insgesamt mehr Anforderungen berichten, besteht hier kein signifikanter Unterschied zwischen diesen Bereichen.

In der Praxis stehende Pädagoginnen nennen mehr Herausforderungen im Bereich der Strukturqualität als im Bereich der Prozessqualität, bei Schülerinnen besteht hier kein Unterschied.

Befund 8.2: (Gruppendiskussion)

Die Analyse der Bedarfe, die die Probandinnen zur Verbesserung der Sprachförderung in elementarpädagogischen Einrichtungen im Rahmen der Diskussion nennen, zeigt, dass es sich ausschließlich um Qualitäten handelt, die der Strukturqualität zuzuordnen sind (s. Tab. 6-15), was auch zu erwarten war.

Fasst man die Forderungen nach verbesserter Aus- und Fortbildung sowie die Forderung nach spezialisiertem Personal als Ausdruck des Bewusstseins der Verbesserungswürdigkeit des (eigenen) Sprachförderhandelns und somit als Aussagen zur Prozessqualität auf, so ergibt sich ein interessantes Bild: Auf Qualifizierungen zur Verbesserung der Prozessqualität setzen 30,4% der Vorschläge der Pädagoginnen (7 von 23 Nennungen), bei den im letzten Ausbildungsjahr stehenden Schülerinnen liegt der Anteil bei 8,3% (2 von 24). Die Verbesserung der Sprachförderung sehen Schülerinnen hingegen öfter als die Pädagoginnen in der Delegation dieser Aufgabe an spezialisiertes Fachpersonal¹¹⁸: 6 der Schülerinnen (25% der Nennungen) gegenüber 2 Pädagoginnen (8,6%) betrachten die gezielte Sprachförderung nicht als Sache der Kindergartenpädagogin bzw. zumindest nicht in ihrer Alleinverantwortung liegend (vgl. dazu auch Kap. 6.5.1 und Kap. 6.5.4).

Verbesserungsansätze für die Sprachförderqualität sehen die Teilnehmerinnen der Gruppendiskussionen fast ausschließlich in der Strukturqualität.

¹¹⁸ Wie aus der Feinanalyse der Gruppendiskussion hervorgeht, bestehen bei den Schülerinnen große Unsicherheiten bei der Abgrenzung der Begriffe Therapie und Förderung. So werden Logopädinnen und Sprachpädagoginnen teilweise unterschiedslos als für die Aufgabe der gezielten, intensiven Begleitung von Kindern mit besonderen sprachlichen Bedürfnissen genannt. Die Konzeptualisierung der Kategorie SPEZPERS beinhaltet daher beide Berufsgruppen.

| Kategorie / Sachdimension | | Pädag | Schül |
|------------------------------|---|--|----------------------|
| CODE | Genannte Bedarfe – STRUKTURMERKMALE | Anzahl der Personen (Mehrfachnennungen) | |
| PERSONAL | Personelle Struktur | | |
| PLUSPERS | Mehr Personal, Reduzierung Gruppengröße | 5 | 5 |
| SPEZPERS* | Spezifisches Fachpersonal zur Förderung bzw. Therapie | 2* | 6 * |
| ELTBEGL | Spezifisches Personal für Elternbegleitung | 2 | 0 |
| GANZTAG | Ganztagsplätze | 1 | 0 |
| EXTKOOP | Kooperation mit externen Institutionen | 0 | 1 |
| ZEIT | Zeitliche Struktur | | |
| PLUSFÖZEIT | Ein Jahr verpflichtende Förderung zu wenig | 2 | 1 |
| KIGAPFL | Kindergartenpflicht (PRO +/ KONTRA -) | 0 | 1 + 1 - |
| PLUSFSF | Fortführung des Projekts <i>Frühe Sprachliche Förderung</i> | 1 | 0 |
| MINBÜR | Reduzierung von Dokumentationen und Schreibaarbeit | 1 | 0 |
| RAUM/GRUPPE | Räumliche und Gruppenstruktur | | |
| RAUM | Räumliche Verbesserungen | 0 | 1 |
| GRUPPZUS | Ausgewogenes Verhältnis DaE- und DaZ-Kinder | 1 | 0 |
| AUS- /FORTBILDUNG | Qualifizierung Pädagoginnen | | |
| AUSB* | Verbesserung Ausbildung | 3* | 0* |
| FORTB* | Verbesserung Fortbildung | 4* | 2* |
| STAND | Sprachbildungsstandards flexibel behandeln (FLEX) Sprachbildungsstandards eliminieren (ELIM) | 0 | 1 (FLEX) 1 (ELIM) |
| REPPÄD | Reputation der Kindergartenpädagogin in der Öffentlichkeit | 1 | 0 |
| BEZAHLUNG | Erhöhung Gehalt | | |
| BEZ | Bessere Bezahlung | 0 | 2 |
| BEZ.FORTB | Bezahlte Fortbildung | 0 | 2 |

Die mit *gekennzeichneten Kategorien werden hier als Mittel mit einem vergleichsweise höheren Nähegrad zur Prozessqualität aufgefasst.

Tab. 6-15: Bedarfe zur Verbesserung der Sprachförderqualität in elementarpädagogischen Einrichtungen

Resümee 8

Die Hypothese konnte durch die berichteten Befunde bestätigt werden.

Vorschau auf weitere Analysen (vgl. Kap. 6.6.1 und 6.6.4):

Die qualitative Analyse der Daten der Diskussion wird den Argumentationszusammenhang der von der Mehrheit der Schülerinnen vorgebrachten Forderung nach spezialisierten Förderkräften darlegen.

6.5.9 Hypothese 9: Berufsbiografische Einflüsse

Ausmaß und Art der praktischen Erfahrung haben Einfluss auf die Entstehung subjektiver Theorien zum Spracherwerb und seiner Förderung.

Zur Überprüfung dieser Hypothese gelangen die im Zuge der systematischen deskriptiven Datenanalyse gewonnenen signifikanten Befunde zum Einfluss berufspraktischer Dimensionen, wie sie in den Kapiteln 6.4.2 bis 6.4.5 dargelegt wurden. „Ausmaß und Art der praktischen Erfahrung“ wird demnach definiert durch die *Berufsgruppenzugehörigkeit*, die Länge der *Berufserfahrung*, die Höhe des *Anteils von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch in der Einrichtung* sowie der *Absolvierung einschlägiger Fortbildungen* durch die Probandinnen. Anders als im Zuge der deskriptiven Ergebnisdarstellung (vgl. Kap. 6.4.3 - 6.4.5) werden im Folgenden nur diejenigen signifikanten Zusammenhänge zwischen den einzelnen berufsbezogenen Dimensionen und den in den Fragebogendaten sich ausdrückenden Wissensbeständen dargelegt, die Relevanz für die Beantwortung der vorliegenden Analyse haben, und sich theoriebezogen beantworten und interpretieren lassen.

Einfluss der Berufsgruppenzugehörigkeit (der beruflichen Stellung)

(Darstellung der statistischen Kennwerte siehe Kap. 6.4.2, Seite 213)

Entsprechend der berufsgruppenbezogenen Zusammensetzung der Stichprobe (vgl. Kap. 6.2.2) wurden die Fragebogendaten in Bezug gebracht zu den Gruppen *Kindergartenpädagoginnen* (mit der weiteren Unterteilung in *Leiterinnen*, *gruppenführende Pädagoginnen* und *Förderkräfte*), *Grundschullehrer/innen mit Tätigkeitsschwerpunkt Sprachförderung* sowie *Schüler/innen* an BAKIPs.

Insbesondere für *die Gruppe der Schülerinnen* brachte die Analyse hinsichtlich einer Reihe von Variablen signifikante Unterschiede gegenüber den verschiedenen Gruppen der bereits praktizierenden Pädagoginnen hervor. Auch die auf die *Sprachförderung spezialisierten Kräfte aus Kindergarten wie aus Grundschule* sind durch wesentliche Merkmale von den anderen Gruppen zu differenzieren, wie es nun in Herausarbeitung der wesentlichen Charakteristika dargelegt wird.

Schülerinnen

Die Gruppe der Schülerinnen (n=108) hebt sich durch die folgenden subjektiven Theorien bzw. Einstellungen ab. Zunächst besitzt sie offenbar ganz grundsätzlich wesentlich *weniger Freude an der sprachlichen Förderung in Deutsch*, insbesondere im Vergleich zu den Kindergartenleiterinnen (n=35) und den sprachfördernden Lehrerinnen (n=24). Die geringe

Sprachförderfreude teilt sich die Gruppe der Schülerinnen zwar noch mit den elementarpädagogischen Sprachförderkräften (n=26), mit ihrer gleichermaßen geringsten Freude bei der praktischen Verfolgung auch aller anderen Bildungsziele, wie Motorik oder Naturwissenschaft, bilden die Schülerinnen jedoch das alleinige Schlusslicht. Zurückzuführen könnte dies einerseits auf den dem Begriff „Freude“ immer schon immanenten Erfahrungswerten sein, die Schülerinnen gegenüber den Pädagoginnen naturgemäß in deutlich geringerem Ausmaß besitzen können. Aus einem anderen und zugleich pessimistischeren Blickwinkel betrachtet ließen sich die Ergebnisse auch als Abbild der zwar noch wenigen, aber doch bereits ernüchternden Praktikumserfahrungen und somit als Ausdruck des Entschlusses interpretieren, nach Absolvierung der Ausbildung nicht in die Berufspraxis einzusteigen¹¹⁹.

Hinsichtlich der Sprachförderung hebt sich die Gruppe der Schülerinnen zudem durch den von ihr als *besonders herausfordernd* erlebten Aufgabenbereich ab: Wie sonst keinen anderen sprachförderbezogenen Aufgabenbereich betrachten die Schülerinnen speziell die sprachliche *Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache* als besondere Herausforderung. Sie unterscheiden sich hierin signifikant von den anderen Gruppen der Pädagoginnen. Hingegen empfinden es die Schülerinnen im Vergleich zu den anderen Gruppen am wenigsten herausfordernd, den *unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gleichzeitig zu entsprechen*. Mit Ausnahme der Leiterinnen erleben dies alle anderen Gruppen als signifikant herausfordernder. Auch dieses Ergebnis ließe sich mit der noch fehlenden Berufserfahrung der Schülerinnen in Verbindung bringen; in diesem Punkt dürfte das in der elementarpädagogischen Lehre vorherrschende Ideal eines individualisierten kindzentrierten pädagogischen Handelns durch die eigenen Praktikumserfahrungen noch nicht ins Wanken geraten sein.

Eine noch deutlichere Konturierung erfährt das Bild der subjektiven Theorien der Schülerinnen durch weitere drei Ergebnisse: Von allen Berufsgruppen vertreten die Schülerinnen am stärksten die Meinung, dass *Spracherwerb ein höchst individueller*, bei jedem Kind anders ablaufender Prozess ist. Diese, die Individualisierung betonende Sichtweise spiegelt sich allerdings nicht in der Fähigkeit zur differenzierten Beobachtung kindlicher Sprachäußerungen wider: Schülerinnen zeigen *die geringste Expertennähe im Bereich der Sprachdiagnose*, sowohl hinsichtlich der Einschätzung sprachlicher Äußerungen von Kindern mit Deutsch als Zweit- als auch von Kindern mit Deutsch als Erstsprache. Von diesem Befund lässt sich eine direkte Linie zur Grammatikaffinität der Schülerinnen ziehen: Die Gruppe der Schülerinnen zeigt (neben den gruppenführenden Kindergartenpädagoginnen) die *höchste emotionale Distanz zum Begriff „Grammatik“*,

¹¹⁹ Dies entspricht im Übrigen den in den Medien kolportierten Zahlen, wonach nur 20-40% der BAKIP-Absolventinnen direkt in die Berufspraxis einsteigen (lt. „Die Presse“ – Online: Interview vom 12.12.2010 mit Dr. Heide Lex-Nalis, Bildungsexpertin der Plattform EduCare).

was auf eine geringe Affinität zu sprachanalytischen Sichtweisen hinweist, wodurch das schwache diagnostische Abschneiden noch um eine affektive Dimension erweitert wird, die im Zusammenhang mit der Frage adäquater Qualifizierungen nicht unerheblich ist. „Grammatik“ ist im Übrigen derjenige der untersuchten Begriffe¹²⁰, der die Berufsgruppen hinsichtlich der mit ihnen verbundenen emotionalen Zuschreibungen am deutlichsten differenziert (Erhebungsinstrument: vgl. Kap. 6.2.1; detaillierte Ergebnisse: vgl. Kap. 6.4.2).

Auf der anderen Seite sind es gleichzeitig die Schülerinnen, die im Gruppenvergleich den Sprachstandsindikatoren der *Artikelzuweisung die geringste* und der *Wortstellung die höchste Bedeutung* für die Beurteilung des Sprachstandes von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache beimessen und diesbezüglich daher *expertennähere* Meinungen vertreten als die Gesamtgruppe der Pädagoginnen.

Sprachförderkräfte der Grundschule sowie des Kindergartens

Durch einige Parallelen, aber auch durch einzelne Unterschiede lassen sich die beiden in Grundschule sowie Kindergarten auf die spezifische Sprachförderung abgestellten Berufsgruppen der Sprachförderkräfte kennzeichnen.

Unterschiede zeigen sich zunächst hinsichtlich der grundsätzlichen Sprachförderfreude: Die Gruppe der *sprachfördernden Lehrerinnen* (n=24) verfügen (neben den Kindergartenleiterinnen) den Daten zufolge grundsätzlich über die *meiste Sprachförderfreude*. Demgegenüber bringen die *Sprachförderkräfte im Kindergarten* (n=26) im Gruppenvergleich die *geringste Freude für die Sprachförderung* auf. Dies teilen sie sich, wie oben gezeigt, mit den Schülerinnen.

Weiters stimmen die *Sprachförderinnen der Grundschule* den zentralen *Annahmen der Kontrastivhypothese am stärksten* von allen Gruppen zu. Diese Meinung, aufgefasst als Handlungsdisposition, weist darauf hin, dass Lehrerinnen die in der Praxis wahrgenommenen Sprachlernschwierigkeiten stärker erstsprachbezogen interpretieren. Demgegenüber stimmt die Gruppe der *elementarpädagogischen Förderkräfte der Kontrastivhypothese am wenigsten* zu. Dies kann zunächst mit den die Erstsprachen in unterschiedlichem Ausmaß involvierenden Reflexionsansätzen der beiden Berufsgruppen erklärt werden. Zugleich können die berufsgruppenbezogenen Unterschiede auch als Abbild von forschungskonformen Beobachtungen gewertet werden, wonach sich die Strukturen der Erstsprache in der Zweitsprache mit zunehmendem Alter, einsetzend im Schulalter, zumindest in bestimmten sprachlichen Bereichen eher manifestieren als im Kindergartenalter (vgl. Kap. 2.1.2) und nach dieser Sichtweise die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrerinnen tatsächlich Evidenzen für Transfer- bzw. Interferenzphänomene in der

¹²⁰ Erinnert sei, dass mit dem semantischen Differential Einstellungen gegenüber den Begriffen „Wortschatz“, „Kommunikation“, „Mehrsprachigkeit“, „Mathematik“ und „Grammatik“ erhoben wurden.

Praxis vorfinden, höher ist als für Sprachförderkräfte im Kindergarten.

Weiteres verfügen sowohl die *sprachfördernden Lehrerinnen* als auch die *elementarpädagogischen Förderkräfte* im Bereich der *Sprachdiagnose bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch* über signifikant *mehr Expertise* als die anderen befragten Gruppen. Eine weitere Gemeinsamkeit noch hebt die *Gesamtgruppe der Sprachförderkräfte* von den anderen Gruppen ab: Aus dem Fächer der unterschiedlichen Sprachförderaufgaben wird von ihr die Aufgabe, *den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht* zu werden, als die *größte Herausforderung* empfunden. Offenbar erhöht eine vergleichsweise hohe Fähigkeit zur differenzierten Sprachstandsbeurteilung, wie sie die auf die gezielte Förderung von Kindern mit sprachlichen Defiziten abgestellten Kräfte besitzen, gleichzeitig das Bewusstsein für die Herausforderungen, die mit einem individuell abgestimmten Sprachfördevorgehen verbunden sind. Unter Bezug auf weitere Teilergebnisse dieser Untersuchung (Befunde zu Hypothese 1: Kap. 6.5.1 und zur Gruppendiskussion: Kap. 6.6) dürfte diese Konstellation durch die Unkenntnis anschlussfähiger Konzepte sprachstandsbasierter Förderung verstärkt werden.

Der konstatierte Zusammenhang zwischen Sprachdiagnosefähigkeit und der erlebten besonderen Herausforderung eines individualisierten, differenzierten Förderhandelns zeigt sich in umgekehrter Weise bei der Gruppe mit der geringsten Sprachdiagnosekompetenz, das sind, wie oben dargelegt wurde, die Schülerinnen: Sie empfinden das Eingehen auf Heterogenität in der Sprachförderung am wenigsten herausfordernd.

Unterschiede zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitraum

Aus der Analyse der Daten der beiden Erhebungszeiträume (zur Durchführung der Untersuchung vgl. Kap. 6.2.2) gehen nur für *die Gruppe der Pädagoginnen* und nur hinsichtlich zweier Variablen signifikante Unterschiede hervor (vgl. Kap. 6.4.2), die auch von Relevanz für die vorliegende Fragestellung ist. Zunächst hat die *Kontrastivhypothese* bei der Gesamtgruppe der Pädagoginnen zwischenzeitlich signifikant an *Zustimmung gewonnen*. Zurückzuführen könnte dies auf den verstärkten fachlichen und bildungspolitischen Diskurs und Initiativen zur Bewusstseinsbildung (Qualifizierungsbestrebungen) hinsichtlich der Bedeutung der Erstsprachen sein (vgl. auch Hypothese 6.5.5).

Weiters erfährt die Meinung, *Spracherwerb sei ein höchst individueller Entwicklungsprozess*, der bei jedem Kind anders abläuft, gegenüber dem ersten Erhebungszeitraum bei der Gruppe der Pädagoginnen eine signifikant *höhere Zustimmung*. Der gestiegene Zuspruch zum Prinzip der Individualität hat mit Blick auf seine Eignung, mit den hier vertretenen entwicklungsorientierten linguistischen Ansätzen verbunden zu werden, wie es bereits im Theorieteil der Arbeit vorgeschlagen wurde (vgl. Kap. 2.4 und Kap. 4.5), hohe Relevanz.

Die Entstehung subjektiver Theorien wird stark von der beruflichen Stellung und den damit verbundenen Erfahrungen und Anforderungen beeinflusst. Dies wird besonders deutlich an der Gruppe der Schülerinnen, die sich in einer Reihe von Variablen von den anderen Gruppen unterscheidet. Auch Fachkräfte, die mit der Aufgabe der spezifischen Sprachförderung betraut sind, unterscheiden sich hinsichtlich bestimmter Handlungsdispositionen deutlich von den anderen Gruppen.

Befunde zum Einfluss der Erfahrung im Umgang mit Kindern mit anderen Erstsprachen:

(Darstellung der statistischen Kennwerte siehe Kap. 6.4.3, Seite 228)

Hinsichtlich der Entstehung folgender subjektiver Theorien bzw. Einstellungen kann den Daten zufolge ein signifikanter Einfluss des Anteils von Kindern mit anderen Erstsprachen geltend gemacht werden, wobei ein sehr hoher Anteil mit über 75%, ein hoher mit 50-75%, ein mittlerer mit 25-50% und ein niedriger mit unter 25% festgelegt wurde.

Je höher der Anteil von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch in der aktuellen pädagogischen Praxis ist, desto kompetenter fühlen sich die Pädagoginnen¹²¹ in ihrem Wissen um die Rolle der Erstsprache im Prozess des Zweitspracherwerbs und für desto wichtiger halten sie die Unterstützung von Mehrsprachigkeit. Zudem fühlen sich Pädagoginnen mit sehr hohem Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch im Vergleich zu den anderen auch kompetenter im Bereich Grammatik. Offenbar beeinflusst das Verfügen über Erfahrungswerte im Umgang mit mehrsprachigen Kindern in hohem Maße die Selbsteinschätzung eigener Kompetenzen positiv. Zudem weisen die Meinungen der mehrsprachigkeitserfahrenen Pädagoginnen signifikant höhere Expertennähe auf als derjenigen mit einem geringeren Anteil von Kindern mit anderen Erstsprachen.

Interessant ist, dass bei *geringem Anteil von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch* in der aktuellen pädagogischen Praxis das Bildungsziel „motorische Förderung“ gegenüber den anderen Bildungszielen, also auch der sprachlichen Förderung, an Bedeutung gewinnt.

Pädagoginnen, die es in ihrer pädagogischen Arbeit mit einem hohen Anteil an Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch zu tun haben, sind kompetenter auf dem Gebiet der Sprachförderung und haben eine positivere Einstellung zu Mehrsprachigkeit und legen im Vergleich zu Pädagoginnen mit wenig oder gar keinen Kindern mit anderer Erstsprache deutlich weniger Wert auf klassische elementarpädagogische Konzepte wie die Forcierung motorischer Förderung.

¹²¹ Unter *Pädagoginnen* wird hier und in den folgenden Analysen des vorliegenden Kapitels 6.5.9 die Gesamtstichprobe verstanden und inkludiert daher die Schülerinnen.

Befunde zum Einfluss des Ausmaßes der Berufserfahrung:

(Darstellung der statistischen Kennwerte siehe Kap. 6.4.4, Seite 229)

Dass die Länge der beruflichen Erfahrung Auswirkungen auf Wissenskonstruktionen der Pädagoginnen hat, konnte bereits in etlichen auf die Situation in Deutschland bezogenen Studien gezeigt werden (vgl. Kap. 4). Signifikante Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Berufserfahrung und den subjektiven Theorien ließen sich auch in der vorliegenden Untersuchung finden, und zwar hinsichtlich folgender Variablen:

Lange Berufserfahrung (besonders, wenn diese über 25 Jahre beträgt) führt gegenüber geringer Berufserfahrung (besonders, wenn diese nur bis zu 5 Jahre beträgt) zu einer *höheren Treffsicherheit* bezüglich der *Einstufung des Sprachentwicklungsstandes von Kindern mit Deutsch als Erstsprache*. Auf die Einstufung des sprachlichen Entwicklungsstandes von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch schlägt sich lange Berufserfahrung hingegen nicht nieder. Die Länge der Berufserfahrung ist offenbar kein hinreichendes Kriterium für eine solch differenzierte Sprachwahrnehmungskompetenz, wie es für die Beurteilung zweitsprachlicher Entwicklungsphänomene erforderlich ist. Entscheidender dürfte, wie aus den vorangegangenen berufsgruppenbezogenen Ergebnissen ersichtlich wurde, die berufliche Spezialisierung auf die Domäne der Sprachförderung sein.

Hinsichtlich der Aussagekraft von *Indikatoren für die Sprachstandsbeurteilung von Deutsch als Zweitsprache* messen Pädagoginnen mit *langer Berufserfahrung* dem *Verstehen alltäglicher Handlungsaufforderungen* im Vergleich zu Pädagoginnen mit erst kurzer Berufserfahrung eine signifikant höhere - und sogar die entscheidende - *Aussagekraft* bei. Längere Berufserfahrung dürfte auch dazu beitragen, überindividuelle Charakteristika in den Spracherwerbsverläufen der Kinder zu erkennen bzw., umgekehrt, der Ansicht der *Individualität von Spracherwerbsprozessen wenig zuzustimmen*. Dies zeigt sich im Vergleich zu Pädagoginnen mit mittlerer und geringer Berufserfahrung. Die Meinung, dass der Spracherwerbsprozess sich von Kind zu Kind unterscheidet, wird von Pädagoginnen mit mittlerer Berufserfahrung am stärksten geäußert. Pädagoginnen mit langer Berufserfahrung sehen außerdem die *kindliche Nachahmungsfähigkeit als die stärkste Antriebskraft* für den Spracherwerb (vgl. hierzu auch Ergebnisse der Gruppendiskussion: Kap. 6.6.4). Dies weist auf eine Handlungsdisposition hin, die der Einflussnahme durch die sprachlichen Bezugspersonen auf die Sprachlernprozesse des Kindes eine große Rolle zuschreiben. Pädagoginnen mit längerer Berufserfahrung befinden es gleichzeitig als *besonders herausfordernd, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gleichzeitig* zu entsprechen, dies, obwohl sie dem Prinzip der Individualität, wie oben gezeigt, nicht in hohem Ausmaße zustimmen.

Mit Dauer der Berufserfahrung nimmt auch die positive Einstellung zu Kommunikation und Sprache, einschließlich Grammatik, zu: Pädagoginnen mit langer Berufserfahrung verbinden die Begriffe *Kommunikation und Grammatik mit deutlich angenehmeren Gefühlen* als solche mit geringer Berufserfahrung. Geht man davon aus, dass geringe Berufserfahrung Zeitnähe des Schulbesuch impliziert, so lässt sich das Ergebnis dahingehend interpretieren, dass sich Nähe zum schulischen Grammatikunterricht in negativen Konnotationen, die mit dem Begriff „Grammatik“ verbunden werden, äußert (vgl. empirische Forschung zur Grammatikaffinität Kap. 4.3.1), wohingegen ein hinreichendes Ausmaß an verstrichener Zeit unangenehme Erinnerungen verblassen lässt.

Als Erklärung für die dargestellten Unterschiede in den sprachförderbezogenen Ansichten bietet sich neben dem mit der Länge der Berufsausübung verbundenen Ausmaß konkreter Praxiserfahrung auch die mit ihr verbundene Zugehörigkeit zu einer bestimmten Alterskohorte und damit wohl auch die Prägung durch das vorherrschende pädagogische Paradigma der jeweiligen Ausbildungsära an.

Die Entstehung subjektiver Theorien zu Spracherwerb und Sprachförderung wird von der Länge der Berufserfahrung beeinflusst. Die Kompetenz der Einschätzung des kindlichen Sprachentwicklungsstandes nimmt mit der Dauer der praktischen Erfahrung bei Deutsch als Erstsprache zu, nicht aber bei Deutsch als Zweitsprache. Ebenso gewinnt die positive Einstellung zu Kommunikation und Grammatik im Laufe der Berufsjahre. Von Pädagoginnen mit langer Berufserfahrung wird gegenüber denjenigen mit kürzerer Berufserfahrung der Rolle der Sprachvermittlerin durch deutliche Zustimmung zur kindlichen Imitationsfähigkeit als Triebfeder für den Spracherwerb mittelbar eine zentrale Rolle zugeschrieben.

Befunde zum Einfluss von Fort- und Weiterbildungen:

(Darstellung der statistischen Kennwerte siehe Kap. 6.4.5, Seite 231)

Die Effekte von Fort- und Weiterbildung auf verschiedene Wissens- und Einstellungsdimensionen sind in der Fachliteratur unterschiedlich beschrieben und liefern ein uneinheitliches Bild (vgl. Kap. 4.4). Die Hauptschwierigkeiten sind häufig auf die Verunmöglichung einer inhaltlichen Rekonstruierbarkeit der von den Testpersonen absolvierten Fort- und Weiterbildungen zurückzuführen. Wenn sich auch die vorliegende Untersuchung ebenso vor dieses Problem gestellt sieht, so lassen sich auf Basis der erhobenen Dimensionen doch einige signifikante, gruppendifferenzierende Ergebnisse erzielen, die für die Beantwortung der Hypothese von Relevanz sind. Durch die Einschränkung des Zeitraums der erhobenen Fortbildungsbesuche auf die letzten beiden Jahre vor der Fragebogenerhebung konnte der Aktualisierungsgrad zumindest hinsichtlich des zeitlichen Horizonts gleich gehalten werden.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich insbesondere die einstellungsbezogenen, d.h. *subjektiv-emotionalen Dimensionen aus dem Bereich der Mehrsprachigkeit* mit der Absolvierung von Fortbildungen assoziieren lassen: Pädagoginnen, die Fortbildungen besucht haben, bewerten das *Bildungsziel Unterstützung von Mehrsprachigkeit* höher, haben mehr *Freude an der Unterstützung von Mehrsprachigkeit* und schreiben sich selbst ein höheres *Wissen in den Bereichen Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweit/Drittssprache* und der *Rolle der Erstsprache im Prozess des Zweitspracherwerbs* zu. Vermehrte Sicherheit im Umgang mit und größere Affinität zu Mehrsprachigkeit als Effekte von Fortbildungen legen auch andere Studien nahe (zur Mehrsprachigkeit vgl. Datler & de Cillia u.a. 2012; Khan-Svik 199: Kap. 4.4.1.1). Pädagoginnen, die eine Fortbildung besucht hatten, schätzen außerdem ihr Wissen hinsichtlich der *phonologischen Bewusstheit* besser ein. Dies lässt darauf schließen, dass die Vermittlung von Inhalten zur phonologischen Bewusstheit in der elementarpädagogischen Fort- und Weiterbildung anhaltende Popularität besitzt, was allerdings, im Gegensatz zur Mehrsprachigkeitsförderung, sowohl vor theoretischem als auch empirischem Hintergrund zumal für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, nicht als prioritäres Bildungsziel aus dem Bereich Sprachförderung zu bewerten ist (vgl. Kap. 2.1 und Kap. 4.4.2).

Weiters verfügen Pädagoginnen mit absolvierten Fortbildungen *über eine höhere Expertise hinsichtlich der Sprachdiagnose von Kindern mit Erstsprache Deutsch* und verbinden mit den Begriffen „Kommunikation“, aber auch „Grammatik“ deutlich positivere Gefühle als solche, die in den letzten beiden Jahren ohne Fortbildung geblieben sind. Die absolvierten Fortbildungen hatten jedoch *keinen signifikanten Effekt auf die Diagnosekompetenz hinsichtlich der Zweitsprache Deutsch*.

Schließt man aus den dargelegten Ergebnissen auf die Konzeption der absolvierten Fortbildungen, so lässt sich eine inhaltliche Priorisierung des Bereichs Mehrsprachigkeitsförderung gegenüber linguistisch-analytischem Wissen in Verbindung mit zweitsprachlichen Erwerbsverläufen erkennen. In einer weiteren Interpretation könnten vor dem Hintergrund anderer Forschungsergebnisse zu Qualifizierungseffekten (vgl. Kap. 4.4) auch unzureichende Qualifizierungsformate für das Ausbleiben von Effekten auf die Sprachdiagnosekompetenz im Bereich Zweitsprache verantwortlich gemacht werden, die offenbar spezifischere Vermittlungsformate benötigt.

Pädagoginnen, die Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im Bereich Spracherwerb besucht haben, haben eine positivere Einstellung gegenüber der Mehrsprachigkeitsförderung, sie zeigen auch eine höhere Sicherheit in diesem Bereich. Hinsichtlich der Beobachtung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache unterscheiden sie sich in ihren Kenntnissen allerdings nicht von den Pädagoginnen ohne sprachförderspezifische Fortbildung.

Resümee 9

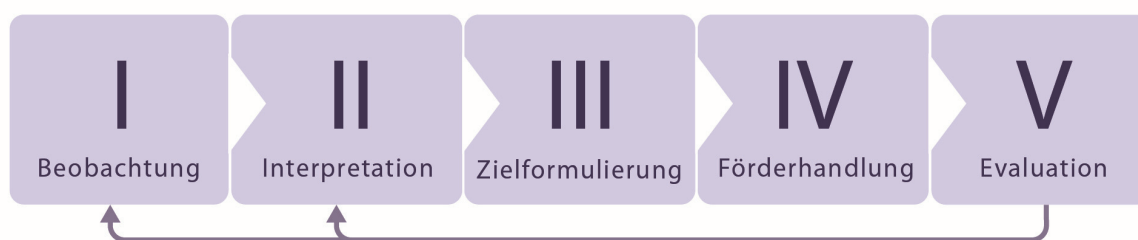
Die Hypothese wird in Bezug auf alle untersuchten Aspekte unterstützt: Sowohl die berufliche Stellung, die sich insbesondere in der Differenzierung der Gruppe der Schülerinnen sowie der sprachfördernden Kräften zeigt, als auch die Zusammensetzung der betreuten Kindergruppe hinsichtlich des Anteils von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch und die Länge der Berufserfahrung sowie besuchte Fort- und Weiterbildungen haben Einfluss auf die Entstehung subjektiver Theorien. Einfluss dürften auch über längere Zeit der Berufsausübung die in der Erstausbildung vermittelten pädagogischen Konzepte haben, deren jeweilige Priorisierung in den verschiedenen Altersgruppen der Pädagoginnen wiedererkennbar ist.

6.6 Ergebnisse aus der vertiefenden Analyse der Gruppendiskussion unter Bezugnahme auf das Sprachförderprozessmodell

Im Folgenden werden die Ergebnisse einer differenzierten, qualitativ ausgerichteten Datenanalyse der Gruppendiskussion dargestellt. Insbesondere sollen relevante *Argumentationsstrukturen*, durch die sich die subjektiven Theorien der Pädagoginnen bzw. der Schülerinnen kennzeichnen lassen, offengelegt werden, um damit die bisherigen Ergebnisse der hypothesenüberprüfenden Auswertung vertiefend und veranschaulichend darzustellen. Ins Zentrum rücken damit Analyse und Präsentation der aus dem Material der beiden Diskussionen vorwiegend induktiv-explorativ entwickelten Inhalte („Kategorien“) (zur Entwicklung des Kategoriensystems vgl. Kap. 6.3.3.1). Die derart aus den Daten gewonnenen weiterführenden theoretischen Gesichtspunkte lassen sich an die strukturelle Konzeption des im theoretischen Teil entwickelten Sprachförderprozessmodells rückbinden.

Die Reihenfolge der folgenden Ergebnisanalyse und -darstellung erfolgt aus diesem Grund sowie mit Blick auf ihre weitere Verwertbarkeit zur Konzeption von Qualifizierungen von nun an entlang dem *Ablaufschema des Prozessmodells der Sprachförderkompetenz*, bestehend aus den Komponenten [I] – [V] (vgl. Kap. 4.5). Dementsprechend werden an den Beginn die Ergebnisse der Wissensstrukturen der Probandinnen zur *Sprachbeobachtung* [I] (Kap. 6.5.1) gestellt, gefolgt von subjektiven *Theorien zum Zweitspracherwerb* und zur *Mehrsprachigkeit* [II] (Kap. 6.5.2), Äußerungen zu *zielgerichteter Sprachförderung* [III] (Kap. 6.5.3) sowie zu *Sprachförderstrategien* [IV] (Kap. 6.5.4), hier wird auch über Meinungen zur *Rolle des Sprachvorbilds* berichtet. Da das den rekursiven Förderhandlungsprozess komplettierende und zugleich wieder aufnehmende Bindeglied *Evaluation*, die „Wirkungsfeststellung“ [V], seine spezifische Funktion nur aus seiner Bezugnahme auf (vorangegangene) *Förderhandlungen* erhält,

werden Ergebnisse zu aktualisiertem Wissen über Effekte - gemäß ihrem Vorkommen im Datenmaterial - gekoppelt mit den genannten Förderstrategien [IV] präsentiert.



Schema: Handlungsprozess der Sprachförderung

Das Auf- und Ineinanderübergreifen der Inhalte der nächsten Kapitel ist Abbild der je nach Elaborationsgrad ein oder mehrere Argumentationsdimensionen umfassenden subjektiven Theorien der Probandinnen, des gedanklichen Bewegens im Raum des *rekursiven Förderhandelns*, pendelnd zwischen *Beobachtung*, *theoriebezogener* sowie *evaluativer Reflexion* und *Förderhandlung*.

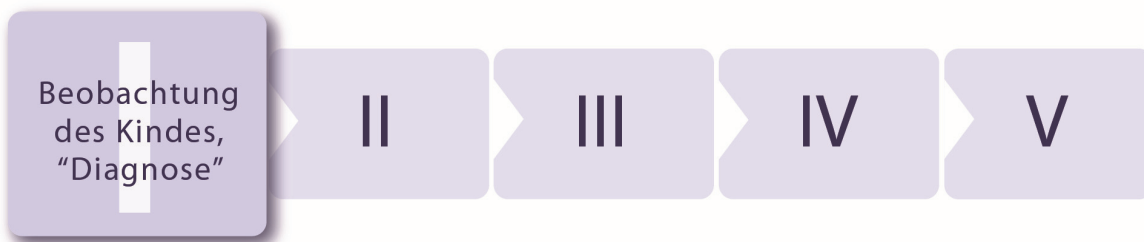
Die Kapitelüberschrift repräsentiert im Folgenden den jeweiligen inhaltlichen Ankerpunkt, von dem aus sich die subjektiven Theorien der Pädagoginnen weiterbewegten. Im Bestreben, die Daten aus den verschiedenen Erhebungs- und Auswertungsschritten im Sinne der Triangulierung miteinander in Bezug zu setzen (zur Triangulierung vgl. Kap. 6.1), werden, sofern möglich, die relevantesten Erkenntnisse der Hypothesenüberprüfung nun auch an die durch die Analyse der Gruppendiskussion herausgebildete Struktur des Prozessmodells rückgebunden, indem sie unter dem Titel „Bisherige Befunde“ an den Anfang jedes Kapitels gesetzt werden. Es sei angemerkt, dass die den Verlauf des Sprachhandlungsprozess nachzeichnende Kapitelreihung nicht der Abfolge der Fragen des Diskussionsleitfadens (vgl. Kap. 6.3.1, insb. Tab. 6-4) entspricht, dessen Aufbau, wie bereits dargelegt, ja allgemeinen Prinzipien der Diskussionsführung, wie etwa „vom Allgemeinen zu Speziellerem“ folgte, wozu der höchst spezifische Ausgangspunkt des Sprachförderprozesses, die individuelle Sprachbeobachtung, in seinem fachlichen Anspruch einen deutlichen Kontrast bildet.

Obwohl die folgenden Analysen auch die Darstellung einzelfallbezogener Aussagen ermöglicht, werden sie hier nicht als isolierte, persönliche Meinungen, sondern als Redebeiträge interpretiert, die in einem halböffentlichen Kontext in Bezug zu einer kollektiven Gruppe, hier der Pädagoginnen und der Schülerinnen, artikuliert wurden (vgl. Kap. 6.3.1). Im Vordergrund der folgenden Analysen steht daher die Herausarbeitung überindividueller Gemeinsamkeiten, was insbesondere durch die Herausstellung relevanter Unterschiede in den Argumentationsstrukturen der beiden Diskussionsgruppen verfolgt

wird. Gleichzeitig wird das Gesamtbild durch die Anführung typischer Auszüge aus den Diskussionstranskripten ergänzt und illustriert.

Wie bereits im Zuge der methodischen Vorüberlegungen zur Gruppendiskussion hervorgehoben (vgl. Kap. 6.3.1), sind die folgenden Ergebnisse als qualitative Ergänzung bzw. Vertiefung zu den bereits vorhandenen zu verstehen. Für sich alleine können sie schon aufgrund der geringen Stichprobe keine generalisierbaren Antworten liefern. Sie sollen aber dazu dienen, das aus den Fragebogendaten erhaltene Bild zu bekräftigen bzw. zu relativieren sowie neue Hypothesen zu generieren.

6.6.1 Diagnosestrategien



Bisherige Befunde

In Kapitel 6.5.2 wurde anhand der Überprüfung der Hypothese 2 das Verhältnis zwischen der Betonung eines individualisierten Sprachfördivorgehens und den herangezogenen linguistischen Mitteln, den *Sprachstand des Kindes* zu beschreiben bzw. mit ihnen zu operieren, untersucht. Demnach operieren Probandinnen, die Individualität betonen, im Kontext von Sprachfördivandlungen zur Beschreibung der kindlichen (Sprach)Entwicklung überwiegend mit unspezifizierten sprachlichen Begriffen oder beziehen sich überhaupt auf das (außersprachliche) emotional-soziale Verhalten des Kindes. Hingegen zeigen diese Personen bei der begriffsunabhängigen (intuitiven) Einschätzung kindlicher Sprachäußerungen expertennähere Werte.

Weiterführende Analysen

Diagnosekompetenz

Für die Analyse der Diagnosestrategien werden nun alle Aussagen („Inhalte“) herangezogen, die mit der Funktion „Diagnose“ verknüpft sind. Dies betrifft 23 Aussagen bei den Pädagoginnen und 18 bei den Schülerinnen.

Bis auf einzelne Ausnahmen sind sie nahezu ausschließlich im Zusammenhang mit der zweiten Frage zu finden, die – in abgekürzter Form – lautet:

Leitfrage 2:

In einer individualisierten Sprachförderung geht es ja darum, das Kind "dort abzuholen", wo es sich gerade befindet. Wie kann man als Pädagogin feststellen, wo es sich gerade befindet? Worauf sollte man hier achten? Welche Kriterien haben Sie?

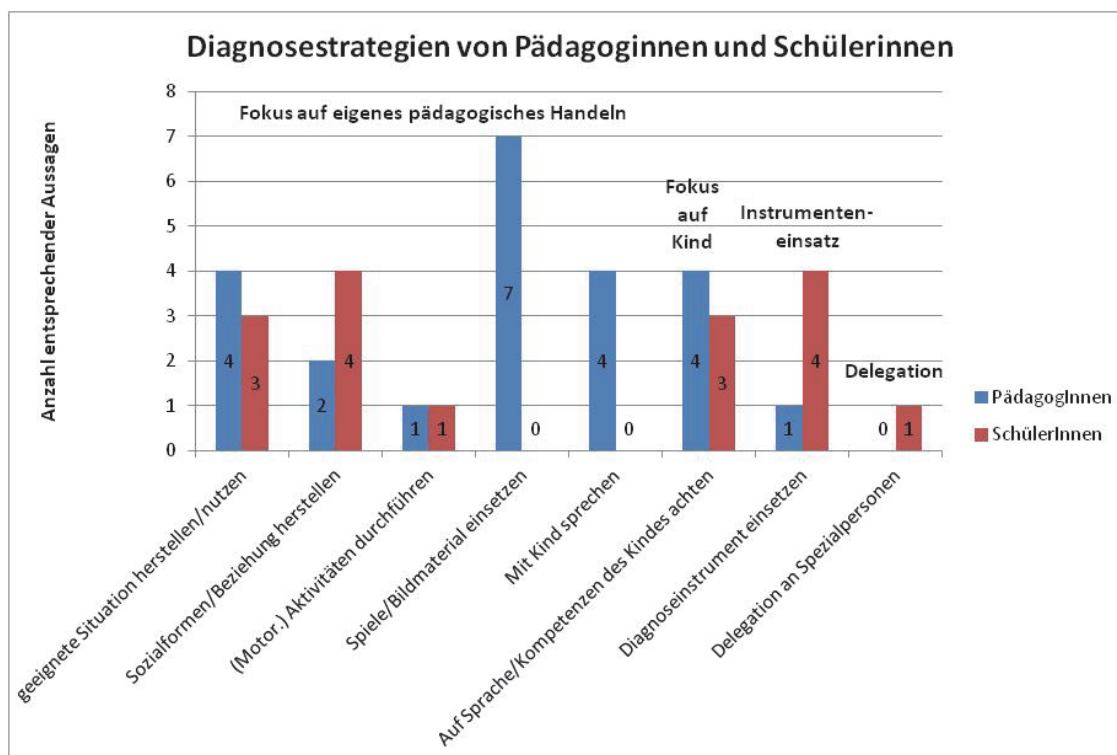


Abb. 6-27: Aussagen von Pädagoginnen und Schülerinnen in der Gruppendiskussion zu Diagnosestrategien

Ergebnisse Pädagoginnen

Die obenstehende Grafik (Abb. 6-27) macht deutlich, dass die unmittelbaren Aussagen zu den verfolgten Sprachdiagnosestrategien vorrangig das eigene, bekannte pädagogische Handeln betreffen. Dies fällt insbesondere bei der Gruppe der Pädagoginnen auf: Es sind überwiegend allgemeine-pädagogische bzw. methodisch-didaktische Gestaltungsprinzipien (A.XY), die im Zusammenhang mit der Frage nach diagnostischen Kriterien zur Bestimmung des kindlichen Sprachstandes angeführt werden. In 4 Aussagen wird das eigene sprachliche Verhalten in den Mittelpunkt gestellt, wobei 3 davon dies mit der Nennung eines dadurch ausgelösten Effekts beim Kind (K3.3, K.Emo, K2 - in der obigen Grafik nicht enthalten) verbinden und somit zumindest mittelbar Beobachtungskriterien nennen, z.B. „Ich spreche das, was ich sehe, und wenn das Kind dazu bereit ist, dann kommt viel von dem Kind“ (F6; PT 245).

Lediglich in 4 der 23 Aussagen der Pädagoginnen werden unmittelbar auf die Frage nach Kriterien zur Beurteilung des Sprachstandes explizit Entwicklungsbereiche des

Kindes genannt, davon beziehen sich 3 auf die Sprache des Kindes, und zwar die Sprachhandlung „Antwort“ (K1.3), der allgemeine Ausdruck „sprechen“ (K2) sowie „Wortschatz“ (K3.2) (in der obigen Grafik zusammenfassend dargestellt). Das vierte der geäußerten kindbezogenen Beobachtungskriterien zur Bestimmung der sprachlichen Fähigkeiten des Kindes betrifft aber die Motorik des Kindes (K.MOT). Auf die hinter dieser Aussage liegenden Argumentationsstrukturen wird weiter unten im Zusammenhang mit der Darstellung der in dieser Kontexteinheit herausgebildeten Gruppenmeinung zum Verhältnis zwischen Sprachentwicklung und motorischer Entwicklung noch zurückzukommen sein.

Die Betonung der eigenen gestaltenden Tätigkeiten im Rahmen der Frage nach den Kriterien für die Spracheinschätzung umfasst insbesondere den Aufbau von Beziehung (A.BEZ) und die Nutzung bzw. Herstellung von Alltags- (A.ALLT) und materialunterstützten Spielsituationen (A.MAT). Die folgenden Aussagen verdeutlichen die geschilderte Sichtweise.

*Ja, ich denk mir, das **sieht man am Alltag, bei Gesprächen, und beim Spiel**, und wenn ich ein Kind kennenlerne, fang ich relativ, ja basal fast an, und **merk einfach, wie weit das Kind mitgeht**. Dann kann man ein bissl fordern, und **man merkt** dann einfach an der Rückmeldung vom Kind, **ist das jetzt noch angenehm, die Forderung, oder wird's zuviel und das Kind steigt aus und das ist für mich so ein Maßstab**, wo steht das Kind. Und des **merkt man in Alltagssituationen**, jetzt wirklich so beim **Händewaschen, beim Essen, beim Umziehen, oder in Spielsituationen**, die klassischen Spiele sind die Tischspiele oder im Baueckenbereich oder im Rollenspielbereich. Also, ich muss mich als **Bezugsperson einfach dazustellen**, ich muss schauen, dass **ich eine Beziehungsebene hab**, dass das Kind auch mit mir in Kontakt kommt. (F2; PT 226).*

F9 bekräftigt die Bedeutung der Beziehungsherstellung für die Beobachtung des Sprachstandes des Kindes, kommt aber ebenso wie F2 nicht über die Betrachtung der methodischen Gestaltung der Diagnosesituation hinaus.

*Es ist so, wie /F2/, sagt: **In der Beziehungsarbeit erkennt man dann, wo das Kind steht**. Und darauf hinaus kann man dann die Förderung ansetzen. (F9; PT 228)*

F6, die erst vor Kurzem den beruflichen Wiedereinstieg mit der für sie neuen Aufgabe der Sprachförderung vollzogen hatte, bringt ihre eigene Unsicherheit zum Ausdruck, bleibt aber ebenso die spezifische Antwort schuldig.

*Ich bin also noch so im Experimentieren, aber ich hole, **ich versuche das Kind dort abzuholen, wo ich glaube, dass es steht**. Je weniger ein Kind spricht, desto mehr spreche ich, und um einfach durch mein Vorbild das Kind dazu zu animieren. (F6; PT 243)*

Nach einer sich an der Eignung eines bestimmten Bilderbuchs zur Sprachstandserhebung¹²² entzündenden, jedoch eher kurz gehaltenen Diskussionsphase, tritt F5 für die

¹²² Angesprochen ist das Buch „Opa Henri sucht das Glück“, das als methodisches Instrumentarium zur Elizitierung syntaktischer Strukturen sowie zum W-Fragen-Verständnis in der Vorläuferversion BESK 4-5 der aktuellen BESK 2.0 bzw. BESK-DaZ 2.0 den Einrichtungen der beteiligten österreichischen Bundesländer optional zur Verfügung gestellt wurde. Daneben standen auch allgemeine Kriterien für die Heranziehung alternativer Kinderbücher zur Verfügung unter Anführung entsprechender Vorschläge.

Verwendung eines Wimmelbilderbuchs zu diagnostischen Zwecken ein und bietet hierfür auch eine Begründung an, die allerdings, wie im Folgenden sichtbar wird, gleichfalls keine fachliche Fundierung enthält.

Im Wimmelbuch muss ich sagen, das klappt ja schon, da sieht man da sehr viel. (F5; PT 198)

Auffallend ist im Zusammenhang mit der Beschreibung des sprachlichen Entwicklungsstandes die dominante Verwendung eher intuitiver bzw. visueller Wahrnehmungsverben in einer Reihe der Beiträge zu Frage 2: *sieht man, merkt man einfach, muss schauen* (226), *erkennt man* (227), *versuche ich einmal zu schauen* (228), allerdings, wie gezeigt wurde, meist ohne Spezifizierung des beobachteten Gegenstandes.

Die Verwendung intuitiv-emotionaler Verben fällt auch bei den Schülerinnen in der entsprechenden Diskussionspassage auf, wobei ihre Äußerungen, im Gegensatz zu den obigen Textpassagen der Pädagoginnen, nicht auf die eigene Erfahrung rekurrieren, sondern als eigene Vorstellungen über Bewältigungsstrategien als künftige Pädagogin vorgebracht werden.

*Und ich glaube, als Kindergartenpädagogin, wenn man das Kind tagtäglich sieht, oder fast halt täglich, **spürt man das, man merkt es ja auch**, wie weit das Kind sprachlich, altersadäquat spricht einfach auch. (SCH3; BT 57)*

Zurück zu den Ergebnissen der Pädagoginnen: Die Möglichkeit des Einsatzes eines *Beobachtungsinstruments* wurde im Kontext der Frage 2 von nur einer Pädagogin angeführt. Dazu ist anzumerken, dass zum Zeitpunkt der Diskussion bereits seit zwei Jahren in den österreichischen Bundesländern verschiedene Verfahren zur Sprachstandsfeststellung verpflichtend durchzuführen waren¹²³ (vgl. auch Kap. 1). Außer zwei der Pädagoginnen hatte zum Zeitpunkt der Diskussion allerdings keine der Teilnehmenden direkte Erfahrungen mit dem Instrument. Dies könnte auch der Grund sein, weshalb der Rückgriff auf ein Diagnoseinstrument keine aktualisierbare Option zur Feststellung des individuellen Entwicklungsstandes darstellte. Dass zwischenzeitlich mit der Implementierung einer in Österreich bundesweit verpflichtenden Sprachstandsfeststellung im Rahmen des Projekts *Frühe Sprachliche Förderung* (vgl. Kap. 1) zumindest die Kenntnis eines instrumentengestützten, systematischen Beobachtungsvorgehens unter den Pädagoginnen gestiegen ist, wäre jedoch zu anzunehmen. Dass dennoch zurzeit weder von

¹²³ Die Wiener Kindergärten verwendeten damals das Beobachtungsverfahren BESK 4-5 (Breit & Schneider 2008), das heute in den gänzlich überarbeiteten und zielgruppenspezifisierten Versionen BESK –DaZ 2.0 (Rössl & Wanka 2011) und BESK 2.0 (Rössl u.a. 2011) in Österreich zum Einsatz kommt. Die Unbeliebtheit des Instruments in der Praxis fußte insbesondere auf der durch die Diskrepanz zwischen fachlichen Anforderung und dem Qualifikationsniveau der Pädagoginnen entstandenen Überforderung als auch auf der Unangemessenheit des standardisierten Erhebungsmaterials. Insbesondere löste das Bilderbuch vehementen Widerstand aus. Die neuen Versionen sehen keinerlei standardisierten Situationen mehr vor. In Bezug auf die Diskussion der Pädagoginnen soll der Vollständigkeit wegen hier angemerkt werden, dass sich zwei weitere Beiträge insofern auf den BESK 4-5 bezogen, als sie Kritik an dem Bilderbuch ausdrückten.

einem durchgängig professionellen, fachgerechten Umgang mit den Instrumenten gesprochen werden kann bzw. überhaupt von einer flächendeckenden Erfahrung der Kindergartenpädagoginnen ausgegangen werden kann, zeigen die vorliegenden Befragungsergebnisse, denen zufolge das Ausmaß der praktischen Erfahrung im Umgang mit den Beobachtungsinstrumenten zwischen den Befragungswellen 2010 und 2016 sogar gesunken ist¹²⁴. Aus vielfältiger eigener Erfahrung ist der Verfasserin bekannt, dass die Aufgabe der Sprachstandsbeobachtung an den einzelnen Standorten von den gruppenführenden Pädagoginnen häufig an Zusatzpersonal (Sprachförderassistentinnen) übertragen wird.

Schülerinnen

Im Unterschied dazu gibt es bei den Schülerinnen 4 Aussagen über den Einsatz von Instrumenten der Sprachstandserhebung als eine Methode, Einblicke in die Sprachkompetenzen der Kinder zu erhalten. Die weitere Analyse zeigt, dass von den insgesamt 16 Nennungen 8 auf das eigene pädagogische Handeln fokussieren, wobei die Beziehungsherstellung am öftesten genannt wurde (4mal), drei Aussagen beziehen sich auf die sprachlichen Kompetenzen des Kindes, und zwar ganz allgemein „sprechen“ (K2), „Aussprache“ (K3.1) und „Wortschatz“ (K3.2). Eine Schülerin plädiert zudem für die Delegation der Diagnoseaufgabe an spezialisierte Fachkräfte (SPEZPERS), wie etwa Logopädinnen (zum Einsatz von spezialisiertem Personal vgl. auch die Ergebnisse zur Strukturqualität Kap. 6.5.8).

Beschreibung von Defiziten in der Erstsprache Deutsch

Pädagoginnen

Dass der Gegenstand der Beobachtung, die Sprache des Kindes, im Austausch mit den Berufskolleginnen in bestimmten thematischen Kontexten durchaus präziser aktualisiert und benannt werden kann als es aus der obigen Analyse der Aussagen im Kontext der konkreten Frage nach Kriterien zur Sprachstandsbeobachtung hervorgeht, wird aus dem Vergleich mit einer anderen Passage der Diskussion deutlich. So bringen sich Pädagoginnen in der Diskussion der Kontexteinheit zu Leitfrage 5, in der es unter anderem um die *wahrgenommenen Defiziten in der Erstsprache Deutsch* geht (vgl. Tab. 6-16), nicht nur zahlenmäßig mehr ein als im Abschnitt zur „Abhol-Frage“ (8 vs. 5), sie gehen im Einzelnen auch um einiges differenzierter auf die Beschreibung der, in diesem Falle, mangelnden Sprachbeherrschung der Kinder ein, ableitbar aus der quantitativen Gegenüberstellung der Nennungen der beiden Kontexteinheiten: 17 defizitbeschreibende Sprach-

¹²⁴ Während 2010 noch knapp die Hälfte der befragten Pädagoginnen angab, Erfahrung mit der Durchführung des BESK zu haben, waren dies 2016 nur mehr ein Drittel. Den Schülerinnen war der BESK zu beiden Zeitpunkten nur vereinzelt bekannt.

Indikatoren vs. 3 Indikatoren bei der kompetenzorientierten Diagnosefrage (Codes: K1-8). Die ermittelten defizitorientierten Indikatoren wurden separat ausgewertet, indem die Kodierung der im Material gefundenen Kategorien des sprachlichen Verhaltens des Kindes mit dem Wert [-], [„fehlt“], versehen und nicht mit der Funktion „Diagnose“ verknüpft wurden. Sie scheinen daher in keiner der hier vorgelegten Diagnosestatistiken auf, da die fehlerfokussierende Sichtweise nicht mit dem hier verfolgten entwicklungsproximalen Ansatz (vgl. Kap. 2.1.3), der von den bestehenden Kompetenzen des Kindes ausgeht, vereinbar ist.

In Tab. 6-16 sind die in der Kontexteinheit zu Leitfrage 5 ermittelten Kategorien fallspezifisch dargestellt. Neben den wahrgenommenen Defiziten gibt die Tabelle auch die von den Pädagoginnen vorgebrachten Kausalzusammenhänge wieder. Sie geben die Struktur der Meinungen der Pädagoginnen zur Ursache der geäußerten Defizite von Kindern mit Deutsch als Erstsprache sowie etwaige Folgerungen, die daraus für das eigene pädagogische Handeln gezogen werden, wieder (darauf wird weiter unten noch ausführlicher eingegangen: s. *Begründungen der wahrgenommenen Sprachdefizite – Rolle der Eltern*).

Leitfrage 5

Immer wieder hört man von Ihren Berufskolleginnen, dass zunehmend auch Kinder mit Deutsch als Erstsprache im Vorschulalter sprachliche "Defizite" haben? Entspricht das auch Ihren eigenen Erfahrungen? Wenn ja, worin bestehen diese Defizite?

| P Ä D A G O G I N | Defizite in Deutsch als Erstsprache | | | | | | | Begründung | | | | | Wissensquelle | | | Folgerung für pädag. Handeln | | | |
|---|-------------------------------------|------|----|------|------|------|----|----------------|-----|-----|-----|-----|------------------------|-----|------|------------------------------|------|-------|--------------------|
| | Defizite in ... K1-8 | | | | | | | Elterliche ... | | | | | un-spezif. Aktivitäten | Erf | Epis | STh | S1.4 | A.Ind | |
| | | | | | | | | Sprachpflege | | | | | | | | | | | ES1-8 (- = Mangel) |
| | K1.1 | K1.3 | K2 | K3.1 | K3.2 | K3.3 | K8 | ES1.2 | ES2 | ES6 | ES7 | ES8 | ES4.1 | E.X | | | | | |
| F2 | x | | | x | x | x | | | - | - | - | - | x | - | x | | | x | x |
| F3 | x | | | | x | | | | x | | | | | x | x | | | | |
| F4 | x | x | | | | | | | x | | | | | x | x | | | | |
| F5 | | | x | | | | | | | x | x | | | x | x | | | | |
| F6 | | x | x | | x | x | | x | | x | | | | | x | | | | |
| F7 | x | | x | | | | x | | | | | x | | | x | | | | |
| F9 | x | | | | | | | | x | x | | | | | x | | | | |
| F10 | | | | | | | | | | | | | | x | x | | | | |

Tab. 6-16: Kategoriensystem und Argumentationsstrukturen im Kontext der Leitfrage 5 (Pädagoginnen)

K - *Sprachverhalten des Kindes* siehe nachfolgende Textpassage

E – *Elterliches Sprachverhalten*: ES1.2 – *Direktive*, ES2 – „*Sprechen, reden*“, ES6 – *Gespräch*, ES7 – *Vorlesen*, ES4.1 – *Dialekt*

S – *Sprachverhalten der Pädag.*: S1.4 – *Frage*

A – *Allg.-pädagog. Methode*: A.Ind – *Individualität*

Erf – *Erfahrungswissen*, Epis – *Episodisches Wissen*, STh – *Subjektive Theorie*

Betrachtet man zunächst die von den Pädagoginnen aktualisierten Defizite der Kinder (blau unterlegt) im Einzelnen, so zeigt sich, dass 5 der 8 sich beteiligenden Pädagoginnen sich an mangelnde Erzählfähigkeit der Kinder (K1.1) erinnern, 2 Pädagoginnen führen mangelndes Antwortverhalten der Kinder (K1.3) an, eine Pädagogin sieht Mängel in der Artikulation (K3.1), 3 im Wortschatz (K3.2), 2 in der Grammatik (K3.3), 3 sehen die Redemenge des Kindes ganz allgemein eingeschränkt (K2) und einmal wird beklagt, dass Kinder nicht reimen könnten (K8). Im Durchschnitt fallen hier pro Pädagogin 2,4 sprachbezogene Kategorien zur Beschreibung der Sprache des Kindes an. Der Anteil der allgemeinen Kategorie „Sprechen“ (K2) bleibt mit 17,6% im Vergleich zu ihrem gehäuftem Vorkommen in den Funktionen *beobachteter Fördereffekt* (43,2%) oder *angestrebtes Förderziel* (45,5%)¹²⁵ (vgl. Tab. 6-9 und Tab. 6-23) hier insgesamt gering. Zur Beschreibung von Defiziten werden daher vergleichsweise aussagekräftigere sprachliche Indikatoren herangezogen.

Stellt man nun diese Daten den Ergebnissen, die aus den Aussagen der Pädagoginnen im Kontext der diagnosebezogenen Frage 2 (s.o.) gewonnen wurden, gegenüber (s. Tab. 6-17), lässt sich unmittelbar entnehmen, dass die Frage, die auf die Wissensstrukturen der Pädagoginnen zu kompetenzorientierten Kriterien abzielt, um einiges weniger an sprachbeschreibenden Aussagen evoziert, als die nach den Schwächen der Kinder (s. in beiden Tabellen die blau unterlegten Felder).

| Pädagogin | Indikatoren Sprachentwicklung | | | |
|-----------|-------------------------------|----|------|-------------------|
| | Sprachspezifische Entwicklung | | | Allg. Entwicklung |
| | K1.3 | K2 | K3.2 | K.Mot |
| F2 | | | | |
| F5 | | | | |
| F6 | x | x | | |
| F9 | | | | |
| F10 | | | x | x |

Tab. 6-17: Kindbezogene Kategorien im Kontext der Leitfrage 2 („Sprachstandsindikatoren“)

K - Sprachverhalten des Kindes. K1.3 – Antwort, K2 – „sprechen, reden“, K3.2 - Wortschatz

Tab. 6-17 stellt fallspezifisch die Ergebnisse zur Leitfrage 2 dar¹²⁶. Auch hier sind, zur

¹²⁵ Der Wert umfasst die in allen Zusammenhängen genannten sprachbezogenen Ziele. Bei den im Zusammenhang mit Sprachförderhandlungen genannten sprachbezogenen Zielen macht der Anteil der Kategorie K2 42,8% aus.

¹²⁶ Minimale zahlenmäßige Abweichungen zwischen den Statistiken der Abb. 6-27 und der Tab. 6-17 sind begründet in den jeweils unterschiedlichen Auswertungseinheiten. Während Abb. 6-27 die Daten der gesamten Gruppendiskussion umfasst, beziehen sich die Werte der Tab. 6-17 nur auf die Daten, die aus den

besseren Vergleichbarkeit, die von den Pädagoginnen jeweils angeführten sprachlichen Entwicklungsbereiche des Kindes blau unterlegt. Erinnerung sei, dass in diesem Kontext nur diejenigen Angaben gewertet wurden, die als Mittel zur Einschätzung der Sprachkompetenzen des Kindes genannt wurden (und nicht solche in der Funktion einer Wirkungsbegründung).

Das Phänomen, dass die Beschreibung der Sprache des Kindes im Zusammenhang mit der defizitorientierten Leitfrage 5 um einiges differenzierter ausfällt als bei der genuin diagnosebezogenen Leitfrage 2, kann erstens damit interpretiert werden, dass Pädagoginnen mit der sprachlichen Entwicklung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache, auf die Leitfrage 5 dezidiert abzielt, vertrauter sind. Dies wird auch gestützt durch die entsprechenden Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung (vgl. Kap. 6.4 und 6.5.4). Die besonders starke Aktualisierung von Wissensstrukturen in diesem Kontext lässt sich zweitens auch als ein typisch gruppendynamisches Phänomen interpretieren: Als Katalysator für eine kollektive Meinungsbildung über die Defizite der Kinder bewirkte der konsensartig herausgebildete Begründungshintergrund der elterlichen Versäumnisse (Näheres findet sich im nächsten Absatz) ein emotionales Einschwingen der Teilnehmenden auf ein gemeinsames Relevanzsystem, das zu einem höheren Aktualisierungsgrad der erinnerten Wahrnehmung führte. Zudem lässt sich das aufgezeigte Phänomen, dass Defizite stärker aktualisiert werden, vor psycho- bzw. neurolinguistischem Hintergrund mit der hohen Salienz¹²⁷ sprachlicher Abweichungen erklären, eine Eigenschaft, die bewirkt, dass Fehler dem Bewusstsein der muttersprachlichen Hörerin/des Hörers leichter zugänglich werden als zielsprachliche Bildungen, die sich als nicht-saliente Qualitäten nicht ins Bewusstsein drängen, ein Phänomen, auf das sich der festgestellte Mangel an Fähigkeit, *Sprachkompetenzen zu beschreiben*, zurückführen lässt. Dementsprechend ist das Vorhandensein intuitiven, impliziten Sprachwissens („implizites“ bzw. „prozedurales Wissen“: vgl. Kap. 5.1) für die Kommunikation über die Frage nach kompetenzbezogenen Richtgrößen als nicht ausreichend einzustufen. Anders gewendet, gibt der Vergleich der beiden Passagen daher einen entscheidenden Hinweis für den hohen Bedarf an explizit verfügbaren fachtheoretischen Wissensressourcen (vgl. Kap. 5.1), wenn einer fachgerechten, domänenspezifischen Kommunikation über kindliche Verhaltensweisen, wie sie von der Professionsforschung der Elementarpädagogik gefordert wird, von den Praktikerinnen nachgekommen werden soll.

Beiträgen im Zusammenhang mit der Diagnostikfrage (Leitfrage 2) gewonnen wurden. Die Heranziehung unterschiedlicher Kontexteinheiten ist den jeweiligen Fragestellungen geschuldet.

¹²⁷ Psychischer Reiz, „Auffälligkeit“

Begründungen der wahrgenommenen Sprachdefizite – Rolle der Eltern

Pädagoginnen

Eine tiefergehende Analyse der Aussagen zu Leitfrage 5 macht deutlich, dass die *wahrgenommenen Defizite in der Erstsprache Deutsch* nie als isolierte Aussagen vorgebracht werden, sondern von allen sich an dem Thema beteiligenden Pädagoginnen in einen *erfahrungsbezogenen Begründungszusammenhang* gestellt werden, der eine direkte Linie zu Versäumnissen der *elterlichen Sprachpflege* und deren *Erziehungsaufgabe* zeichnet (siehe Tab. Tab. 6-16: Spalte „Begründungen“). Sprachliche Defizite der Kinder entstehen gemäß den subjektiven Theorien der Pädagoginnen durch einen generellen Mangel an sprachlicher Kommunikation in der Familie (ES2), einem Mangel an bewusster Dialogführung zwischen Eltern und Kind (ES6), ausbleibenden Vorleseaktivitäten (ES7), durch überwiegenden Gebrauch sprachhemmender Sprechakte, wie Anweisungen (ES1.2) sowie insgesamt durch ein Defizit an familiären (Freizeit-)Aktivitäten (E.X).

Auch hier lohnt sich ein Vergleich mit Daten aus einer anderen, kategorial äquivalenten Diskussionseinheit, und zwar bezüglich der Thematisierung des eigenen Sprachverhaltens der Pädagogin. Lässt sich aus dem gewonnenen Kategorienkomplex zum elterlichen Sprachverhalten (E1-8) die grundsätzliche Bedeutung, die Pädagoginnen der Sprache der Bezugspersonen an sich beimessen, erkennen, so ist weiters von Interesse, in welchem Umfang und mit welchen Mitteln Pädagoginnen ihr eigenes Sprachverhalten thematisieren. Hierzu kann zunächst die Analyse der Leitfrage 1, in der es um (bewährte) Konzepte zur Sprachförderung im beruflichen Handlungsfeld Kindergarten geht, Auskunft geben: Es findet sich keine Aussage zu sprachlichen Gestaltungsmöglichkeiten der Pädagogin (S1-8), es werden ausschließlich sprachunspezifische, allgemein-pädagogische Förderstrategien genannt. Selbst im gesamten Diskussionsverlauf wurde nur vereinzelt – und zwar beim Thema „Sprachvorbild“ – über die eigene sprachliche Verhaltensweise gesprochen (vgl. Kap.6.5.1 und 6.6.4). Der hinsichtlich des sprachlichen Verhaltens der erwachsenen Bezugspersonen am stärksten strukturierte Diskussionsabschnitt ist somit jener zum Sprachverhalten der Eltern. Diese auf die Versäumnisse der Eltern fokussierende Sichtweise kann als Soll-Formulierung gelesen werden, als ein - indirektes - Normativum: „Eltern sollten mehr sprechen“, „sollten bewusste Dialoge führen“, „vorlesen“, „reimen“ (vgl. auch Kap. 6.6.4).

Nur eine der Pädagoginnen, F2, rekurriert im Kontext des Meinungs austausches über das Sprachverhalten der Eltern auf ihre eigene Verantwortung als sprachliche Bezugsperson und geht damit über den kollektiv konstituierten Begründungskontext hinaus. Es sei Aufgabe der Pädagogin, auf ungünstige familiäre Umstände zurückzuführende Unsicherheiten eines Kindes, etwa bezüglich seiner Erzählfähigkeit, entsprechend einzugehen. Dies wird von F2 anhand des unhinterfragten Rituals der Wochenenderzählung und dessen Modifizierung durch den Einsatz eines geeigneten

Frageverhaltens (S1.4) erläutert. Obwohl sich dieser Argumentation keine weitere Pädagogin anschließt und sie in ihrer Singularität daher kein Ankerbeispiel im eigentlichen Sinne darstellt, soll die entsprechende Textpassage hier dennoch angeführt werden, da sich an ihr die Realisierung eines *elaborierten, den gesamten Sprachförderhandlungsprozess rekonstruierenden Argumentationsmusters* demonstrieren lässt. Durch die Fähigkeit, über den gesamten (Förder-)Handlungsprozess auf fachlicher Ebene kommunizieren zu können, ist ein Anspruch des Professionalitätsansatzes der Elementarpädagogik (vgl. Kap. 4.5).

Diese Wochenenderzählungen und die Sprechkompetenz, so hab ich das jetzt genannt. Weil ich oft das Gefühl hab, das liegt jetzt schon an uns. Es ist ganz einfach die Frage zu stellen: /Was hast du am Wochenende gemacht?/. Wenn ich aber jetzt eine Familie hab, die nicht in der Lage ist, aufgrund der Arbeitsverhältnisse, dass einfach ein Elternteil am Wochenende arbeiten muss oder so, die wirklich jetzt nichts im klassischen Sinne unternehmen können, muss ich die Fragestellung einfach anders stellen. [...], wenn ich will, dass das Kind was erzählt, muss ich die Frage anders stellen. (F2; PT 450)

Das Argumentationsmuster von F2 beinhaltet, bezogen auf das Schema des Prozessmodells folgende Komponenten.

- [I] *Beobachtung* der Voraussetzungen des Kindes (familiäre Voraussetzungen) [K.Emo]
- [II] *Theoriebezug* („Das liegt jetzt schon an uns“. Von Einflussnahme der Sprachförderperson wird ausgegangen) [A bzw. S]
- [III] *Zielsetzung* („Wenn ich will, dass das Kind was erzählt“) [K1.1]
- [IV] *Gestaltung der sprachlichen Interaktion* („Muss ich die Frage anders stellen“) [S1.4]

Die Analyse zeigt, dass das Handlungsschema pädagogisch geprägt ist, die Komponenten *Zielsetzung* und *Sprachförderhandlung* aber durchaus sprachbezogen ausgerichtet sind (Merkmal: Index 1-8 an K oder S). Weitere Ergebnisse zur Komponente Sprachförderhandlung (IV) finden sich in Kapitel 6.6.4.

Schülerinnen

Betrachtet man die Gruppe der Schülerinnen (s. Tab. 6-18), so zeigt sich, dass das Thema „Defizite in der Erstsprache Deutsch“ gegenüber der Gruppe der Pädagoginnen eine geringere Beteiligung (4 von 10 Schülerinnen vs. 8 von 10 Pädagoginnen) hervorrief. Dies dürfte erstens auf den geringeren Erfahrungsbezug der Schülerinnen zurückzuführen sein: Alle Äußerungen sind als persönliche Theoriekonstruktionen zu werten (s. „Wissensquelle“), gekennzeichnet durch die die subjektiven Meinungsäußerungen kennzeichnenden Redemittel „ich glaube“, „ich denke“. Demgegenüber rekurrten alle Pädagoginnen auf ihre eigenen Erfahrungen (s. Spalte „Wissensquelle“: Tab. 6-16:).

| S C H Ü L E R I N | Defizite in Deutsch als Erstsprache | | | Begründung | | | | | Wissensquelle | Folgerung für Pädagogisches Handeln | | | | | | | |
|---|---|------|------|----------------|---|-----------------------------|-----------------------|-----|---------------|---|---|---|---|---|-----|----|-------|
| | | | | Elterliche ... | | | Kind | | | | | | | | | | |
| | K2 | K3.2 | K3.3 | Sprachpflege | un- spezif. Akti- vi- täten | Sprech- Ver- weigerg. | ES1-8 (- = Mangel) | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | ES2 | ES6 | | | | | | | ES7 | EX | K.Ref |
| SCH5 | | x | | x | | | x | | | | x | | | | | | |
| SCH8 | x | x | | x | | | | x | | x | x | | | | | | |
| SCH9 | | | | | x | x | | | | | x | x | x | x | x | | |
| SCH10 | x | | x | x | | | | | | | x | | | | | | |

Tab. 6-18: Kategoriensystem und Argumentationsstrukturen im Kontext der Leitfrage 5 (Schülerinnen)

K - Sprachverhalten des Kindes: K2 – „sprechen, reden“, K3.2 – Wortschatz, K3.3 - Satzbau

E – Elterliches Sprachverhalten: ES2 – „Sprechen, reden“, ES6 - Gespräch, ES7 – Vorlesen

S – Sprachverhalten der Pädag.: S7 - Vorlesen

A – Allg.-pädagog. Methode: A.Rit – Rituale, A.Allt – Alltagsintegriert, A.Ind – Individualität

Erf – Erfahrungswissen, Epis – Episodisches Wissen, STh – Subjektive Theorie

Das Ergebnis kann zudem als Ausdruck des Umstandes gewertet werden, dass Schülerinnen weder mit der Führung von Elterngesprächen betraut noch verantwortlich für die Erfüllung der Bildungsaufgaben sind (vgl. auch Kap. 6.3) und daher zu diesem Thema keine ausgeprägte Affinität besteht.

Jene wenigen Schülerinnen, die sich an diesem Diskussionsabschnitt mit Redebeiträgen beteiligen, führen, wie auch die Pädagoginnen, die Defizite bei den Kindern auf mangelndes elterliches Sprachverhalten zurück. SCH8 sieht mögliche Ursachen auch im Kind selbst, als situative oder temporäre „Sprecherweigerung“ (K.Ref), dies dürfe jedoch nicht mit mangelnder Sprachbeherrschung verwechselt werden.

Wie auch bei den Pädagoginnen überschreitet nur eine einzige Diskussions Teilnehmerin (SCH9) den gängigen Begründungsraum elterlicher Versäumnisse, insofern sie eine argumentative Linie hin zu ihrer eigenen beruflichen Handlungsverantwortung in der Kindergartenpraxis zieht. Es sei Aufgabe der Pädagogin, Kinder ohne Vorleseerfahrung an Bücher heranzuführen, um die Erzählkompetenzen zu fördern. Folgende Passage ist nicht repräsentativ für die Gruppenmeinung, stellt aber ein Äquivalent der oben näher analysierten Argumentation der Pädagogin F2 dar.

*Ja, also, ich denke es ist **Gewohnheitssache**. Wenn die Kinder es gewohnt sind, dass man mit ihnen über Bilderbücher **länger drüber redet**, vielleicht ein neues Ende erfindet gemeinsam, da werden auch die Kinder, die keinen Migrationshintergrund haben, **das gerne machen**. Wenn sie es **nicht gewohnt sind** und von heute auf morgen die Pädagogin kommt: /Ja, jetzt reden wir mal darüber/, da wird es ja ein bisschen vielleicht nicht so ankommen. **Man muss es eben öfter machen und in den Alltag einbauen.** (SCH9; BT 188)*

Motorik des Kindes als Indikator und Movens für die Sprachentwicklung

Pädagoginnen

Wie stark die Dynamik eines kollektiven Einschwingens auf eine gemeinsame Grundüberzeugung in einer beruflich homogenen Gruppe wirksam wird, soll, wie oben bereits angekündigt, im Folgenden anhand einer Textpassage gezeigt werden, die zur Ausgangsfrage und somit zum Kontext der Leitfrage 2 zu diagnostischen Wissensstrukturen zurückführt.

Befragt zu den Kriterien zur Einschätzung sprachlicher Kompetenzen nennt eine Pädagogin, F10, die Motorik des Kindes als Sprachstandsindikator:

*Das mag vielleicht komisch klingen, aber, wenn ich die Kinder neu kriege, **schau ich mir die Bewegung an**. Und ich schau mir immer wieder an, wie laufen sie, wie bewältigen sie Hindernisse und sehr oft ist für mich **Bewegung mit Sprache verbunden**. Ganz selten, dass bewegliche Kinder oder Kinder, die sich mit Hindernissen umgehen trauen, dass die meist eher sprechbereit sind als die Kinder, die vor Hindernissen stehen bleiben, ausweichen. Und für mich ist es so, weil ich kann nicht türkisch und serbokroatisch, also die Bewegung bringt sie dazu, anscheinend sich besser mitzuteilen ... (F10; PT 231).*

Damit setzt sie einen richtungsweisenden inhaltlichen Impuls: Die Ansicht einer von der Bewegungsentwicklung bedingten sprachlichen Entwicklung wird von über der Hälfte der anderen Diskussionsteilnehmerinnen in den unmittelbar darauffolgenden Passagen aufgegriffen und ist als umfassende subjektive Theorie zum Spracherwerb einzustufen, die sich von der Diagnostik auf alle Produkte des Förderhandlungsprozesses erstreckt. Von den 6 Pädagoginnen, die sich zu dieser Thematik äußern, stimmen 5 in die Überzeugung ein, dass zwischen der motorischen und der sprachlichen Entwicklung ein straffer Zusammenhang bestehe. Nur eine Pädagogin relativiert die Sichtweise durch die Anführung eines Fallbeispiels.

*Der ist zu uns gekommen, nach Österreich, hat kein Wort Deutsch gekonnt, ist eher ein dickeres Kind, **der sich nicht gern bewegt** eigentlich, und **der hat das so schnell gelernt**, der ist unglaublich, also **dieses Kind ist dermaßen sprachbegabt**, also von dem her würde ich jetzt sagen, **bei dem passt das jetzt nicht**. (F3; PT 234)*

Dieser Zwischenruf kann die Überzeugung der fünf anderen Teilnehmerinnen jedoch nicht abschwächen, die Argumentationslinie wird fortgesetzt, wonach Spracherwerb durch Bewegung bedingt sei, dies betreffe auch den Zweitspracherwerb des Deutschen.

Die sich gern bewegen und viel bewegen, die lernen schneller Deutsch (...) Die sich weniger bewegen, also das ist mir auch aufgefallen, die tun sich meistens sehr schwer, also Sätze zu lernen. (F4; PT 237)

Hingegen findet bei der Gruppe der Schülerinnen die Motorik des Kindes nicht nur innerhalb dieser Diskussionssequenz, sondern über den gesamten Gesprächsablauf hinweg, keinerlei Erwähnung (vgl. Häufigkeitsstatistik in Tab. 0-9).

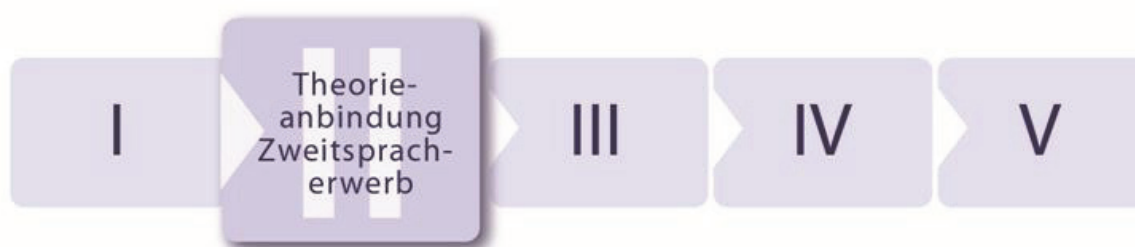
Rückbindung an bisherige Befunde

Meinungen über das Thema *Zusammenhang zwischen Motorik und Sprachentwicklung* wurde in den bisherigen Untersuchungsabschnitten nicht nachgegangen. Keinem sprachwissenschaftlichen Konzept verpflichtet, liegen zudem keine belastbaren empirischen Befunde eines kausalen Verhältnisses zwischen motorischen und sprachlichen Fähigkeiten vor (vgl. Jampert u.a. 2007)¹²⁸, dessen ungeachtet treten „Bewegung“ und „Sprache“ in elementarpädagogischen Lehrwerken meist wie Zwillingbegriffe auf. Dass der motorischen Fähigkeit des Kindes von den Praktikerinnen an sich ein hoher Stellenwert innerhalb des Fächers der kindlichen Entwicklungsbereiche beigemessen wird, zeigen auch die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung (vgl. Kap. 6.4.2).

Zusammenfassung

Pädagoginnen und Schülerinnen greifen bei der Aufgabe der Sprachdiagnostik überwiegend auf ihr allgemeines pädagogisches Instrumentarium und ihre damit zusammenhängenden subjektiven Theorien zurück. Das eigene Handeln wird in vielen Fällen der individualisierten Wahrnehmung des domänenspezifischen kindlichen Verhaltens vorgeschoben. Pädagoginnen setzen für die Beschreibung der beim Kind wahrgenommenen sprachlichen Defizite, besonders, wenn es um Deutsch als Erstsprache geht, deutlich mehr und deutlich differenziertere sprachliche Begrifflichkeiten ein als im Kontext der Kommunikation über Kriterien zur individuellen Sprachstandsbestimmung.

6.6.2 Theorien zu Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit



¹²⁸ Die in der jüngsten elementarpädagogischen Forschung angeführten Belege der Wirksamkeit bewegungsbasierter Sprachförderung müssen einige Fragen offen lassen. So etwa Zimmer (2017), die ihre Wirkungsstudie auf Kinder mit Deutsch als Erstsprache richtet. Kritisch zu betrachten ist die Methodik, insofern der Faktor „Bewegung“ in der evaluierten Sprachfördermaßnahmen durch die Konzipierung der Kontrollgruppe, die sich von der Versuchsgruppe darin unterscheidet, dass sie keinerlei Sprachförderung erhält, nicht isoliert ist. Zudem werden Verbesserungen hauptsächlich hinsichtlich motivational-kommunikativer Verhaltensaspekte nachgewiesen, Belege für besondere Fortschritte im sprachstrukturellen Bereich bleiben jedoch aus. Aus linguistischer Sicht liegt für eine Überbetonung der motorischen Komponente, zumal für die Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, keine empirische Evidenz vor.

Über Bedingungswissen zu verfügen, ist eine der Voraussetzungen eines professionellen Förderhandelns. Auf Basis einer wissenschaftlichen Theorie wird Wahrgenommenes in einen Interpretationszusammenhang gestellt, von ihr werden Förderziele und -handlungen abgeleitet (vgl. Kap. 4.5). Im Zentrum der folgenden Analyse stehen, entsprechend den besonderen Anforderungen an die pädagogischen Kräfte (vgl. Kap. 1), den Ergebnissen aus der Fragebogenuntersuchung (s.u.: „Bisherige Ergebnisse“) sowie den vor dem Hintergrund der psycholinguistischen Forschung hier vertretenen Ansätzen (vgl. Kap. 2.4) die subjektiven Theorien über *Zweitspracherwerb* und *Mehrsprachigkeit*.

Bisherige Ergebnisse

Die bisherigen Ergebnisse wurden ausschließlich aus der quantitativen Auswertung der Fragebogenuntersuchung gewonnen. Ausgangspunkt für die Überprüfung der subjektiven Theorien über den Erwerb einer Zweitsprache bzw. der Mehrsprachigkeitsförderung sind zunächst die Ergebnisse, wonach Aufgaben, die mit der Förderung von Deutsch als Zweitsprache verbunden sind, als schwieriger empfunden, mit größeren Unsicherheiten behaftet und weniger expertengerecht gelöst werden (Hypothese 4a-c, Kap. 6.5.4). Bereits im Fragebogen wurden mögliche Überzeugungen zu Einflüssen auf den Zweitspracherwerb und einem daraus resultierenden Zusammenhang mit der Bewertung der Bedeutung der DaZ-Förderung anhand der Kontrastivannahme sowie des Altersfaktors nachgegangen. Diesbezüglich bestehen keine Korrelationen. Die Zustimmung zur Kontrastivhypothese korreliert hingegen mit der Freude und der selbsteingeschätzten Kompetenz hinsichtlich der Mehrsprachigkeitsförderung.

Auch insgesamt zeigen die Probandinnen eine grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit. Deren Unterstützung wird jedoch als herausfordernd, „kompliziert“ empfunden, im Vergleich zur Deutschförderung bereitet sie weniger Freude.

Weitere Analysen und Ergebnisse

Mit zwei Leitfragen sollten einerseits den Meinungen zum *optimalen Alter* („Altersfaktor“: vgl. Kap. 2.1.2) in *Verbindung mit der Rolle der Erstsprache* (Interdependenzhypothese: vgl. Kap. 2.1.2) und andererseits den Ansichten über die Verantwortlichkeiten und Möglichkeiten hinsichtlich der Muttersprachenförderung bzw. -begleitung vertieft nachgegangen werden.

Optimales Alter für den Zweitspracherwerb

Leitfrage 3

Wann ist es Ihrer Meinung nach am günstigsten, eine zweite Sprache dazuzulernen. Gibt es ein optimales Alter dafür? Etwa auch so gemeint: tut sich das Kind leichter, wenn es seine Muttersprache schon gut beherrscht, bevor es eine zweite dazulernt oder hat das Ihrer Meinung nach keinen Einfluss?

Schülerinnen

Zum optimalen Alter, eine zweite Sprache zu lernen, äußerten sich 8 *Schülerinnen* (s. Tab. 6-19). Zum Diskussionsverlauf der Gruppe der Schülerinnen ist zu sagen, dass dieses Thema von den Teilnehmerinnen ohne Impulssetzung durch die Moderatorin direkt in die Frage zur Muttersprachenförderung (Leitfrage 4) im Kindergarten überging (s. Tab. 6-20).

| | Zustimmung (Mehrfachnennungen) | | Wissensquelle | | | | Bedingung/Einschränkung | | | |
|--|-----------------------------------|---------------|---------------|------|---------------|------|--|------|---|------|
| | Päd (n=7) | Schü (n=8) | Episodisch | | Subj. Theorie | | Situative bzw. personelle Sprachentrennung | | Alterseingrenzung: vor 3 bzw. ab 5/6 J. schwierig | |
| | | | Päd | Schü | Päd | Schü | Päd | Schü | Päd | Schü |
| B1 Alter 0-6 optimal | 5 | 7 | 4 | 2 | 1 | 5 | 4 | 5 | 1 | 2 |
| B2 individuelle Anlage entscheidend | 2 | 1 | / | / | 2 | 1 | | | | |
| B3 Lehre/Umwelt entscheidend | / | 2 | / | 1 | / | 1 | | | | |

Tab. 6-19: Subjektive Theorien zum Altersfaktor im Zweitspracherwerb (Schülerinnen)

Grundsätzlich sehen praktisch alle der sich beteiligenden Schülerinnen das Kindergartenalter als optimale Entwicklungsphase, um eine zweite Sprache zu lernen, wobei zwei Teilnehmerinnen (SCH9, SCH10) eine Eingrenzung nach oben vornehmen, insofern sie einen Erwerbsbeginn nach dem 5. Geburtstag als problematisch einstufen, und zwar hinsichtlich der Entwicklung von Selbstvertrauen und kommunikativen Fähigkeiten.

Also ich denke, mit drei Jahren, wenn man in Österreich lebt, in einem bestimmten Land und eine andere Muttersprache hat, dann sollte man ab drei Jahren schon versuchen, dem Kind die zweite Sprache beizubringen, weil Kommunikation ist ja das Wichtigste ganz einfach. Und mit fünf Jahren mit einer neuen Sprache anzufangen, die gerade so dringend benötigt wird, wenn man hier lebt, find ich das schon ein bisschen (...). Also das Kind wird Schwierigkeiten haben, ganz einfach, sich auszudrücken, zu kommunizieren, wenn es schon mit drei beginnen würde, die Sprache zu sprechen, dann würde es ihr oder ihm auch leichter fallen zu kommunizieren, und somit hätte es auch keine Schwierigkeiten ganz einfach, es hätte starkes Selbstbewusstsein, es könnte sich ausdrücken. (Sch10; BT 127)

Die Befürwortung eines zweitsprachlichen Erwerbsbeginns bereits im frühen Kindesalter wird von allen Schülerinnen an kontextuelle bzw. personelle Bedingungen gebunden. An erster Stelle wird die konsequente Sprachentrennung in der Familie bzw. die bewusste Pflege der Muttersprache in der Lebenswelt der Familie gegenüber der institutionellen Deutschförderung genannt.

Zwei Schülerinnen vertreten daneben zusätzlich die Ansicht, dass die Vermittlungsmethode einen großen Anteil am Gelingen des Zweitspracherwerbs hat (B3), eine Schülerin sieht die individuellen Voraussetzungen (B2) als ausschlaggebend für den erfolgreichen Zweitspracherwerb an.

Pädagoginnen

Zu ähnlichen Ergebnissen führt die Analyse der subjektiven Theorien der Pädagoginnen. Von den 7 beteiligten Diskutantinnen sprechen sich 5 für das Kindergartenalter als optimale Zeit für das Erlernen einer Zweitsprache aus, zwei Pädagoginnen sehen den erfolgreichen Zweitspracherwerb nicht gebunden an ein bestimmtes Alter, sondern abhängig von individuellen, kognitiven Fähigkeiten.

*Ich glaub sehr wohl, dass das auch **mit der Kognition**, also schon auch **zusammenhängt**. **Der eine lernt es später, der andere lernt es früher, der eine lernt es gar nicht**, (...) sehr wohl mit der Kognition sehr stark zusammenhängt. (F9; PT 389)*

Elaborationen der subjektiven Theorien zum optimalen Erwerbssalter in Form von Gelingensbedingungen für einen bilingualen Spracherwerb beziehen sich, wie auch bei den Schülerinnen, auf die elterliche Sprachentrennung bei bilingualer Erziehung. Eine Pädagogin äußert explizit die Meinung, dass ab dem Schulalter eine zweite Sprache zu lernen sehr schwierig sei.

*Aber ich glaub, dass **das [Hort/Schulalter] eigentlich schon zu spät ist, dass man schon vorher ansetzen sollte**. Ich kann mir vorstellen, dass je früher desto besser. Also ich glaub auch, dass egal, wenn es zwei Sprachen auf einmal spricht, dass es kein Problem ist für die Kinder, und dass je früher desto besser für einen Zweitspracherwerb. [F3; PT 398]*

Zusammenfassung

Hinsichtlich der subjektiven Theorien über ein optimales Alter für einen Zweitspracherwerb lässt sich zusammenfassend feststellen, dass Schülerinnen wie auch Pädagoginnen überwiegend die Ansicht vertreten, dass das Kindergartenalter eine besonders geeignete Phase für den Zweitspracherwerb darstellt, häufig wird die Meinung noch durch das Motto „je früher, desto besser“ zugeschärft. Diese Meinung kann daher als eine für die berufliche Aufgabe der Förderung von Deutsch als Zweitspracherwerb zuträgliche Basis bewertet werden. Sie steht zudem im Einklang mit wissenschaftlichen Annahmen zum Altersfaktor (vgl. Kap. 2.1.2).

Muttersprachliche / Mehrsprachen-Förderung: Zuständigkeit

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse zu Meinungen vorgestellt, die im Laufe der Gruppendiskussion, insbesondere aber im Kontext zu Leitfrage 4, zur Frage nach der Bedeutung der Muttersprache von Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch sowie der Zuständigkeit ihrer Unterstützung von den Diskussionsteilnehmerinnen vertreten wurden. Die Setzung förderlicher Aktivitäten zur Stützung der Muttersprache fällt in das Verständnis von Mehrsprachigkeitsförderung.

Gemeinsame Bezugsgröße für die folgende Darstellung ist die grundsätzliche Zustimmung zur Repräsentanz der Muttersprachen der Kinder im Kindergarten (M.A +). Daneben werden die einzelfallspezifischen Elaborationen hinsichtlich geeigneter Unterstützungsleistungen, d.h. der methodisch-didaktischen Gestaltungsmöglichkeiten, sowie der argumentativen Begründungen analysiert und dargestellt. Die durch diese Dimensionen charakterisierbare Struktur der subjektiven Theorien soll im Folgenden gruppenspezifisch, beginnend mit der Gruppe der Schülerinnen, erläutert werden.

Leitfrage 4

*Noch eine Frage in diesem Zusammenhang: Finden Sie es wichtig, dass Kinder – wenn ihre Familiensprache nicht Deutsch ist - auch in der Entwicklung ihrer **Familiensprache Stärkung** erhalten? Wenn ja, wie könnten **Sie als Pädagogin dazu beitragen**? Oder sehen Sie dies nicht als Ihre Aufgabe an?*

Schülerinnen

Tab. 6-20 legt die argumentative Binnenstruktur der Schülerinnen zum Thema muttersprachliche Förderung offen.

7 der 10 Schülerinnen beteiligten sich an der Diskussion dieser Fragestellung. 6 Schülerinnen sprechen sich explizit für die Repräsentanz der Muttersprachen aus. 5 davon verbinden dies mit der Nennung konkreter Umsetzungsmöglichkeiten, die die Bandbreite zwischen Akzeptanz von muttersprachlicher Kommunikation der Kinder untereinander (3mal), Bereitstellung von mehrsprachigen Büchern (1mal) und Aktivitäten wie Singen von Liedern in mehreren Sprachen (2mal) sowie Vorlesen in den Erstsprachen der Kinder (1mal) umfassen. In vier Fällen wird der Befürwortung der muttersprachlichen Repräsentanz im Kindergarten eine Begründung angeschlossen, sie erfolgt über deren Funktion als emotionale Stützung des Kindes.

| Schülerinnen | Für Repräsentanz der M im Kiga (Begründung: emotionale Stützung) M.A + (emo) | Methodische Umsetzung | | | | | Gegen gezielte M-Förderung im Kiga ... | | M-Förderung Aufgabe der Eltern (Beratung erforderlich) M.E + (BER) | Befürwortung der Interdependenzhypothese M.I + |
|--------------|---|-----------------------|----------|------------|-----------------------|---|--|--|--|---|
| | | M-Bücher | M-Lieder | M-Vorlesen | M-Kind-Kind-Kommunik. | Emotion. Begleitung durch muttersprachl. Kräfte | ...durch muttersprachl. Kräfte | Grundsätzlich (ohne personelle Spezifizierung) | | |
| | | M.A.Mat.2 | M8 | M7 | M.A.Soz4 | IKM | M.IKM - | M - | | |
| SCH1 | x | | | | | | | | x (BER) | x |
| SCH3 | x (emo) | x | x | | | | | | | |
| SCH4 | x (emo) | | x | | | x | x | x | | |
| SCH5 | x | | | | x | | | | | |
| SCH6 | | | | | | | x | x | x | |
| SCH9 | x (emo) | | | x | x | x | x | x | x | x |
| SCH10 | x (emo) | | | | x | x | | x | x | x |

Tab. 6-20: Argumentationsstrukturen zur muttersprachlichen Repräsentanz bzw. Förderung im Kindergarten. (Schülerinnen)

Als Beispiel für eine komplexe Argumentation sei folgende Passage angeführt:

*Also ich find es gibt auch **eine Art gewisse Sicherheit für das Kind**, also es kommt ja von zu Hause, kennt die Sprache von zu Hause, kommt jetzt in eine neue Umgebung, neue Kinder, neue Bezugspersonen, eine ganz neue Situation halt. Und da ist es halt fürs Kind schon leicht, wenn es auch Situationen gibt, wo irgendetwas Vertrautes da ist. Also wenn es zwar mit der deutschen Sprache konfrontiert wird, **aber die vertraute Muttersprache ein bisschen, also immer präsent bleibt**, dass es auch weiß, o.k. hier hat es auch eine familiäre Atmosphäre, dass wo ich auch weiß, **ich werde so angenommen, wie ich bin**. Also die gemeinsame Sprache ist zwar Deutsch, aber ich werde individuell ja irgendwie dann auch... **z.B. ein Geburtstagslied in meiner Sprache** irgendwie auch wahrgenommen als der, der ich zu Hause vielleicht bin. Also dass es da **so eine Art Brücke gibt zwischen zu Hause und Kindergarten**. Das ist schon wichtig. **Deswegen würde ich auch die Sprachen miteinbeziehen**. (SCH4; BT 152)*

Eine grundsätzlich mehrsprachigkeitsaffine Haltung geht jedoch nicht unbedingt mit der Befürwortung einer gezielten Förderung der Erstsprache im Kindergarten einher. Zwei der Schülerinnen (SCH9, SCH10)¹²⁹, die ihre zustimmende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit im Kindergarten auch durch das Anführen von praktischen Gestaltungsmöglichkeiten bekräftigen und in ihrer Argumentation zudem die Bindung eines erfolgreichen Zweitspracherwerbs an eine starke Erstsprache ins Spiel bringen, erachten demgegenüber die gezielte Förderung der Erstsprachen dezidiert nicht als Aufgabe des Kindergartens. Die Abgrenzung einer akzeptierenden, offenen Haltung gegenüber Mehr-

¹²⁹ Beide Diskutantinnen haben selbst einen mehrsprachigen Hintergrund.

sprachigkeit von ihrer aktiv-gezielten Förderung manifestiert sich zudem im Verständnis der Rolle muttersprachlicher Stützkkräfte: Bei gleichzeitiger Hervorhebung der Bedeutung muttersprachlichen Personals zur emotional-motivationalen Stützung der Kinder, sprechen sich 3 der Schülerinnen gegen deren Rolle als Muttersprachenförderin aus. Begründet wird die Ablehnung vor allem mit dem Argument der Benachteiligung von Kindern mit weniger stark repräsentierten Erstsprachen.

4 der Schülerinnen vertreten die Ansicht, dass Hauptverantwortliche für die Förderung der Erstsprache die Eltern seien. Darunter sind auch jene, die gleichzeitig eine offene, wertschätzende Haltung den anderen Sprachen gegenüber vertreten. Eine Schülerin erachtet eine Beratung der Eltern bezüglich der häuslichen Sprachpflege als erforderlich.

Das Thema Mehrsprachigkeit wurde von den Schülerinnen insgesamt sehr engagiert diskutiert, was sich nicht nur an der gegenüber der Gruppe der Pädagoginnen dichteren Struktur der subjektiven Theorien abbildet. Aus dem Transkript geht außerdem hervor, dass der Moderatorin in diesem, 17-minütigen Abschnitt¹³⁰ lediglich die Aufgabe der Steuerung des Rederechts zufiel, weiteres Nachhaken oder Impulssetzungen hingegen nicht erforderlich waren.

Pädagoginnen

Im Vergleich mit den Schülerinnen ist die Struktur der subjektiven Theorien der Pädagoginnen, wie aus einer gegenüberstellenden Ansicht der beiden Tabellen (Tab. 6-20 und Tab. 6-21) ersichtlich wird, um einiges weniger ausgebaut. An der Frage beteiligten sich 6 der 10 Diskutantinnen (vs. 7 von 10 Schülerinnen). Sie rief insgesamt daher ein deutlich geringeres Engagement hervor als bei den Schülerinnen.

Nur 3 der 6 an diesem Thema sich beteiligenden Pädagoginnen sprechen sich explizit für eine Repräsentanz der Erstsprachen im Kindergarten aus. Interessant ist, dass zwar 4 der Beteiligten der Erstsprache eine hohe Bedeutung für den Zweitspracherwerb zuschreiben und somit das Grundverständnis der Interdependenzhypothese teilen, allerdings nur 2 von ihnen daraus die grundsätzliche Repräsentanz der Erstsprachen im Handlungsfeld Kindergarten ableiten. Die Nennung methodisch-didaktischer Realisierungen der Mehrsprachigkeitsunterstützung bleibt bei allen Diskutantinnen hingegen aus. Die Aufgabe der Mehrsprachigkeitsförderung wird stattdessen von 2 Pädagoginnen der muttersprachlichen Stützkraft zugeteilt. Damit unterscheiden sich die Strukturen der subjektiven Theorien der Pädagoginnen zu diesem Thema deutlich von denen der Schülerinnen, die in der Diskussion um einiges elaboriertere Wissensstrukturen über die eigenen Handlungsoptionen im Kontext Mehrsprachigkeit aktualisieren können.

¹³⁰ Entspricht 6, 5 A4-Transkriptseiten.

| Pädagoginnen | Für Repräsentanz der M im Kiga M.A + | Methodische Umsetzung | | | | | Gegen gezielte M-Förderung im Kiga | | M-Förderung Aufgabe der Eltern M.E + (BER) | Befürwortung der Interdependenzhypothese M.I + |
|--------------|---|---------------------------|--------------------|----------------------|---|--|---|-------------------------------|---|---|
| | | M-Bücher M.A.Mat.2 | M-Lieder M8 | M-Vorlesen M7 | M / Kind-Kind-Kommunik. M.A.Soz4 | Emotion. Begleitung durch muttersprachl. Kräfte IKM | ...durch muttersprachl. Kräfte M.IKM - | ... im Allgemeinen M - | | |
| F1 | x | | | | | x | | | x (BER) | |
| F2 | | | | | | | | | x (BER) | |
| F5 | | | | | | | | | | x |
| F8 | x emo | | | | | | | | | x |
| F9 | | | | | | | | | x | x |
| F10 | x | | | | | x | | | x (BER) | x |

Tab. 6-21: Argumentationsstrukturen zur muttersprachlichen Repräsentanz bzw. Förderung im Kindergarten. (Pädagoginnen).

Grundlage: Matrix der Argumentationsstruktur der Schülerinnen (s. Tab. 6-20)

Die beiden Pädagoginnen, die die wichtige Rolle der muttersprachlichen Stützkräfte mit der Stützung der emotionalen Befindlichkeit der Kinder und mit der eigenen Entlastung begründen, schränken dies allerdings insofern ein, als sie gleichzeitig ihr durch Kommunikationsschwierigkeiten und/oder inhaltliche Auffassungsunterschiede, wie etwa über Bildungsziele des Kindergartens, belastetes Verhältnis zur muttersprachlichen Stützkraft beklagen (diese Argumentation scheint in der Tab. 6-21 nicht als eigene Kategorie auf).

Ich hab nämlich auch eine muttersprachliche Kollegin in Türkisch, die stundenweise eben mich in der Gruppe unterstützt. Wie ich das jetzt gehört hab, hab ich jetzt schon schmunzeln müssen, weil's immer wieder zu Missverständnissen kommt. Das liegt wahrscheinlich auch an unseren Eigenarten: Ja also ihre Persönlichkeit und meine Persönlichkeit. Aber sie fühlen sich oft sehr angegriffen. Wenn ich irgendwie was sag, hab ich das Gefühl, dass sie immer die ganze Schuld ihrer ganzen Volksgruppe auf sich nimmt. Wenn ich dann sag (...) geht sie immer in eine Verteidigungshaltung und reagiert dann oft so. Das war überhaupt nicht so gemeint, da hat sie mich nicht verstanden. Also sie hat das Gefühl, dass viel zu viel Bildung an die Kinder herangebracht wird. Und wir haben das Gefühl, wir machen viel zu wenig, weil die offensichtlichen Lernschritte, sag ich jetzt einmal, das Ergebnis, unter Anführungszeichen, nicht an das herankommt, was wir uns halt vorstellen würden, sag ich jetzt einmal. (F1; PT 159-161).

4 der Pädagoginnen vertreten die Auffassung, dass die erstsprachliche Förderung in der Verantwortung der Eltern liege, 3 sehen dies gebunden an eine Beratung der Eltern hinsichtlich der familiären Sprachpflege.

Ich hab jetzt eine Mama bei mir gehabt, der hab ich gesagt, bitte sprechen Sie doch einfach in Türkisch weiter und sie hat: /Echt, türkisch soll ich reden?/ Sag ich: /Ja, ich mach das schon, auf Deutsch mach ich das schon, und Sie schauen, dass Sie türkisch mit ihr weitersprechen/. Also ich glaub, das sind einfach so Irrglauben oder so Halbwahrheiten drinnen, die sich von Familie zu Familie irgendwie weiterpflanzen und keine Aufklärung (...). Also jeder will natürlich nur das Beste für sein Kind. Und in Wirklichkeit wär's das Beste gewesen, sie hätt einfach nur türkisch mit ihr weitergesprochen. (F1; PT 347)

Zusammenfassung:

Die Gruppe der Schülerinnen zeigt in ihren Ansichten bezüglich der Unterstützung und der Repräsentanz der Erstsprachen im Kindergarten insgesamt durchwegs eine offene, befürwortende Haltung, die zudem durch die selbsttätige Anführung konkreter handlungspraktischer Realisierung begründet wird. Besonders in diesem Punkt unterscheiden sich die aktualisierten Wissensressourcen der Schülerinnen deutlich von denen der Pädagoginnen: Bei einer tendentiell positiven Einstellung zur Mehrsprachigkeit und/oder dem Bewusstsein der Bedeutung der Erstsprachen der Kinder werden keine Angaben zu entsprechenden Angebotssetzungen in der Praxis gemacht. Hingegen wird die Aufgabe der Mehrsprachigkeitsförderung an andere Akteur/innen delegiert: Muttersprachliche Stützkräfte und Eltern. Die Ergebnisse zu den Wissensressourcen der Pädagoginnen konnten somit die Befunde der Fragebogenerhebung vertiefend beleuchten und werden umgekehrt durch diese gestützt. Bei den Schülerinnen ergab sich ein Unterschied zur Fragebogenuntersuchung: Dort beschrieben sie sich als weniger inspiriert und engagiert bezüglich der Mehrsprachigkeitsförderung (siehe Abb. 6-8 in Kap. 6.4.2), während sich die spezifische Gruppe der Schülerinnen, die die Diskussion durchführte, gegenüber dieser Thematik überaus aufgeschlossen und interessiert präsentierte.

6.6.3 Zielgerichtete Sprachförderung



Die folgenden Ergebnisse zum Thema *Förderziele bzw. zielgerichtete Sprachförderung* wurden in einem induktiv-explorativen Prozess aus den Daten der qualitativen Inhaltsanalyse der Gruppendiskussion gewonnen. Keine der Leitfragen der Gruppendiskussion zielte unmittelbar auf die Erhebung der Wissensstrukturen zur Komponente III, die im

Prozessmodell den Handlungsschritt der *Planung und Formulierung von Förder- bzw. Lernzielen* repräsentiert, ab. Es liegen daher keine bisherigen Ergebnisse aus dem hypothesenüberprüfenden Untersuchungsabschnitt vor.

Weiterführende Analyse:

Schwerpunktmäßig entwickelte sich das Thema im Kontext der Thematisierung bewährter Sprachförderstrategien (Leitfrage 1), und zwar in zwei Argumentationssträngen: Zum einen erscheinen diesbezügliche Aussagen der Diskutantinnen in der Funktion einer *Zweckbegründung*, der Zielnennung, der je vertretenen Sprachförderstrategie¹³¹. Daneben entwickelte die Gruppe der Schülerinnen einen eigenen Argumentationsstrang, an dem entlang sie, vor dem Hintergrund des grundsätzlichen *Verständnisses von Bildung und Bildungszielen* im Kindergarten, ihre Meinungen zu zielorientiertem Sprachfördevorgehen herausbildeten. Zunächst werden nun die Ergebnisse zu den mit angeführten Sprachförderhandlungen verbundenen Zielnennungen, danach die grundsätzlichen Orientierungen der Schülerinnen hinsichtlich eines zielverfolgenden Förderhandelns präsentiert.

Formulierung von Sprachförderzielen

Beide Gruppen

Tab. 6-22 verdeutlicht zunächst, dass der Anteil der als sprachförderlich angeführten Mittel, mit denen die Nennung konkreter Ziele verbunden werden, grundsätzlich gering ist. Demnach begründen die Pädagoginnen 8% und Schülerinnen 16% ihrer Aussagen zu Sprachförderhandlungen damit, bestimmte Entwicklungsziele verfolgen zu wollen (vgl. auch Kap. 6.6.4). Der Vorsprung der Schülerinnen ist auf die häufigere Nennung von emotional-sozialen Entwicklungszielen zurückzuführen (siehe im Vergleich dazu auch die Ergebnisse zur Wirkungs begründung in Kap. 6.6.4). Ist der Anteil der mit Zielen begründeten Förderhandlungen an sich schon gering, so ist derjenige an konkreten sprachlichen Lernzielen in beiden Gruppen überhaupt verschwindend klein: Abgesehen von der sehr allgemein gehaltenen sprachlichen Kategorie K2 – „sprechen, kommunizieren“, findet sich bei beiden Gruppen nur je einmal die Erzählfähigkeit (K1.1) sowie insgesamt ein sprachstrukturelles Ziel (K3.3) und einmal „reimen“ (K8) (vgl. auch Abb. 6-28 und Abb. 6-29 in Kap. 6.6.4).

¹³¹ Als zweite Begründungsdimension findet sich, wie in Kap. 6.6.4 gezeigt wird, auch die reziproke Begründung zur Wirkung von Sprachförderstrategien.

| Ziele im Zusammenhang mit Sprachförderhandlungen (Zielbegründungen) | | | Pädagoginnen | | Schülerinnen | |
|---|------------------------|------------------------|--------------|---|--------------|---|
| Nennungen Förderhandlungen insgesamt | | | 50 | | 56 | |
| davon Begründung mit konkretem Förderziel | Allgemeine Entwicklung | K.Emo Emotionale Entw. | - | 1 | 3 | 5 |
| | | K.Soz Sozialverhalten | - | | 2 | |
| | | K.Lit Schreiben, lesen | 1 | | - | |
| | Sprachentwicklung | K1.1 Erzählen | 1 | 3 | 1 | 4 |
| | | K2 Sprechen | 1 | | 2 | |
| | | K3.3 Satzbau | 1 | | - | |
| | | K8 Reimen | - | | 1 | |
| Summe der mit Zielen begründeten Förderhandlungen | | | 4 | | 9 | |

Tab. 6-22: Ziele im Zusammenhang mit Sprachförderhandlungen (Gruppendiskussionen)

Zählt man auch alle weiteren Ziele, die außer im Kontext von Sprachförderhandlungen in anderen thematischen Zusammenhängen im Laufe der Diskussion genannt werden - etwa zur *Förderung durch eine muttersprachliche Stützkraft* oder *als prinzipielles Ziel* aller in der Institution „Kindergarten“ stattfindenden Handlungsprozesse - so kristallisiert sich in beiden Gruppen, insbesondere aber bei den Schülerinnen, die Betonung des emotional-sozialen Entwicklungsbereichs als primäres und allgemeines Bildungsziel heraus.

| Ziele (in allen Zusammenhängen) | | Pädagoginnen | | Schülerinnen | |
|---------------------------------|------------------------|--------------|---|--------------|---|
| Allgemeine Entwicklung | K.Emo Emotionale Entw. | 2 | 6 | 6 | 8 |
| | K.Soz Sozialverhalten | 2 | | 2 | |
| | K.Lit Schreiben | 2 | | - | |
| Sprachentwicklung | K1.1 Erzählen | 2 | 4 | 1 | 7 |
| | K2 Sprechen | 1 | | 4 | |
| | K3.3 Satzbau | 1 | | - | |
| | K8 Reimen | - | | 2 | |
| Summe Förderziele | | 10 | | 15 | |

Tab. 6-23: Zielnennungen in Bezug zu allen genannten Handlungen (Gruppendiskussionen)

Das Plus an Zielnennungen im Bereich Sprachentwicklung gegenüber den Sprachförderzielen bei der Gruppe der Schülerinnen ist auf eine zusätzliche Nennung von „reimen“ (K8) (im Zusammenhang mit muttersprachlicher Förderung) und zwei zusätzlichen

Nennungen der allgemeinen Kategorie „sprechen, reden“ (K2) zurückzuführen, nicht jedoch auf systemlinguistische Kategorien. Eine tiefergehende Datenanalyse samt Anführung von typischen Aussagen der Schülerinnen erfolgt im nächsten Abschnitt.

Der Blick auf die Gesamtheit der Zielnennungen zeigt, dass zwei Pädagoginnen die Vermittlung von Schriftkenntnissen (K.Lit) als Ziel der Förderung¹³² sehen. Dies steht im Kontrast zu den diesbezüglichen Vorstellungen der Schülerinnen, wie sowohl aus der obigen wie auch aus der weiterführenden Analyse deutlich wird.

Zielgerichtetes Sprachfördervorgehen

Schülerinnen

Bereits im Kontext der ersten Frage verbindet, wie aus der Auswertung des Datenmaterials hervorgeht, ein Großteil der Gruppe der Schülerinnen ihr Eintreten für das Prinzip der *Alltagsintegriertheit* mit ihren Vorstellungen zu einem *zieleverfolgenden (Förder-)Vorgehen* im Kindergarten. Dies steht im deutlichen Kontrast zur Gruppendiskussion der Pädagoginnen: Das Thema wird im gesamten Verlauf nicht zur Sprache gebracht. Von den 10 Schülerinnen hingegen brachten immerhin 7 diesbezügliche evaluierende Sichtweisen vor, wobei 6 von ihnen eine klar ablehnende Haltung gegenüber der Verfolgung von Bildungs- bzw. Förderzielen einnehmen (Code: A.Ziel (-)), eine Schülerin (SCH9) zeigt eine differenziertere Sichtweise (A.Ziel (v)).

Die Ablehnung gegenüber zielverfolgendem Vorgehen wird über verschiedene Argumentationsstränge ausgedrückt. Dominierend ist eine Auffassung von *Alltagsintegriertheit* und *Zielgerichtetheit* als zwei *disjunktive Prinzipien*. *Zielgerichtetes Fördervorgehen* wird dabei mit der Verfolgung „vorgegebener Standards“, dem *Anpeilen normierter Bildungsziele gleichgesetzt* oder *vermengt* und jedenfalls nicht als *entwicklungszielorientiertes Vorgehen* verstanden. Es ist unschwer nachzuvollziehen, dass in dieser Lesart „zielgerichtetes Vorgehen“ mit dem elementarpädagogischen Verständnis vom sich selbst bildenden Kind und mit der Betonung von Sozialkompetenz als primäres Bildungsziel des Kindergartens (vgl. Kap. 2.2) in Konflikt geraten muss. Die Verfolgung von Lernzielen wird entsprechend als nicht vorschulkindgerecht als *Aufgabe der Schule*, jedenfalls nicht als die des Kindergartens betrachtet. Aufgrund der hohen Bedeutung, die die Wissenskonstruktionen der Schülerinnen über ein zielgerichtetes Vorgehen im Kindergarten vor dem Hintergrund der von der Bildungspolitik gestellten Aufgabe der spezifischen Sprachförderung besitzen (vgl. Kap. 1), sollen sie im Folgenden durch die

¹³² Das Kürzel LIT steht hier für „Umgang mit Buchstaben“. Diese Kategorie wurde aus dem Material heraus gewonnen und folgt in ihrer Konzeption den vorgefundenen Wissensstrukturen der Pädagoginnen bzw. Schülerinnen, die eine klare Abgrenzung zwischen der Domäne Buchstaben-/Schriftkenntnisse und Sprachentwicklung vornehmen (vgl. auch Kategoriensystem im Anhang Tab. 0-1 bis Tab. 0-5). Um eine allzu starke Binnenstrukturierung zu vermeiden, wird hier LIT der „allgemeinen Entwicklung“ im Sinne einer „nicht-sprachentwicklungsbezogenen“ Domäne zugeordnet.

Anführung beispielhafter Aussagen verdeutlicht werden.

Eine klare Positionierung hinsichtlich des Bildungsverständnisses des Kindergartens wird gleich zu Beginn der Gruppendiskussion durch das Statement von SCH1 vorgegeben. Es zeichnet sich durch eine dichte Argumentationsstruktur aus, die das Zustandekommen der ablehnenden Haltung gegenüber einem (sprach)lernzielorientierten Handeln im Kindergarten eindrücklich abbildet.

*Das ist eigentlich auch für mich so: Das wichtigste so bei der Sprachförderung [ist], dass **die Kinder das eben nicht wirklich so aufgezwungen bekommen**, jetzt irgendwie in einem jetzt - unter Anführungszeichen - **Unterricht**, sondern, dass **sie's halt so von sich aus selber lernen**, halt im Umgang mit den anderen Kindern. Dass sie durch das Spiel mit den anderen Kindern, durch das Zuhören, was halt die anderen reden, wie sie reden, dass sie es eben daraus lernen, durch den spielerischen Umgang und **jetzt nicht irgendwie, ja durch eine Person, die sie probiert jetzt konkret auf etwas hinzufördern**. Ja, das kann man auch irgendwie verwenden, aber das Wichtigste find ich halt so **den Umgang mit den Kindern untereinander**. (SCH1; BT 1)*

Die subjektive Theorie von SCH1 ist somit gekennzeichnet durch die Hervorhebung der *Eigenaktivität des Kindes* („dass sie's halt so von sich aus selber lernen“), der Bedeutung der *Kommunikation der Kinder untereinander* für den Spracherwerb („durch das Spiel mit den anderen Kindern, wie sie reden, dass sie eben daraus lernen“) bei gleichzeitiger *Ablehnung eines zielgerichteten Vorgehens* durch die Pädagogin („durch eine Person, ... auf etwas hinzufördern“) sowie einer *Gleichsetzung* eines solchen Vorgehens *mit den formalisierten Unterrichtsmethoden der Schule* und der daraus resultierenden Notwendigkeit einer *Abgrenzung* („jetzt aufgezwungen bekommen ... irgendwie in einem Unterricht“).

SCH1 verstärkt ihre Sichtweise in einem späten Abschnitt der Diskussion. Wäre sie Politikerin, würde sie Standards abschaffen.

*Ja, **keine sinnlosen Standards** auf jeden Fall. Ich glaub, man sollte einfach Politiker einmal einen Tag in den Kindergarten schicken, dann würden sie diese ganzen Standards vergessen. **Sind manche wirklich sinnlos**, ja. (SCH1; BT 319)*

Tab. 6-24 gibt eine Übersicht über die im Kontext der gesamten Diskussion der Schülerinnen abgelehnten sowie befürworteten Bildungsziele des Kindergartens mit entsprechenden Ankerbeispielen.

| Aussagen der SCHÜLERINNEN zur Kategorie FÖRDERZIELE | | | |
|---|--|--------------------|--|
| Förderziele, ablehnend | | Nennungen (gesamt) | Ankerbeispiele |
| K.Lit | Schreib-/Lesekompetenz | 4 | <p><i>Sie müssen das und das können, das Alphabet. Für mich ist das nicht wichtig. (SCH4; BT 71)</i></p> <p><i>Die Kinder lernen jetzt nicht die Schrift, wir lernen jetzt nicht schreiben, sondern wir lernen jetzt sprechen. (SCH6; BT 228)</i></p> |
| Förderziele, zustimmend | | Nennungen (gesamt) | Ankerbeispiele |
| K2 | Sprachproduktion, unspezifisch: „reden“, „sprechen“, „sich mitteilen“ | 4 | <p><i>..., den anderen sich mitzuteilen und jetzt nicht wegen dem Wortschatz. Sondern, dass ich da Übungen setze, (...) wo man halt dann eben das Miteinanderreden fördert. (SCH4; BT 71)</i></p> <p><i>... und das frei Reden einfach. (SCH9; BT 48)</i></p> |
| K1.1 | Erzählen von Erlebnissen, Nacherzählen von Geschichten | 1 | <i>..., weil ich mit denen extra noch das Geschichtenerzählen speziell fördern wollte. (SCH9; BT 48)</i> |
| K8 | Lieder, Reime, Sprüche (in diesem Kontext auf Ziele der Englisch- bzw. Dialektförderung bezogen) | 2 | <i>... aber wenn sie so kleine Sprücherl oder so kleine Lieder oder so kurze Sachen lernen, dann haben sie vielleicht mehr davon. (SCH3; BT 140)</i> |
| K.Soz | Sozialkompetenz | 2 | <p><i>Also die Kindergartenzeit ist dazu da, dass sie ihre eigene Sprache so im Sozialverhalten (...) (SCH5; BT 107)</i></p> <p><i>Dass sie auf die soziale Umwelt auch eingestuft werden, sich vorbereiten können, jetzt nicht so, dass sie sprachlich auf einem gewissen Niveau sind (SCH4; BT 73)</i></p> |
| K.Emo | Emotional-motivationales Verhalten: Selbstvertrauen, Freude, „Spaß“ | 6 | <p><i>Ich finde das wichtigste ist, wenn die Kinder im Kindergarten Spaß haben. (SCH2; BT 81)</i></p> <p><i>Und ich glaube einfach die Aufgabe vom Kindergarten ist die Persönlichkeitsbildung, ist eigentlich der Auftrag. Und jetzt also die Sprache (...) gehört natürlich auch zur Persönlichkeit, aber wenn man auf diesen Bereich jetzt irgendetwas Unmögliches, sag ich jetzt einmal.... (SCH4; BT 162)</i></p> |

Tab. 6-24: Abgelehnte sowie befürwortete Bildungsziele des Kindergartens (Schülerinnen)

Auch Sprachstandserhebungen werden in den Zusammenhang von entwicklungs- und kindfernen Zielvorgaben gebracht, insofern auch sie als rein normbezogene Leistungsfeststellungen gesehen werden, die mit dem Anspruch einer kindgerechten, individuellen Förderung unvereinbar sind. Als Beispiel sei dazu SCH4 angeführt:

Also jetzt nicht so einen Fragebogen abhackeln, was müssen sie können, sondern einfach, was ihnen wirklich hilfreich wäre auf diesem Weg noch zu erreichen. Das ist für mich halt auch bei Sprachförderung wichtig, dass es jetzt nicht so nach einem vorgegebenen Muster, sondern individuell halt. (SCH4; BT 71)

Wie dieses Zitat zeigt, wird individuelles Vorgehen als Grundprinzip zwar genannt („...was ihnen wirklich hilfreich wäre auf diesem Weg zu erreichen“). Die Argumentation enthält jedoch keine weiteren Elaborationen in Form einer konkreten Beschreibung individuellen Vorgehens. Die diesbezüglichen Unsicherheiten bzw. Wissenslücken wurden in dieser Untersuchung bereits durch die Ergebnisse der Hypothesenüberprüfung (vgl. Kap. 6.5), durch die qualitative Analyse des Diagnosewissens (vgl. Kap. 6.6.1) sowie der Zielformulierungen (vgl. Tab. 6-23) deutlich.

Keine explizite Ablehnung standardisierter Sprachstandserhebungen stellt die folgende Aussage von SCH5 dar.

*Es ist ja sowie so, bei den **Spracherhebungen** oder so, dass **die Standards vorgegeben sind** und die müssen ja jetzt auch schon gemacht werden, nur es ist so, wie /SCH7/ schon gesagt hat, es ist wichtig halt, dass sie **individuell gefördert** werden. Weil in der **Schule** wird, wird dann eh **jeder auf die Standards zurechtverwiesen** in der Art. (SCH5; BT 75)*

Sprachstandserhebungen werden von dieser DiskutantIn als Teil eines bildungspolitischen Programms ohne Bewertung zur Kenntnis genommen, sie werden als isolierter Handlungsschritt und jedenfalls nicht in unmittelbarem Zusammenhang mit einer individualisierten Förderhandlung gebracht („Spracherhebungen oder so ... müssen gemacht werden, ... nur es ist wichtig, dass sie [die Kinder] individuell gefördert werden“).

Zudem geht hervor, dass die Verfolgung eines zielgerichteten Fördervorgehens als Aufgabe der Schule betrachtet wird. SCH4 definiert, wie die unten stehende Passage zeigt, sehr deutlich die Ziele und die Nicht-Ziele des Kindergartens. Es gehe in erster Linie um die soziale Bildung des Kindes, Interaktions- und Prozessziele werden daher ins Zentrum der Bildung im Kindergarten gestellt (vgl. Faas 2013: 62). Normenbezogene Erwartungen zu erfüllen sei hingegen nicht Aufgabe des Kindergartens („...nicht so, dass sie sprachlich auf einem gewissen Niveau sind“).

*Ja, ich find, das ist auch nicht die Aufgabe vom Kindergarten, sondern das ist dann **Aufgabe, die in der Schule eigentlich dann thematisiert wird, wo die Kinder dann nach solchen Standards unterrichtet** werden. Aber im Kindergarten soll es eine Vorbereitung einfach darauf sein. Dass sie auf die **soziale Umwelt auch eingestuft** werden, sich vorbereiten können, jetzt **nicht so, dass sie sprachlich auf einem gewissen Niveau sind**. Das find ich nicht. (SCH 4; BT 73)*

Die Eignung von Zielen bzw. Standards für den elementarpädagogischen Bildungsbereich wird von drei Schülerinnen (SCH1, SCH2, SCH4) auch über die Methode begründet, an die ihre Erreichung als gebunden betrachtet wird. Nur solche Ziele seien geeignet, die ohne den Einsatz der (abzulehnenden) Methoden des schulischen Unterrichts erreichbar sind. SCH2 nennt etwa das Ziel „Spaß haben“ als unvereinbar mit „sitzen müssen wie in der Schule und bestimmte Aufgaben machen müssen“.

*Ich finde das wichtigste ist, wenn **die Kinder im Kindergarten Spaß haben**, etwas lernen, Bildungsangebote, Spielangebote bekommen, aber **nicht, dass sie jetzt wie in der Schule sitzen müssen und bestimmte Aufgaben machen müssen**, das find ich für unnötig. (SCH 2; BT 81)*

Eine Einschränkung der ablehnenden Haltung nimmt SCH3 hinsichtlich der Zielgruppe vor: Für Kinder mit anderen Erstsprachen sei ein solches Vorgehen gerechtfertigt und erforderlich. Ihre Argumentation bleibt jedoch insofern vage, als sie keine methodische oder inhaltliche Unterfütterung enthält („...irgendwie zielorientiert arbeiten.“).

*Und natürlich wird man in Gruppierungen finden, wenn's Kinder gibt, die alle Muttersprache nicht Deutsch haben, also kein Deutsch, nicht Deutsch als Muttersprache haben, dann wird man natürlich mit dieser Gruppe **irgendwie zielorientiert arbeiten**. (SCH3; BT 57)*

Als einzige der Diskutantinnen bringt SCH9 eine differenziertere Auffassung von zielgerichteter bzw. an Standards orientierter Förderung zum Ausdruck, indem sie für eine Zusammenführung der individuellen mit der leistungsbezogenen Sichtweise plädiert.

*Ich find prinzipiell, so **diese sprachlichen Standards jetzt nicht wirklich ganz schlecht**, das heißt, was die Kinder jetzt alles für Aufgaben erfüllen müssen oder was sie alles können müssen für den Schuleintritt dann. Aber ich würde das Ganze irgendwie schauen, dass **das Ganze flexibler wird, dass es eher so Richtlinien sind, was halt erstrebenswert ist**, dann halt für den Schuleintritt, **was halt wichtig wäre für die Kinder, was sie brauchen könnten für die Schule**. Aber nicht, dass das jetzt wirklich so total festgelegt wird, ja das müssen sie jetzt können, und das ist jetzt total schrecklich, wenn es das nicht kann, das muss ich jetzt noch unbedingt fördern das Kind, weil es kann das nicht. (SCH9; BT 285)*

Auch diese Aussage zeigt allerdings, dass Standards als entwicklungsferne, an schulischen Leistungsanforderungen ausgerichtete Normen verstanden werden und nicht in Verbindung mit sprachentwicklungsorientierten Deskriptionen gebracht werden.

Die Ablehnung zielgerichteten Sprachfördevorgehens wird außerdem mit dem eigenen Berufsverständnis begründet: Die Aufgabe der spezifischen Förderung liege nicht im Zuständigkeits- bzw. Kompetenzbereich der Pädagogin, dies sehe die Qualifizierung auch nicht vor („...weil sie hat das eigentlich ja gar nicht gelernt“). Gezielte Sprachförderung sei von spezialisierten Kräften, von „ausgebildetem Personal“, seien es „Logopädinnen“ oder „Sprachpädagoginnen“ durchzuführen. Diese Ansicht wird im Laufe der Diskussion in verschiedenen thematischen Kontexten von sechs Schülerinnen (SCH2, SCH3, SCH5, SCH6, SCH7, SCH8) geäußert, wie es anhand der folgenden zwei Textauschnitte verdeutlicht werden soll.

*So richtig fördern kann man.... Da müsste man schon ein **Spezialpersonal herholen, Logopädin** oder so. Jedes Kind hat ja nicht dasselbe Problem. ... **Die Pädagogin kann schon auf jeden einzeln eingehen, nur so richtig damit auskennen kann sie sich ja auch nicht, weil sie hat das eigentlich ja gar nicht gelernt**. (SCH5; BT 20 und 24)*

*(...) und dass es dann im Kindergarten zusätzlich eine **fixe Sprachpädagogin gibt, die mit den Kindern Angebote gezielt durchführt**, vielleicht dreimal in der Woche und mit jeder Gruppe, soweit es möglich ist, und auch, dass halt zweimal oder dreimal im Monat **eine Logopädin zu Besuch kommt**. Aber so richtig fördern kann man (...). Da müsste man schon ein Spezialpersonal herholen, die dann die Kinder fördert. ... Logopädin oder so, die wirklich kommt und sich auch mal mit dem Kind beschäftigt, weil es ist jedes Kind (...). (SCH7; BT 313)*

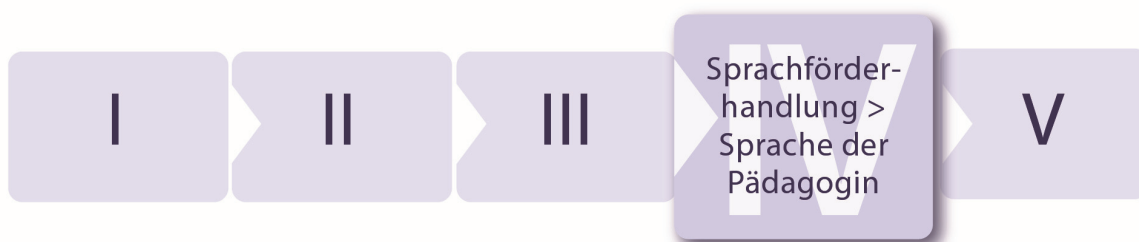
Mit dieser Analyse der induktiv ermittelten Argumentationsstrukturen rund um Aussagen

zur Aufgabe der gezielten, individuellen Sprachförderung der Schülerinnen kann nun auch das bereits präsentierte Ergebnis zu strukturellen Verbesserungsvorschlägen (vgl. Kap. 6.5.8) in einen Begründungszusammenhang gestellt werden. Die Forderung nach spezialisierten Sprachförderkräften nahm ja im Ranking der Verbesserungswünsche bei der Gesamtgruppe der Schülerinnen den ungeteilten Spitzenplatz ein. Dies kann nun wie folgt zusammenfassend erklärt werden.

Zusammenfassung

Die Vorstellungen der Schülerinnen von zielgerichteter Förderung beruhen auf einem Verständnis, das Lernziele mit einer (willkürlichen) Vorgabe von Normen - es wird häufig von „Standards“ gesprochen - gleichsetzt, deren Vermittlung methodisch-didaktische Prinzipien des schulischen Unterrichts erforderten. Da sich diese Sichtweise nicht mit dem von den Schülerinnen vertretenen aktuellen elementarpädagogischen Paradigma vereinen lässt, wird gezielter Förderung daher eine kritische und ablehnende Haltung entgegengebracht. Hingegen lassen die subjektiven Theorien der Schülerinnen kein Verständnis von gezielter Förderung als ein curriculares Vorgehen unter Bezugnahme auf soziale, d.h. altersbezogene oder lernstufenbezogene sprachliche Kompetenzen des Kindes erkennen. Bei gleichzeitiger Konstatierung des bereichsspezifischen Qualifizierungsmangels der Kindergartenpädagoginnen sehen die Schülerinnen eine Lösung dieser Diskrepanz dennoch nicht in der Forderung nach verbesserter Ausbildung, sondern in der Delegation der Aufgabe an spezialisierte Fachkräfte (vgl. Kap. 6.5.8).

6.6.4 Sprachförderhandlung: Sprachvorbild und Sprachlehrstrategien



Nach Beobachtung, theoriebezogener Interpretation und Zielformulierung (Förderplanung) folgt im Sprachförderhandlungsprozess nun die Handlung selbst. Vor linguistischem Hintergrund ist diese Sequenz des Handlungsprozesses als Anwendung sprachdidaktischer Techniken zu konzipieren.

Bisherige Ergebnisse

Der Komponente *Sprachförderhandlung* können aus den bisherigen Analyseschritten die

Ergebnisse zweier Fragen unmittelbar zugeordnet werden: Die Frage nach dem Verständnis von „Sprachvorbild“ sowie die Frage nach bewährten Strategien bzw. Konzepten der Sprachförderung.

Hinsichtlich des Verständnisses über die wesentlichen Aspekte eines förderlichen Sprachverhaltens („Sprachvorbild“) konnte sich die angenommene Priorität einer normativen Auffassung anhand der durchgeführten Analyse nicht bestätigen (vgl. Kap. 6.5.3). Allerdings konnten die quantitativen Ergebnisse noch keine aussagekräftigen Antworten auf die Frage liefern. Die hohe Zustimmung der Bedeutung von Imitation als Triebfeder für den kindlichen Spracherwerb legt die Existenz eines grundsätzlichen Bewusstseins für die Rolle des eigenen Sprachverhaltens nahe.

Demgegenüber brachte die quantitative Analyse der Wissensbestände der Probandinnen, die in der Gruppendiskussion im Kontext der Frage zu bewährten *Sprachförderstrategien* aktualisiert wurden, eindeutige Befunde: Im Gegensatz zu allgemeinpädagogischen Förderstrategien wird über die Anpassung der eigenen Sprache durch Anwendung sprachdidaktischer Techniken i.e.S. als Mittel der Sprachförderung kaum berichtet (Abb. 6-23).

Weiterführende Analyse

Die folgende Analyse bezieht sich auf die subjektiven Theorien im Zusammenhang mit der Leitfrage zur Rolle und der Definition eines Sprachvorbilds. Erwartbar sind tiefergehende Einsichten in die Vorstellungen zu einem adäquaten Sprachgebrauch (Dialekt vs. Hochsprache) sowie die Anführung von sprachdidaktischen Techniken im engeren bzw. im weiteren Sinne.

Leitfrage 6:

Und im Übrigen: Welche Rolle spielt in Ihren Augen das sprachliche Vorbild der Eltern? Und das der Pädagoginnen?

Als gemeinsames Ergebnis aus beiden Gruppen kann gesagt werden, dass Pädagoginnen wie auch Schülerinnen der Sprache nicht nur, aber besonders der nächsten Bezugspersonen durchwegs eine höchst bedeutsame Rolle im Sprachentwicklungsprozess des Kindes beimessen. Imitation und Interaktion werden als zentrale Triebfedern für den Spracherwerbsprozess gesehen (vgl. Theorien: Kap. 2.1.1). Keine der Diskutantinnen nimmt eine Gegenposition ein, indem sie etwa innere Entwicklungsfaktoren des Kindes, die in den Rahmen nativistischer oder kognitivistischer Annahmen (vgl. Kap. 2.1.1) gestellt werden können, als ausschlaggebend für den Spracherwerb erachtet. Dies sei mit jeweils einer typischen Aussage aus jeder der beiden Diskussionen illustriert. Schülerin SCH5 ergreift als erste das Wort zu Leitfrage 6.

*Ich sehe das so, dass **Kinder wirklich alles aufsaugen. Egal, wo sie's hören, wer es ist. Ja, sicher sind die Bezugspersonen grad die größten Vorbilder für die Kinder und die sollten wirklich auch***

darauf achten, wie sie reden. (SCH5; BT214)

F3 aus der Gruppe der Pädagoginnen referiert in ihrer Argumentation auf eine Episode aus dem eigenen familiären Kontext. Nicht nur die erwachsene Bezugsperson, auch die Peers üben Einfluss auf das Sprachverhalten des Kindes aus.

*(...) Sie hat eine Freundin, die kommt aus Nürnberg, und wenn die drei Stunden mit der zusammen war, hat sie sofort den Dialekt von der aufgenommen. Und wenn sie mit einer anderen Freundin zusammen ist, die hat eine eigene Art zu lachen und die Wörter zu betonen (...) und dann macht sie das so, **und ich denke mir, wie die das eigentlich aufnehmen.** Also nehme ich an, dass sie **das Sprachvorbild des Lehrers oder des Pädagogen genauso aufnehmen**, wie auch irgendwelche Eigenheiten. (F3; 287)*

Die weitere Analyse der subjektiven Theorien zum Thema „Sprachvorbild“ brachte aufschlussreiche Unterschiede zwischen der Gruppe der Schülerinnen und den Pädagoginnen, wie im Folgenden gezeigt werden soll.

Ergebnisse Schülerinnen

Zur Rolle des Sprachvorbilds brachten 8 der 10 Schülerinnen ihre Vorstellungen ein.

Wenngleich im Wortlaut der Leitfrage sowohl die Rolle der Pädagogin als auch diejenige der Eltern angesprochen ist, dominiert in den Beiträgen der Schülerinnen ganz klar die Thematisierung der eigenen Rolle als Sprachvorbild, wohingegen zum elterlichen Sprachverhalten praktisch keine Aussagen gemacht werden. Wie anschließend gezeigt werden wird, steht dies im deutlichen Kontrast zu den Pädagoginnen, die besonders auch in diesem Fragekontext abermals die Sprache der Eltern in den Mittelpunkt stellen. Die Argumentationen der Schülerinnen drehen sich insbesondere um den angemessenen Gebrauch der beiden Sprachregister „Hochdeutsch“ und „Dialekt“ durch die Pädagogin. Auch in diesem, die Sprache der Bezugspersonen deutlich fokussierenden thematischen Kontext, enthalten die aktualisierten Wissensstrukturen der Schülerinnen jedoch kaum linguistische Beschreibungen der Inputsprache der Pädagogin.

Tab. 6-25 bildet in Form einer Mehrfeldertafel die im Kontext der Leitfrage 6 aktualisierten Wissensstrukturen der Schülerinnen ab. Dargestellt werden einerseits die von ihnen zum Ausdruck gebrachten Einstellungen gegenüber dem Gebrauch der Hochsprache (Code 4.1) und des Dialekts (Code 4.2) durch die nächsten Bezugspersonen - „Sprachvorbild Pädagoginnen“ sowie „Sprachvorbild Eltern“ -, ausgewiesen durch die Werte Zustimmung (+), Ablehnung (-) und Indifferenz (\pm), bewertet in seiner Wirkung auf das Kind. So aus der Analyse erkennbar wurde, sind argumentative Erweiterungen angeführt. Unter Rückbindung an die sprachdidaktische Konzeptualisierung der Handlungskomponente [IV] des Prozessmodells der Sprachförderkompetenz werden die Aussagen zum Sprachverhalten der „Sprachvorbilder“ geteilt in die Kategorie „Sprachregister“ (4.1-3) (weißer Hintergrund) einerseits, und alle weiteren Kategorien zum Sprachverhalten (1-3 und 5-8) (blauer Hintergrund) andererseits.

| S C H Ü L E R I N | Sprachvorbild Pädagogin Kriterien und ihre Beurteilung | | | Sprachvorbild Eltern Kriterien und ihre Beurteilung | |
|---|---|---|----------------------------|--|------------------------|
| | Sprachvarietät (Dialekt – Hochsprache) | | | ... | |
| | Sprachverhalten (Sprachsystem, Sprachhandlung) | | | ... | |
| | Paraphrase | Begründung: Ziel, Funktion | Code | Code | Paraphrase |
| SCH1 | Dialekt, bedingt Hochsprache, bedingt | Adressaten- und situationsbezogen (divers) | S4.1 ± S4.2 ± | | |
| SCH2 | Dialekt (Wienerisch), wichtig Hochsprache, wichtig „Babysprache“, negativ | KULT. IDENT. SCHUL BEZ (0) | S4.1 + S4.2 + S4.3 - | | |
| | Prosodie (natürlich), wichtig | BEZ | S3.1 | | |
| SCH4 | Dialekt, wichtig Hochsprache, bedingt | BEZ BEZ (0) | S4.1 + S4.2 ± | ES4.3 - | „Babysprache“, negativ |
| | Wortwahl, wichtig | | S3.2 | | |
| SCH5 | Dialekt, wichtig Hochdeutsch, bedingt | BEZ BEZ (0) | S4.1 + S4.2 ± | ES4.1 ± | Dialekt, neutral |
| SCH6 | Dialekt, bedingt Hochsprache, bedingt | Adressaten- und situationsbezogen, (divers) | S4.1 ± S4.2 ± | | |
| | Aussprache (natürlich), wichtig Wortwahl (gewaltfrei), wichtig Grammatik, wichtig | | S3.1 S3.2 S3.3 | | |
| SCH7 | Dialekt, variabel Hochdeutsch, variabel | Adressaten- und situationsbezogen (divers) | S4.1 ± S4.2 ± | | |
| SCH8 | Dialekt, wichtig | KULT. IDENT. | S4.1 + | | |
| SCH10 | „Babysprache“, negativ | BEZ (0) | S4.3 - | | |
| | Prosodie/Artikulation (natürlich), wichtig | | S3.1 | | |

Tab. 6-25: Charakterisierung „Sprachvorbild Pädagogin“ und „Sprachvorbild Eltern“ (Schülerinnen)

Es wird ersichtlich, dass nur 4 der 8 beteiligten Schülerinnen die Sprache der Pädagogin nach systemlinguistischen Kriterien beschreiben, davon beziehen sich zwei (SCH2, SCH10) lediglich auf phonologische, und zwar besonders auf die prosodischen Merkmale der Sprache, indem die Bedeutung der Natürlichkeit der Aussprache und der Stimme betont wird. Zwei der Schülerinnen (SCH4, SCH6) beziehen sich auf die lexikalisch-semantische Ebene durch Hervorhebung der bewussten Wortwahl – „gewaltfrei“ (SCH6). SCH6 sieht außerdem die Verwendung einer korrekten Grammatik als Aufgabe des Sprachvorbilds an.

Dagegen tätigen alle acht beteiligten Schülerinnen Aussagen zum Gebrauch von Sprachregistern. Was die Meinungen zu Hochsprache und Dialekt im Kindergarten betrifft, nimmt keine der Schülerinnen eine strikt normative Sichtweise ein, die sich in einer unbedingt ablehnenden Haltung gegenüber einer Dialektverwendung durch die Pädagogin ausdrücken würde. Alle 7 Schülerinnen, die sich zum Gebrauch des Dialekts äußern,

zeigen eine zustimmende Haltung. Drei unter ihnen befürworten seinen Einsatz allerdings nicht bedingungslos, sondern betonen die Bedeutung einer bewussten situations- und adressatenbezogenen Wahl von Dialekt und Hochsprache. Insgesamt beziehen sich die Begründungen für oder gegen den Einsatz von Registern auf kommunikativ-funktionale Gesichtspunkte. Die Argumentationen der Diskutantinnen bewegen sich durchwegs im Rahmen des Situationsansatzes, insofern Beziehungsherstellung (BEZ) und Persönlichkeitsbildung durch die Vermittlung kultureller Identität (KULT.IDENT) als wichtigste Funktionen des Dialektgebrauchs genannt werden. Dies könne durch Hochsprache nicht geleistet werden (BEZ (0)). In diesem Zusammenhang verweisen vier der Schülerinnen auf die Priorität von *Authentizität und Natürlichkeit*, nur dadurch werde man als Person erkennbar für das Kind. Vier der Schülerinnen, SCH4, SCH5, SCH7, SCH8 vertreten die Meinung, dass die Hochsprache diese Kriterien nicht erfüllen könne.

*Ich find dieses schön Sprechen ist für mich total kritisch irgendwie zu betrachten, denn was ist schön sprechen? Ich bin einfach der Meinung, **die Sprache soll echt klingen. Also die Kinder sollen merken, das bist wirklich du, der da spricht** und es soll nicht aufgesetzt wirken, wie wenn ich nach der Schrift spreche. Ich find das total schrecklich, wenn manche so wie aus einem Wörterbuch da so runterreden, nur, weil's grammatikalisch jetzt richtig ist. (SCH4; BT 218)*

Das Primat der Herstellung von Beziehung erfordere grundsätzlich eine respektvolle Sprache, dies schließe die Verwendung einer infantilisierenden Sprache („Babysprache“ – 4.3), wie man sie von anderen Pädagoginnen oder Eltern höre, aus (SCH2, SCH10).

Wird Hochsprache von den Schülerinnen befürwortet, so in ihrer Funktion für die Schulvorbereitung (SCHUL). SCH2 setzt dies in Kontrast zur Bedeutung einer gezielten Dialektvermittlung durch Lieder oder Reime.

*Ich find zum Beispiel das Wienerisch geht total unter im Kindergarten. Ich mein, **es ist schon gut, dass wir Hochdeutsch sprechen, auch natürlich, weil das auch auf die Schule vorbereitet. Aber manchmal ist ein bisschen im Dialekt sprechen oder so, eh gut, ich find das ist so Tradition.** [...]Sie nehmen das ja auch wieder als Spiel auf, wenn man einmal ein Lied auf Wienerisch singt oder einen Reim oder so, dann ist das ein bissl mehr Erweiterung wieder. Sie lernen wieder etwas Neues kennen, vielleicht auch über ihre Großeltern dann. (SCH2; 236)*

Einen funktional-pragmatischen Zusammenhang stellt SCH7 her. Für den Sprechakt „Erklären“ sei das hochsprachliche Register heranzuziehen.

*Man sollte darauf achten, wenn man den **Kindern etwas erklärt, dass man in deutlichem Hochdeutsch spricht** und dann, wenn man **mit den Kindern so irgendwas redet, dass man halt dann in seinem Dialekt spricht.** (SCH7; BT 252)*

Wie oben bereits erwähnt, wird das Thema Sprachvorbild ausschließlich hinsichtlich der eigenen Rolle als Pädagogin diskutiert: Lediglich im allerersten Statement, das zu dieser Frage abgegeben wurde, wird die Sprache der *Eltern* thematisiert, und zwar hinsichtlich der Dialektverwendung. Ihr wird kein negativer Einfluss auf die Sprache des Kindes beigemessen, insofern, als mit der kompensierenden Funktion des Kindergartens argumentiert

wird.

*Und jetzt in Bezug auf Dialekt **find ich's nicht so schlimm, wenn das Kind jetzt im Dialekt zu Hause redet**, weil im Kindergarten ist es meistens so, **dass im Kindergarten dann eh kein Dialekt gesprochen wird**. Und dann **gleicht sich das auch wieder so aus**. Ich find das persönlich nicht so schlimm. (SCH5; BT 214)*

Anders entwickelt sich dieses Thema in der Diskussion der Pädagoginnen.

Pädagoginnen

An der Frage zum Sprachvorbild beteiligten sich alle 10 Pädagoginnen. Prinzipiell wird, wie oben bereits erwähnt, der Rolle des Sprachvorbilds von allen Diskutantinnen eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Dies wird deutlich durch die Anführung verschiedener Episoden aus der Praxis, die das Imitationsstreben der Kinder illustrieren sollen, etwa die Spielhandlung des Rollenspiels, „wo man seine eigenen Ausdrücke wiederfindet und wiederhört“ (F2: PT 289). Im Unterschied zu den Schülerinnen (vgl. Tab. 6-25) fällt die Thematisierung des Sprachverhaltens der Eltern deutlich umfangreicher und differenzierter aus (Tab. 6-26).

8 der 10 Pädagoginnen (vs. 2 der 8 sich an diesem Thema beteiligenden Schülerinnen) machen Aussagen zum Sprachverhalten der Eltern, ihren Versäumnissen bzw. Verantwortungen. Die eigene Rolle des sprachlichen Vorbildes wird von 6 der 10 Pädagoginnen thematisiert (vs. 6 der 8 Schülerinnen). Vergleicht man nun die Argumentationsstrukturen der Gruppe der Pädagoginnen zum Sprachverhalten der Eltern (ES1-8) und zum eigenen Sprachverhalten (S1-8) (weiß unterlegt), so zeigt sich, dass diejenigen zur Elternsprache um einiges differenzierter sind als die zum Sprachverhalten der Pädagogin. Dabei wird der Dialogführung (ES6) besondere Bedeutung beigemessen, sie wird von 5 der Pädagoginnen angeführt. Aber auch über die Grammatik (ES3.3), über „Erklären“ (ES1) und „Vorlesen“ (ES7) wird das ideale Sprachverhalten der Eltern formuliert (vgl. Tab. 0-8).

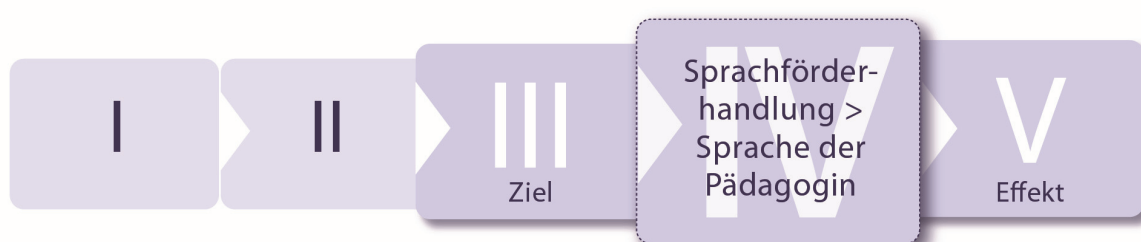
Das eigene förderliche Sprachverhalten wird von den Pädagoginnen - in Übereinstimmung mit den Schülerinnen - hingegen vorwiegend über den Gebrauch von Sprachregistern (Dialekt und/oder Hochsprache) charakterisiert (und zwar von F1, F2, F4, F5, F9), nur 2 äußern sich auch über andere Sprachmerkmale, die es in der Rolle des Sprachvorbilds zu berücksichtigen gelte (F1, F2). Allerdings bilden die Pädagoginnen, im Gegensatz zu den Schülerinnen, hinsichtlich der Dialekt- bzw. Hochsprachenverwendung kaum elaborierte Argumentationsstrukturen heraus, erkennbar an der um einiges geringeren Anzahl an Begründungen (Zielen bzw. Funktionen), wie ein Vergleich der beiden Mehrfeldertafel (Tab. 6-25 und Tab. 6-26) unmittelbar deutlich macht. Dies dürfte auch daran liegen, dass nur 3 der Pädagoginnen (F2, F4, F5) gleichermaßen den Gebrauch beider Sprachregister und damit eine Ansicht vertreten (vs. 6 von 8 Schülerinnen), die eher einer argumentativen Einbettung bedarf.

| P Ä D A G O G I N | Sprachvorbild Pädagogin Kriterien und ihre Beurteilung | | | Sprachvorbild Eltern Kriterien und ihre Beurteilung | |
|---|---|----------------------------------|------------------|---|---|
| | Sprachvarietät (Dialekt – Hochsprache) | | | ... | |
| | Sprachsystem, Sprachhandlung | | | ... | |
| | Paraphrase | Begründung: Ziel, Funktion | Code | Code | Paraphrase |
| F1 | Hochsprache, wichtig | | S4.2 + | | |
| | Dialog, wichtig Du-Deixis, wichtig | BEZ | S6 + S1.5 + | ES6 + | Dialog, wichtig |
| F2 | Dialekt, wichtig Hochsprache, wichtig | BEZ SACHTH | S4.1 + S4.2 + | ES4.1 - | Dialekt, negativ |
| | Anweisungen/Befehle, negativ | | S1.2 - | Erfahrung: ES6 - ES2 (Routine) - ES1.2 - | Kein Dialog, negativ Sprechen (in Routinefloskeln), negativ Anweisungen, negativ |
| F3 | Sprachvorbild, wichtig | | S + | | |
| F4 | Dialekt, wichtig Hochsprache, bedingt | BEZ | S4.1 + S4.2 ± | | |
| F5 | Dialekt, wichtig Hochsprache, wichtig | DaZ-Förderg. | S4.1 + S4.2 + | ES + ES4.1 ± | Elterliches Sprachvorbild, wichtig Dialekt, neutral |
| | | | | ES1 + ES2 + | Erklären, wichtig Sprechen/Kommunizieren, wichtig |
| F6 | | | | ES4.1 ± | Dialekt, neutral |
| | | | | ES3.3 + ES6 + ES1.2 - | Grammatik korrekt, wichtig Dialog, wichtig Anweisungen, negativ |
| | | | | Erfahrung: ES - ES6 - ES1.4 - | Kein elterl. Sprachvorbild, negativ Kein Dialog, negativ Keine Fragen, negativ |
| F7 | | | | ES + ES4.1 - | Elterliches Sprachvorbild, wichtig Dialekt, negativ |
| | | | | ES7 - | Kein Vorlesen, negativ |
| F8 | | | | Erfahrung: ES6 + ES6 - | Dialoge, positiv Kein Dialog, negativ |
| F9 | Hochsprache, wichtig | SCHUL | S4.2 + | ES + ES 4.1 | Elterl. Sprachvorbild, wichtig Dialekt, neutral |
| | | | | ES2 + | Sprechen/Kommunizieren, wichtig |
| F10 | | | | ES4.1 ± | Dialekt, neutral |
| | | | | ES3.3 + ES2 + | Grammatik korrekt, wichtig Sprechen/Kommunizieren, wichtig |

Tab. 6-26: Charakterisierung „Sprachvorbild Pädagogin“ und „Sprachvorbild Eltern“
(Pädagoginnen)

Begründung von Förderstrategien: Ziel und Wirkung

Über die Ergebnisse der Analyse der in der Gruppendiskussion vorgebrachten Förderhandlungsstrategien wurde bereits berichtet (vgl. Kap. 6.5.1 sowie „Bisherige Ergebnisse“ am Anfang dieses Kapitels). Aus der vertiefenden qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich Begründungszusammenhänge, in die die Probandinnen ihre bevorzugten Fördervorgangsweisen einbetten, sichtbar machen. Zwei Begründungsdimensionen können dabei identifiziert werden: Ziel¹³³ und Effekt (zur Entwicklung des Kategoriensystems: vgl. Kap. 6.3.3.1). Die Argumentationszusammenhänge lassen sich, rückgebunden an das Prozessmodell der Sprachförderung, als Querverbindungen zwischen den einzelnen Handlungskomponenten denken.



Die beiden untenstehenden Abbildungen (Abb. 6-28 und Abb. 6-29) stellen die ermittelten Begründungszusammenhänge der genannten bereichsspezifischen Sprachförderstrategien dar, getrennt nach den beiden Probandinnengruppen.

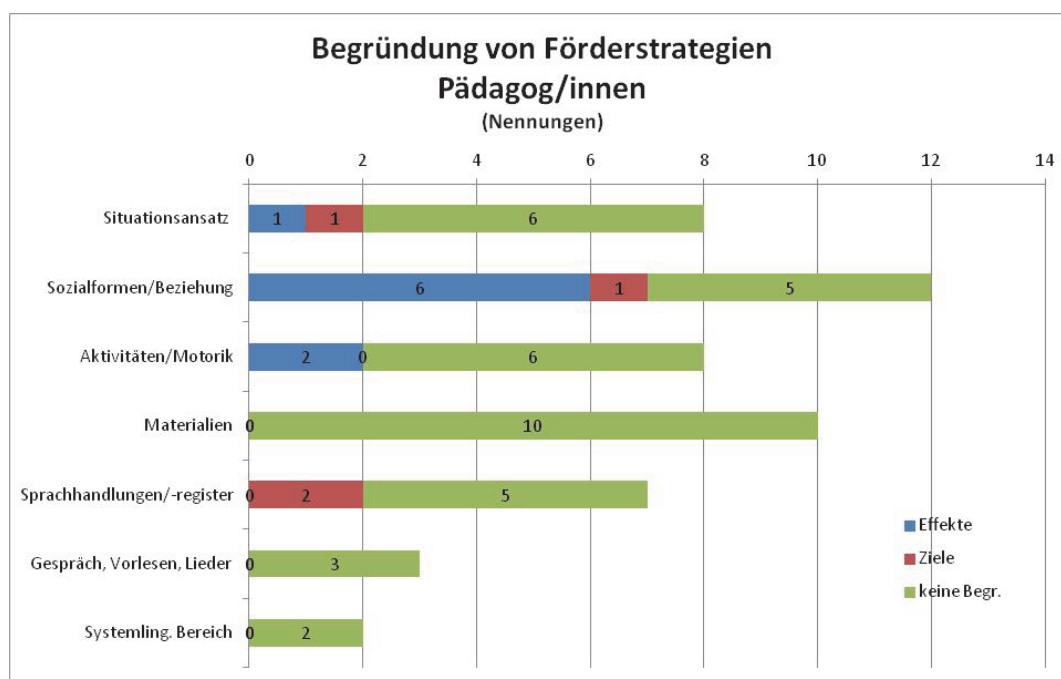


Abb. 6-28: Begründung von Förderstrategien (Pädagoginnen)

¹³³ Eine vertiefende Analyse der Ziele erfolgte bereits in Kap. 6.6.3.

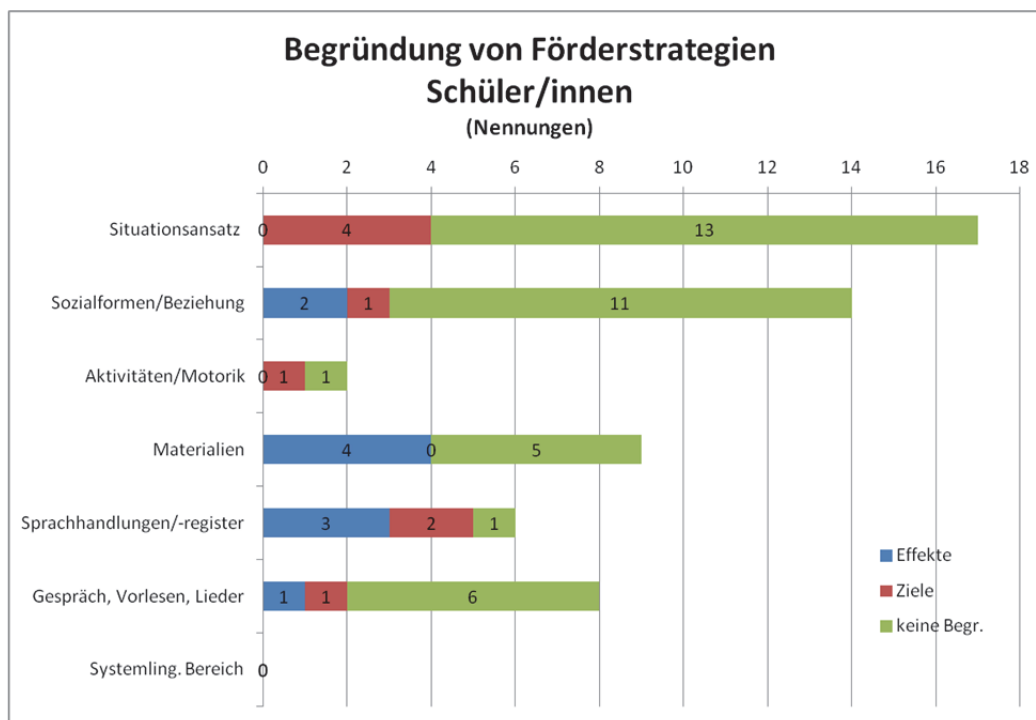


Abb. 6-29: Begründung von Förderstrategien (Schülerinnen)

Es wird ersichtlich, dass in vielen Fällen keine Begründung der Förderstrategie erfolgt und die Argumentationsstrukturen somit hinsichtlich einer Bezugnahme auf das Verhalten des Kindes hin kaum elaboriert sind. Pädagoginnen begründen 26% ihrer Förderstrategien, Schülerinnen 33,9%. Die bereichsspezifische Analyse zeigt, dass etwa der Einsatz von Materialien von den Pädagoginnen zwar zehnmals genannt, aber kein einziges Mal begründet wird, was auf einen unreflektierten und fachlich nicht begründeten Rückgriff auf Materialien in der pädagogischen Förderpraxis schließen lässt, wie es im Fachdiskurs auch häufig beklagt wird. Am häufigsten begründet von den Pädagoginnen wird die Herstellung von Beziehung bzw. bestimmter Sozialformen, der Anteil der Begründungen liegt hier bei 58,3%, überwiegend erfolgt dies über die Angabe der Wirkung. Die von den Schülerinnen am häufigsten begründeten Sprachförderansätze ist der Einsatz von Sprachregistern. Dies ist, wie oben gezeigt wurde (siehe Tab. 6-25) auf die elaborierten Argumentationen zum Gebrauch des Dialekts und der Hochsprache zurückzuführen. Während bei den Pädagoginnen, bezogen auf die gesamte Gruppe, die Begründung deutlich öfter über die *Wirkung* (69,3%) als über das *Ziel* - mit Dominanz der emotional-sozialen Domäne -, erfolgt, sind die beiden Dimensionen bei den Schülerinnen mit 10 (Wirkung) zu 9 (Ziel) Nennungen ausgewogen.

Wie weiter oben bereits angemerkt, wird die den Sprachförderhandlungsprozess abschließende Komponente *Evaluation* [V] im Folgenden ausgespart und daher nicht in einem eigenen Kapitel dargestellt, da das Grundprinzip ihrer Aufgabenstellung, die

Beobachtung des domänenspezifischen Verhaltens des Kindes gleichgesetzt werden kann mit dem Handlungsschritt der *Diagnose*. Damit verbundene Analysen erfolgten bereits an anderen Stellen (vgl. Kap. 6.5.2 und 6.6.1).

Zusammenfassung

Pädagoginnen wie Schülerinnen beschreiben ihre Rolle des Sprachvorbilds vorrangig über den funktional angemessenen Gebrauch von Dialekt vs. Hochsprache. Die Argumentationen der Schülerinnen sind gegenüber den Pädagoginnen um einiges differenzierter. In keiner der beiden Gruppen wird eine ausgesprochen einseitige Position eingenommen. Hingegen wird das eigene Sprachverhalten als Sprachvorbild kaum über linguistische Begrifflichkeiten im engeren oder weiteren Sinne definiert. In der Diskussion der Pädagoginnen dominiert den Meinungs austausch die Rolle der Eltern als Sprachvorbild. Die von ihnen rekonstruierten Wissensressourcen über ein zuträgliches Sprachverhalten („Sprachvorbild“) weisen hinsichtlich desjenigen der Eltern einen stärkeren Strukturierungsgrad auf als hinsichtlich des eigenen Sprachverhaltens.

6.6.5 Linguistisches Begriffswissen

Über die Komponenten der Sprachförderhandlung zu kommunizieren bedeutet vor dem Hintergrund eines entwicklungsorientierten Sprachfördermodells, explizit über die Sprache der Kinder und die eigene Interaktionssprache berichten zu können. Die untenstehende Grafik soll nun in einer Zusammenschau die über den Gesamtverlauf der beiden Diskussionen genannten sprachbezogenen Kategorien verdeutlichen. Eine solch quantitative Darstellung gibt an sich nur den propositionalen Gehalt des ermittelten Textmaterials wieder und sagt durch das Ignorieren des Kontextbezugs noch nichts über den funktionalen Wert der Äußerung aus. Dennoch lassen sich aus der vorliegenden Frequenzanalyse interessante Ergebnisse entnehmen, die auch durchwegs eine Bestärkung der durch die qualitativ ausgerichteten Teilanalysen bereits ermittelten und oben berichteten Daten bedeutet. Die untenstehende Tabelle zeigt die jeweils in den beiden Diskussionen genannten sprachlichen Beschreibungskategorien (Pädagoginnen: durchgezogene Linie, Schülerinnen: punktierte Linie) hinsichtlich des Sprachverhaltens der Pädagogin, der Eltern sowie des Kindes (vgl. auch die numerische Darstellung in Tab. 0-8 im Anhang).

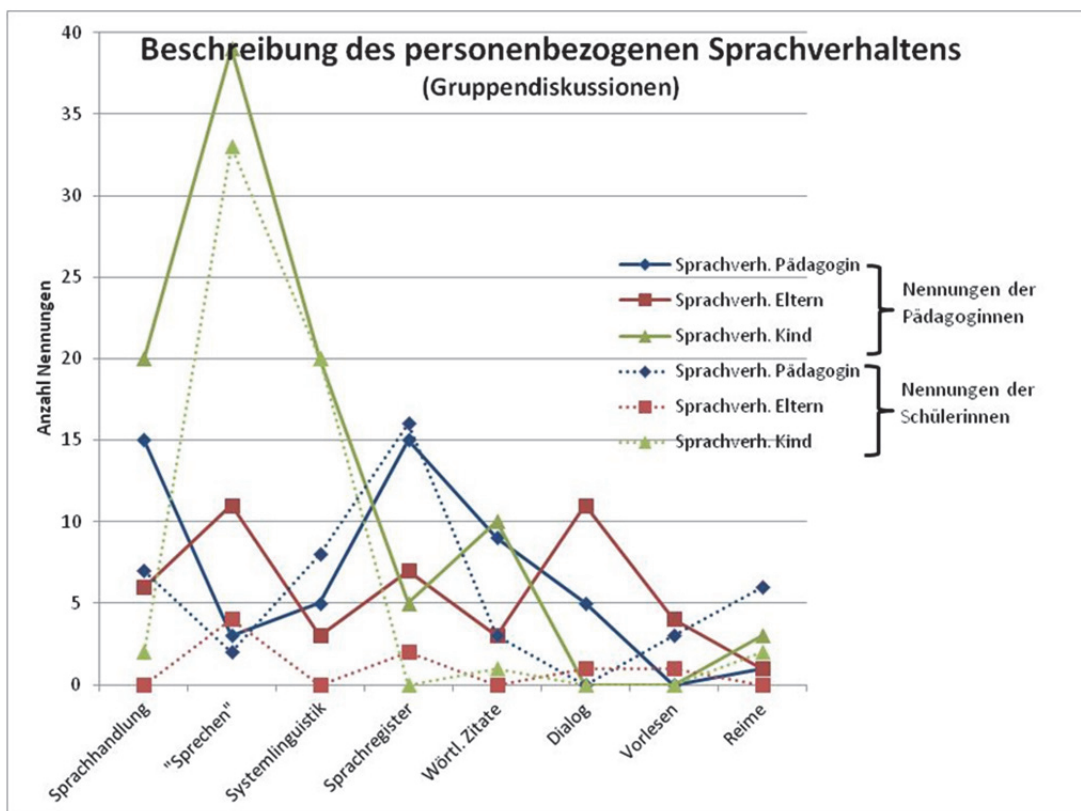


Abb. 6-30: Beschreibung des personenbezogenen Sprachverhaltens (Pädagoginnen und Schülerinnen)

Das Gesamtergebnis über die metasprachliche Kommunikation der Pädagoginnen und Schülerinnen spiegelt die vorhandenen Kenntnisse und Strategien wider, die eingesetzt werden, um über Sprache zu sprechen. Wie aus einer Detailanalyse (vgl. Tab. 0-8) zu ersehen ist, setzt sich der systemlinguistische Ertrag zu Aussagen über das kindliche Sprachverhalten bei den Schülerinnen aus 15 Nennungen zum „Wortschatz“, 3 zur „Aussprache“ und 2 zum „Satzbau“ bzw. „Grammatik“ zusammen. Bei den Pädagoginnen ist hier das Verhältnis, 9, 3 und 8. Aufschlussreich ist die Verwendung der wörtlichen Zitate, d.h. der häufige Wechsel auf die objektsprachliche Ebene bei der Gruppe der Pädagoginnen zur Beschreibung des eigenen Sprachverhaltens sowie der Kinder: 9 bzw. 10 direkte Reden. Schülerinnen greifen in ihrer Kommunikation insgesamt nur 4mal auf die direkte Rede zurück, 3mal, um über das eigene Sprachverhalten, und einmal, um über das kindliche Sprachverhalten zu berichten. Interessant ist auch die Analyse der Kategorien, in denen die Elternlinie die des pädagogischen Sprachverhaltens überschreitet. Dies wird bei der Gruppe der Pädagoginnen bei den Kategorien Vorlesen und Dialogführung ersichtlich (vgl. die Ergebnisse Kap. 6.6.4). Insgesamt nimmt die allgemeine Kategorie „sprechen, kommunizieren“ in beiden Gruppen den absoluten Spitzenplatz zur Beschreibung des Sprachverhaltens ein, womit nun - zum Abschluss der Einzelanalysen - mit Blick auf eine fachgerechte, d.h. professionelle, sprach(förder-)bezogene Kommunikation einmal mehr der hohe Qualifizierungsbedarf der Pädagoginnen offenkundig wird.

6.7 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorausgehend in einer schrittweisen Analyse der Daten der Fragebogenerhebung sowie der Gruppendiskussion gewonnenen Ergebnisse zu den sprachförderbezogenen Vorstellungen der Kindergartenpädagoginnen und der Schülerinnen elementarpädagogischer Ausbildungsstätten lassen sich entlang der *Struktur des theoretischen Bezugsmodells zum Sprachförderhandlungsprozess* (s. Kap. 4.5) einerseits und entlang *berufsbezogener Merkmale* andererseits wie folgt zusammenfassen.

Grundlegende Vorstellungen zu Spracherwerb im mehrsprachigen Kontext

Spracherwerbsannahmen

Als wesentliches, die verschiedenen Aspekte der beruflichen Sprachförderaufgabe durchdringendes Ergebnis zeigt sich für die Gesamtstichprobe der Pädagoginnen und der Schülerinnen, dass sich - wie auch zu erwarten war - die *grundsätzlichen Auffassungen von Spracherwerb und seinen Bedingungsfaktoren* vorwiegend im Kontext *allgemeinpädagogischer Ansätze*, insbesondere des aktuell vorherrschenden Paradigmas des *Situationsansatzes*, bewegen. Dies äußert sich zunächst in der bevorzugten Einnahme einer funktionalistischen Sichtweise auf Sprache und Spracherwerb mit ihrer Betonung der *kommunikativ-sozialen Funktion von Sprache*: Dementsprechend wird zunächst grundsätzlich die Förderung der Sozialkompetenz klar als oberstes Bildungsziel des Kindergartens erachtet, dem der Bildungsbereich „Sprache“ nachgereiht wird. Dieser Standpunkt findet seine Fortsetzung in der vornehmlich vertretenen Ansicht der Befragten, dass Spracherwerb und seine Förderung am besten in der alltäglichen Kommunikation des Kindergartens erfolgen sollte, wobei insbesondere der *Kommunikation der Kinder untereinander* eine hohe Bedeutung für einen erfolgreichen (Zweit-)Spracherwerb zugeteilt wird, wie aus den tiefergehenden Argumentationen der Gruppendiskussion hervorgeht.

Weiters findet die Aussage, dass Spracherwerb ein höchst *individueller Prozess* sei, der bei jedem Kind anders ablaufe, in der Gesamtgruppe der Probandinnen hohe Zustimmung. Die Einnahme einer Sichtweise von Sprachförderung, die sich dem Prinzip der *Individualisierung* verpflichtet sieht, offenbart sich auch in den im Rahmen der beiden Gruppendiskussionen aktualisierten Meinungen: Respektierung und Berücksichtigung der Individualität jeden einzelnen Kindes werden häufig als zentrale Ausgangspunkte des eigenen (Sprachförder-)Handelns genannt. Dass sich allerdings ein Bruch zwischen der stark vertretenen kindzentrierten Sichtweise und den ermittelten bereichsspezifischen, also linguistischen, Fachkenntnissen auftut, die erst die praktische Umsetzung eines solchen individualisierten Ansatzes ermöglichen, zeigt sich weiter unten in den Ergebnissen zu den Handlungskomponenten Sprachdiagnose und Sprachförderhandlung.

Aus dem Reigen der Spracherwerbsannahmen erfährt zudem die These, dass *Imitation die dominierende Antriebskraft im Spracherwerb* darstelle, hohe Zustimmung, wie aus der Fragebogenerhebung sowie den aktiv eingebrachten Beiträgen der beiden Gruppendiskussionen hervorgeht. Daraus lässt sich folgern, dass die Pädagoginnen wie auch die Schülerinnen den sprachlichen Bezugspersonen des Kindes ganz grundsätzlich eine wesentliche Rolle im Spracherwerbsprozess zuteilen.

Die Annahme der *Altersunabhängigkeit* eines erfolgreichen Zweitspracherwerbsprozesses erfährt in der Gesamtstichprobe nur mittlere Zustimmung. Präzisierend ergänzt durch die in den beiden Gruppendiskussionen mehrheitlich geäußerten Meinungen, legen die Ergebnisse nahe, dass das frühe Kindergartenalter von beiden Gruppen durchwegs als prädestiniert für das Erlernen von (mehreren) Sprachen angesehen wird, womit von einer mit den aktuellen bildungspolitischen Zielsetzungen grundsätzlich vereinbaren Grundeinstellung der pädagogischen Kräfte gegenüber der Aufgabe der frühen sprachlichen Förderung ausgegangen werden kann.

Aspekte der Mehrsprachigkeit

Was die Ergebnisse zu den Vorstellungen der Pädagoginnen und Schülerinnen gegenüber der Unterstützung von Mehrsprachigkeit auszeichnet, ist zunächst eine positive Grundeinstellung dem *Begriff Mehrsprachigkeit* gegenüber: Er wird überwiegend mit positiven Eigenschaften assoziiert. Nimmt man nun die mit der beruflichen *Aufgabe der Förderung von Mehrsprachigkeit* verbundenen subjektiven Theorien genauer in den Blick, so offenbart sich ein deutlicher Bruch zwischen der grundsätzlich positiven Einstellung zum Begriff der Mehrsprachigkeit und den auf die praktische Aufgabe der Mehrsprachigkeitsförderung bezogenen Wissensanteilen. Dies zeigt sich zunächst in der Reihung der Bildungsziele nach der ihr zugeteilten Bedeutung in der elementarpädagogischen Bildungsarbeit: Pädagoginnen wie auch Schülerinnen messen der *Unterstützung von Mehrsprachigkeit* im Vergleich zu anderen Bildungszielen, wie soziale, sprachliche, motorische und naturwissenschaftliche Förderung, eine *untergeordnete Bedeutung* bei. Neben anderen Faktoren dürfte dies auf die *Begrenztheit des verfügbaren handlungspraktischen Repertoires* zurückzuführen sein: Pädagoginnen wie auch Schülerinnen fühlen sich in diesem Bildungsbereich am wenigsten kompetent und verbinden damit – möglicherweise als Konsequenz daraus - am wenigsten Freude. Dieser Sachverhalt findet seine bestätigende Fortsetzung in einer weiteren Eigenschafts-attribuierung gegenüber dem Begriff Mehrsprachigkeit: Neben den überwiegend positiven Konnotationen wird ihm gleichzeitig auch das Attribut „kompliziert“ angeheftet.

Diese Befunde sowie die vertiefende qualitative Analyse der Gruppendiskussion weisen auf mangelndes Handlungswissen sowie Unsicherheiten bezüglich der Definition

der eigenen Rolle im Kontext der Mehrsprachigkeitsförderung hin. In der Gruppendiskussion direkt befragt nach der Bedeutung der Erstsprachenförderung für den Zweitspracherwerb teilen beide Gruppen die Meinung der Unteilbarkeit bilingualen Spracherwerbs und befürworten dementsprechend ganz grundsätzlich Maßnahmen zur Stärkung der Erstsprachen. Während jedoch die Pädagoginnen die Verantwortung für diese Aufgabe bei den Eltern bzw. bei muttersprachlichen Stützkräften sehen und keine Bezüge zum eigenen Handlungskontext herstellen, bindet das von den Schülerinnen aktualisierte Wissen konkreter an das eigene berufliche Handeln in der Kindergartenpraxis an, indem es stärker auf bereichsspezifische methodisch-didaktische Gestaltungsmöglichkeiten, wie den Einsatz von mehrsprachigen Büchern oder Liedern sowie auf die Einnahme einer befürwortenden Haltung gegenüber der Kommunikation der Kinder in ihren Erstsprachen verweist.

Die Befunde zur Mehrsprachigkeitsförderung zusammengenommen lassen sich gut in das elementarpädagogische Paradigma des Situationsansatzes einordnen: Die vorgefundene grundsätzliche Befürwortung und das Wissen um die Bedeutung der Erstsprachen der Kinder wird in interkulturellen Ansätzen der Elementarpädagogik vertreten. Der gleichzeitig angetroffene Vorbehalt der pädagogischen Kräfte gegenüber der aktiven Mehrsprachigkeitsförderung in der beruflichen Praxis kann unter anderem als Wissensmangel über praktikable Umsetzungsmöglichkeiten interpretiert werden.

Als ein interessantes Detailergebnis zum Aufgabengebiet der Mehrsprachigkeitsförderung ist der ermittelte hochsignifikante Zusammenhang zwischen der *Zustimmung zur Kontrastivhypothese*, die zweitsprachliche Erwerbsphänomene mit strukturellen Merkmalen der Erstsprache in Verbindung bringt, und der *geäußerten Freude sowie der selbst zugeschriebenen Kompetenz* in Bezug auf die Mehrsprachigkeitsförderung zu nennen. Offenbar steht die Disposition für die Integration der Erstsprachen in die eigenen zweitsprachbezogenen Reflexionen und die Affinität zu Handlungen der Mehrsprachigkeitsförderung in einem wechselseitigen Verhältnis. Die größte Zustimmung erfährt die Kontrastivhypothese übrigens bei den Sprachförderkräften der Grundschule, was neben dem Hinweis auf das Vorhandensein sprachbezogenen Fachwissens auch als Ausdruck der höheren Wahrscheinlichkeit einer empirischen Evidenz der betreffenden Phänomene im Schulalter zurückzuführen sein mag.

Die Freude an der Deutschförderung wird durch die Einnahme der kontrastiven Sichtweise über erstsprachstrukturelle Einflüsse auf den Zweitspracherwerb – entgegen der ursprünglich gefassten Annahme – jedoch nicht geschmälert: Es lässt sich kein Zusammenhang zwischen der Freude der Deutschförderung und der Zustimmung zur Kontrastivhypothese finden.

Einstellung zur Grammatik

Mit Blick auf die Bedeutung, die *systemlinguistisches Wissen* in einem linguistisch konzipierten Sprachförderprozess an den verschiedenen Punkten der Handlungskette der Sprachförderung einnimmt, und unter der theorie- und empiriegestützten Annahme, dass das erforderliche grammatische Fachbegriffswissen bei pädagogisch ausgebildeten Kräften kaum vorausgesetzt werden kann, sind mit Blick auf die Konzeption zielgruppenorientierter Fortbildungsmaßnahmen die Ergebnisse zu den mit dem *Begriff Grammatik* verbundenen *Emotionen* von Bedeutung. Wie erwartet, ist der Begriff „Grammatik“ – im Gegensatz etwa zum Begriff „Mehrsprachigkeit“ – insbesondere bei der Gruppe der Pädagoginnen mit als negativ zu wertenden Eigenschaften besetzt, vergleichbar übrigens mit den Konnotationen, die der Begriff „Mathematik“ hervorruft. Anders als der Begriff „Mehrsprachigkeit“ wird Grammatik jedoch nicht mit „kompliziert“, sondern durchwegs mit „geordnet“ assoziiert.

Vor der Folie dieser Ergebnisse zu den grundlegenden, vom elementarpädagogischen Paradigma geprägten Vorstellungen und Einstellungen der (angehenden) Pädagoginnen zu (Zweit-)Spracherwerb und seinen Bedingungen stellen sich die Ergebnisse der subjektiven Wissensbestände in Bezug auf die *einzelnen Handlungsschritte* eines *linguistisch konzipierten Sprachförderhandlungsprozesses* wie folgt dar.

Diagnose

Was hinsichtlich der Wissensbestände im Bereich der Sprachdiagnose bzw. -beobachtung zuallererst auffällt, ist, dass das mehrheitlich favorisierte elementarpädagogische *Prinzip der Individualisierung* in ihnen keine Entsprechung findet. Im Gegenteil: Es besteht, was die Kenntnis linguistischer Indikatoren zu Sprachentwicklungsständen sowie die Treffsicherheit bei der Beurteilung der Sprachkompetenzen in Deutsch als Zweitsprache betrifft, sogar eine gegenläufige Korrelation zur Betonung des Prinzips der Individualität. Dies geht Hand in Hand mit der unter allen Sprachförderaufgaben als besonders herausfordernd erlebten Aufgabe, die Deutschkenntnisse von Kindern mit anderen Erstsprachen zu beurteilen.

Diese Unsicherheit bzw. Mangel an linguistischem Wissen zur Analyse von Sprachentwicklungsständen verdeutlicht sich noch in den eigenständig aktualisierten Wissensanteilen im Rahmen der Gruppendiskussion: Befragt nach Kriterien der Spracheinschätzung als Ausgangsbasis für ein individualisiertes Fördervorgehen, sind Personen, die eigenaktiv die Bedeutung eines individuellen Eingehens auf jedes Kind hervorheben, durchwegs nicht in der Lage, mittels fachlicher, d.h. linguistischer Begrifflichkeiten über den Sprachstand des Kindes zu kommunizieren. Somit wurde die Hypothese über einen negativen Zusammenhang zwischen der Betonung des Prinzips der

Individualität und linguistischen Fachbegriffskennntnissen bestätigt.

Mit Blick auf die Konzeption geeigneter Fortbildungsformate richtete sich das besondere Erkenntnisinteresse insbesondere auf diejenigen subjektiven Wissensbestände, die von den Pädagoginnen bzw. Schülerinnen anstelle des linguistischen Fachwissens herangezogen werden. Hierüber geben weitere Ergebnisse der qualitativen Analyse der beiden Gruppendiskussionen Aufschluss: Wird über das Kind und seine (Sprach-)Fähigkeiten berichtet, so rücken an die Stelle einer domänenspezifischen Beschreibung wahrgenommener Merkmale einerseits Aussagen über allgemeine emotional-motivationale bzw. soziale Verhaltensmerkmale des Kindes in den Vordergrund.

Was andererseits im Zusammenhang mit der Frage zu Anhaltspunkten für ein individualisiertes, kindzentriertes Fördervorgehen besonders auffällt, ist die Tatsache, dass sich die in den Diskussionen aktualisierten Wissensbestände der Pädagoginnen und Schülerinnen mehrheitlich nicht auf das Verhalten des Kindes, sondern auf das eigene pädagogische Handeln, die eigene Gestaltung der pädagogischen Interaktion richtet, die insbesondere über (nonverbale) Beziehungsherstellung charakterisiert wird.

Ein etwas anderes Bild zum Vermögen, über im kindlichen Sprachverhalten wahrgenommene Phänomene zu kommunizieren, zeichnen die Wissensbestände der Gruppe der Pädagoginnen über die in der beruflichen Praxis festgestellten sprachlichen Defizite der Kinder: Im Zusammenhang mit der Thematisierung der Versäumnisse der Eltern hinsichtlich der familiären Sprachpflege, zeichnen sich die Beschreibungen der Pädagoginnen durch eine um einiges differenziertere Struktur mit ungleich stärkerer Ausrichtung auf konkret wahrgenommene sprachliche Phänomene aus, als die im Hinblick auf die Kompetenzen des Kindes rekonstruierten eigenen Wissensbestände. Einschränkend ist zu sagen, dass auch bezüglich der sprachlichen Defizite auf sehr allgemeine Beschreibungsmittel wie Sprachhandlungen bzw. „Wortschatz“ zurückgegriffen und grammatische Begriffe nicht verwendet werden.

Als weiteres Ergebnis offenbaren die Gesamtergebnisse der Fragebogenuntersuchung signifikante Unterschiede der diagnosebezogenen Wissensanteile im Hinblick auf den zu *beurteilenden Spracherwerbstyp*. Die Einschätzung der indikatorischen Relevanz sprachlicher Kategorien für die Sprachentwicklung gelingt – wie angenommen - allen untersuchten Gruppen hinsichtlich der *Erstsprache Deutsch hochsignifikant expertennäher als von Deutsch als Zweitsprache*. Desgleichen lassen sich auch die mit der Aufgabe der Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes subjektiv empfundenen Herausforderungen entlang dieser Linie unterscheiden: Die Beurteilung der Sprachentwicklung in Deutsch als Erstsprache wird subjektiv hochsignifikant weniger häufig als *herausfordernde Aufgabe* empfunden als die *Beurteilung der Sprachkompetenzen von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Dieser Unterschied findet seine Entsprechung auch in der Treffsicherheit des

jeweiligen *selbsteingeschätzten diagnosebezogenen Wissens*: Es korreliert stärker mit expliziten Kenntnissen linguistischer Indikatoren für den Entwicklungsstand in Deutsch als Erstsprache als für Deutsch als Zweit/Drittsprache.

Zielgerichtetes, entwicklungsorientiertes Vorgehen

Dass ein auf die Verfolgung von domänenspezifischen Entwicklungszielen geleitetes Verständnis des beruflichen Handelns von der Elementarpädagogik zurzeit noch nicht geteilt wird, lässt sich aus den Ergebnissen des explorativen Analysestranges der beiden Gruppendiskussionen ableiten, wobei sich dies in unterschiedlicher Weise manifestiert: Während Pädagoginnen bei den von ihnen als bevorzugt angeführten Förderhandlungen bzw. -konzepten meist auf Begründungen und im Besonderen auf Zweckbegründungen verzichten, die die gesetzten Handlungen mit intendierten Zielen verbinden, geben die Schülerinnen im Kontext der Frage geeigneter Förderansätze deutlich ihre distanzierte, ja ablehnende Haltung gegenüber einem zielgerichteten (Sprachförder-)Vorgehen im Kindergarten zum Ausdruck. In den Argumentationen der Schülerinnen fällt auf, dass die Begriffe „Ziele“ mit „Standards“ und „Normen“ gleichgesetzt und von außen - einer nicht näher definierten Instanz - vorgegebenen betrachtet werden, die ihrerseits als strikt mit den methodischen Formaten „Üben“ und „Unterricht“ verbunden, negativ behaftet und jedenfalls als Sache des Lernortes „Schule“ gesehen werden. Hierin spiegelt sich die zurückhaltende bzw. kritische Haltung der Elementarpädagogik und also der Lehre der elementarpädagogischen Ausbildungsstätten gegenüber einer bereichsspezifisch konzipierten entwicklungsorientierten Sicht- und Herangehensweise wieder, die bei den künftigen Praktikerinnen offenbar ein Herausbilden eines Wertesystem befördert, das, konfrontiert mit den bildungspolitisch initiierten Aufgaben der spezifischen Sprachförderung, prädestiniert ist, zu Missverhältnissen zu führen, die erst durch nachfolgende Fort- und Weiterbildung und dann nur mühevoll überbrückt werden können (vgl. Kap. 7).

Zu einem kohärenten Bild fügt sich das derart gezeichnete Theoriegebäude der Schülerinnen noch weiter mit Blick auf ihre Meinungen zur Verantwortlichkeit für die spezifische Sprachförderung: Diese sind gekennzeichnet durch eine Disposition zur Delegation der Aufgabe an bereichsspezifisch qualifizierte Förderkräfte mit gleichzeitig zum Teil deutlicher Zurückweisung der eigenen Verantwortlichkeit für eine spezifische, eingehende Sprachförderung bei Kindern mit erhöhten Förderbedarf. Dies äußert sich stark in ihren vorgebrachten Desideraten zur Verbesserung der Initiativen zur sprachlichen Förderungen, die nicht in der eigenen Weiterqualifizierung, sondern in der Bereitstellung spezialisierten Personals gesehen wird.

Sprachförderkonzepte – Sprachförderhandlung

Was die kommunizierten aktualisierten Wissensbestände zu geeigneten Sprachförderhandlungen betrifft, so wird für alle Gruppen deutlich, dass, - wie angenommen wurde - nahezu ausschließlich *allgemein-pädagogische Handlungsweisen* Berücksichtigung finden, die insbesondere die Kategorien *Beziehung, Sozialformen, Materialien sowie Motivierung* des Kindes in den Vordergrund rücken. Hingegen findet der *Einsatz von sprachdidaktischen Fördertechniken* im engeren Sinne, beinhaltend elizitierende sowie form- und strukturmodellierende Momente, - wie zu erwarten war - praktisch keine Erwähnung. Bringt man die von der Gesamtstichprobe stark vertretene Annahme, dass Imitation eine der Haupttriebfedern des Spracherwerbs sei, in Zusammenhang mit den fehlenden Wissensbeständen über die eigenen sprachlichen Interaktionsmöglichkeiten, so offenbart sich hier nicht nur deutlich der Bedarf an Qualifizierungsmaßnahmen, sondern gleichzeitig auch die noch ungenutzten Ressourcen zur Qualitätssteigerung der bereichsspezifischen Didaktik.

Wenn Wissensbestände über die Einflussnahme des eigenen Sprachverhaltens auf den kindlichen Spracherwerb in den Diskussionen aktualisiert werden, dann nahezu ausschließlich im Diskurs zum *Sprachgebrauch*, der sich um die Eignung des *dialektalen versus standardsprachlichen Sprachregisters* dreht, wobei die Hypothese, dass Pädagoginnen wie auch Schülerinnen überwiegend eine normativ geprägte Sichtweise zum eigenen Sprachgebrauch einnehmen, nicht bestätigt wurde. Beide Gruppen vertreten eine differenzierte, durchwegs funktional begründete Meinung zum Einsatz von Dialekt bzw. Standardsprache im beruflichen Praxisfeld, die auf eine gewisse Sicherheit der Schülerinnen wie der Pädagoginnen in der Frage eines angemessenen Sprachgebrauchs schließen lässt.

Als aufschlussreiches Detailergebnis sei in diesem Zusammenhang auf einen Befund der Gruppendiskussion der Pädagoginnen hingewiesen, der durch den explorativen Analysevorgang gewonnen wurde: Im Diskurs über das elterliche Sprachverhalten greifen Pädagoginnen häufiger und differenzierter auf linguistische Beschreibungsmerkmale zurück als in Bezug zum eigenen sprachlichen Förderverhalten. Die sprachlichen Merkmale, die das Verhalten der Eltern beschreiben, werden im Übrigen durchgängig als Verweise auf deren Versäumnisse bzw. in der Funktion eines Normativums verwendet.

Was die affektiven Faktoren, die mit der konkreten Sprachförderhandlung verbunden werden, betrifft, so zeigt sich - wie über das gesamte Spektrum der sprachförderbezogenen Aufgaben hinweg - auch hier, dass Anforderungen, die die Aufgaben von Deutsch als Zweitsprache an die Pädagoginnen stellen, häufiger als besonders herausfordernd empfunden werden als diejenigen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache.

Berufsbezogene Unterschiede

Mit Blick auf die Relevanz für zielgruppenspezifische Qualifizierungskonzeptionen wurde auch der Einfluss berufs- und qualifizierungsbezogener Faktoren auf die Entstehung der subjektiven Theorien zu Spracherwerb und Sprachförderung ermittelt. Wie vorweg angenommen, legen die Ergebnisse einen solchen Einfluss für eine Reihe von Wissens- und Einstellungselementen nahe, wie im Folgenden zusammenfassend dargestellt wird.

Berufsgruppen

Die Gruppe der *Schülerinnen* differiert in ihren subjektiven Theorien am stärksten gegenüber den anderen Teilgruppen der pädagogischen Kräfte. Sie lässt sich folgendermaßen charakterisieren: Die Schülerinnen zeigen am wenigsten Freude an der Sprachförderung (wie im Übrigen an allen anderen Bildungszielen auch), empfinden die Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache signifikant häufiger als herausfordernd als die Pädagoginnen. Umgekehrt erleben sie das Eingehen auf die verschiedenen Bedürfnisse als am wenigsten herausfordernd als die anderen Gruppen. Sie vertreten zwar am stärksten die Meinung, dass Spracherwerb ein individueller Prozess sei. Was allerdings ihre sprachdiagnostischen Fähigkeiten anbelangt, so schneiden sie hier am schlechtesten ab, dies gilt gleichermaßen für Deutsch als Erst- wie auch als Zweitsprache. Hinsichtlich ihrer Einstellung zum Begriff Grammatik zeigen die Schülerinnen die größte emotionale Distanz. Die Argumentationen der Schülerinnen der Diskussionsgruppe weisen sowohl bei der Frage der Mehrsprachigkeitsförderung als auch des Sprachgebrauchs (Standardsprache vs. Dialekt) durch die Anführung von Begründungszusammenhängen einen höheren Strukturierungsgrad auf als die Gruppe der Pädagoginnen. Die Ergebnisse zusammengenommen lassen eindeutige Rückschlüsse auf die in der Lehre der elementarpädagogischen Ausbildungsstätten vorherrschenden situationsorientierten Ansätze zu.

Die Gruppe der Sprachförderinnen zeigt die höchste Diagnoseexpertise in Deutsch als Erstsprache und Deutsch als Zweitsprache. Gleichzeitig empfindet diese Gruppe von Fachkräften die Erfüllung des Anspruchs, den unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden, im Kanon der sprachförderbezogenen beruflichen Aufgaben am herausforderndsten. Offenbar geht mit der Fähigkeit zur differenzierten Wahrnehmung der sprachlichen Entwicklungsstände der Kinder eine verstärkte Reflexion bezüglich der praktischen Anschlussmöglichkeiten und ein Gewährwerden der Anforderungen eines vxcindividualisierten Fördervorgehens einher. Es spricht auch einiges dafür, diese Konstellation als Ausdruck eines starken Verantwortungsbewusstseins bzw. – sogar einer (gänzlichen) Verantwortungsübernahme für die sprachliche Förderung zu lesen.

Anteil Kinder mit anderen Erstsprachen in der Einrichtung

Der Anteil von Kindern mit anderen Erstsprachen in den Einrichtungen dürfte, wie sich aus den Ergebnissen erkennen lässt, das subjektive Empfinden der eigenen Kompetenz in verschiedenen damit verbundenen Bereichen erhöhen. Pädagoginnen in Einrichtungen mit einem hohen Anteil von Kindern mit anderen Erstsprachen bewerten ihr Wissen zur Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb höher, fühlen sich auch kompetenter in ihrem grammatischen Wissen. Dies findet sich auch in ihren spracherwerbs- und sprachdiagnosebezogenen Wissensbeständen wieder: Pädagoginnen aus solchen Einrichtungen beurteilen Aussagen zum Spracherwerb bzw. lösen sprachdiagnostische Aufgaben signifikant expertennäher als solche mit einem geringen Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Zudem bewertet diese Personengruppe das Bildungsziel Mehrsprachigkeitsförderung vergleichsweise als bedeutsamer.

Lange Berufserfahrung

Mit der Länge der Berufserfahrung wird insbesondere die Aufgabe, der Heterogenität der Kinder gerecht zu werden, als zunehmend herausfordernd empfunden. Gleichzeitig vertreten Pädagoginnen mit langer Berufserfahrung vergleichsweise am wenigsten das Paradigma der unbedingten Individualität des Spracherwerbsverlaufs. Dass das Verstehen von Handlungsaufforderungen von diesen Pädagoginnen als der entscheidendste Indikator für die Sprachentwicklung gesehen und auch im Gruppenvergleich die Spitzenstellung einnimmt, kann in traditionelle Ansätze der Elementarpädagogik eingeordnet werden, die im Sprachverstehen eine zentrale Kompetenz des Kindes sehen.

Fort- und Weiterbildung

Die in den letzten zwei Jahren vor der Befragung besuchten sprachförderbezogenen Qualifizierungen schlagen sich insbesondere auf mit der Mehrsprachigkeit verbundene Wissensbestände und Einstellungen nieder. Die derart fortbildungsaktiven Pädagoginnen zeigen mehr Freude an der Mehrsprachigkeitsförderung, messen dem Bildungsziel Mehrsprachigkeit mehr Bedeutung zu und schreiben sich mehr Wissen über die Rolle der Erstsprache für den Zweitspracherwerb sowie hinsichtlich der Sprachentwicklungsprozesse in Deutsch als Zweitsprache zu. Letzteres findet allerdings keine Entsprechung in den Ergebnissen zu den diagnostischen Kenntnissen dieser Personengruppe in der Zweitsprache Deutsch: Während die Diagnosefähigkeit durch die besuchten Qualifizierungen in Deutsch als Erstsprache im Vergleich zu der Gruppe ohne besuchte Qualifizierungen höher zu beurteilen ist, zeigen die Maßnahmen keinen Effekt auf die Diagnosekompetenzen in Deutsch als Zweitsprache. Dies lässt darauf schließen, dass eine entwicklungsorientierte Einschätzung zweitsprachlicher Kompetenzen spezifischere Ausbildung bzw. Instrumen-

tarien erfordert und mit unspezifischen Fortbildungen nicht abgedeckt werden kann.

Typenbildung

Zwei Typen von Pädagoginnen bzw. Schülerinnen konnten im Hinblick auf deren Einstellungen zu Fragen der Sprachförderung mittels einer Clusteranalyse gefunden werden: Die gegenüber den Aufgaben der Sprachförderung „selbstsicheren“ (73,1%) sowie die „selbstunsicheren“ (26,9%) pädagogischen Kräfte.

Die *selbstunsicheren Kräfte* zeigen weniger Freude als auch weniger sich selbst zugeschriebene Kompetenz bei der Verfolgung der verschiedenen Bildungsziele, insbesondere auch der Sprachförderung, schätzen das eigene Wissen über die meisten sprachspezifischen Themen geringer ein und verfügen über weniger subjektive Theorien zu den den Spracherwerb definierenden linguistischen Kategorien. Während berufsspezifische Merkmale, wie Länge der Berufserfahrung, berufliche Position und auch Qualifizierungserfahrung keinen Einfluss auf die Zugehörigkeit zur Gruppe der unsicheren Kräfte ausübt, ist die Wahrscheinlichkeit diesem Typ zu entsprechen für diejenigen Personen umso höher, je geringer der Anteil von Kindern mit anderen Erstsprachen in ihrer Einrichtung ist. Offenbar übt die direkte Konfrontation mit sprachförderbezogenen Herausforderungen in der Praxis einen Einfluss auf die domänenspezifische Selbstsicherheit aus.

7 Resümee und Empfehlungen

Die vorliegende Arbeit hatte sich zum Ziel genommen, das für die Qualifizierung von Elementarpädagoginnen im Bereich „Sprachförderung“ relevante linguistische Wissen zu ermitteln. Die Konzeptualisierung erfolgte stufenweise, aus mehreren Perspektiven und unter Anbindung an unterschiedliche disziplinäre Zugänge. Insbesondere stand das Forschungsanliegen unter dem Zeichen der Suche nach Verbindungslinien zu den vorherrschenden Sichtweisen der Leitdisziplin des Bildungsterrains „Kindergarten“, der Elementarpädagogik. Grundgelegt ist einer solchen Zugangsweise die Annahme, dass die Aussicht auf eine Integrierung linguistischer Ansätze in die Sprachförderpraxis des Kindergartens zum einen von ihrer Disposition *zur Kompatibilität mit den vorherrschenden Paradigmen der Elementarpädagogik* und zum anderen von der Möglichkeit *zur Anschlussfähigkeit an die von den Praktikerinnen eingenommenen sprachförderbezogenen Standpunkte und Einstellungen* abhängig ist. Letzterer Überlegungsstrang folgt lernpsychologischen Konzepten zu Bedingungen der Modifizierbarkeit (unfachgemäßer) subjektiver Wissensanteile durch fachbezogene Qualifizierungen, wovon wesentlich auch das Gelingen eines Transfers des neuen Wissens in die Praxis bestimmt ist. Dies stellt mit Blick ein auf die Verwertung der eigenen Untersuchungsergebnisse einen wichtigen Ansatzpunkt dar.

Das vorliegende Bestreben, durch die Einbringung von Forschungserkenntnissen der eigenen psycholinguistischen Fachdisziplin zur Qualitätssteigerung der elementarpädagogischen Praxis beizutragen, ist indes nicht allein als Ausdruck eines einseitigen Werbens um ein neu sich eröffnendes Anwendungsgebiet zu bewerten. *Fachspezifische Kompetenzen* – bestehend aus *entwicklungsbereichsspezifischem Fachwissen* und *fachdidaktischem Wissen* – werden auch von Seiten der aktuellen Professionalisierungsforschung der Elementarpädagogik zunehmend als neben allgemeinem (früh-)pädagogischem Wissen wesentliche Voraussetzung für ein qualitativ volles bereichsspezifisches Handeln erkannt (Blossfeld u.a. 2012: 56; Fröhlich-Gildhoff 2014). Die Forderungen nach einer stärkeren Berücksichtigung fachbereichsspezifischer Kompetenzen deuten auf einen Paradigmenwandel in der Elementarpädagogik hin. Er kann im Bereich *Sprachförderung* von der *Psycholinguistik* mitgetragen werden.

Dass sich ein solcher Wandel hin zur stärkeren Fokussierung der bereichsspezifischen Qualitäten im elementarpädagogischen Bildungsbereich zurzeit allerdings weder in Lehre noch in Praxis erkennbar vollzogen hat, konnte in der vorliegenden Arbeit – in Übereinstimmung mit den wenigen Befunden ähnlich gelagerter Forschungsdesigns (etwa Thoma u.a. 2012) - hinsichtlich des Bildungs- und Förderbereichs „Sprache“ sowohl auf theoretischer als auch empirischer Ebene aufgezeigt werden.

Bezogen auf den österreichischen Bildungskontext zeigt sich zunächst, dass sowohl Curricula der Aus-, Fort- und Weiterbildung als auch Bildungspläne als wesentliche Referenzwerke der förderhandelnden Praxis nicht nur, aber insbesondere im hier fokussierten Bildungsbereich „Sprache“, bereichsspezifische, d.h. linguistische Ansätze durchwegs vermissen lassen. Vor dem Hintergrund eines mehrsprachigen beruflichen Praxisfeldes muss insbesondere der *Mangel an zweitspracherwerbsbezogenen Konzepten der Psycholinguistik* als folgenreich bewertet werden. Mit ihrer Kernidee einer an den empirisch belegten Gesetzmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs ausgerichteten (Sprach-)Didaktik verfolgen psycholinguistische, zweitspracherwerbsbezogene Ansätze ein *sprachentwicklungsziel-orientiertes* und also *kindzentriertes Vorgehen*. Durch eben diese Ausrichtung erweist sich der psycholinguistische Zugang vor dem Hintergrund der aktuellen Forschung (etwa Klages & Pagonis 2015) als besonders sinnvoll und gangbar für Fragen der gezielten frühen Sprachförderung im mehrsprachigen Bildungskontext.

Die Attraktivität linguistischer Zugänge für die Förderung von Deutsch als Zweitsprache wird in den österreichischen Lehr- und Bildungsplänen der Elementarpädagogik offenbar noch nicht erkannt. Die Zurückhaltung gegenüber einer stärkeren Fokussierung des Fördergegenstands „Sprache“ erscheint unbegründet. In Herausarbeitung ihrer Bedeutung für die elementarpädagogische Förderung ließ sich in dieser Arbeit zeigen, dass sich psycholinguistische Ansätze zur frühen Sprachförderung mit den vorherrschenden, um die Hauptbegriffe *Situationsorientiertheit* und *Individualisierung* kreisenden Ansätzen der Elementarpädagogik weitgehend verbinden lassen und jedenfalls auf theoretischer Ebene keine unüberbrückbare Kluft zwischen den beiden Zugängen auszumachen ist.

Für die Ausformung professionsbezogener Sprachförderkompetenz erwies sich insbesondere das aktuellste Referenzmodell der allgemeinen elementarpädagogischen Handlungskompetenz von Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014) als besonders geeignet, mit der psycholinguistischen Auffassung von einer Sprachförderhandlung verbunden und zur bereichsspezifischen Version „*Prozessmodell der Sprachförderkompetenz*“ ausgestaltet zu werden (s. Abb. 4-6). Hauptelemente des so entstandenen rekursiven Handlungsmodells der kindzentrierten, zielgerichteten Sprachförderung sind *Beobachtung - theoriegeleitete Interpretation – Förderzielplanung - Förderhandlung – Evaluation (= Beobachtung)*. Sie stellen aufeinander bezogene Einzelhandlungen dar, die bei den Praktikerinnen entsprechende Kompetenzen voraussetzen.

Dass die derart konzipierten sprachförderbezogenen Kompetenzen in der Praxis allerdings noch nicht anzutreffen sind, lässt sich aus den mit Fragebogen und zwei Gruppendiskussionen erhobenen *subjektiven Theorien von praktizierenden Pädagoginnen sowie BAKIP-Schülerinnen im letzten Ausbildungsjahr* schließen. Das Gesamtbild ihrer, als

Handlungsdispositionen aufzufassenden Vorstellungen zu Spracherwerb und Sprachförderung gibt sich erwartungsgemäß als ein Spiegelbild der in den sprachförderbezogenen Lehr- sowie Bildungsplänen vorgefundenen Dominanz allgemein-pädagogischer Ansätze zu erkennen; sie sind geprägt durch die Schlüsselbegriffe *Individualität, Sozialkompetenz, Motivation, Kommunikation* und *Alltagsintegriertheit*.

Dementsprechend bestätigte sich auch die grundlegende Annahme, dass Aufgaben, die mit der Förderung des *Zweitspracherwerbs des Deutschen* verbunden sind, als herausfordernder erlebt werden und mit größerer Unsicherheit behaftet sind als diejenigen von Deutsch als Erstsprache. Dies findet seine Entsprechung in der ermittelten geringeren zweitspracherwerbsbezogenen Diagnosekompetenz, wodurch sich der *Bedarf an Wissen im Bereich Zweitspracherwerb* vor fachtheoretischem Hintergrund begründen lässt. Der zweitspracherwerbsbezogene Qualifizierungsbedarf deckt sich zudem mit der eigenen domänenspezifischen Wissens einschätzung der Pädagoginnen und Schülerinnen.

Dass das Kindergartenalter durchwegs als (besonders) geeignet für zweitsprachliche Aneignungsprozesse angesehen wird, ist als eine, den bildungspolitischen Aufgaben der Deutschförderung von mehrsprachigen Kindern grundsätzlich zuträgliche Disposition zu bewerten. Sie geht auch konform mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand zum Alterseinfluss.

Als Ressource kann auch die grundsätzlich positive Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit gewertet werden. Allerdings fehlen offenbar Konzepte zu ihrer konkreten Unterstützung im Kindergarten. Qualifizierungen sollten daher konkrete praktikable Umsetzungsmöglichkeiten anbieten. Dass der Besuch von Qualifizierungen die eigene Sicherheit in diesem Bereich stark erhöhte, konnte durch die Untersuchung gezeigt werden.

Nimmt man nun die Wissensbestände der Befragten zu den einzelnen *Komponenten der Handlungskette der Sprachförderung* in den Blick, so ergibt sich ein Profil der Meinungen und Einstellungen, aus dem sich hinsichtlich dreier Aspekte Folgerungen für die Konzeption von Qualifizierungen ableiten lassen. Erstens geht es um die Ableitung der erforderlichen *linguistischen Wissensinhalte*. Zweitens sind vor *lernpsychologischem Hintergrund* das Verhältnis der neuen Wissensinhalte zu den bestehenden subjektiven Wissensanteilen und die Art der erforderlichen Lern- bzw. Veränderungsprozesse zu bedenken, um die Chance der vermittelten Wissensinhalte auf Eingang in das bestehende Wissenssystem der Praktikerinnen zu erhöhen (Posner u.a. 1982); die mangelnde Integrationsfähigkeit vermittelten linguistischen Wissens wird in Praxis und Forschung immer wieder beklagt. Daran anknüpfend ist *drittens* eine geeignete Methodik der Bildungsintervention, *das Qualifizierungsformat* in Abhängigkeit zu den neu zu vermittelnden Wissensinhalten, zu formulieren. Abb. 7-1 stellt die genannten Relationen schematisch in einem Modell dar.

| Schritte | Vorhandenes Vorwissen der Pädagoginnen | Linguistische Intervention (Fortbildung) | Ziel (Kompetenzen der Pädagoginnen) | Voraussetzung für |
|---|--|--|---|-------------------|
| I Sprachbeobachtung / "Diagnose" | | | | |
| Ia | Grammatikaversion | Begeisterung für Sprache und Sprachsysteme | Positive Einstellung zu Grammatik | Ib |
| Ib | Emotional-soziales Verhalten des Kindes beschreiben | Vermittlung von Wissen über Sprachstandsindikatoren für Zweitspracherwerb und systemlinguist. Begrifflichkeiten | Zuhören erfolgt fokussiert, und Beobachtungen können benannt werden | II |
| | Intuitive Einschätzung | | | |
| | Systemlinguistische Begrifflichkeiten fehlen | | | |
| II Theoriegeleitete Interpretation | | | | |
| II | Den Spracherwerb bestimmende Begriffe: <ul style="list-style-type: none"> • Imitation • Individualität • Alltagskommunikation | Vermittlung von Wissen über Lernstufen des Zweitspracherwerbs | Theoriegeleitete Interpretation der Beobachtungsergebnisse | IIIa |
| | Vertretene Theorien zum Zweitspracherwerb: <ul style="list-style-type: none"> • Interdependenztheorie • Optimales Alter: 0-6J. | | | |
| III Zielformulierung | | | | |
| IIIa | Pädagog. Paradigma der Individualisierung | Überzeugung von der Notwendigkeit individuumsbezogener Zielformulierungen und damit verbundener gezielter bereichsspezif. Förderung | Positive Einstellung zu bereichszielgerichteter Förderplanung | IIIb |
| | Ablehnung zielorientierter bereichsspezif. Förderung | | | |
| IIIb | Verfolgung der Ziele "(Sprachliches) Selbstvertrauen und Sozialkompetenz" | Praxisorientierte Vermittlung/Einübung des Erstellens von individuellen Zielformulierungen auf Basis von Sprachbeobachtungsergebnissen | Zielgerichtete Förderplanung: Lernstufenorientierte Zielformulierung | IVa IVb |
| IV Förderhandlung | | | | |
| IVa | Fördern über Beziehung, Materialien, Bewegung | Praxisorientierte Vermittlung (Zweit-)Sprachdidaktischer Techniken unter Berücksichtigung funktionaler Aspekte | Zielgerichtete individuumsbezogene Förderung unter Verwendung (Zeit-)Sprachdidaktischer Techniken und Berücksichtigung funktionaler Aspekte | V |
| | Alltags-, Situationsorientiertheit | | | |
| | Nützen / Forcieren der Kind-Kind-Kommunikation | | | |
| | Imitation | | | |
| | Reflexion über eigenen Sprachgebrauch bezieht sich vorwiegend auf Frage Hochsprache vs. Dialekt | | | |
| IVb | Interdependenztheorie | Vermittlung von Prinzipien und Methoden zur Förderung der Mehrsprachigkeit | Konzepte zur Mehrsprachigkeitsförderung kennen und anwenden | |
| | Grundsätzlich positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit | | | |
| V Evaluation | | | | |
| V | Siehe Beobachtung (I) | | | |

Abb. 7-1: Skizzen zu einem zielgruppengerechten Qualifizierungskonzept zur linguistisch ausgerichteten Sprachförderung im Bereich der Elementarpädagogik

Was hinsichtlich der *Diagnosekompetenz* im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* zunächst auffällt, ist der Bruch, der sich zwischen der intuitiven Sprachbeurteilungskompetenz und dem expliziten beobachtungsbezogenen Wissen auftut. Dass mit der Länge der Berufserfahrung das intuitive Wissen bei den Pädagoginnen steigt und Schülerinnen im Gruppenvergleich in beiden Bereichen gleichermaßen am schwächsten abschneiden, weist darauf hin, dass Praxiserfahrung zwar bereichsspezifisches implizites Wissen befördern kann, fehlende fachtheoretische Qualifizierung sich indes mit praktischer Erfahrung nicht kompensieren lässt. Verdeutlicht wird dies noch in der auf Fragen der Diagnose bezogenen Kommunikation der Gruppendiskussionen: Der *Mangel an Kenntnissen zweitsprachlicher Sprachstandsindikatoren und linguistischer Beschreibungsmittel* verunmöglicht eine fachgerechte Kommunikation über das *Sprachverhaltens des Kindes*, eine Kompetenz, die Professionalität jedoch ausmacht. Der Bericht über wahrgenommene Verhaltensaspekte des Kindes beschränkt sich auf unspezifische sprachliche Merkmale sowie emotional-soziale Dimensionen und ist somit in das elementarpädagogische Paradigma einzuordnen.

Auffallend jedoch ist, dass im diagnosebezogenen Diskurs an Stelle der Wahrnehmung des Verhaltens des Kindes vor allem die eigenen Handlungsmöglichkeiten als Pädagogin thematisiert werden. Dies legt den Schluss nahe, dass fehlendes Sprachbeobachtungswissen der Vorlagerung des eigenen *pädagogischen Tuns* vor die Wahrnehmung des Kindes Vorschub leistet und damit ein vom Kind und seinen sprachlichen Bedürfnissen losgelöstes bzw. bereichsunspezifisches Agieren wahrscheinlich wird.

Im Bereich der Sprachdiagnose liegt daher ein deutlicher Qualifizierungsbedarf vor; dies deckt sich mit Ergebnissen anderer Studien (Ruberg & Rothweiler 2012; Thoma u.a. 2012). Dass eine diesbezügliche Qualifizierung auch tatsächlich Chancen hat, von den Betreffenden als nützlich und sinnvoll erachtet zu werden, kann mit Blick auf die Diskrepanz angenommen werden, die sich zwischen den (sprach-)diagnostischen Wissensbeständen und dem von elementarpädagogischen Kräften überwiegend vertretenen Prinzip der Kindzentriertheit, der Individualität, kommuniziert unter dem Schlüsselbegriff „Abholen“, auftut. Sorgen Qualifizierungen für die Anregung entsprechender Reflexionen, hat das neu vermittelte linguistische Wissen Chance, aufgenommen zu werden.

Eine der Vermittlung der erforderlichen systemlinguistischen Termini entgegenwirkende Kraft könnte allerdings die weithin verbreitete und mit dieser Untersuchung insbesondere für die Gruppe der Pädagoginnen bestätigte *negative Konnotation* des Begriffs „Grammatik“ sein. Mit dem Widerstand gegenüber sprachanalytischen Zugängen muss in Qualifizierungen linguistischer Ausrichtung stets gerechnet werden. Resistenter und dem Bewusstsein an sich weniger zugänglich als rational argumentierbare Theorien, haben solcher Art negative Emotionen jedoch durchaus Chance, durch eine bewusste berufsbezogene Auseinandersetzung einer Neuorientierung

unterzogen zu werden (Taibi 2012).

Insbesondere weisen aber die Ergebnisse zur Diagnosekompetenz deutlich auf das Erfordernis hin, bereits in der Ausbildung dafür zu sorgen, dass künftige Pädagoginnen mit einem soliden linguistischen Begriffswissen ausgestattet in die berufliche Praxis starten. Wie ersichtlich wurde, ist dies einer der Wissensbereiche, der von beruflicher Erfahrung alleine nicht profitieren kann. Die Grammatikvermittlung in der Schule ist jedoch nicht als Selbstzweck zu betreiben, sondern nach für die Schülerinnen interessanten Gesichtspunkten auszurichten, darunter sind funktionale, kognitive, (zweit-)sprach-erwerbstheoretische und auch patholinguistische Aspekte zu verstehen. Ein derartiger anwendungsbezogener Zugang birgt großes Potential für eine Neubewertung der Grammatik.

Hoher Qualifizierungsbedarf zeigt sich vor allem auch in Bezug auf die Förderhandlungskomponente „zielgerichtete Förderplanung“. Die Zielformulierungen der Pädagoginnen wie auch der Schülerinnen bewegen sich durchwegs im Bildungsbereich „Sozialkompetenz“, die von der Gesamtgruppe der Befragten klar als allen anderen übergeordnetes, wichtigstes Bildungsziel des Kindergartens genannt wird; hierin einzuordnen ist auch das häufig vertretene Förderziel „Selbstvertrauen“.

Was aber besonders auffällt, ist die explizite *Ablehnung der Gruppe der Schülerinnen gegenüber Aufgaben einer zielgerichteten Förderung*, was sich durch die vorgenommene Gleichsetzung von „Zielen“ mit externalen „Normen“ und „Standards“ verstehen lässt. Diese Argumentationslinie weist darauf hin, dass Kenntnisse über ein nach entwicklungsorientierten Kriterien ausgerichtetes Vorgehen nicht vorhanden sind und vermutlich nicht vermittelt wurden. Die Ablehnung zielgerichteten Vorgehens erfolgt zudem in Abgrenzung zu den Aufgaben und Methoden der Schule. Das Verfolgen vorgefasster bereichsspezifischer Ziele wird ausschließlich als Sache der Schule gesehen; Aufgabe des Kindergartens sei die Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes. Diese auf der Konstruktion einer Polarität zwischen schulvorbereitendem und sozialorientiertem Paradigma (Stamm 2010) aufgespannte Auffassung gibt einen deutlichen Hinweis auf einen noch nicht vollzogenen Paradigmenwechsel in der Ausbildung, hin zu einer fachspezifischeren, curricularen Sichtweise. Dies führt zudem zur Prolongierung des auch an anderen Stellen berichteten problematischen Verhältnisses von Kindergärtnerinnen zur Grundschule (etwa Rank 2008) und verdeutlicht die Dringlichkeit einer gemeinsamen Ausbildung von Elementar- und Grundschulpädagoginnen.

Für die Konzeption von Fort- und Weiterbildungen bedeutet die konstatierte Wissensbasis vor allem das Erfordernis einer *Korrektur fehlgeleiteter Ansichten bezüglich eines zielorientierten Fördervorgehens*. Die Meinungen der Schülerinnen zeigen deutlich

auf, dass das Fehlen spracherwerbsbezogenen Wissens zu Fehlannahmen und unsachgemäßen Bewertungen führt, die den Bestrebungen, Kindern eine gute Basis für die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Bildungsinstitution „Schule“ zu ermöglichen, zuwiderlaufen. Bereits in die Lehrpläne der Ausbildung sind daher Wissensinhalte über zweitsprachliche Erwerbsverläufe im Kindesalter und erwerbszielbezogene Förderkonzepte als fixe Bestandteile aufzunehmen. Zurzeit ist ihre Vermittlung dem persönlichen Engagement der einzelnen Lehrpersonen unterworfen.

Hinsichtlich der Gestaltung der konkreten *Sprachförderhandlung* sind die Vorstellungen der Pädagoginnen wie auch Schülerinnen - wie erwartet - überwiegend an einer bereichsunspezifischen, allgemein-pädagogischen Methodik und Didaktik ausgerichtet: Beziehung, Bewegung, Materialien, Alltagskommunikation, und – insbesondere bei der Gruppe der Pädagoginnen – Anregung der Kind-Kind-Kommunikation sind die priorisierten Sprachförderansätze. Stark hingegen in den Hintergrund rückt die eigene *Rolle als zentrale sprachliche Interaktionspartnerin in der Lebenswelt Kindergarten*. Dem eigenen Sprachverhalten wird zwar durch die Zustimmung zur Bedeutung von Imitation für den kindlichen Spracherwerbsprozess mittelbar eine wichtige Rolle beigemessen, sie wird aber vorrangig über den funktionalen Gebrauch des dialektalen und des hochsprachlichen Registers thematisiert. Darüber hinausgehende Möglichkeiten der eigenen Sprachgestaltung durch den Einsatz sprachdidaktischer Methoden, sei es im weiteren Sinne, wie geeignete Fragetechnik und anregende Sprachinteraktionen, oder im engeren Sinne, wie Inputspezifizierungen (vgl. Kap. 2.1.3, Tab. 2-2), können den Ergebnissen zufolge weder bei den Schülerinnen noch bei den Pädagoginnen vorausgesetzt werden. Dies deckt sich mit Befunden aus Studien zum praktischen Handeln von Kindergartenpädagoginnen: Das förderliche Potential, das in einer anregenden, qualitätsvollen sprachlichen Interaktion liegt, wird von den sprachfördernden Personen zu wenig genutzt (vgl. Fried 2010; Ricart Brede 2011; Kammermeyer u.a. 2013). Mit Blick auf die Praxis der Zweitsprachdidaktik muss allerdings gesagt werden, dass sowohl Grundlagen- als auch Professionsforschung erst in ihren Anfängen stehen.

Dass grundsätzlicher Qualifizierungsbedarf im Bereich der konkreten bereichsspezifischen Sprachförderhandlung gegeben ist, wurde in dieser Arbeit evident. Was die Anschlussfähigkeit der erforderlichen linguistischen Wissensinhalte an die vorhandenen Vorstellungen der Pädagoginnen und Schülerinnen betrifft, so liegen hier günstige Voraussetzungen vor. Wenn die Psycholinguistik eine funktional eingesetzte (Zweit-)Sprachdidaktik vertritt, die verbunden ist mit Methoden der Kontextoptimierung (Motsch 2010) oder der Inszenierung von Spiel- und Redeanlässen (W. Knapp u.a. 2010), so stehen diese Zugänge nicht im Widerspruch zu den von den elementarpädagogischen

Kräften vertretenen allgemein-pädagogischen Ansätzen. Sie stellen vielmehr eine bereichsspezifische Erweiterung des eigenen (Sprach-)Handlungsrepertoires dar. Allerdings eröffnet sich hier das bekannte Theorie-Praxis-Problem. Formate der Qualifizierung müssen im Hinblick auf die effektive Vermittlung sprachdidaktischer Techniken die Möglichkeit einer sich über einen längeren Zeitraum erstreckenden kontinuierlichen Erprobung der theoretischen Inhalte in der Praxis unter fachlicher Begleitung bereitstellen. Dies ist bei den gegenwärtigen Aus- und Fortbildungsformaten nicht oder nur vereinzelt gegeben.

Abschließend ist in Bezug auf die *Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie* in Erinnerung zu rufen, dass diese sowohl auf einer quantitativen (Fragebogen) als auch qualitativen Erhebung (zwei Gruppendiskussionen mit je 10 Probandinnen) basieren. Insbesondere die zweite kann - obwohl gerade sie äußerst wertvolle, weiterführende und vertiefende Einsichten eröffnet hat - natürlich nicht den Anspruch der Repräsentativität erheben. Dies ist als Einschränkung im Zusammenhang mit der Interpretation der gewonnenen Befunde und den daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zu berücksichtigen. In Betracht zu ziehen ist auch der Umstand, dass zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen das Sprachstandserhebungsverfahren BESK-DaZ, das zum Zwecke der Unterstützung der Diagnosekompetenz von Pädagoginnen bei Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch entwickelt und in Österreich den elementarpädagogischen Einrichtungen bundesweit zur Verfügung gestellt wurde, noch nicht verfügbar war.

Weiters ist festzuhalten, dass aus den Ergebnissen beider Erhebungsmethoden Hinweise lediglich auf die jeweiligen Handlungsdispositionen der befragten Berufsgruppen entnommen werden können. Auskunft über die tatsächlichen Handlungen in der Praxis geben sie allerdings noch nicht.

Damit im Zusammenhang stehend werden weitere *Forschungsdesiderate* deutlich, die sich insbesondere auf die weitere Durchdringung des komplexen Verhältnisses zwischen Wissen, praktischem Handeln und Qualifizierung richten. Um der Wirkung von Qualifizierungsmaßnahmen im Bereich sprachdidaktischer Methoden zur Unterstützung des Zweitspracherwerbs im frühen Kindesalter nachgehen und diese im Sinne eines systematischen Qualitätsentwicklungsprozesses optimieren zu können, bedarf es daher entsprechender Interventionsstudien im elementarpädagogischen Berufsfeld. Diese hätten die Aufgabe, sowohl Anwendung als auch Wirkung des in Qualifizierungsmaßnahmen vermittelten spezifischen linguistischen Wissens über sprachdidaktische Methoden und Techniken in der pädagogischen Praxis zu überprüfen und daraus wiederum Konsequenzen für die Adaptation von Inhalten und Methoden der Qualifizierung abzuleiten.

Das in dieser Arbeit zur Analyse von Aussagen bzw. Diskussionsbeiträgen von

Pädagoginnen und Schülerinnen zu Fragen der Sprachförderung entwickelte Kategoriensystem (s. Tab. 0-1 bis Tab. 0-6) hat das Potential, in Zusammenführung mit dem vorgeschlagenen Prozessmodell der Sprachförderkompetenz (s. Abb. 4-6) zu einem aussagekräftigen Evaluationsinstrument weiterentwickelt zu werden. Ein solches könnte Grundlage für systematische Förderplanungen werden, aber auch zur Ermittlung von Fortbildungsbedarfen sowie im Rahmen von Studien eingesetzt werden.

In Zusammenschau aller in dieser Arbeit erhobenen Befunde und gewonnenen Kenntnisse lassen sich im Hinblick auf die Konzeption von Qualifizierungsmaßnahmen von Elementarpädagoginnen im Bereich sprachliche Förderung aus psycholinguistischer Perspektive folgende *Empfehlungen* ableiten:

(1) Linguistisch ausgerichtete Qualifizierungen für Elementarpädagoginnen sind immer am Gesamtprozess der Förderung zu orientieren und müssen auf Sprachbeobachtung ("Diagnose"), theoriegeleitete Interpretation, Zielformulierung, Förderhandlung und Wirkungsbeobachtung ("Evaluation"="Diagnose") abzielen.

In gegenwärtigen Fortbildungskonzepten ist häufig ein Bruch zu konstatieren: Der Beitrag der Linguistik bleibt meist auf die Sprachbeobachtung und die theoriegeleitete Interpretation beschränkt, eine Verknüpfung zu konkreten Förderhandlungen wird kaum hergestellt. Die Präsentation methodisch-didaktischen Wissens obliegt in der Regel ausschließlich Expertinnen aus dem pädagogischen Fachbereich, die keinen erkennbaren Bezug zu linguistischen Konzepten herstellen. Linguistinnen hingegen kommen - auch aufgrund der unzureichenden Praxisorientierung – hier wenig zum Einsatz. Auf eine durchgängige Verzahnung linguistischer mit elementarpädagogischen Wissensinhalten ist mit Blick auf die Stringenz von Qualifizierungskonzepten daher zu achten.

(2) Linguistische Wissensvermittlung muss immer an das durch pädagogische Konzepte und Praxiserfahrung geprägte Vorwissen und damit verbundene Überzeugungen bzw. Einstellungen der weiterzubildenden Pädagoginnen anknüpfen.

Vorwissen und Einstellungen stellen teilweise wichtige Ressourcen dar (wie z.B. die ermittelte grundsätzlich positive Einstellung von Pädagoginnen zu Mehrsprachigkeit), können sich aber auch als hinderlich erweisen (wie z.B. die weit verbreitete negative Einstellung gegenüber der Grammatik und die Ablehnung einer bereichsspezifisch zielgerichteten Förderung). In Fortbildungen müssen beide Arten von Wissensbeständen und Einstellungen sichtbar gemacht und zur Reflexion gebracht werden. Einerseits zum Zwecke der guten Verankerung, andererseits zur einsichtsvollen Korrektur hinderlicher Vorurteile oder nicht fachgemäßer subjektiver Theorien.

(3) Viele Wissensbestände und Einstellungen von Pädagoginnen sind vor allem durch ihre Erfahrungen in der pädagogischen Praxis geprägt, können daher ohne Bezugnahme zu und Verknüpfung mit dieser nicht verändert werden.

Es sollten daher Fortbildungsformate entwickelt werden, die einen die praktische Arbeit begleitenden Charakter haben. Ein Modell dafür wäre eine mit intermittierenden linguistischen Fortbildungsimpulsen verbundene begleitende Sprachberatung für elementarpädagogische Einrichtungen, insbesondere im Bereich der Sprachdidaktik.

(4) Selbstsicherheit und Motivation im Bereich der sprachlichen Förderung von Kindern mit anderer Erstsprache als Deutsch ist davon abhängig, ob und in welchem Ausmaß Pädagoginnen es in der Praxis bereits mit solchen Kindern zu tun gehabt haben: Die größte Unsicherheit und Ablehnung dieser Aufgabe findet man unter Pädagoginnen die hier noch kaum Erfahrungen haben.

Es sollte daher bereits im Rahmen der Ausbildung selbstverständlich sein, dass alle Schülerinnen ihre Praxiszeiten auch - und vielleicht sogar nach Möglichkeit vorwiegend - in Einrichtungen mit mehrsprachigen Kindern absolvieren. Eine Selbstverständlichkeit wäre in diesem Zusammenhang auch, dass sich spezielle, den Bildungsanstalten für Elementarpädagogik angeschlossene Praxiskindergärten in ihrer Aufnahmepolitik um eine entsprechende heterogene Zusammensetzung bemühen.

Verbunden mit diesen Empfehlungen ist die Hoffnung, dass sich die begonnene Kooperation zwischen Linguistik und Elementarpädagogik in Forschung, Lehre und Praxis fortsetzt und intensiviert, um künftig das Augenmerk noch stärker auf die gemeinsame Entwicklung und Umsetzung interdisziplinärer Aus- und Fortbildungsformate zu richten. Dazu einen Beitrag zu leisten war mit der vorliegenden Arbeit mein Bestreben.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2008a): Erstsprache – Zweitsprache - Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 3-16.
- Ahrenholz, Bernt (2008b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 64-80.
- Ahrenholz, Bernt & Knapp, Werner (Hrsg.) (2012): *Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen*. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“, 2010. Stuttgart: Klett.
- Apeltauer, Ernst (2008): *Das Kieler Modell: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund*. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, 111-134.
- Arnold, Rolf & Siebert, Horst (1997): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*, 2. Auflage. Baltmannsweiler: Hohengehren.
- Artmann, Michaela; Herzmann, Petra; Hoffmann, Markus & Proske, Mathias (2013): *Wissen über Unterricht - Zur Reflexionskompetenz von Studierenden in der ersten Phase der Lehrerbildung*. In: Gehrman, Axel; Kranz, Barbara; Pelzmann, Sascha & Reinartz, Andrea (Hrsg.): *Formation und Transformation der Lehrerbildung. Entwicklungstrends und Forschungsbefunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134-150.
- Atteslander, Peter (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 12., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Bartke, Susanne (1998): *Experimentelle Studien zur Flexion und Wortbildung. Pluralmorphologie und lexikalische Komposition im unauffälligen Spracherwerb und im Dysgrammatismus*. Tübingen: Niemeyer.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469-520.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike; Blum, Werner; Brunner, Martin; Voss, Thamar; Jordan, Alexander; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Neubrand, Michael & Tsai, Yi-Miau (2010): *Teachers's mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress*. *American Educational Research Journal*, 47 (1), 133-180.
- Baur, Rupprecht S. & Meder, Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor & Previšić, Vlatko (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 109-140.
- Berg, Margit (2011): *Kontextoptimierung im Unterricht. Praxisbausteine für die Förderung grammatischer Fähigkeiten*. 2., überarbeitete Auflage. München u.a.: Reinhardt.

- Bingham, Gary E. & Patton-Terry, Nicole (2013): Early Language and Literacy Achievement of Early Reading First Students in Kindergarten and 1st Grade in the United States. *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 440–453.
- Blossfeld, Hans-Peter; Bos, Wilfried; Daniel, Hans-Dieter; Hannover, Bettina; Lenzen, Dieter; Prenzel, Manfred; Roßbach, Hans-Günther; Tippelt, Rudolf & Wößmann, Ludger (Hrsg.)(2012): *Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten*. Münster: Waxmann.
- Bohner, Gerd (2003): Einstellungen. In: Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang & Miles Hewstone (Hrsg.): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Springer, 265-318.
- Bohnsack, Ralf (2001): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe, von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 369-384.
- Braun, Christian (2013): Zur Konzeptualisierung des Grammatikbegriffs. Ein diachroner Zugang. In: Köpcke, Klaus Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel* (Reihe Germanistische Linguistik; 297). Berlin u.a.: de Gruyter, 17-34.
- Breit, Simone & Schneider, Petra (2008): *Handbuch. Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen. Version 1.1*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).
- Bremerich-Vos, Albert (1999): „Farbiger“ Grammatikunterricht. Studierende und ihre „Grammatikbiografien“. In: Klotz, Peter & Peyer, Ann (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation: Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 25-52.
- Brizic, Katharina (2007): *Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bromme, Rainer (1992): *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie professionellen Wissens*. Bern: Huber.
- Brownell, R. (2000): *Expressive One-Word Picture Vocabulary Test – Third Edition Manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bruner, Jerome (1983): *Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruner, Jerome (1987): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Bucher, Hans-Jürgen & Fritz, Gerd (1989): Sprachtheorie, Kommunikationsanalyse, Inhaltsanalyse. In: Baacke, Dieter & Kübler, Hans-Dieter (Hrsg.): *Qualitative Medienforschung*. Tübingen: Niemeyer, 135-160.
- Bücker, Jörg (2012): *Sprachhandeln und Sprachwissen. Grammatische Konstruktionen im Spannungsfeld von Interaktion und Kognition*. Berlin u.a.: de Gruyter.

- Burkhardt, Laura; Kraft, Stefanie & Smidt, Wilfried (2015): *Prozessqualität, Sprachförderung und professionelle Qualität. Ein Einblick in zentrale Forschungsfelder der Elementarpädagogik*. In: beziehungsweise. Informationsdienst des österreichischen Instituts für Familienforschung. Universität Wien, 1-4. http://www.oif.ac.at/fileadmin/OEIF/beziehungsweise/2015/bzw_dezember_2015.pdf (9.12.2015).
- Buschmann, Anke & Jooss, Bettina (2011): *Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal*. Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 43. Jg. (2), 303-312. <http://www.guenter-reimann-dubbers-stiftung.de/images/big/SprachfoerderungInDerKinderkrippe.pdf> (4.12.2015).
- CBI – Charlotte Bühler Institut für praxisorientierte Kleinkindforschung (2016): *Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule*. Im Auftrag des BMB (Bundesministerium für Bildung). <http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Sprachleitfaden-BMB-final-2016-1.pdf> (15.02.2017)
- Charlotte Bühler Institut im Auftrag des BMUKK (2009): *Bildungsplan-Anteil zur sprachlichen Förderung in elementaren Bildungseinrichtungen* (Aktualisierte Version). Wien: BMUKK.
- Chilla, Solveig; Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München: Ernst Reinhardt.
- Chomsky, Noam (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, Noam (1959): Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner. In: *Language* 35, 1/59, 26-58.
- CITOGROEP (2005): *CITO –Sprachtest*. Arnhem: CITO International B.V.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen & Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Crystal, David (1985): *A dictionary of linguistics and phonetics*. 2nd edition. New York: Basil Blackwell
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2000): *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim & Swain, Merrill (1992): *Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice*. London u.a.: Longman.
- Czinglar, Christine (2012): *Der Einfluss des Alters auf den L2-Erwerb der Verbstellung: Eine Fallstudie zum Deutschen als Zweitsprache bei Lernerinnen mit L1 Russisch*. Dissertation. Universität Wien.
- Czinglar, Christine (2014): *Grammatikerwerb vor und nach der Pubertät : eine Fallstudie zur Verbstellung im Deutschen als Zweitsprache*. Berlin u.a. : de Gruyter.
- Dannenbauer, Friedrich M. (1999): Grammatik. In Baumgartner, Stephan & Füssenich, Iris (Hrsg.): *Sprachtherapie mit Kindern*. Stuttgart: UTB, 123-203.

- Datler, Wilfried & Trunkenpolz, Kathrin (2009): Observation nach dem Tavistock-Konzept. Deutschsprachige Veröffentlichungen über Infant Observation und damit verbundenen Varianten des psychoanalytischen Beobachtens. Eine kommentierte Biographie. In: Diem-Wille, Gertraud & Turner, Agnes (Hrsg.): *Ein-Blicke in die Tiefe. Die psychoanalytische Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Stuttgart: Klett-Cotta, 233-252.
- Datler, Wilfried; de Cillia, Rudolf; Garnitschnig, Ines; Sobczak, Ewelina; Studener-Kuras, Regina & Zell, Katrin (2012): *Abschlussbericht: Forschungsprojekt Spracherwerb und lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Kindergarten, im Auftrag der Stadt Wien*. Wien: Zeit!Raum.
- De Cillia, Rudolf & Çinar, Dilek (1998): „Eine historische Unterhaltung“ - Ergebnisse einer Gruppendiskussion. In: Çinar, Dilek (Hrsg.): *Gleichwertige Sprachen. Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. Innsbruck-Wien: 202-228.
- De Cillia, Rudolf; Fink, Elisabeth & Ransmayr, Jutta (2013): Österreichisches Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache an österreichischen Schulen. In: *Ö-DaF-Mitteilungen 2/2013*. Horizonte. Sonderheft zur IDT 2013, 34-47.
- Dickinson, David & Porche, Michel (2011): Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870–886.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- Dimroth, Christine (2007): Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb – Formen – Förderung*. Tübingen: Narr, 115-138.
- Dimroth, Christine (2008): Kleine Unterschiede in den Lernvoraussetzungen beim ungesteuerten Zweitspracherwerb: Welche Bereiche der Zielsprache Deutsch sind besonders betroffen?. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, 117-134.
- Dimroth, Christine (2009): Lernervarietäten im Sprachunterricht. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39 (153), 60-79.
- Dimroth, Christine & Haberzettl Stefanie (2008): Je älter desto besser: der Erwerb der Verbflexion im Kindesalter. In: Ahrenholz, Bernt; Bredel, Ursula; Rost-Roth, Martina & Skiba, Romuald (Hrsg.): *Empirische Forschung und Theoriebildung. Beiträge aus der Soziolinguistik, Gesprochene-Sprache-Forschung und Zweitspracherwerbsforschung*. Eine Festschrift für Norbert Dittmar zum 65. Geburtstag. Berlin u.a.: Lang, 227-238.
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2003): Beruf und Professionalität. In: Fried, Lilian; Dippelhofer-Stiem, Barbara; Honig, Michael-Sebastian & Liegle, Ludwig (Hrsg.): *Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weinheim u.a.: Beltz, 122-153.
- Döll, Marion (2012): *Beobachtung der Aneignung des Deutschen bei mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Modellierung und empirische Überprüfung eines sprachdiagnostischen Beobachtungsverfahrens*. Münster u.a.: Waxmann.

- Doughty, Catherine & Williams, Jessica (1998) (Hrsg.): *Focus-on-form in Classroom Second Language acquisition*. Cambridge: University Press.
- Downer, Jason; Sabol, Terri J. & Hamre, Bridget (2010): Teacher-child interactions in the classroom: Toward a theory within- and cross-domain links to children's developmental outcomes. *Early Education & Development*, 21, 699-723.
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2013): *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für Forschende*. 5. Auflage. Marburg: Dr. Dresing & Pehl.
- Dulay, Heidi C. & Burt, Marina K. (1974): Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning* 24(1), 37-53.
- Dunn, Lloyd M. & Dunn, Leota M. (1997): *Peabody Picture Vocabulary – PPVT-III*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Eagly, Alice H. & Chaiken, Shelly (1998): Attitude structure and function. In: Gilbert, Daniel T.; Fiske, Susan T. & Lindzey, Gardner (Eds.): *The Handbook of Social Psychology*, 4th ed., Vol. 1. New York: McGraw-Hill, 269-322.
- Early, Diane M.; Maxwell, K. L.; Burchinal, Margaret R.; Alva, S.; Bender, R. H.; Bryant, Donna M. & Zill, N. (2007): Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78, 558-580.
- Ehlich, Konrad (2007): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad in Zusammenarbeit mit Bredel, Ursula; Garne, Brigitte; Komor, Anna; Krumm, Hans-Jürgen; McNamara, Tim; Reich, Hans H.; Schnieders, Guido; ten Thije, Jan D.; van den Bergh, Huub (Hrsg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bildungsreform Band 11. Bonn u.a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 11-75.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen-*. Bildungsforschung Band 29/II. Bonn u.a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institution*. Tübingen: Narr.
- Faas, Stefan (2013): *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen: Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer.
- Featherston, Sam (2007): Experimentell erhobene Grammatikalitätsurteile und ihre Bedeutung für die Syntaxtheorie. In: Kallmeyer, Werner & Zifonun, Gisela (Hrsg.): *Sprachkorpora: Datenmengen und Erkenntnisfortschritt*. Berlin: de Gruyter, 49-69.
- Felix, Sascha W. (1978): *Linguistische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb*. München: Fink.
- Fischer, Hans-Joachim (2010): Sachunterricht und frühe Bildung. Einführung in die Thematik des Forschungsbandes. In: Fischer, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 7-11.
- Fischer, Hans-Joachim; Gansen, Peter & Michalik, Kerstin (Hrsg.) (2010a): *Sachunterricht und frühe Bildung. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts*, 9. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Fischer, Hans-Joachim; Gansen, Peter & Michalik, Kerstin (2010b): Methodologische, theoretische und praktische Perspektiven der frühen Sachbildung. Eine Bilanz des Forschungsstandes. In: Fischer, Hans-Joachim; Gansen, Peter & Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts*, 9. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 233-246.
- Flick, Uwe (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fried, Lilian (2002): Qualität in Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen: eine Pilotuntersuchung. In: Dippelhofer-Stiem, Barbara & Frey, Andreas (Hrsg.): *Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen*. Empirische Pädagogik, 16 (2). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 191-210.
- Fried, Lilian (2004): *Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung*. Deutsches Jugendinstitut. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/271_2232_ExpertiseFried.pdf (30.12.2016).
- Fried, Lilian (2006): Sprachförderung. In: Fried, Lilian & Roux, Susanne (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim u.a.: Beltz, 173-178.
- Fried, Lilian (2008): Professionalisierung von Erzieherinnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz – Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Budrich, 265- 277.
- Fried, Lilian (2010): Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergartenerzieherinnen? – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Fischer, Hans J.; Gansen, Peter & Michalik, Kersten (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts*, 9. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 205-218.
- Fried, Lilian (2011): Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen – Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESI. In: Roux, Susanna & Kammermeyer, Gisela (Hrsg.): *Sprachförderung im Blickpunkt*. Empirische Pädagogik 25 (4). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 543-562.
- Fried, Lilian & Briedigkeit, Eva (2008): *Sprachförderkompetenz. Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin u.a.: Cornelsen.
- Fried, Lilian & Roux, Susanna (Hrsg.) (2013): *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit*, 3. Auflage. Berlin u.a.: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Fröhlich, Lisanne, Döll, Marion & Dirim, Inci (2014): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung DaZ in Österreich (USB DaZ in Ö)*. Wien: BMBF.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2008): Wirkt was? – Was wirkt? Gegenstandsangemessene Wirkungsforschung in der Frühpädagogik. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen u.a.: Budrich, 279-290.

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris & Pietsch, Stefanie (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München DJI. http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf (29.02.2016).
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte; Kirstein, Nicole; Pietsch, Stefanie; Rauh, Katharina (2014): *Expertise. Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2003): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg: Herder.
- Fukink, Ruben G. & Lont, Anna (2007): *Does Training Matter? A Meta-Analysis and Review of Caregiver Training Studies*. In: *Early Childhood Research Quarterly*, 22 (3), 294 – 311.
- Garnitschnig, Ines; Sobczak, Ewelina & Studener-Kuras, Regina (2011): Was brauchen Kinder beim Spracherwerb in einem Umfeld lebensweltlicher Mehrsprachigkeit? Zugänge eines laufenden Forschungsprojekts an Wiener Kindergärten. In: Rosenberger, Katharina (Hrsg.): *Sprache aufbauen – Grenzen abbauen. Prävention, Intervention, Vision. Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik*, Band 4, 55–58.
- Gasteiger-Klicpera, Barbara; Knapp, Werner; Kucharz, Diemut (2010): *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Pädagogische Hochschule Weingarten. http://www.ph-weingarten.de/zep/Projekte/Abschlussbericht_Sprachfoerderung_Landesstiftung_PH_Weingarten.pdf (24.11.2015).
- Girolametto, Luigi; Weitzman, Elaine & Greenberg, Janice (2003): *Training day care staff to facilitate children's language*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 12, 299-311.
- Girolametto, Luigi; Weitzman, Elaine & Greenberg, Janice (2004): *The effects of verbal support strategies on small-group peer interactions*. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35, 254–268.
- Gläser-Zikuda, Michaela (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz, 63-83.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2009): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Grießhaber, Wilhelm (2005): *Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (15.02.2017).
- Grießhaber, Wilhelm (2007): Die Entwicklung der Grammatik in Texten vom 1. bis zum 4. Schuljahr. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 150-167.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

- Grimm, Hannelore (1999): *Störungen der Sprachentwicklung*. Berlin: Marhold.
- Grimm, Hannelore (2003a): *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore (2003b): SSV. *Sprachscreening für das Vorschulalter. Kurzform des SETK 3-5*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, Hannelore & Schöler, Hermann (2001): *Heidelberger Sprachentwicklungstest - HSET*. Göttingen: Hogrefe.
- Groeben, Norbert (1988): Explikation des Konstrukts 'Subjektive Theorie'. In: Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (Hrsg.): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke, 17-24.
- Groeben, Norbert & Scheele, Brigitte (2010): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer, 151-165.
- Gruber, Hans (1999): *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Huber.
- Gruber, Hans (2008): Lernen und Wissenserwerb. In: Schneider, Wolfgang & Hasselhorn, Marcus (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 95-104.
- Günther, Britta & Günther, Herbert (2004): *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Habertzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Haddock, Geoffrey & Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang; Miles Hewstone (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Springer, 197-229.
- Haddock, Geoffrey & Maio, Gregory R. (2014): Einstellungen. In: Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang; Miles Hewstone (Hrsg.): *Sozialpsychologie*. Heidelberg: Springer, 197-229.
- Häder, Michael (2015): *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Hans-Joachim Fischer, Peter Gansen & Kerstin Michalik (2010b): Methodologische, theoretische und praktische Perspektiven der frühen Sachbildung. Eine Bilanz des Forschungsstandes. In: Fischer, Hans-Joachim; Gansen, Peter & Michalik, Kerstin (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts*, 9. Bad Heilbronn: Klinkhardt, 233-246.
- Häuser, Detlef & Bernd-Rüdiger Jülisch (2006): *Sprechverhalten und Sprachförderung in der Kita – Ergebnisse eines Modellprojekts des Landes Brandenburg*. Berlin: NIF.
- Häuser, Detlef; Kasielke, Edith & Scheidreiter, Ulrich (1994): *KISTE – Kindersprachtest für das Vorschulalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Hendler, Jessica; Mischo, Christoph; Wahl, Stefan & Strohmmer, Janina (2011): Sprachbezogene Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik: der Fragebogen FESKO-F. *Empirische Pädagogik*, 25 (4), 518-542.

- Heran-Dörr, Eva (2006): *Entwicklung und Evaluation einer Lehrerfortbildung zur Förderung der physikdidaktischen Kompetenz von Sachunterrichtslehrkräften. Eine explorative Studie*. Dissertation, LMU München: Fakultät für Psychologie und Pädagogik. https://edoc.ub.uni-muenchen.de/5878/1/Heran-Doerr_Eva.pdf (14.1.2016).
- Hormann, Oliver & Koch, Katja (2011): Elementare Sprachförderung in quantitativer und qualitativer (Mehrebenen-)Perspektive. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 406-421.
- Hyson, Marilou; Tomlinson, Heather Biggar & Morris, Carol A. S. (2009): *Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future*. In: Katz, Lilian G.; Mendoza, Jean & Fowler, Susan: *Early Childhood Research & Practice* 11 (1) <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/index.html> (09.02.2016).
- Inckemann, Elke (2003): Erkennen von Lese- Rechtschreibschwierigkeiten – ein Aufgabenfeld für die Lehrerfortbildung. In: Panagiotopoulou, Argyro & Brügelmann, Hans (Hrsg.): *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Jahrbuch Grundschulforschung* 7. Opladen, 160-165.
- Inckemann, Elke (2004): Die Phonologische Bewusstheit in den Subjektiven Theorien von Grundschullehrkräften – vor und nach einer Fortbildung. In: Carle, Ursula & Panagiotopoulou, Argyro (Hrsg.): *Sprachentwicklung, Schriftspracherwerb, Lesekompetenz. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule*. Hohengehren: Schneider, 158-165.
- Jackson, Barbara; Larzelere, Robert; St. Clair, Lisa; Corr, Marcia; Fichter, Carol & Egertson, Harriet (2006): The impact of HeadsUp! Reading on early childhood educators' literacy practices and preschool children's literacy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 213-226.
- Jäger, Reinhold S. (2013): Förderung als Gegenstand der Pädagogischen Psychologie und der Empirischen Pädagogik: Grundsätzliche Überlegungen zu ihren Voraussetzungen und zur Implementation sowie Evaluation von Förderung. In: Zimmer-Müller, Michael & Hosenfeld, Ingmar (Hrsg.): *Zehn Jahre Vergleichsarbeiten: Eine Zwischenbilanz aus verschiedenen Perspektiven*. *Empirische Pädagogik* 27 (3). Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 276-303.
- Jampert, Karin (2005): *Sprache als Schlüsselkompetenz für Kinder in sozialen Brennpunkten – Entwicklungen im Elementarbereich*. In: E&C-Fachforum: *Konzepte der frühkindlichen Sprachförderung in sozialen Brennpunkten. Dokumentation der Veranstaltung vom 9. und 10. Mai 2005 in Berlin*. <http://www.eundc.de/pdf/38003.pdf> (06.10.2015).
- Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris & Zehnbauer, Anne (2007): *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Weimar u.a.: das netz.
- Jampert, Karin; Leuchtenfeld, Kerstin; Zehnbauer, Anne & Best, Petra (2006): *Sprachliche Förderung in der Kita. Wie viel Sprache steckt in Musik, Bewegung, Naturwissenschaften und Medien?*. Weimar u.a.: das netz.
- Jeuk, Stefan (2003): *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch*. Freiburg: Fillibach.
- Jeuk, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Jonas, Klaus; Stroebe, Wolfgang & Miles Hewstone (Hrsg.) (2014): *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. Heidelberg: Springer.
- Kaltenbacher, Erika (2011): Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. In: Hahn, Natalia & Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Band 85. Universitätsverlag Göttingen, 163-178.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2005): *Sprachförderung im Vorschulalter. Entwicklung und Erprobung eines Programms zur sprachlichen Integration von Vorschulkindern*. Heidelberg: Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2007): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 80-97.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana & Pagonis, Giulio (2009): *Projekt Deutsch für den Schulstart – Arbeitsbericht April 2009*. <http://www.idf.uni-heidelberg.de/fileadmin/user/pagonis/Arbeitsbericht.pdf> (19.11.2015).
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana & Vasylyeva, Tetyana (2013): Sprachförderung als Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen der Schule: Zielsetzungen und ihre Realisierbarkeit. In: Mehlem, Ulrich & Sahel, Said (Hrsg.): *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext*. Stuttgart: Fillibach, 39-68.
- Kammermeyer, Gisela; Roux, Susanna & Tuck, Andrea (2007): *Verfahren zur Einschätzung des Sprachförderbedarfs im Jahr vor der Einschulung. Manual*. Mainz: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur. [zitiert nach Kammermeyer u.a. 2011]
- Kammermeyer, Gisela; Roux, Susanna & Tuck, Andrea (2011a): „Was wirkt wie?“ - *Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. 2. Zwischenbericht (Juli 2011)*. Landau: Universität. https://kita.rlp.de/fileadmin/dateiablage/Themen/Downloads/Zweiter_Zwischenbericht_Endfassung.pdf (30.11.2015).
- Kammermeyer, Gisela; Roux, Susanna & Tuck, Andrea (2011b): Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich?. In: Roux, Susanna & Kammermeyer, Gisela (Hrsg.): *Sprachförderung im Blickpunkt*. (Empirische Pädagogik, 25 (4), Themenheft). Landau: Empirische Pädagogik, 439-461.
- Kammermeyer, Gisela; Roux, Susanna & Stuck, Andrea (2013): „Was wirkt wie?“ - *Evaluation von Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz. Abschlussbericht (März 2013)*. Landau: Universität. https://kita.rlp.de/fileadmin/dateiablage/Themen/Downloads/Abschlussbericht_end.pdf (30.11.2015).
- Kannengieser, Simone (2012): *Sprachentwicklungsstörungen. Grundlagen, Diagnostik und Therapie*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. München: Elsevier.
- Kany, Werner & Schöler, Hermann (2007): *Fokus: Sprachdiagnostik. Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin u.a.: Cornelsen.
- Kauschke, Christina & Siegmüller, Julia (2009): *Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen*. 2. Auflage. München: Elsevier.

- Kemp, Robert F.; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008): Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen*. Bildungsforschung Band 29/II. Bonn u.a.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Khan-Svik, Gabriele (2002): Eine Sprache, vielen Sprachen? Die Einstellung von Beschäftigten in Kindergräten zu Einsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit. In: Weidinger, Walter (Hrsg.): *Bilingualität und Schule II. Wissenschaftliche Befunde*. Wien: öbv & hpt, 64-82.
- Kiese-Himmel, Christiane (2005): *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder – Revision*. Göttingen: Hogrefe.
- Klages, Hana & Kaltenbacher, Erika (2008): *Deutsch für den Schulstart. Sprachdiagnostik und Förderprogramm für Vorschüler und Schulanfänger mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Beilage: Diagnostik*. Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Klann-Delius, Gisela (2008): *Spracherwerb*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler.
- Klein, Wolfgang (1992): *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. 3. Auflage, unveränderter Nachdruck der 2. Auflage. Frankfurt a. Main: Anton Hain.
- Klicpera, Christian; Schabmann, Alfred & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): *Legasthenie. Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung*, 3. aktualisierte Auflage. München: Reinhardt.
- Klotz, Peter & Peyer, Ann (Hrsg.) (1999): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation: Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Knapp, Annelie (2011): Fremdsprachenunterricht. In: Knapp, Karlfried; Antos, Gerd; Becker-Mrotzek, Michael; Deppermann, Arnulf; Göpferich, Susanne; Grabowski, Joachim; Klemm, Michael & Villiger, Claudia (Hrsg.): *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch*. 3., komplett überarbeitete und ergänzte Auflage. Tübingen: Francke, 401-420.
- Knapp, Werner (2008): Die Inhaltsanalyse aus linguistischer Sicht. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz, 20-36.
- Knapp, Werner; Kucharz, Diemut & Gasteiger-Klicpera, Barbara (2010): *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in der Praxis*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Knauf, Tassilo (2006): Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian & Roux, Susanne (Hrsg.): *Pädagogik der frühen Kindheit. Handbuch und Nachschlagewerk*. Weinheim u.a.: Beltz, 118-128.
- Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2009): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen*. 2., durchgesehene Auflage. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Köpcke, Klaus Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.) (2013): *Schulgrammatik und Sprachunterricht im Wandel* (Reihe Germanistische Linguistik; 297). Berlin u.a.: de Gruyter.

- Krashen, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford u.a.: Pergamon.
- Krempin, Maren; Lemke, Vytautas & Mehler, Kerstin (2009): Sprache macht stark! Erste Ergebnisse aus einem Sprachförderprojekt für Zwei- bis Vierjährige. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zum deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb und zur Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach. 63-80.
- Krüger, Dirk (2007): Die Conceptual Change-Theorie. In: Krüger, Dirk & Vogt, Helmut (Hrsg.): *Theorien in der biomedizinischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*. Berlin u.a.: Springer, 81-92.
- Krumm, Hans-Jürgen & Reich, Hans H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. [online] URL: <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf> [21.02.2014].
- Kuckartz, Udo (2012): *Qualitative Inhaltsanalysen. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan & Stefer, Claus (2008): *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kuger, Susanne & Kluczniok, Katharina (2008): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft II*, 159-178.
- Küspert, Petra & Weber, Wolfgang (2008): *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter - Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache*, 6. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kwakernaak, Erik (2001): Didaktische und beschreibende Grammatik. In: Colliander, Peter (Hrsg.): *Linguistik im DaF-Unterricht. Beiträge zur Auslandsgermanistik*. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 115-146.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across Cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. 2. Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. 5. überarbeitete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Landry, Susan H.; Anthony, Jason L.; Swank, Paul R. & Monseque-Bailey, Pauline (2009): Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448-465.
- Landry, Susan H., Swank, Paul R.; Smith, Karen; Assel, Michael A. & Gunnewig, Susan (2006): Enhancing early literacy skills for preschool children: Bringing a professional development model to scale. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 306-324.
- Lange, Bernward (2008): Imagination aus der Sicht von Grundschulkindern. Datenerhebung, Auswertung und Ertrag für die Schulpädagogik. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz, 37-62.
- Lee, Okhee; Hart, Juliet E.; Cuevas, Peggy & Enders, Craig (2004): *Professional Development in Inquiry-Based Science for Elementary Teachers of Diverse Student Groups*. In: *Journal of Research in Science Teaching* 41 (10), 1021-1043.

- Lengyel, Drorit (2007): Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern – Zur Leistungsfähigkeit sprachheilpädagogischer Instrumente und Verfahren. In: Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit*. Münster u.a.: Waxmann, 95-113.
- Lenneberg, Eric H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lisker, Andrea (2010): *Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten und beim Übergang in die Schule. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. Deutsches Jugendinstitut e.V.. Abteilung Kinder und Kindertagesbetreuung. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Expertise_Sprachstandserhebung_Lisker_2010.pdf (30.12.2016).
- List, Gudula (2006): *Förderung von Mehrsprachigkeit in der Kita. Wissenschaftliche Texte*. Deutsches Jugendinstitut e. V. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/384_8288_Expertise_List_MSP.pdf (15.02.2017).
- Littig, Beate & Wallace, Claire. (1997): *Möglichkeiten und Grenzen von Fokus-Gruppendifkussionen für die sozialwissenschaftliche Forschung*. Reihe Soziologie / Institut für Höhere Studien, Abt. Soziologie, 21. Wien. <https://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs21.pdf> (29.02.2016).
- Loosen, Wiebke (2004): Konstruktive Prozesse bei der Analyse von (Medien-)Inhalten. Inhaltsanalyse im Kontext qualitativer, quantitativer und hermeneutischer Verfahren. In: Moser, Sybille (Hrsg.): *Konstruktivistisch forschen. Methodologie, Methoden, Beispiele*. Wiesbaden: VS-Verlag, 93-120.
- Marx, Peter; Schneider, Wolfgang & Weber, Jutta (2007): *Die Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten bei Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache durch ein Training der phonologischen Bewusstheit*. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21, 65-75.
- Mayring, Philipp (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10., neu ausgestattete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer, 601-613.
- Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.) (2008): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Narr, 93–114.
- Micheel, Heinz-Günter (2010): *Quantitative empirische Sozialforschung*. München (u.a.): Reinhardt.
- Möller, Kornelia (2007): Genetisches Lernen und Conceptual Change. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 411-416
- Möller, Kornelia (2007): Genetisches Lernen und Conceptual Change. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 411-416

- Montanari, Elke (2007): *Begleitstudie zu den Sprachfördermaßnahmen in Rheinland-Pfalz*. Bericht an das Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur (MBWJK) in Rheinland-Pfalz. https://kita.rlp.de/fileadmin/downloads/Studie_260607.pdf (15.12.2015).
- Montanari, Elke (2010): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Determination und Genus*. (Sprach-Vermittlungen 7). Münster u.a.: Waxmann.
- Motsch, Hans-Joachim (2010): *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht*. 3., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage. München: Reinhardt.
- Müller, Anja (2015): Spracherwerbstheoretische Aspekte der (Zweit-)Sprachdidaktik. In: Klages, Hana & Pagonis, Giulio (Hrsg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. Berlin u.a.: de Gruyter, 123-140.
- Müller, Anja; Smits, Katinka; Geyer, Sabrina & Schulz, Petra (2014): Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In: Lütke, Beate & Petersen, Inger (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache: Erwerben, lernen und lehren*. Stuttgart: Klett Fillibach, 247-262.
- Müller, Christoph T. (2004): *Subjektive Theorien und handlungsleitende Kognitionen von Lehrern als Determinanten schulischer Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht*. Logos. Berlin
- Müller, Karin (2007): *Subjektive Theorien von Erzieher und Erzieherinnen zu Bildung im Kindergarten*. In: bildungsforschung, Jahrgang 4, Ausgabe 1. (03.03.2010).
- Müller, Romano (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6. Bis 10. Klasse in der Schweiz*. Aarau, Salzburg u.a.: Sauerländer.
- Nesensohn, Eva-Maria (2012): *Die Tun-Periphrase in der Kindersprache*. Diplomarbeit. Universität Wien.
- Neugebauer, Uwe (2010): Keine Outcomes trotz Kompetenzüberzeugung? Qualifikation und Selbsteinschätzung von Sprachförderkräften in KiTa's. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (2), 34-47.
- Neuman, Susan B. & Wright, Tanya S. (2010): *Promoting Language and Literacy Development for Early Childhood Educators: A Mixed-Methods Study of Coursework and Coaching*. In: *Elementary School Journal*, 111 (1), 63-86.
- Neuweg, Georg Hans (2004): *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehrerlerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*, 3. Auflage. Münster u.a.: Waxmann
- Neuweg, Georg Hans (2004): *Könnerschaft und implizites Wissen: zur lehrerlerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis*, 3. Auflage. Münster u.a.: Waxmann

- Nickolaus, Reinhold; Beck, Klaus & Dubs, Rolf (2010): Empirische Ansätze in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. In: Jäger, Reinhold S.; Nenninger, Peter; Petillon, Hanns; Schwarz, B. & Wolf, B. (Hrsg.): *Empirische Pädagogik 1990-2010. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland, Bd. 2: Institutionenbezogene empirische pädagogische Forschung* (Erziehungswissenschaft, Band 30): Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 133-200.
- Ofner, Daniela (2014): Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28 (4), 302-318.
- Ofner, Daniela; Michel, Marije & Thoma, Dieter (2012): *Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Kurzbeschreibung des Instruments SprachKoPF v06*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Ofner, Daniela; Roth, Christine & Thoma, Dieter (2015): *Sprachförderkompetenz im Elementarbereich: Empirische Befunde zum Wissen, Können und Handeln pädagogischer Fachkräfte*. In: Redder, Angelika; Naumann, Johannes & Tracy, Rosemarie (Hrsg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung - Ergebnisse*. Münster u.a.: Waxmann, 27-46.
- Olechowski, Richard; Hanisch, Günter; Katschnig, Tamara; Khan-Svik, Gabriele & Persy, Elisabeth (2002): Bilingualität und Schule – eine empirische Erhebung an Wiener Volksschulen (Endbericht). In Walter Weidinger (Hrsg.): *Bilingualität und Schule*. Band 2, Wissenschaftliche Befunde. Wien: öbv&hpt, 8-63.
- Pagonis, Giulio (2009): *Der Altersfaktor in Theorie und Praxis*. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, 39 (153), 112-126.
- Pagonis, Giulio (2015): *Zur Eignung von expliziter Formfokussierung in der schulischen DaZ-Vermittlung*. In: Hana Klages & Giulio Pagonis (Hrsg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. Berlin u.a.: de Gruyter, 141 -172.
- Paradis, Michel (2009): *Declarative and Procedural of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- Penner, Zvi (2002): Plädoyer für eine präventive Frühintervention. In: Waldemar v. Suchoduletz (Hrsg.): *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen – Anspruch und Realität*. Stuttgart: Kohlhammer, 83-105.
- Penner, Zvi (2003). *Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern*. Kon-lab GmbH: Berg.
- Penner, Zvi. (2006): *Hirnforschung, Sprache, Zahlen, Rechnen und andere Lernfelder*. Papier zum Kompaktkurs Sprache und Mathematik, 7. - 9.6.2006, Heidelberg.
- Penner, Zvi; Fischer, Andreas & Krügel, Christiane (2006): *Von der Silbe zum Wort. Rhythmus und Wortbildung in der Sprachförderung*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Penner, Zvi & Krügel, Christiane (2007): *Sprache und frühkindliche Bildung. Ein Programmhandbuch*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Piaget, Jean (1972): *Theorien und Methoden der modernen Erziehung*. Wien: Molden.
- Pianta, Robert C.; La Paro, Karen M. & Hamre, Bridget (2008): *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Baltimore: Brookes.

- Piasta, Shayne B.; Justice, Laura M.; Cabell, Sonia Q.; Wiggins, Alice K.; Turnbull, Khara P. & Curention, Stephanie M. (2012): Impact of professional development on preschool teachers' conversational responsivity and children's linguistic productivity and complexity. *Early Childhood Research Quarterly*, 27 (3), 387-400.
- Pinker, Steven (1984): *Language learnability and language development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Polotzek, Silvana; Hofmann, Nicole; Roos, Jeanette & Schöler, Hermann (2008): *Sprachliche Förderung im Elementarbereich. Beschreibung dreier Sprachförderprogramme und ihre Beurteilung durch Anwenderinnen*. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1726.html> (18.11.2015).
- Pöppel, Ernst (2001): *Was ist Wissen?* Vortrag gehalten anlässlich der Semesteröffnung an der Universität zu Köln am 19. Oktober 2001. http://www.uni-koeln.de/organe/presse/reden/poeppel_fest.pdf (21.1.2016)
- Przyborski, Aglaja & Riegler, Julia (2010): Gruppendifkussion und Fokusgruppe. In: Mey, Günter & Mruck, Katja (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: Springer, 436-448.
- Hausendorf, Heiko & Quasthoff, Uta M. (1996): *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Ramsenthaler, Christina (2013): Was ist „Qualitative Inhaltsanalyse“? In: Schnell, Martin W.; Schulz, Christian; Kolbe, Harald; Dunger, Christine (Hrsg.): *Der Patient am Lebensende: Eine Qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: Springer, 23-42.
- Rank, Astrid (2008): *Subjektive Theorien von Erzieherinnen zu vorschulischem Lernen und Schriftspracherwerb*. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag Berlin.
- Redder, Angelika; Schwippert, Knut; Hasselhorn, Marcus; Forschner, Sabine; Fickermann, Detlef; Ehlich, Konrad; Becker-Mrotzeck, Michael; Krüger-Potratz, Marianne; Roßbach, Hans-Günther; Stanat, Petra & Weinert, Sabine (2011): *Bilanz und Konzeptualisierung von strukturierter Forschung zu „Sprachdiagnostik und Sprachförderung“*. Hamburg: ZUSE. http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2011/9874/pdf/zuse_berichte_02.pdf (15.12.2015).
- Reich, Hans H. (2008a): *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte, Materialien*. Weimar u.a.: verlag das netz.
- Reich, Hans H. (2008b): *Sprachförderung im Kindergarten. Arbeitsmaterialien*. CD-Rom. In: Reich, Hans H. (2008a): *Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien*. Weimar u. a.: das netz.
- Reich, Hans H. (2009): Entwicklungswege türkisch-deutscher Zweisprachigkeit. In: Neumann, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.): *Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen*. Münster: Waxmann, 63-90.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2004): *HAVAS 5 – Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse 5-Jähriger. Auswertungsbogen und Auswertungshinweise*. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.
- Reimann, Peter (1998): Novizen- und Expertenwissen. In: Klix, Friedhart & Spada, Hans (Hrsg.): *Wissen (=Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich C: Theorie und Forschung, Serie II: Kognition, Band 6)*. Göttingen: Hogrefe, 335-365.

- Reinhoffer, Bernd (2008): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp & Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. 2., neu ausgestattete Auflage. Weinheim u.a.: Beltz, 123-141.
- Renkl, Alexander (1996): Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78-92.
- Rett, Stefanie (2016): *Entwurf eines Lehrplans für den Freigegegenstand „Frühe sprachliche Förderung“ am Schultyp BAfEP*. Innsbruck: Univ., Masterarbeit.
- Risel, Heinz (1999): Schlaglichter auf Wissensbestände. Anmerkungen zu „Grammatikbiografien“. In: Klotz, Peter & Peyer, Ann (Hrsg.): *Wege und Irrwege sprachlich-grammatischer Sozialisation: Bestandsaufnahme – Reflexionen – Impulse*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 53-60.
- Rogge, Klaus-Eckart (2009): *Stellungnahme zur Methodik der Studie : „Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern (EVAS)“*. [http://www.researchgate.net/publication/242668982_Stellungnahme_zur_Methodik_der_Studie_Evaluationsstudie_zur_Sprachforderung_von_Vorschulkindern_\(EVAS\)](http://www.researchgate.net/publication/242668982_Stellungnahme_zur_Methodik_der_Studie_Evaluationsstudie_zur_Sprachforderung_von_Vorschulkindern_(EVAS)) (18.11.2015).
- Röhner, Charlotte (2008): Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. Eine programmatische Einführung. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): *Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache*, 2. Auflage. Weinheim u.a.: Juventa, 7-12.
- Röhr-Sendlmeier, Una M. (1985): *Zweitsprachenerwerb und Sozialisationsbedingungen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Roos, Jeanette; Polotzek, Silvana & Schöler, Hermann (2010): *Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. Abschlussbericht. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg. http://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf (16.11.2015).
- Roßbach, Hans-Günther & Tietze, Wolfgang (2005): *Kindergartenskala-Erweiterung KES-E*. Berlin u.a.: Cornelsen.
- Roßbach, Hans-Günther (2008): Was und wie sollen Kinder im Kindergarten lernen?. In: Otto, Hans-Uwe & Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis zwischen formellen und informellen Bildungsprozessen*, 2. Auflage. Wiesbaden: VS, 123-131.
- Roßbach, Hans-Günther & Weinert, Sabine (Hrsg.) (2008): *Kindliche Kompetenzen im Elementarbereich: Förderbarkeit, Bedeutung und Messung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rössl, Barbara (2011): Grundlagen des BESK-DaZ. In: Breit, Simone (Hrsg.): *Handbuch zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ) – Version 2.0*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst & Kultur (BMUKK). Salzburg: BIFIE.

- Rössl, Barbara & Wanka, Rebekka (2011): *Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz in Deutsch von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (BESK-DaZ) – Version 2.0.* Salzburg: BIFIE.
- Roth, Christine; Hopp, Holger & Thoma, Dieter (2015): Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. In: Hasselhorn, Marcus; Becker-Stoll, Fabienne; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Petermann, Franz; Roßbach, Hans-Günther; Schneider, Wolfgang & Viernickel, Susanne (Hrsg.): *Frühe Bildung*, 4 (4). Göttingen: Hogrefe, 218-225.
- Rothweiler, Monika (2007a): Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In: Steinbach, Markus; Ruth, Albert; Heiko, Girnth; Annette, Hohenberger; Bettina, Kümmerling-Meibauer; Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika; Schwarz-Friesel, Monika (Hrsg.): *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, 103-135.
- Rothweiler, Monika (2007b): „Mistaken Identity“ – Zum Problem der Unterscheidung typischer grammatischer Strukturen bei SSES und Mehrsprachigkeit. In: de Langen-Müller, Ulrike & Maihack, Volker (Hrsg.): *Früh genug - aber wie? Sprachförderung per Erlass oder Sprachtherapie auf Rezept?*. Tagungsbericht vom 8. wissenschaftlichen Symposium des Deutschen Bundesverbandes der akademischen Sprachtherapeuten. Köln: ProLog, 110-128.
- Rothweiler, Monika (2010): *Qualifizierungsmodul zu Sprache, Sprachentwicklung, Spracherwerbsstörung und Mehrsprachigkeit für ErzieherInnen. Abschlussbericht. Universität Hamburg.* <https://www.uni-hamburg.de/sfb538/abschlussbericht-t2.pdf> (05.07.2015).
- Rothweiler, Monika; Ruberg, Tobias & Utecht, Dörte (2009): Praktische Kompetenzen ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle der Sprachwissenschaft und Spracherwerbstheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In: Wenzel, Diana; Koepfel, Gisela & Carle, Ursula (Hrsg.): *Kooperation im Elementarbereich. Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 111-122.
- Roux, Susanna & Tietze, Wolfgang (2007): Effekte und Sicherung von (Bildungs)-Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27, 367-384.
- Ruberg, Tobias & Rothweiler, Monika (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita. Entwicklung und Bildung in der Frühen Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, Gerd (2005): *Überlegungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen*. Bosch-Stiftung. http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_schaefer.pdf (06.05.2012)
- Schnell, Rainer; Hill, Paul B. & Esser, Elke (2013): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 10. Überarbeitete Auflage. München: Oldenburg.
- Scholz, Gerald (2010): Die Frühe Bildung als Herausforderung an das Sachlernen. In: Fischer, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-42.

- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(1), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> (06.04.2016).
- Schröder, Konrad (2001): Von der Bedeutung der Linguistik im Fremdsprachenunterricht. In: Colliander, Peter (Hrsg.): *Linguistik im DaF-Unterricht. Beiträge zur Auslandsgermanistik*. Frankfurt/Main u.a.: Lang, 177-190.
- Schultz, Jens (2004): *Bericht über die Untersuchung zum Vergleich zwischen dem HAVAS und einer ausgewählten Testbatterie aus konkurrierenden Verfahren*. JS Sozialforschung, im Auftrag von LI Hamburg. http://jensschultz.de/HAVAS_A.pdf (25.01.2015).
- Schulz, Petra & Tracy, Rosemarie (2011): *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Schulz, Petra; Tracy, Rosemarie & Wenzel, Ramona (2008): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb. Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg: Fillibach, 17-41.
- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10, 209–232.
- Sens, Andrea; Jampert, Karin; Best, Petra & Zehnbauer, Anne (2009): Sprachliche Förderung in der Kita: theoriegestützte Wahrnehmung kindlicher Sprache als Ausgangspunkt einer integrierten Sprachförderung. In: Lengyel, Dort; Reich Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Döll, Marion (Hrsg.): *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Münster u.a.: Waxmann, 183-192.
- Siegmüller, Julia & Fröhling, Astrid (2010): *Das PräSES-Konzept – Potential der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Elsevier.
- Siegmüller, Julia & Kauschke, Christina (2013): *Patholinguistische Therapie bei Sprachentwicklungsstörungen (PLAN)*. München: Elsevier.
- Sigott, Günther (1993): *Zur Lernbarkeit von Englisch und Französisch für deutsche Muttersprachler. Eine explorative Pilotstudie*. Tübingen: Narr.
- Skinner, Burrhus Frederic (1957): *Verbal behavior*. New York: McMillan.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1992): *Mehrsprachigkeit und die Erziehung von Minderheitenkindern*. *Deutsch lernen* 17, 38-67.
- Spitzmüller, Jürgen & Warnke, Ingo H. (2011): *Diskurslinguistik. Eine Einführung in Theorien und Methoden der transtextuellen Sprachanalyse*. Berlin: de Gruyter.
- Stanzel-Tischler, Elisabeth (2009). *BIFIE-Report 1 & 2/2009. Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“*. Leykam: Graz.
- Stanzel-Tischler, Elisabeth (2010). *BIFIE-Report 5/2010. Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“*. *Erfahrungen und Einschätzungen von Kindergartenpädagoginnen und –pädagogen im Mai/Juni 2009*. Leykam: Graz.
- Stanzel-Tischler, Elisabeth (2011). *BIFIE-Report 8/2011. Begleitende Evaluation des Projekts „Frühe sprachliche Förderung im Kindergarten“*. *Fragebogenerhebung an Volksschulen sowie Interviews mit Eltern, Kindergartenpädagoginnen und Lehrpersonen*. Leykam: Graz.

- Stegu, Martin (2001): Interdisziplinarität und Pluralismus: Schlüssel- oder Modebegriffe für die Angewandte Linguistik?. In: Wodak, Ruth & Stegu, Martin (Hrsg.): *Interdisziplinarität in der Angewandten Sprachwissenschaft. Methodenmenü oder Methodensalat?*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 251 -267.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1990): *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory. Procedures and Techniques*. Newbury Park u.a.: Sage.
- Suchoduletz, v. Waldemar (Hrsg.) (2002): *Therapie von Sprachentwicklungsstörungen – Anspruch und Realität*. Stuttgart: Kohlhammer,
- Swoboda, Ursula (2006): *Die Bedeutung spezifisch sprachlicher Erwerbsaspekte für die Entwicklung einer Theory of Mind: eine empirische Studie zur "Language First-Hypothesis"*. Dissertation. Universität Salzburg.
- Sylva, Kathy; Melhuish, Edward; Sammons, Pam; Siraj-Blatchford, Iram; Taggart, Brenda & Elliott, Karen (2003): *The effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from the pre-school period*. <http://generic.surestart.org/pdfdir/news6.pdf> (15.12.2015).
- Szagan, Gisela (2006): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch*. Vollständig überarbeitete Neuauflage. Weinheim u.a.: Beltz.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 58-79.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2013): *SprachKoPF-Online_{v07}. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte*. Mannheim: MAZEM.
- Thoma, Dieter & Tracy, Rosemarie (2014): *Manual zu SprachKoPFv07. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte*. Mannheim: Universität Mannheim. http://www.anglistik.uni-mannheim.de/anglistik_i/forschung/sprachkopf_bmbf/manualsprachkopfv072/2015_sprachkopfv072_manual_aktualisiert.pdf (26.06.2015).
- Thoma, Dieter; Ofner, Daniela & Tracy, Rosemarie (2013): Möglichkeiten und Schwierigkeiten der standardisierten Messung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. In: Redder, Angelika & Weinert, Sabine (Hrsg.): *Sprachförderung und Sprachdiagnostik: Interdisziplinäre Perspektiven*. Münster u.a.: Waxmann, 89-107.
- Thoma, Dieter; Tracy, Rosemarie; Michel, Marije & Ofner, Daniela (2012). *Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF, "Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte"*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. http://www.anglistik.uni-mannheim.de/anglistik_i/forschung/sprachkopf_bmbf/schlussbericht_sprachkopf1/schlussbericht_sprachkopf1_120831.pdf (26.06.2015).
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied: Luchterhand.
- Tietze, Wolfgang; Becker-Stoll, Fabienne, Bensel, Joachim; Eckhardt, Andrea G.; Haug-Schnabel, Gabriele; Kalicki, Bernhard; Keller, Heidi & Leyendecker, Birgit (Hrsg.) (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (NUBBEK). Weimar u.a.: verlag das netz.

- Tietze, Wolfgang; Schuster, Käthe-Maria; Grenner, Katja & Roßbach, Hans-Günther (2005): *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*, 3. überarbeitete Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tietze, Wolfgang; Schuster, Käthe-Maria; Grenner, Katja & Roßbach, Hans-Günther (in Druck): *Kindergarten-Skala (KES-RZ)*.
- Tietze, Wolfgang; Schuster, Käthe-Maria & Roßbach, Hans-Günther (1997): *Kindergarten-Skala (KES-R). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Tomasello, Michael (2003): *Constructing a Language: A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tracy, Rosemarie (2003). *Sprachliche Frühförderung - Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Mannheim: Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*, 2. Auflage. Tübingen: Francke.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006a): *Sismik. Sprachverhalten und Interesse bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Herder.
- Ulich, Michaela & Mayr, Toni (2006b): *Seldak. Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. Freiburg: Herder.
- Ulich, Michaela (2003): *Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich*. In: *Kindergarten heute*, 3, 6-18.
- Von Balluseck, Hilde (Hrsg.) (2017): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen u.a.: Budrich.
- Viernickel, Susanne (2006): *Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch zum Bildungs- und Sozialmanagement*. Remagen: ibus-Verlag.
- Vogelsang, Christoph (2014): *Validierung eines Instruments zur Erfassung der professionellen Handlungskompetenz von (angehenden) Physiklehrkräften. Zusammenhangsanalysen zwischen Lehrerkompetenz und Lehrerperformanz*. Berlin: Logos.
- Wasik, Barbara A.; Bond, Mary A. & Hindmann, Annemarie (2006): The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Wegener, Heide (1993): *der, die das? Genuszuweisung und Genusmarkierung im natürlichen DaZ-Erwerb durch Kinder aus Polen, Rußland und der Türkei*. In: Küper, Christoph (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache (Arbeitspapiere zur Linguistik, 29)*. Berlin: Univ. Abt. Publ., 81-114.
- Wegener, Heide (1994): Variation in the Acquisition of German Plural Morphology by Second Language Learners. In: Tracy, Rosemarie & Lattey, Elsa (eds.): *How Tolerant is Universal Grammar? Essays on Language Learnability and Language Variation*. Tübingen: Niemeyer, 267-294.
- Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen – verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.

- Weinert, Franz E. (2001).: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim u.a.: Beltz, 17-3.
- Weinert, Franz E. & Helmke, Andreas (Hrsg.) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Weiß, Sabine; Kollmannsberger, Markus; Kiel, Ewald (2013): *Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen*. *Empirische Sonderpädagogik* (2013) 2, 167-186.
- Wessells, Michael S. (1994): *Kognitive Psychologie*. 3. Auflage. München: Reinhardt.
- Whitehurst, Grover J.; Arnold, David S.; Epstein, Jeffery N.; Angell, Andrea L.; Smith, Meagan & Fischel, Janet E. (1994): A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children from Low-Income Families. *Developmental Psychology*, 30, 679-689.
- Wiswede, Günter (2004). *Sozialpsychologie-Lexikon*. München, Wien: R. Oldenbourg Verlag.
- Wode, Henning (1981): *Learning a second language. An integrated view of language acquisition*. Tübingen: Narr.
- Wolf, Katrin M.; Felbrich, Anja; Stanat, Petra & Wendt, Wolfgang (2011): Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. In: Roux, Susanna & Kammermeyer, Gisela (Hrsg.): *Sprachförderung im Blickpunkt*. (Empirische Pädagogik, 25 (4), Themenheft). Landau: Empirische Pädagogik, 423-438.
- Wottawa, Heinrich & Thierau, Heike (1990): *Lehrbuch Evaluation*. Bern u.a.: Huber.
- Wygotzki, Lew S. (1986): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Zehnbauer, Anne & Jampert, Karin (2007): Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In: Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Angela; Holler, Doris & Zehnbauer, Anne: *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen*. Weimar u.a.: das netz.
- Zimmer, Renate (2017): Bewegung und Sprache - elementare Ausdrucksmittel des Kindes. In: von Balluseck, Hilde (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. 2., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Opladen u.a.: Budrich, 173-184.
- Zollinger, Barbara (Hrsg.) (2008): *Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen*. 3., korrigierte Auflage. Bern u.a.: Haupt.

Anhang

Abstract (Deutsch)

Die Unterstützung des Spracherwerbs und insbesondere desjenigen von Deutsch als eine Zweit-/Drittssprache ist in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum zu einer zentralen Herausforderung für die Elementarpädagogik geworden. Zusätzlich befeuert durch bildungspolitische Maßnahmen zur „Frühen sprachlichen Förderung“ richtet sich der fachliche und fachpolitische Diskurs verstärkt auf die Frage einer entsprechenden Qualifizierung der mit der Aufgabe der Sprachförderung betrauten Berufsgruppe der Elementarpädagoginnen.

Die psycholinguistische (Zweit-)Spracherwerbsforschung sieht sich durch diese Entwicklungen dazu aufgerufen, sich mit ihren Erkenntnissen verstärkt an Maßnahmen zur Qualitätssteigerung der Sprachförderung im Kindergarten und somit an der Qualifizierung der Elementarpädagoginnen zu beteiligen. Durch dieses Bestreben setzt sich die Psycholinguistik gleichzeitig dem aus der pädagogischen Professionalisierungsforschung bekannten Problem der praktischen Verwertbarkeit von in Aus- und Weiterbildung vermitteltem fachspezifischem Wissen aus, wie es sich in den wenigen Untersuchungen zu psycholinguistisch ausgerichteten Weiterqualifizierungen von Elementarpädagoginnen auch verdeutlicht. Sie legen das Erfordernis einer stärkeren Berücksichtigung kognitionspsychologischer Konstrukte nahe. Demnach spielen die bestehenden Wissensbestände eines Individuums eine entscheidende Rolle für die Integration neuen (Fach-)Wissens. Zudem wird davon ausgegangen, dass die Beschaffenheit des Wissens über seine Handlungswirksamkeit bestimmt.

An diese Überlegungen bindet die eigene Arbeit an. Sie verfolgt das Ziel, relevantes linguistisches Wissen für die Qualifizierung von Elementarpädagoginnen im Bereich Sprachförderung zu konzeptualisieren. Dazu wird eine fächerübergreifende Sichtweise eingenommen.

Die Wissenskonzeptualisierung erfolgt zunächst auf theoretischer Ebene, und zwar über eine eingehende Beschäftigung mit zweitspracherwerbstheoretischer Forschung, sprachförderbezogenen Wirkungsstudien und Kompetenzforschung beider Disziplinen, der Linguistik wie auch der Elementarpädagogik. Die aus der theoretischen Auseinandersetzung gewonnenen Erkenntnisse werden als Grundlage für die Entwicklung eines linguistischen Prozessmodells der Sprachförderkompetenz herangezogen. Dieses zeichnet sich durch die Verbindung entwicklungsorientierter, zweitsprachdidaktischer Ansätze mit elementarpädagogischen Zugängen aus und fungiert als theoretisches Bezugsmodell des empirischen Teils der Arbeit.

Die empirische Untersuchung widmet sich der Ermittlung der vorhandenen subjektiven Wissensbestände elementarpädagogischer Fachkräfte: berufserfahrene Pädagoginnen sowie Schülerinnen elementarpädagogischer Ausbildungsstätten. Methodisch kommt die in der Sozialwissenschaft etablierte Methode der Triangulierung zum Einsatz. Eine quantitative Fragebogenerhebung mit geschlossenen Fragedesigns wird mit qualitativ inhaltsanalytisch ausgewerteten Gruppendiskussionen ergänzt und vertieft. Das dabei entwickelte Kategoriensystem stellt ein auch für nachfolgende Studien nutzbares Instrumentarium dar.

Das auf Basis der Untersuchungsergebnisse ermittelte Modell der subjektiven Theorien der Pädagoginnen bietet schließlich - unter Bezugnahme auf das zuvor theoretisch konzipierte Wissen - Anhaltspunkte dafür, in welcher Weise das spracherwerbsbezogene Vorwissen von Pädagoginnen bei der Erstellung und Umsetzung von Qualifizierungskonzepten zu berücksichtigen und zu nutzen ist.

Abstract (Englisch)

In the past years, promoting language acquisition, especially of German as a second or third language, has become an enormous challenge for early childhood education in German-speaking countries. In addition, having been fuelled by measures in educational policy encouraging early language support, the discourse within educational theory as well as educational policy has been increasingly focussing on the question of respective qualifications of those nursery school teachers charged with the task of promoting language learning.

Taking these current developments into account, researchers of psycholinguistic (second) language acquisition seem to feel an urge to increasingly contribute their part regarding measures in order to enhance the quality of promoting language skills in nursery schools, thus ensuring domain specific competences of kindergarteners. Due to this aim psycholinguistics is facing the well-known problem of applicability of subject-specific knowledge taught in training and development, which has been shown in a few studies concerning psycholinguistically-oriented advanced training. This research suggests the need of enhanced consideration of constructs in terms of cognitive psychology. Thus, the existing knowledge of individuals is crucial for the integration of new professional knowledge. Additionally, it is assumed that it is the nature of this knowledge determining its actual efficiency.

The present paper is based on these considerations. It aims to conceptualise relevant linguistic knowledge for the qualification of nursery teachers working in the field of promoting language skills, illuminating this aspect from an interdisciplinary point of view.

First of all, the conceptualisation of knowledge is explored on a theoretical level, i.e. in terms of intense research in the field of secondary language acquisition theory, and studies aiming to examine the effects of language support and competence research in both, linguistics and early childhood education. These theoretical insights are used as a basis for the development of a linguistic process model illustrating competences of language acquisition support. This model is characterised by a connection between development-oriented, second-language-teaching approaches and early childhood education methods, thus serving as a theoretical framework of the empirical part of the dissertation.

The empirical study investigates the existing subjective knowledge of elementary professionals: experienced teachers as well as students of nursery teacher training. Triangulation, a technique established in social sciences, has been employed. A questionnaire survey with closed-ended question design is combined with a qualitative content analysis of group interviews offering a more profound insight. The category system established in this approach also serves as a suitable instrument for studies to come.

Finally, following the theoretically developed concept designed in advance, the model of subjective theories by educationalists which has been derived from the findings suggests how teachers' prior knowledge in terms of language acquisition shall be considered and used for the construction and application of qualification concepts.

Tabellen

| Kategorie – Sachdimension | | Definition | |
|----------------------------|--------|---|---|
| | | Codiereinheit: Wort (Schlüsselbegriff), Satz, Text | |
| <i>mit Ankerbeispielen</i> | | | |
| A. | | Allgemeine pädagogische und didaktische Prinzipien bzw. Methoden | Alle Inhalte, die sich auf allgemeine Grundsätze und Methoden zur Gestaltung bzw. Nutzung von (Sprach-)Bildungs- bzw. Fördersituationen beziehen |
| FÖRDERMODELLE | A.ALLT | Alltagsintegriertheit | Alltag mit seinen Handlungen als zentraler Lernort; Alltagserfahrungen als Ausgang von Lernprozessen Schlüsselwort: „Alltag“ <i>Des merkt man in Alltagssituationen (...), beim Händewaschen, beim Essen, beim Umziehen. (F2; PT 226). Man muss es eben öfter machen und in den Alltag einbauen, (...) und mit allen Kindern (SCH9; BT 188)</i> |
| | A.IND | Individualität | Kindzentrierte Planungsarbeit: am Kind, seinen Anliegen und Interessen orientierte Ansätze Schlüsselwort (optional): „Individuell“ <i>Jedes Kind braucht irgendwie eine individuelle Betreuung, eine individuelle Förderung. (SCH3; BT 11) Und auch jetzt, wenn ich in die Gruppe hineingehe, versuche ich auch einmal zu schauen: Was möchte das Kind gerade tun? (F5; PT 230)</i> |
| | A.ADD | Additive Förderung | Explizite Sprachförderheiten als Zusatzangebot zum Alltagsgeschehen Schlüsselwörter (optional): „zusätzlich“, „spezielle“ <i>Da find ich halt aber; dass isoliertes Training mit den Kindern alleine (...) wenig Sinn hat. (SCH4; BT 13) (...), dass man sich mit ihnen hinsetzt und ganz einfach bestimmte Übungen macht. (SCH10; BT 51)</i> |
| | A.ZIEL | Gezielte Sprachförderung | Lernzielgerichtete bzw. auf das Erreichen vorgegebener Standards gerichtete Sprachförderaktivitäten Schlüsselwörter: „gezielte“ bzw. „bestimmte“ [Sprachförder-angebote] <i>(...) hat sie dann auch eine Sprachförderpädagogin bekommen, die sich dann gezielt mit den Kindern ..., also Angebote gesetzt hat zur Sprachförderung. (SCH9; BT 44) (...) sondern das ist dann Aufgabe, die in der Schule eigentlich dann thematisiert wird, wo die Kinder dann nach solchen Standards unterrichtet werden. (SCH4; BT 73)</i> |
| | A.SOZ | Kommunikativ-soziale Prozesse | Kommunikativ-soziale Prozesse unter den AkteurInnen des Kindergartens, sprachunspezifisch <i>Ich finde auch, dass Spracherwerb und die Sprachförderung stattfinden im sozialen Prozess, also im sozialen Umgang miteinander. (SCH4; BT 14)</i> |
| SOZIALFORMEN | A.SOZ1 | Plenum | Sozialprozesse in der Gesamtgruppe, sprachunspezifisch Schlüsselwörter: „vor/mit allen Kindern“, „Morgenkreis“, „Gesamtgruppe“ <i>Zum Teil gibt es für die Kinder einfach auch die Möglichkeit im Plenum zu sprechen. Das ist uns sehr wichtig auch, dass die Kinder lernen, sich auch vor der Gruppe auszudrücken. (F2; PT10)</i> |
| | A.SOZ2 | Teilgruppe | Sozialprozesse in Kleingruppen (mind. 3 Beteiligte), sprachunspezifisch <i>(...) im Kontakt zu drüß, so in einer Gesprächssituation. (F5; PT 178) (...) am förderlichsten wäre es natürlich in der Kleingruppe, weil man da speziell auch auf die Kinder mehr eingehen kann. (SCH4; BT 18)</i> |
| | A.SOZ3 | Pädagogin-Kind-Dyade | Sozialprozess zwischen Pädagogin und Kind, sprachunspezifisch <i>(...) aber so im Kontakt zu zweit ... (F5; PT 178) (...) eigentlich in der Interaktion zwischen zwei Personen des Öfteren sein sollte.</i> |

| Kategorie – Sachdimension | | Definition |
|----------------------------|----------------------------|--|
| | | Codiereinheit: Wort (Schlüsselbegriff), Satz, Text |
| <i>mit Ankerbeispielen</i> | | |
| | | (F5; PT 439) <i>(...) vielleicht liegt es einfach am Selbstvertrauen, wenn es mir gegenüber sich nicht sprechen traut. (F8; PT 177)</i> |
| A.SOZ4 | Kind-Kind-Kommunikation | Sozialprozess unter Kindern, sprachunspezifisch. Schlüsselwörter: „Kinder untereinander“ bzw. „miteinander“ <i>(...), dass sie's halt so von sich aus selber lernen im Umgang mit den anderen Kindern. (SCH1; BT 1)</i> <i>Eben wie weit es sich mit anderen Kindern unterhält, ... (SCH4; BT 57)</i> |
| A.SOZ5 | Schülerin-Kind-Dyade | Sozialprozess zwischen Praktikantin (BAKIP-Schülerin) und Kind, sprachunspezifisch <i>(...) dass die Kinder mehr Bezug zu mir hatten (...) und vor allem mit mir gleich gesprochen haben. (SCH8; BT 40)</i> |
| A.BEZ | Beziehung | Der Aufbau einer verständnisvollen Beziehung zwischen Kind und Pädagogin steht im Vordergrund. Schlüsselwort: „Beziehung“ <i>(...) sprachliche Förderung in Beziehung mit den Kindern besser läuft. (F2; PT 8)</i> <i>Ich denke, es ist auch ganz wichtig, dass sich die Kinder angenommen fühlen, dass sie emotionale Zuwendung, auch dass sie Zeit bekommen. (F8; PT 172)</i> |
| A.ANG | „Angebote“ | Schlagwort: „Angebot/e“ [setzen] – wortorientierte Analyse <i>(...) also ich hab dann auch Angebote zur Sprache umgesetzt. (SCH9; BT 46)</i> <i>(...), wenn Angebote durchgeführt werden, wie es da sich verhält. (SCH3; BT 57)</i> |
| A.BEW | Grobmotorische Aktivitäten | Auf Bewegung ausgerichtete Konzepte und Angebote, auch Tanz, eventuell herbeigeführt durch Musik und Rhythmus Schlüsselwort (optional): „Bewegung“ <i>Musik und Tanz und Bewegung, also alles, was das Kind über den ganzen Körper aufgenommen hat, war einfach leichter zu erfahren und zu festigen. (F1; PT 2)</i> <i>Und viel auch mit Bewegung (...) (F3; PT 12)</i> |
| A.SACH | Sachthemen | Angebote zur Einführung von Sachthemen; naturwissenschaftliche Aktivitäten <i>Und wenn's jetzt wirklich um Sachinhalte geht, (...) (F2; PT 263)</i> |
| A.RIT | Rituale, Wiederholungen | Rituale und Wiederholungen Schlüsselwörter: „Rituale“, „Wiederholungen“ <i>Die Kinder haben da immer was dazugelernt, vor allem durch die Rituale. Das, was sich immer wiederholt, dass sie das hören und gut mitkriegen. (SCH10; BT 50)</i> |
| A.MAT1 | Materialien | Spielmaterial Allgemeine Spiele, Bilder, Bastelmaterial. Schlüsselwort: Spiel <i>Ich versuche auch möglichst viele Spiele (...) (F3; PT 13)</i> <i>(...) oder in Spielsituationen, die klassischen Spiele sind die Tischspiele. (F2; PT 226)</i> |
| A.MAT2 | | Bilderbuch (Betrachten von) Bilderbücher(n). Schlüsselwort: Bilderbuch Nicht enthalten: Vorlesen (s. S7) <i>(...), dass ich mit den Kindern einzeln Bilderbücher anschau. (SCH10; BT 51)</i> <i>Mein bevorzugtes Material sind Bilderbücher und Bilder. (F6; PT 57)</i> |
| A.MAT3 | | Sprachdidaktisches Material Spezifische Materialien zur Sprachförderung <i>Ich arbeite auch gerne mit diesem Bildmaterial, also das ist ein Bilder-, Lottino-Memory (...). Das ist extra für diese Sprachförderung auch entwickelt worden. (F5; PT 50)</i> <i>So ein richtiges Spiel mit Buchstaben (...) (SCH7; BT32)</i> |

Tab. 0-1: Kategorientabelle Elementarpädagogik

| Kategorie – Sachdimension | | Definition, Codierregel | Codes (angewandt) | | |
|---------------------------|--------------------------------|--|---------------------|-------------|-----------|
| | | Codiereinheit: Wort („Schlüsselbegriff“), Satz | | | |
| 1-8 | INDEX Sprache | Alle sprach- beschreibenden Inhalte (metasprachliche Ebene) | Sprachverhalten | | |
| | | | S Päda- gogin | E Eltern | K Kind |
| 1 | SPRACHHANDLUNG, allgemein | Handlungsbegleitendes Sprechen, „Erklären“, „Kommentieren“ (in alltags- sprachlichem Verständnis) | S1 | ES1 | K1 |
| 1.1 | Erzählen | Erzählen von Erlebnissen, Nacherzählen von Geschichten | S1.1 | ES1.1 | K1.1 |
| 1.2 | Direktive | „Anweisungen“ | S1.2 | ES1.2 | K1.2 |
| 1.3 | Antworten | Antworten | S1.3 | ES1.3 | K1.3 |
| 1.4 | Fragen | Fragestellungen | S1.4 | ES1.4 | K1.4 |
| 1.5 | Du-Deixis | Du-Deixis | S1.5 | ES1.5 | K1.5 |
| 2 | SPRACHPRODUKTION, unspezif. | „Reden“, „sprechen“, „kommunizieren“, „sich ausdrücken“ | S2 | ES2 | K2 |
| 3 | SYSTEMLINGUISTIK | | | | |
| 3.1 | Phonologie | „Aussprache“, „Artikulation“ | S3.1 | ES3.1 | K3.1 |
| 3.2 | Lexikon | „Wortschatz“, „Wörter“ | S3.2 | ES3.2 | K3.2 |
| 3.3 | Syntax/Morphologie | „Grammatik“, „Satzbau“ | S3.3 | ES3.3 | K3.3 |
| 4 | SPRACHVARIETÄTEN | | | | |
| 4.1 | Dialekt | Dialekt | S4.1 | ES4.1 | K4.1 |
| 4.2 | Hochsprache | Standardsprache, Schriftsprache: „nach der Schrift sprechen“ | S4.2 | ES4.2 | K4.2 |
| 4.3 | Andere Register | „Babysprache“, „Comic- Sprache“, „Hofsprache“ | S4.3 | ES4.3 | K4.3 |
| 5 | Zitate: Direkte Rede | Objektsprachliche Beispiele (linguistische Termini ersetzend oder sie illustrierend) | S5 | ES5 | K5 |
| 6 | Konversation | „Dialoge“ und „Gespräche“ | S6 | ES6 | K6 |
| 7 | Vorlesen | „Vorlesen“ geschriebener Texte (im Gegensatz zu <i>A.Mat2</i> -Bilderbuch Betrachten) | S7 | ES7 | K7 |
| 8 | Lieder, Reime, Sprüche | „Lieder“, „Reime“, „Sprüche“ | S8 | ES8 | K8 |

Tab. 0-2: Kategorientabelle Linguistik

| Kategorie - Sachdimension | |
|---------------------------|---|
| K | „Kind“ Verhaltens- und Entwicklungsbereiche des Kindes (Entwicklungsbereiche außer Sprachproduktion) |
| K.Rez | Rezeption |
| K.Emo | Emotional-motivationales Verhalten, Selbstvertrauen |
| K.Mot | Motorik |
| K.Soz | Sozial-kommunikatives Verhalten des Kindes |
| K.Kogn | Kognitive Entwicklung |
| K.Lit | Schreib-/Lesefähigkeit |
| K.Ref | „Sprechverweigerung“ |

Tab. 0-3: Kategorientabelle Allgemeines Verhalten des Kindes

| Kategorie / Sachdimension | | Definition / Kodierregel | Evalu- ation |
|----------------------------------|--|---|-----------------|
| | | Codiereinheit: Satz, Text | + / 0 / - / v |
| <i>mit Ankerbeispielen</i> | | | |
| M | Mehrsprachigkeitsförderung | Alle Maßnahmen zur Unter- stützung bzw. Förderung der Mehrsprachigkeit bzw. der Erstsprache | |
| M.I | Interdependenzhypothese | Zusammenhang zwischen Kompetenzen in der Erstsprache und Lernfortschritten in der Zweitsprache Deutsch | |
| | | <i>(...) ich finde in der Zeit sollte das Kind die Muttersprache gut beherrschen können. Das ist auch die Grundlage für alle weiteren Sprachen. (SCH9; BT 83)</i> | |
| M.E | Förderung der L1 durch Eltern | Verantwortung für die Erstsprachenförderung liegt bei den Eltern. | |
| | | <i>Und zur Förderung der Muttersprache: Also ich glaub, die Aufgabe fällt dann wirklich den Eltern zu. (SCH10; BT 156)</i> | |
| M.E.BER | Beratung der Eltern hinsichtlich familiärer Sprachpflege | Beratung der Eltern hinsichtlich der Bedeutung und der Verwendung der Erstsprache in der Familie | |
| | | <i>(...) wäre es für mich als Pädagogin wichtig, den Eltern vor allem zu sagen, dass sie zu Hause hauptsächlich in der Muttersprache sprechen sollen. (SCH9; BT 91)</i> | |
| M.A | Förderung der L1 bzw. der Mehrsprachigkeit im Kindergarten | Einbezug der Erstsprache bzw. der Mehrsprachigkeit durch die Kindergartenpädagogin | |
| | | <i>Und z.B. dass man die Kinder im Kindergarten auch in ihrer Sprache sprechen lässt. (SCH7; BT 146) Ja, einfach auch Respekt zu geben, dem Kind auch Respekt zu erweisen für diese Muttersprache. (SCH3; BT 148)</i> | |
| M8, M7, M.A.Soz4, M.A.Mat2 | Förderung der L1 bzw. der Mehrsprachigkeit im Kindergarten durch spezielle Angebote (Codes s. Kategorien A und 1-8; Tab. 0-1 und Tab. 0-2) | Unterstützung der Mehrsprachigkeit und Förderung der Erstsprache im Kindergarten durch Angebot mehrsprachiger Lieder | |

| Kategorie / Sachdimension | | Definition / Kodierregel | Evalu- ation |
|---|---|--|-----------------|
| | | Codiereinheit: Satz, Text | +/0/-/v |
| <i>mit Ankerbeispielen</i> | | | |
| | <p><i>z.B. ein Geburtstagslied in meiner Sprache irgendwie auch wahrgenommen als der; der ich zu Hause vielleicht bin. Also dass es da so eine Art Brücke gibt zwischen zu Hause und Kindergarten. Das ist schon wichtig. Deswegen würde ich auch die Sprachen auch miteinbeziehen. (SCH4; BT 152)</i></p> <p><i>Ich finde, man kann einbeziehen Bilderbücher; wo Deutsch steht, und drunter vielleicht die verschiedenen Sprachen, die in der Gruppe vorkommen. (SCH9; BT 154)</i></p> | | |
| M.IKM | Förderung der L1 durch muttersprachliche Stützkraft (interkulturelle Mitarbeiterin) | Förderung der Erstsprache durch muttersprachliche Stützkraft | |
| <p><i>Also wir haben eben diese muttersprachliche Betreuung, aber auch Assistentinnen mit anderen Fremdsprachen, wir haben auch serbokroatische, also, BKS bei uns im Haus. Und die sind schon eine große Hilfe vor allem am Anfang und die unterstützen uns auch in der muttersprachlichen Betreuung. (F1; PT 347)</i></p> | | | |

Tab. 0-4: Kategorientabelle Mehrsprachigkeit

| Kategorie / Sachdimension | | Definition / Kodierregel | Evalu- ation |
|--|---|--|-----------------|
| | | Codiereinheit: Satz, Text | +/0/-/v |
| <i>mit Ankerbeispielen</i> | | | |
| B | Zweitspracherwerbsfaktoren | Faktoren, die den Lernprozess der Zweitsprache bestimmen | |
| B1 | Altersfaktor / Kritische Periode (0-5 Jahre) | Motto: Je früher eine (zweite) Sprache gelernt wird, desto günstiger. Im Gegensatz zu einem Lernbeginn ab einem Alter von 5 Jahren | |
| <p><i>Aber ich glaub, dass das [Hort/Schulalter] eigentlich schon zu spät ist, dass man schon vorher ansetzen sollte. Ich kann mir vorstellen, dass je früher desto besser. Also ich glaub auch, dass egal, wenn es zwei Sprachen auf einmal spricht, dass es kein Problem ist für die Kinder, und dass je früher desto besser für einen Zweitspracherwerb. (F3; PT 398)</i></p> | | | |
| B2 | Altersunabhängiges, individuelles Sprachlernvermögen des Kindes | Individuelle (kognitive) Voraussetzungen des Kindes bestimmen den Lernprozess in der Zweitsprache | |
| <p><i>Ich glaub sehr wohl, dass das auch mit der Kognition, also schon auch zusammenhängt. Der eine lernt es später, der andere lernt es früher, der eine lernt es gar nicht, sehr wohl mit der Kognition sehr stark zusammenhängt. (F9; PT 389)</i></p> | | | |
| B3 | Äußere Bedingungen (Lerngelegenheit) | Die Art der Sprachvermittlung bestimmt den Lernprozess in der Zweitsprache | |
| <p><i>Also ich finde es gibt nicht wirklich einen begrenzten Zeitraum, weil es kann auch im späteren Alter; in der Schulzeit, also Volksschule, Hauptschule am Gymnasium ebenfalls Sprachen erlernt werden. Es kommt halt immer nur drauf an, wie man's dem Kind beibringt, wie man's vermittelt. (SCH8; BT 117)</i></p> | | | |

Tab. 0-5: Kategorientabelle Altersfaktor

| Kategorie / Sachdimension | |
|---------------------------|--|
| | Anliegen der Pädagoginnen - STRUKTUREigenschaften |
| PERSONAL | Personelle Struktur |
| PLUSPERS | Mehr Personal, Reduzierung Gruppengröße |
| SPEZPERS | Spezifisches Fachpersonal zur Förderung bzw. Therapie |
| ELTBEG | Spezifisches Personal für Elternbegleitung |
| GANZTAG | Ganztagsplätze |
| EXTKOOP | Kooperation mit externen Institutionen |
| ZEIT | Zeitliche Struktur |
| PLUSZEIT | Ein Jahr verpflichtende Förderung zu wenig |
| KIGAPFL | Kindergartenpflicht (PRO-KONTRA) |
| FSFVERL | Verlängerung Projekt Frühe Sprachliche Förderung |
| MINBÜR | Reduzierung von Dokumentationen und Schreibearbeit |
| RAUM - GRUPPE | Räumliche und Gruppenstruktur |
| RAUM | Räumliche Verbesserungen |
| GRUPPKOMP | Ausgewogene Zusammensetzung Sprachliche |
| AUS-/FORTBILDUNG | Qualifizierung Pädagoginnen - Prozessqualität |
| AUSB | Verbesserung Ausbildung |
| FORTB | Verbesserung Fortbildung |
| STAND | Standards abschaffen |
| BILDPAED | Öffentliches Bild der Kindergärtnerin |
| BEZAHLUNG | Erhöhung Gehalt |
| BEZ | Bessere Bezahlung |
| BEZ.FORTB | Bezahlte Fortbildung |

Tab. 0-6: Kategorientabelle Struktur

| Vorkommenshäufigkeit von Subkategorien zu „Allg. PÄDAGOGISCHE und DIDAKTISCHE PRINZIPIEN bzw. METHODEN“ Diskussion Pädagoginnen „Päd“ Diskussion Schülerinnen „Schül“ | | | | | |
|---|--------|----------------------|--------------------------|-------|----|
| Kategorie - Sachdimension | | | Nennungen | | |
| A. | | | Päd | Schül | |
| FÖRDER- MODELLE | A.ALLT | Situation sansatz | Alltagsintegriertheit | 15 | 12 |
| | A.IND | | Individualität | 2 | 14 |
| | A.ADD | Kompens .Ansatz | Additive Förderung | 4 | 5 |
| | A.ZIEL | | Gezielte Sprachförderung | 0 | 13 |
| SOZIAL- FORMEN | A.SOZ1 | | Plenum | 3 | 7 |
| | A.SOZ2 | | Teilgruppe | 3 | 2 |
| | A.SOZ3 | | Pädagogin-Kind-Dyade | 8 | 3 |
| | A.SOZ4 | | Kind-Kind-Kommunikation | 10 | 13 |
| | A.SOZ5 | | Schülerin-Kind-Dyade | | 2 |
| | A.BEZ | | Beziehung | 8 | 6 |

| Vorkommenshäufigkeit von Subkategorien zu „Allg. PÄDAGOGISCHE und DIDAKTISCHE PRINZIPIEN bzw. METHODEN“ | | | | | | | | |
|---|--------|----------------------------|---------------|---|---|-----------------------------|----|---|
| Diskussion Pädagoginnen „Päd“ | | | | | | | | |
| Diskussion Schülerinnen „Schül“ | | | | | | | | |
| Kategorie - Sachdimension | | | Nennungen | | | | | |
| METHODEN / ANGEBOTE | A.ANG | „Angebote“ | 0 | 7 | | | | |
| | A.BEW | Grobmotorische Aktivitäten | 10 | 1 | | | | |
| | A.SACH | Sachthemen | 1 | 0 | | | | |
| | A.RIT | Rituale, Wiederholungen | 0 | 3 | | | | |
| | A.MAT1 | Material ien | Spielmaterial | 9 | 4 | | | |
| | A.MAT2 | | | | | Bilderbuch | 11 | 8 |
| | A.MAT3 | | | | | Sprachdidaktisches Material | 3 | 3 |

Tab. 0-7: Häufigkeiten der Redebeiträge zu elementarpädagogischen Konzepten, Methoden und Begriffen in den Gruppendiskussionen

| Vorkommenshäufigkeit von Subkategorien zu „SPRACHVERHALTEN der Pädagogin, der Eltern, des Kindes“ | | | | | | | |
|---|-----------------------------|--------------------|-------|-----------------|-------|---------------|-------|
| Diskussion Pädagoginnen „Päd“ | | | | | | | |
| Diskussion Schülerinnen „Schül“ | | | | | | | |
| Kategorien | | SPRACHVERHALTEN | | | | | |
| | | Pädagogin S 1-8 | | Eltern E 1-8 | | Kind K 1-8 | |
| | | Nennungen | | Nennungen | | Nennungen | |
| | | Päd | Schül | Päd | Schül | Päd | Schül |
| 1 | SPRACHHANDLUNG, allgemein | 5 | 2 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| 1.1 | Erzählen | 1 | 5 | 0 | 0 | 9 | 1 |
| 1.2 | Direktive | 1 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 1.3 | Antworten | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 0 |
| 1.4 | Fragen | 7 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 |
| 1.5 | Du-Deixis | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 2 | SPRACHPRODUKTION, unspezif. | 3 | 2 | 11 | 4 | 39 | 33 |
| 3 | SYSTEMLINGUISTIK | | | | | | |
| 3.1 | Phonologie | 2 | 3 | 0 | 0 | 3 | 3 |
| 3.2 | Lexikon | 2 | 3 | 0 | 0 | 8 | 15 |
| 3.3 | Syntax/Morphologie | 1 | 2 | 3 | 0 | 9 | 2 |
| 4 | SPRACHVARIETÄTEN | | | | | | |
| 4.1 | Dialekt | 7 | 7 | 7 | 1 | 0 | 0 |
| 4.2 | Hochsprache | 7 | 7 | 0 | 0 | 3 | 0 |
| 4.3 | Andere Register | 1 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 |
| 5 | Zitate: Direkte Rede | 9 | 3 | 3 | 0 | 10 | 1 |
| 6 | Konversation | 5 | 0 | 11 | 1 | 0 | 0 |
| 7 | Vorlesen | 0 | 3 | 4 | 1 | 0 | 0 |
| 8 | Lieder, Reime, Sprüche | 1 | 6 | 1 | 0 | 3 | 2 |

Tab. 0-8: Häufigkeiten der Redebeiträge mit linguistischen Bezügen in den Gruppendiskussionen

| Vorkommenshäufigkeit von Subkategorien zu „Allg. VERHALTEN des Kindes“ Diskussion Pädagoginnen „Päd“ Diskussion Schülerinnen „Schül“ | | | |
|--|--|-----------|-------|
| Kategorie - Sachdimension | | Nennungen | |
| K. | Allgemeine Verhaltens- und Entwicklungsbereiche des Kindes (Entwicklungsbereiche außer Sprachproduktion) | Päd | Schül |
| K.Rez | Rezeption | 10 | 2 |
| K.Emo | Emotional-motivationales Verhalten, Selbstvertrauen | 19 | 21 |
| K.Mot | Motorik | 10 | 0 |
| K.Soz | Sozial-kommunikatives Verhalten des Kindes | 0 | 3 |
| K.Kogn | Kognitive Entwicklung | 2 | 1 |
| K.Lit | Schreib-/Lesefähigkeit | 2 | 4 |
| K.Ref | „Sprechverweigerung“ | 0 | 5 |

Tab. 0-9: Häufigkeiten der Redebeiträge zum allgemeinen Verhalten des Kindes in den Gruppendiskussionen

| Item | Aus Frage 5.b. des Fragebogens (Standpunkt zu Fragen des Spracherwerbs) | Expertenantwort: Die Behauptung stimmt... | Ergebnis der Validierung durch Expertinnen |
|------|--|---|--|
| 1 | <i>Die dominierende Antriebskraft für die Sprachentwicklung ist die kindliche Nachahmungsfähigkeit.</i> | Zum Teil bzw. wenig | angenommen (3 Übereinstimmungen) |
| 2 | <i>Spracherwerb ist ein höchst individueller Entwicklungsprozess, der bei jedem Kind anders abläuft.</i> | Wenig bzw. gar nicht | angenommen (2 Übereinstimmungen) |
| 3 | <i>Eine zweite Sprache erfolgreich zu lernen, hängt nicht vom Alter ab.</i> | Im Großen und Ganzen bzw. zum Teil | angenommen (2 Übereinstimmungen) |
| 4 | <i>Wenn manche Kinder vergleichsweise größere Schwierigkeiten mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache haben, so liegt das daran, dass sich ihre Herkunftssprache völlig vom Deutschen unterscheidet.</i> | wenig bzw. gar nicht | angenommen (3 Übereinstimmungen) |
| 5 | <i>Sprachförderung im Kindergartenalter erfolgt am besten integriert in die ganz alltägliche Kommunikation.</i> | Im Großen und Ganzen bzw. zum Teil | Nicht angenommen (1 Übereinstimmung) |

Tab. 0-10: Items 1-5 zur Konstruktion des Expertenscores (Frage 5b des Fragebogens)

| Item | Aus Frage 5.a. des Fragebogens (Relevanz von verschiedenen Indikatoren für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes) | Expertenantwort | Ergebnis der Validierung durch Expertinnen |
|-------------|--|---|---|
| 6 | <i>Bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache</i> | Von den Bereichen Wortschatz und Wortstellung wird keiner als weniger relevant beurteilt als Aussprache / Artikulation, das Verstehen von alltäglichen Handlungsaufforderungen, die Artikelverwendung und/oder das sprachlich-kommunikative Verhalten | angenommen (3 Übereinstimmungen) |
| 7 | <i>Bei Kindern mit anderer Erstsprache</i> | Von den Bereichen Wortschatz und Wortstellung wird keiner als weniger relevant beurteilt als Aussprache / Artikulation, das Verstehen von alltäglichen Handlungsaufforderungen, die Artikelverwendung und/oder das sprachlich-kommunikative Verhalten | angenommen (2 Übereinstimmungen) |

Tab. 0-11: Items 6-7 zur Konstruktion des Expertenscores (Frage 5a des Fragebogens)

| Aus Einschätzungen von spontansprachlichen Äußerungen | | | |
|--|--|--|---|
| Item | a) Äußerungen 4-jähriger Kinder mit Deutsch als Erstsprache | Expertenantwort | Ergebnis der Validierung durch Expertinnen |
| 8 | <i>Ich tu mir jetzt ein Buch anschauen.</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess und/oder Dialekt, Umgangssprache | angenommen (4 Übereinstimmungen) |
| 9 | <i>Was da mit Pfeil ist?</i> | Auffällige Äußerung. Kind bedarf vermutlich besonderer Unterstützung | angenommen (4 Übereinstimmungen) |
| 10 | <i>Runternehmen will ich das.</i> | Standardsprache | angenommen (3 Übereinstimmungen) |
| 11 | <i>Dem Papa sein Auto ist kaputt.</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess und/oder Dialekt, Umgangssprache | angenommen (3 Übereinstimmungen) |
| 12 | <i>Ich auch trinken haben.</i> | Auffällige Äußerung. Kind bedarf vermutlich besonderer Unterstützung | angenommen (3 Übereinstimmungen) |
| 13 | <i>Wir sind gegangen in den Prater</i> | Dialekt, Umgangssprache | angenommen (2 Übereinstimmungen) |
| 14 | <i>Ich hab dir die Puppe</i> | typische Äußerung im | angenommen |

| <i>Aus Einschätzungen von spontansprachlichen Äußerungen</i> | | | |
|--|--|--|---|
| <i>Item</i> | <i>a) Äußerungen 4-jähriger Kinder mit Deutsch als Erstsprache</i> | <i>Expertenantwort</i> | <i>Ergebnis der Validierung durch Expertinnen</i> |
| | <i>mitgebrungen.</i> | Spracherwerbsprozess | (4 Übereinstimmungen) |
| 15 | <i>Ich immer gwonnen hab.</i> | Auffällige Äußerung. Kind bedarf vermutlich besonderer Unterstützung | angenommen (4 Übereinstimmungen) |
| 16 | <i>Die Mutter erzählt das Kind die Geschichte.</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess | angenommen (3 Übereinstimmungen) |
| 17 | <i>Der hat in Schule geht.</i> | Auffällige Äußerung. Kind bedarf vermutlich besonderer Unterstützung | angenommen (4 Übereinstimmungen) |
| 18 | <i>Ich nehm zwei Körberls.</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess | angenommen (4 Übereinstimmungen) |

Tab. 0-12: Items 8-18 zur Konstruktion des Expertenscores (Sprachbeurteilung DaE)

| <i>Aus Einschätzungen von spontansprachlichen Äußerungen</i> | | | |
|--|---|--|---|
| <i>Item</i> | <i>b) Äußerungen 4,5-jähriger Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im zweiten Lernjahr</i> | <i>Expertenantwort</i> | <i>Ergebnis der Validierung durch Expertinnen</i> |
| 19 | <i>Ich kann zeichnen eine Pferd.</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess | angenommen (3 Übereinstimmungen) |
| 20 | <i>Die Nina hat gesagt, dass ich hab komische Nase.</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess | angenommen (4 Übereinstimmungen) |
| 21 | <i>Katze da sitzen.</i> | Auffällige Äußerung. Kind bedarf vermutlich besonderer Unterstützung | Nicht angenommen (1 Übereinstimmung) |
| 22 | <i>Was is in die Ecke?</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess | angenommen (4 Übereinstimmungen) |
| 23 | <i>Ich nehmen die da.</i> | Auffällige Äußerung. Kind bedarf vermutlich besonderer Unterstützung | angenommen (2 Übereinstimmungen) |
| 24 | <i>Der hat in Schule geht.</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess | Nicht angenommen (1 Übereinstimmung) |

| <i>Aus Einschätzungen von spontansprachlichen Äußerungen</i> | | | |
|--|---|--|---|
| <i>Item</i> | <i>b) Äußerungen 4,5-jähriger Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im zweiten Lernjahr</i> | <i>Expertenantwort</i> | <i>Ergebnis der Validierung durch Expertinnen</i> |
| 25 | <i>Esel das ist.</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess | Nicht angenommen (1 Übereinstimmung) |
| 26 | <i>Das macht da Roller fahren.</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess | angenommen (4 Übereinstimmungen) |
| 27 | <i>Und später kommt dann wieder die Mama.</i> | Standardsprache | angenommen (4 Übereinstimmungen) |
| 28 | <i>Da Kind weinen.</i> | Auffällige Äußerung. Kind bedarf vermutlich besonderer Unterstützung | Nicht angenommen (1 Übereinstimmung) |
| 29 | <i>Dann er ist in Wasser reingegangen.</i> | typische Äußerung im Spracherwerbsprozess | angenommen (4 Übereinstimmungen) |

Tab. 0-13: Items 19-29 zur Konstruktion des Expertenscores (Sprachbeurteilung DaZ)

| <i>Item Nr.</i> | <i>p</i> | <i>Expertenscore für (Itemtrennschärfen)</i> | | |
|-----------------|----------|--|-------------------------------|---------------|
| | | <i>Sprachdiagnose bei DaE</i> | <i>Sprachdiagnose bei DaZ</i> | <i>Gesamt</i> |
| 2 | ,09 | | | ,138 |
| 6 | ,31 | | | ,120 |
| 7 | ,14 | | | ,115 |
| 8 | ,88 | ,142 | | ,104 |
| 9 | ,85 | ,237 | | ,121 |
| 12 | ,57 | ,207 | | ,174 |
| 14 | ,55 | ,275 | | ,376 |
| 15 | ,49 | ,276 | | ,213 |
| 16 | ,38 | | | ,197 |
| 17 | ,88 | ,201 | | ,132 |
| 18 | ,48 | ,174 | | ,196 |
| 19 | ,78 | | ,506 | ,379 |
| 20 | ,69 | | ,469 | ,441 |
| 22 | ,47 | | ,348 | ,343 |
| 26 | ,15 | | | ,110 |
| 29 | ,56 | | ,430 | ,464 |

Tab. 0-14: Itemcharakteristiken der Skalen für die Expertenscores

Erklärte Gesamtvarianz

| Komponente | Anfängliche Eigenwerte | | | Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion | | | Rotierte Summe der quadrierten Ladungen | | |
|------------|------------------------|---------------|--------------|--|---------------|--------------|---|---------------|--------------|
| | Gesamt | % der Varianz | Kumulierte % | Gesamt | % der Varianz | Kumulierte % | Gesamt | % der Varianz | Kumulierte % |
| 1 | 7,645 | 16,988 | 16,988 | 7,645 | 16,988 | 16,988 | 7,065 | 15,701 | 15,701 |
| 2 | 5,545 | 12,321 | 29,309 | 5,545 | 12,321 | 29,309 | 5,466 | 12,146 | 27,847 |
| 3 | 3,596 | 7,992 | 37,301 | 3,596 | 7,992 | 37,301 | 4,255 | 9,455 | 37,301 |
| 4 | 2,249 | 4,998 | 42,299 | | | | | | |
| 5 | 2,095 | 4,655 | 46,954 | | | | | | |
| 6 | 1,773 | 3,941 | 50,895 | | | | | | |
| 7 | 1,739 | 3,865 | 54,760 | | | | | | |
| 8 | 1,449 | 3,220 | 57,980 | | | | | | |
| 9 | 1,199 | 2,665 | 60,645 | | | | | | |
| 10 | 1,072 | 2,383 | 63,027 | | | | | | |
| 11 | 1,012 | 2,249 | 65,276 | | | | | | |

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Tab. 0-15: Faktorenanalyse Semantisches Differential - extrahierte Faktoren

Rotierte Komponentenmatrix^a

Koeffizientenmatrix der Komponentenwerte

| | Komponente | | | Komponente | | |
|--------------------------------|------------|-------|-------|------------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Grammatik natürlich | ,028 | ,064 | ,629 | -,010 | -,018 | ,154 |
| Grammatik unsympathisch | -,051 | -,019 | -,675 | ,007 | ,029 | -,167 |
| Grammatik grau | ,004 | -,171 | -,666 | ,017 | -,002 | -,159 |
| Grammatik aufregend | ,035 | ,140 | ,275 | -,003 | ,014 | ,062 |
| Grammatik mehrstimmig | ,030 | ,098 | ,644 | -,010 | -,012 | ,156 |
| Grammatik versteinert | -,069 | -,179 | -,676 | ,007 | -,002 | -,160 |
| Grammatik anziehend | ,131 | ,023 | ,761 | ,003 | -,033 | ,187 |
| Grammatik zufällig | -,348 | -,067 | -,272 | -,044 | ,004 | -,058 |
| Grammatik einfach | -,046 | -,075 | ,661 | -,019 | -,045 | ,170 |
| Mehrsprachigkeit natürlich | ,328 | -,021 | ,047 | ,047 | -,011 | ,006 |
| Mehrsprachigkeit unsympathisch | -,470 | ,045 | ,029 | -,069 | ,014 | ,015 |
| Mehrsprachigkeit grau | -,527 | ,035 | ,078 | -,078 | ,010 | ,029 |
| Mehrsprachigkeit aufregend | ,494 | -,039 | -,222 | ,077 | -,004 | -,064 |
| Mehrsprachigkeit mehrstimmig | ,562 | -,036 | -,005 | ,082 | -,014 | -,011 |
| Mehrsprachigkeit versteinert | -,611 | -,087 | ,061 | -,089 | -,012 | ,032 |
| Mehrsprachigkeit anziehend | ,598 | -,036 | -,071 | ,089 | -,012 | -,029 |
| Mehrsprachigkeit zufällig | ,073 | -,013 | -,287 | ,017 | ,010 | -,073 |
| Mehrsprachigkeit einfach | -,006 | -,111 | -,012 | ,001 | -,021 | ,002 |
| Kommunikation natürlich | ,479 | ,110 | -,112 | ,070 | ,020 | -,043 |
| Kommunikation unsympathisch | -,616 | -,078 | ,142 | -,091 | -,014 | ,052 |
| Kommunikation grau | -,651 | -,104 | ,096 | -,095 | -,016 | ,043 |
| Kommunikation aufregend | ,513 | ,085 | -,047 | ,074 | ,012 | -,026 |

| | Komponente | | | Komponente | | |
|---------------------------|------------|-------|-------|------------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Kommunikation mehrstimmig | ,512 | ,121 | ,072 | ,071 | ,013 | ,002 |
| Kommunikation versteinert | -,520 | -,157 | ,022 | -,074 | -,024 | ,024 |
| Kommunikation anziehend | ,592 | ,084 | -,048 | ,086 | ,011 | -,028 |
| Kommunikation zufällig | ,086 | -,082 | -,291 | ,020 | -,003 | -,071 |
| Kommunikation einfach | ,344 | -,070 | -,180 | ,055 | -,010 | -,049 |
| Wortschatz natürlich | ,482 | -,034 | ,288 | ,064 | -,027 | ,064 |
| Wortschatz unsympathisch | -,684 | ,005 | -,234 | -,094 | ,021 | -,045 |
| Wortschatz grau | -,674 | -,075 | -,129 | -,094 | ,001 | -,015 |
| Wortschatz aufregend | ,523 | -,069 | ,154 | ,073 | -,028 | ,031 |
| Wortschatz mehrstimmig | ,524 | ,018 | ,255 | ,070 | -,016 | ,052 |
| Wortschatz versteinert | -,644 | ,001 | -,141 | -,090 | ,016 | -,022 |
| Wortschatz anziehend | ,633 | -,055 | ,290 | ,086 | -,033 | ,062 |
| Wortschatz zufällig | ,010 | -,057 | -,157 | ,005 | -,004 | -,037 |
| Wortschatz einfach | ,288 | -,036 | ,304 | ,036 | -,025 | ,072 |
| Mathematik natürlich | ,061 | ,756 | ,232 | -,006 | ,135 | ,021 |
| Mathematik unsympathisch | -,097 | -,882 | -,036 | -,001 | -,168 | ,034 |
| Mathematik grau | -,035 | -,883 | -,094 | ,009 | -,166 | ,019 |
| Mathematik aufregend | ,018 | ,606 | ,159 | -,009 | ,110 | ,011 |
| Mathematik mehrstimmig | ,070 | ,793 | ,154 | -,004 | ,146 | ,000 |
| Mathematik versteinert | -,042 | -,849 | -,131 | ,008 | -,158 | ,008 |
| Mathematik anziehend | ,058 | ,908 | ,057 | -,005 | ,173 | -,030 |
| Mathematik zufällig | -,280 | -,204 | ,027 | -,038 | -,037 | ,022 |
| Mathematik einfach | -,060 | ,712 | ,071 | -,020 | ,136 | -,014 |

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.^a

Extraktionsmethode:

Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

Komponentenscores.

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

Die für die inhaltliche Interpretation bedeutenden Werte in der rotierten Komponentenmatrix sind in der Tabelle grün hervorgehoben, wenn ein starker positiver Zusammenhang besteht und rot hervorgehoben, wenn ein starker negativer Zusammenhang besteht.

Tab. 0-16: Faktorenanalyse Semantisches Differential - Faktorenladungen

(Werte für Rangplätze in untenstehender Tabelle transformiert, so dass 5 der höchsten und 1 der niedrigsten Priorität entspricht)

| Gruppe (Funktion) | | Ziel Sozialkompetenz | Ziel Deutschförderung | Ziel M/NW-Förderung | Ziel Mehrsprachigkeit | Ziel Motor. Förderung |
|--------------------------|--------------------|-----------------------------|------------------------------|----------------------------|------------------------------|------------------------------|
| Förderkräfte (N=26) | Mittelwert | 4,577 | 3,308 | 2,000 | 1,731 | 4,000 |
| | Standardabweichung | ,7575 | ,9703 | 1,0198 | 1,0792 | ,8000 |
| Leiterinnen (N=35) | Mittelwert | 4,514 | 3,800 | 1,829 | 1,886 | 3,257 |
| | Standardabweichung | 1,0109 | ,7971 | ,8570 | 1,0784 | 1,1205 |
| Pädagoginnen (N=89) | Mittelwert | 4,607 | 3,461 | 1,742 | 1,795 | 3,685 |
| | Standardabweichung | ,7923 | ,7985 | ,6995 | 1,1055 | ,8867 |
| Schülerinnen (N=108) | Mittelwert | 4,426 | 3,500 | 1,736 | 1,657 | 3,778 |
| | Standardabweichung | ,8560 | ,9120 | ,6466 | ,9683 | ,9306 |
| Lehrerinnen (N=23) | Mittelwert | 4,609 | 3,783 | 1,739 | 1,739 | 3,478 |
| | Standardabweichung | ,6564 | ,7952 | ,6887 | 1,0962 | ,9941 |
| Insgesamt (N=281) | Mittelwert | 4,523 | 3,530 | 1,774 | 1,743 | 3,680 |
| | Standardabweichung | ,8326 | ,8660 | ,7341 | 1,0430 | ,9509 |

Tab. 0-17: Priorisierung von Förderzielen - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------|-----------|----------------------------|----------|--------------------|
| Ziel Sozialkompetenz * Funktion | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 1,889 | 4 | ,472 | ,678 | ,608 |
| | Innerhalb der Gruppen | 192,211 | 276 | ,696 | | |
| | Insgesamt | 194,100 | 280 | | | |
| Ziel Deutschförderung * Funktion | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 5,829 | 4 | 1,457 | 1,970 | ,099 |
| | Innerhalb der Gruppen | 204,164 | 276 | ,740 | | |
| | Insgesamt | 209,993 | 280 | | | |
| Ziel M/NW-Förderung * Funktion | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 1,709 | 4 | ,427 | ,790 | ,532 |
| | Innerhalb der Gruppen | 149,192 | 276 | ,541 | | |
| | Insgesamt | 150,900 | 280 | | | |
| Ziel Mehrsprachigkeit * Funktion | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 1,750 | 4 | ,438 | ,399 | ,809 |
| | Innerhalb der Gruppen | 301,735 | 275 | 1,097 | | |
| | Insgesamt | 303,486 | 279 | | | |
| Ziel Motor. Förderung * Funktion | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 10,892 | 4 | 2,723 | 3,102 | ,016 |
| | Innerhalb der Gruppen | 242,283 | 276 | ,878 | | |
| | Insgesamt | 253,174 | 280 | | | |

Tab. 0-18: Varianzanalyse Förderziele

(Bewertung nach Schulnoten, die in untenstehender Tabelle so transformiert sind, dass 5 der besten und 1 der schlechtesten Bewertung entspricht)

| <i>Gruppe</i> | | <i>Freude Sozialkompetenz</i> | <i>Freude Deutschförderung</i> | <i>Freude M/NW-Förderung</i> | <i>Freude Mehrsprachigkeit</i> | <i>Freude Motor. Förderung</i> |
|----------------------|--------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Förderkräfte (N=25) | Mittelwert | 4,520 | 4,120 | 3,320 | 3,560 | 4,480 |
| | Standardabweichung | ,9183 | 1,2689 | 1,3140 | 1,3254 | 1,0050 |
| Leiterinnen (N=33) | Mittelwert | 4,697 | 4,455 | 3,848 | 3,394 | 4,606 |
| | Standardabweichung | ,8095 | ,9045 | 1,2021 | 1,3906 | ,7882 |
| Pädagoginnen (N=89) | Mittelwert | 4,640 | 4,382 | 3,727 | 3,494 | 4,573 |
| | Standardabweichung | ,7575 | ,8049 | 1,0905 | 1,2838 | ,7368 |
| Schülerinnen (N=107) | Mittelwert | 4,542 | 4,056 | 3,453 | 3,350 | 4,467 |
| | Standardabweichung | ,7804 | ,9197 | 1,2659 | 1,2631 | ,9247 |
| Lehrerinnen (N=21) | Mittelwert | 4,667 | 4,619 | 3,810 | 3,762 | 4,476 |
| | Standardabweichung | ,5774 | ,6690 | 1,1670 | 1,4108 | ,8729 |
| Insgesamt (N=275) | Mittelwert | 4,600 | 4,258 | 3,604 | 3,452 | 4,520 |
| | Standardabweichung | ,7737 | ,9175 | 1,2055 | 1,2982 | ,8514 |

Tab. 0-19: Freude an Förderhandlungen - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | <i>Quadratsumme</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signifikanz</i> |
|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------|-----------|----------------------------|----------|--------------------|
| Freude Sozialkompetenz * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 1,069 | 4 | ,267 | ,443 | ,778 |
| | Innerhalb der Gruppen | 192,211 | 162,931 | 270 | ,603 | |
| | Insgesamt | 194,100 | 164,000 | 274 | | |
| Freude Deutschförderung * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 10,220 | 4 | 2,555 | 3,129 | ,015 |
| | Innerhalb der Gruppen | 204,164 | 220,449 | 270 | ,816 | |
| | Insgesamt | 209,993 | 230,669 | 274 | | |
| Freude M/NW-Förderung * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 8,636 | 4 | 2,159 | 1,496 | ,204 |
| | Innerhalb der Gruppen | 149,192 | 386,639 | 268 | 1,443 | |
| | Insgesamt | 150,900 | 395,275 | 272 | | |
| Freude Mehrsprachigkeit * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 3,678 | 4 | ,920 | ,542 | ,705 |
| | Innerhalb der Gruppen | 301,735 | 454,703 | 268 | 1,697 | |
| | Insgesamt | 303,486 | 458,381 | 272 | | |
| Freude Motor. Förderung * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | ,872 | 4 | ,218 | ,298 | ,879 |
| | Innerhalb der Gruppen | 242,283 | 197,768 | 270 | ,732 | |
| | Insgesamt | 253,174 | 198,640 | 274 | | |

Tab. 0-20: Varianzanalyse Förderfreude

(Bewertung nach Schulnoten, die in untenstehender Tabelle so transformiert sind, dass 5 der besten und 1 der schlechtesten Bewertung entspricht)

| <i>Gruppe</i> | | <i>Kompetenz Förderung Sozial- kompetenz</i> | <i>Kompetenz Deutsch- förderung</i> | <i>Kompetenz M/NW- Förderung</i> | <i>Kompetenz Förderung Mehrsprachi- gkeit</i> | <i>Kompetenz Motor. Förderung</i> |
|-------------------------|-------------------------|--|---|--|---|---|
| Förderkräfte (N=23) | Mittelwert | 4,348 | 4,000 | 3,522 | 3,304 | 4,522 |
| | Standard- abweichung | ,9346 | 1,2060 | ,9941 | 1,3292 | ,7305 |
| Leiterinnen (N=33) | Mittelwert | 4,697 | 4,152 | 3,727 | 2,727 | 4,545 |
| | Standard- abweichung | ,6840 | 1,0642 | 1,0975 | 1,2814 | ,5641 |
| Pädagoginnen (N=89) | Mittelwert | 4,506 | 4,101 | 3,602 | 2,988 | 4,602 |
| | Standard- abweichung | ,7091 | ,8125 | ,9654 | 1,2126 | ,6528 |
| Schülerinnen (N=105) | Mittelwert | 4,500 | 3,981 | 3,486 | 2,952 | 4,514 |
| | Standard- abweichung | ,8005 | ,8893 | 1,1394 | 1,2060 | ,8100 |
| Lehrerinnen (N=21) | Mittelwert | 4,429 | 3,905 | 3,619 | 3,190 | 4,333 |
| | Standard- abweichung | ,6761 | ,9437 | 1,1170 | 1,0779 | ,7958 |
| Insgesamt (N=270) | Mittelwert | 4,507 | 4,037 | 3,567 | 2,985 | 4,533 |
| | Standard- abweichung | ,7603 | ,9189 | 1,0612 | 1,2185 | ,7245 |

Tab. 0-21: Selbst zugeschriebene Förderkompetenzen - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | <i>Quadrat- summe</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signifikanz</i> |
|---|--------------------------------------|---------------------------|-----------|--------------------------------|----------|--------------------|
| Kompetenz Sozialkompetenz * Funktion | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 1,908 | 4 | ,477 | ,823 | ,511 |
| | Innerhalb der Gruppen | 192,211 | 153,577 | 265 | ,580 | |
| | Insgesamt | 194,100 | 155,485 | 269 | | |
| Kompetenz Deutschförderung * Funktion | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 1,526 | 4 | ,382 | ,448 | ,774 |
| | Innerhalb der Gruppen | 204,164 | 225,603 | 265 | ,851 | |
| | Insgesamt | 209,993 | 227,130 | 269 | | |
| Kompetenz M/NW-Förderung * Funktion | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 1,751 | 4 | ,438 | ,385 | ,819 |
| | Innerhalb der Gruppen | 149,192 | 300,045 | 264 | 1,137 | |
| | Insgesamt | 150,900 | 301,796 | 268 | | |
| Kompetenz Mehrsprachigkeit * Funktion | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 5,537 | 4 | 1,384 | ,931 | ,446 |
| | Innerhalb der Gruppen | 301,735 | 390,903 | 263 | 1,486 | |
| | Insgesamt | 303,486 | 396,440 | 267 | | |
| Kompetenz Motor.Förderung * Funktion | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 1,304 | 4 | ,326 | ,618 | ,650 |
| | Innerhalb der Gruppen | 242,283 | 139,896 | 265 | ,528 | |
| | Insgesamt | 253,174 | 141,200 | 269 | | |

Tab. 0-22: Varianzanalyse selbst zugeschriebene Förderkompetenzen

| <i>Nennung als besondere Herausforderung (in %)</i> | <i>Pädagoginnen</i> | <i>Schülerinnen</i> | <i>Zweiseitige Signifikanz (χ-Quadrat nach Pearson)</i> |
|---|---------------------|---------------------|---|
| Förderung von DaZ | 57,8 | 73,1 | ,015* |
| Beurteilung andere Erstsprache | 50,9 | 71,3 | ,001** |
| Zeitbedarf für indiv. Förderung | 66,5 | 57,4 | ,084 |
| Umgang mit Unterschiedlichkeit | 66,5 | 51,9 | ,008** |
| Förderung von DaE | 41,6 | 29,6 | ,033* |
| Abstimmung mit Eltern | 42,2 | 27,8 | ,011* |
| BESK-Anwendung | 20,8 | 15,7 | ,261 |
| Beurteilung DaE | 31,8 | 19,4 | ,019* |

*) signifikant

***) hoch signifikant

Tab. 0-23: Besondere Herausforderungen - Vergleich der Sichtweisen von Pädagoginnen und Schülerinnen

| <i>Herausforderung unterschiedl. Bedürfnisse v. Kindern</i> | <i>Gruppe (Funktion)</i> | | | | | <i>Gesamt</i> |
|---|---------------------------------------|--------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------|
| | <i>Förder- kräfte</i> | <i>Leiterinnen</i> | <i>Pädagog- innen</i> | <i>Schüler- innen</i> | <i>Lehrer- innen</i> | |
| Nicht genannt | Anzahl 8 | 13 | 32 | 52 | 2 | 107 |
| | % innerhalb von Funktion 32,0% | 37,1% | 36,4% | 48,1% | 9,1% | 38,5% |
| genannt | Anzahl 17 | 22 | 56 | 56 | 20 | 171 |
| | % innerhalb von Funktion 68,0% | 62,9% | 63,6% | 51,9% | 90,9% | 61,5% |
| Gesamt | Anzahl 25 | 35 | 88 | 108 | 22 | 278 |
| | % innerhalb von Funktion 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tab. 0-24: Herausforderung unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern gleichzeitig zu entsprechen im Vergleich der untersuchten Gruppen

| <i>Herausforderung Beurteilung der Sprachfähigkeiten bei DaZ</i> | <i>Gruppe (Funktion)</i> | | | | | <i>Gesamt</i> |
|--|---------------------------------------|--------------------|---------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------|
| | <i>Förder- kräfte</i> | <i>Leiterinnen</i> | <i>Pädagog- innen</i> | <i>Schüler- innen</i> | <i>Lehrer- innen</i> | |
| Nicht genannt | Anzahl 14 | 17 | 38 | 31 | 13 | 113 |
| | % innerhalb von Funktion 56,0% | 48,6% | 43,2% | 28,7% | 59,1% | 40,6% |
| genannt | Anzahl 11 | 18 | 50 | 77 | 9 | 165 |
| | % innerhalb von Funktion 44,0% | 51,4% | 56,8% | 71,3% | 40,9% | 59,4% |
| Gesamt | Anzahl 25 | 35 | 88 | 108 | 22 | 278 |
| | % innerhalb von Funktion 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Tab. 0-25: Herausforderung der Beurteilung der Sprachfähigkeit bei DaZ im Vergleich der untersuchten Gruppen

(Bewertung nach Schulnoten, die in untenstehender Tabelle so transformiert sind, dass 5 der besten und 1 der schlechtesten Bewertung entspricht)

| <i>Gruppe</i> | | <i>Wissen Sprachentwicklung bei DaE</i> | <i>Wissen Sprachentwicklung bei DaZ</i> | <i>Wissen Wortarten</i> | <i>Wissen Grammatik</i> | <i>Wissen Rolle Erstsprache</i> | <i>Wissen Phonologische Bewusstheit</i> |
|-------------------------|--------------------|---|---|-------------------------|-------------------------|---------------------------------|---|
| Förderkräfte (N=25) | Mittelwert | 4,200 | 3,060 | 4,375 | 4,208 | 3,609 | 3,609 |
| | Standardabweichung | ,7638 | 1,1394 | ,8242 | ,8330 | 1,0762 | ,9881 |
| Leiterinnen (N=35) | Mittelwert | 4,229 | 3,114 | 4,257 | 4,229 | 3,441 | 3,970 |
| | Standardabweichung | ,7311 | ,9632 | ,9805 | ,9420 | 1,2356 | ,7699 |
| Pädagoginnen (N=89) | Mittelwert | 4,236 | 3,275 | 4,264 | 4,146 | 3,764 | 3,762 |
| | Standardabweichung | ,6400 | ,9857 | ,7155 | ,7877 | 1,1483 | ,9521 |
| Schülerinnen (N=107) | Mittelwert | 4,327 | 3,393 | 4,160 | 4,065 | 3,895 | 3,276 |
| | Standardabweichung | ,6410 | 1,0326 | ,8325 | ,8931 | ,8762 | 1,2966 |
| Lehrerinnen (N=23) | Mittelwert | 3,826 | 2,783 | 4,565 | 4,609 | 3,304 | 4,364 |
| | Standardabweichung | ,5762 | 1,1264 | ,9451 | ,5830 | 1,2223 | ,7699 |
| Insgesamt (N=279) | Mittelwert | 4,233 | 3,240 | 4,258 | 4,169 | 3,723 | 3,762 |
| | Standardabweichung | ,6675 | 1,0352 | ,8282 | ,8466 | 1,0740 | 1,1102 |

Tab. 0-26: Selbsteinschätzung des Wissens - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | | <i>Quadratsumme</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signifikanz</i> |
|---|-----------------------------------|--|---------------------|-----------|----------------------------|----------|--------------------|
| Wissen Sprachentwicklung bei DaE * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | | 4,785 | 4 | 1,196 | 2,752 | ,029 |
| | Innerhalb der Gruppen | | 192,211 | 119,072 | 274 | ,435 | |
| | Insgesamt | | 194,100 | 123,857 | 278 | | |
| Wissen Sprachentwicklung bei DaZ * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | | 8,775 | 4 | 2,194 | 2,079 | ,084 |
| | Innerhalb der Gruppen | | 204,164 | 289,136 | 274 | 1,055 | |
| | Insgesamt | | 209,993 | 297,910 | 278 | | |
| Wissen Wortarten * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | | 3,513 | 4 | ,878 | 1,286 | ,276 |
| | Innerhalb der Gruppen | | 149,192 | 185,781 | 272 | ,683 | |
| | Insgesamt | | 150,900 | 189,294 | 276 | | |
| Wissen Grammatik * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | | 5,803 | 4 | 1,451 | 2,055 | ,087 |
| | Innerhalb der Gruppen | | 301,735 | 192,751 | 273 | ,706 | |
| | Insgesamt | | 303,486 | 198,554 | 277 | | |
| Wissen Rolle Erstsprache * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | | 10,297 | 4 | 2,574 | 2,273 | ,062 |
| | Innerhalb der Gruppen | | 242,283 | 304,623 | 269 | 1,132 | |
| | Insgesamt | | 253,174 | 314,920 | 273 | | |
| Wissen Phonologische Bewusstheit * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | | 29,396 | 4 | 7,349 | 6,466 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | | | 289,838 | 255 | 1,137 | |
| | Insgesamt | | | 319,235 | 259 | | |

Tab. 0-27: Varianzanalyse selbst geschriebenes Wissen

(Bewertung nach Schulnoten, die in untenstehender Tabelle so transformiert sind, dass 5 der besten und 1 der schlechtesten Bewertung entspricht)

| Gruppe | | Bedeutung Aussprache bei DaE | Bedeutung Wortschatz bei DaE | Bedeutung Wort- stellung bei DaE | Bedeutung Verstehen bei DaE | Bedeutung Artikelver- wendung bei DaE | Bedeutung Kommuni- kation bei DaE |
|------------------------------|-------------------------|---|---|---|--|--|--|
| Förder- kräfte (N=25) | Mittelwert | 4,120 | 4,640 | 4,167 | 4,840 | 4,023 | 4,440 |
| | Standard- abweichung | ,9713 | ,7000 | ,8681 | ,4726 | 1,0291 | ,9165 |
| Leiter- innen (N=35) | Mittelwert | 4,029 | 4,600 | 4,343 | 4,818 | 3,882 | 4,571 |
| | Standard- abweichung | 1,2244 | ,6508 | ,8023 | ,5839 | 1,2001 | ,8148 |
| Pädagog- innen (N=88) | Mittelwert | 3,943 | 4,466 | 4,034 | 4,841 | 3,644 | 4,466 |
| | Standard- abweichung | ,9984 | ,6600 | ,9523 | ,5227 | 1,2573 | ,6594 |
| Schüler- innen (N=108) | Mittelwert | 4,227 | 4,208 | 4,332 | 4,731 | 4,023 | 4,426 |
| | Standard- abweichung | ,8630 | ,8207 | ,8604 | ,6318 | 1,0288 | ,8855 |
| Lehrer- innen (N=23) | Mittelwert | 4,043 | 4,652 | 4,652 | 4,783 | 4,261 | 4,130 |
| | Standard- abweichung | ,9760 | ,5728 | ,7141 | ,5997 | 1,1762 | 1,0137 |
| Insgesamt (N=279) | Mittelwert | 4,088 | 4,414 | 4,251 | 4,791 | 3,905 | 4,433 |
| | Standard- abweichung | ,9765 | ,7393 | ,8863 | ,5753 | 1,1489 | ,8272 |

Tab. 0-28: Relevanz sprachlicher Bereiche für DaE - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen

| Gruppe | | Bedeutung Aussprache bei DaZ | Bedeutung Wortschatz bei DaZ | Bedeutung Wort- stellung bei DaZ | Bedeutung Verstehen bei DaZ | Bedeutung Artikelver- wendung bei DaZ | Bedeutung Kommuni- kation bei DaZ |
|------------------------------|-------------------------|---|---|---|--|--|--|
| Förderkräf- te (N=25) | Mittelwert | 3,480 | 4,280 | 3,600 | 4,960 | 3,125 | 4,308 |
| | Standard- abweichung | ,9183 | ,8907 | ,8165 | ,2000 | 1,2533 | ,8840 |
| Leiterin- nen (N=32) | Mittelwert | 3,656 | 3,969 | 3,781 | 4,906 | 3,194 | 4,594 |
| | Standard- abweichung | 1,1248 | ,9995 | ,9750 | ,3902 | 1,1081 | ,7560 |
| Pädagog- innen (N=86) | Mittelwert | 3,353 | 4,047 | 3,343 | 4,791 | 2,900 | 4,304 |
| | Standard- abweichung | 1,0084 | ,9444 | 1,0125 | ,4879 | 1,1360 | ,7566 |
| Schülerin- nen (N=108) | Mittelwert | 3,866 | 3,699 | 3,912 | 4,569 | 3,332 | 4,126 |
| | Standard- abweichung | 1,0245 | 1,0456 | 1,0066 | ,7626 | 1,1954 | 2,1347 |
| Lehrerin- nen (N=23) | Mittelwert | 3,478 | 4,174 | 3,826 | 4,783 | 3,087 | 4,261 |
| | Standard- abweichung | 1,2011 | ,7777 | ,7168 | ,6713 | 1,1246 | 1,0962 |
| Insgesamt (N=274) | Mittelwert | 3,614 | 3,932 | 3,682 | 4,732 | 3,141 | 4,265 |
| | Standard- abweichung | 1,0545 | ,9899 | ,9924 | ,6158 | 1,1723 | 1,4879 |

Tab. 0-29: Relevanz sprachlicher Bereiche für DaZ - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | Quadrat- summe | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|--|--|-------------------|-----|------------------------|-------|-------------|
| Bedeutung Aussprache bei DaE * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 4,123 | 4 | 1,031 | 1,082 | ,366 |
| | Innerhalb der Gruppen | 260,976 | 274 | ,952 | | |
| | Insgesamt | 265,099 | 278 | | | |
| Bedeutung Wortschatz bei DaE * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 8,598 | 4 | 2,149 | 4,109 | ,003 |
| | Innerhalb der Gruppen | 143,338 | 274 | ,523 | | |
| | Insgesamt | 151,935 | 278 | | | |
| Bedeutung Wortstellung bei DaE * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 9,006 | 4 | 2,252 | 2,947 | ,021 |
| | Innerhalb der Gruppen | 207,806 | 272 | ,764 | | |
| | Insgesamt | 216,812 | 276 | | | |
| Bedeutung Verstehen bei DaE * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | ,688 | 4 | ,172 | ,516 | ,724 |
| | Innerhalb der Gruppen | 90,668 | 272 | ,333 | | |
| | Insgesamt | 91,356 | 276 | | | |
| Bedeutung Artikelverwendun g bei DaE * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 10,675 | 4 | 2,669 | 2,053 | ,087 |
| | Innerhalb der Gruppen | 348,348 | 268 | 1,300 | | |
| | Insgesamt | 359,024 | 272 | | | |
| Bedeutung Kommunikation bei DaE * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 2,875 | 4 | ,719 | 1,051 | ,381 |
| | Innerhalb der Gruppen | 186,644 | 273 | ,684 | | |
| | Insgesamt | 189,519 | 277 | | | |
| Bedeutung Aussprache bei DaZ * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 13,567 | 4 | 3,392 | 3,146 | ,015 |
| | Innerhalb der Gruppen | 288,913 | 268 | 1,078 | | |
| | Insgesamt | 302,480 | 272 | | | |
| Bedeutung Wortschatz bei DaZ * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 11,404 | 4 | 2,851 | 2,995 | ,019 |
| | Innerhalb der Gruppen | 256,097 | 269 | ,952 | | |
| | Insgesamt | 267,501 | 273 | | | |
| Bedeutung Wortstellung bei DaZ * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 16,558 | 4 | 4,139 | 4,413 | ,002 |
| | Innerhalb der Gruppen | 252,318 | 269 | ,938 | | |
| | Insgesamt | 268,876 | 273 | | | |
| Bedeutung Verstehen bei DaZ * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 5,480 | 4 | 1,370 | 3,759 | ,005 |
| | Innerhalb der Gruppen | 98,054 | 269 | ,365 | | |
| | Insgesamt | 103,534 | 273 | | | |
| Bedeutung Artikelverwendun g bei DaZ * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 8,990 | 4 | 2,248 | 1,651 | ,162 |
| | Innerhalb der Gruppen | 360,662 | 265 | 1,361 | | |
| | Insgesamt | 369,652 | 269 | | | |
| Bedeutung Kommunikation bei DaZ * Funktion | Zwischen den (Kombi- Gruppen niert) | 5,694 | 4 | 1,423 | ,640 | ,635 |
| | Innerhalb der Gruppen | 594,248 | 267 | 2,226 | | |
| | Insgesamt | 599,941 | 271 | | | |

Tab. 0-30: Varianzanalyse vermutete Indikatoren für Sprachentwicklung

(Zugrundelegung einer fünfstufigen Skala, die in den folgenden Auswertungen mit Ziffern von 1 für völlige Ablehnung der Aussage bis 5 für völlige Zustimmung codiert ist).

| <i>Gruppe</i> | | <i>Nachahmungsfähigkeit ist wichtig</i> | <i>Spracherwerb ist individuell</i> | <i>Spracherwerb ist altersunabhängig</i> | <i>Kontrastivhypothese</i> | <i>Sprachförderung alltagsintegriert</i> |
|-------------------------|--------------------|---|-------------------------------------|--|----------------------------|--|
| Förderkräfte (N=26) | Mittelwert | 4,038 | 3,808 | 3,115 | 2,269 | 4,096 |
| | Standardabweichung | ,8709 | 1,0206 | 1,1073 | ,9616 | ,7748 |
| Leiterinnen (N=35) | Mittelwert | 4,343 | 3,629 | 3,286 | 2,486 | 4,471 |
| | Standardabweichung | ,9684 | 1,0025 | 1,1000 | 1,1472 | ,8824 |
| Pädagoginnen (N=89) | Mittelwert | 4,093 | 4,034 | 3,148 | 2,663 | 4,371 |
| | Standardabweichung | ,8063 | 1,1124 | 1,0454 | ,8521 | ,7707 |
| Schülerinnen (N=107) | Mittelwert | 4,023 | 4,168 | 2,931 | 2,430 | 4,343 |
| | Standardabweichung | ,8079 | ,8382 | 1,2256 | ,9916 | ,7873 |
| Lehrerinnen (N=23) | Mittelwert | 4,261 | 3,652 | 2,913 | 3,043 | 4,000 |
| | Standardabweichung | ,9154 | 1,1524 | 1,1644 | 1,0215 | ,8729 |
| Insgesamt (N=280) | Mittelwert | 4,106 | 3,982 | 3,059 | 2,546 | 4,318 |
| | Standardabweichung | ,8451 | 1,0097 | 1,1395 | ,9826 | ,8048 |

Tab. 0-31: Verbreitete (subjektive) Theorien zum Spracherwerb - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | <i>Quadratsumme</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signifikanz</i> |
|---|-----------------------------------|---------------------|-----------|----------------------------|----------|--------------------|
| Nachahmungsfähigkeit ist wichtig * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 3,379 | 4 | ,845 | 1,186 | ,317 |
| | Innerhalb der Gruppen | 193,729 | 272 | ,712 | | |
| | Insgesamt | 197,108 | 276 | | | |
| Spracherwerb ist individuell * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 11,613 | 4 | 2,903 | 2,927 | ,021 |
| | Innerhalb der Gruppen | 272,798 | 275 | ,992 | | |
| | Insgesamt | 284,411 | 279 | | | |
| Spracherwerb ist altersunabhängig * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 4,846 | 4 | 1,212 | ,932 | ,446 |
| | Innerhalb der Gruppen | 357,432 | 275 | 1,300 | | |
| | Insgesamt | 362,278 | 279 | | | |
| Kontrastivhypothese * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 10,470 | 4 | 2,617 | 2,780 | ,027 |
| | Innerhalb der Gruppen | 258,927 | 275 | ,942 | | |
| | Insgesamt | 269,396 | 279 | | | |
| Sprachförderung alltagsintegriert * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 4,642 | 4 | 1,160 | 1,812 | ,127 |
| | Innerhalb der Gruppen | 176,069 | 275 | ,640 | | |
| | Insgesamt | 180,711 | 279 | | | |

Tab. 0-32: Varianzanalyse Meinungen zum Spracherwerb

| <i>Gruppe</i> | | <i>Kommunikationsorientierung</i> | <i>Mathematikaffinität</i> | <i>Grammatikaffinität</i> |
|------------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| Förderkräfte (N=20) | Mittelwert | ,261 | ,192 | ,367 |
| | Standardabweichung | ,830 | 1,127 | 1,254 |
| Leiterinnen (N=30) | Mittelwert | ,208 | ,463 | ,326 |
| | Standardabweichung | 1,035 | ,918 | ,761 |
| Pädagoginnen (N=69) | Mittelwert | ,176 | ,073 | -,064 |
| | Standardabweichung | 1,03 | ,838 | 1,057 |
| Schülerinnen (N=89) | Mittelwert | -,370 | -,259 | -,310 |
| | Standardabweichung | ,898 | 1,031 | ,896 |
| Lehrerinnen (N=17) | Mittelwert | ,576 | ,302 | ,258 |
| | Standardabweichung | ,615 | ,954 | ,882 |
| Insgesamt (N=225) | Mittelwert | ,002 | ,021 | -,047 |
| | Standardabweichung | ,982 | ,989 | ,994 |

Tab. 0-33: Hauptkomponenten des semantischen Differentials - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | <i>Quadratsumme</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signifikanz</i> |
|--|-----------------------------------|---------------------|-----------|----------------------------|----------|--------------------|
| Kommunikationsorientierung * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 22,594 | 4 | 5,649 | 6,428 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 193,310 | 220 | ,879 | | |
| | Insgesamt | 215,904 | 224 | | | |
| Mathematikaffinität * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 14,959 | 4 | 3,740 | 4,026 | ,004 |
| | Innerhalb der Gruppen | 204,354 | 220 | ,929 | | |
| | Insgesamt | 219,313 | 224 | | | |
| Grammatikaffinität * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 15,352 | 4 | 3,838 | 4,104 | ,003 |
| | Innerhalb der Gruppen | 205,759 | 220 | ,935 | | |
| | Insgesamt | 221,111 | 224 | | | |

Tab. 0-34: Varianzanalyse Hauptkomponenten semantisches Differential

| | | <i>Expertenscore Sprachdiagnose bei DaE</i> | <i>Expertenscore Sprachdiagnose bei DaZ</i> | <i>Expertenscore Gesamt</i> |
|--------------|--------------------|---|---|-----------------------------|
| Förderkräfte | Mittelwert | 4,81 | 3,05 | 9,18 |
| | Standardabweichung | ,908 | 1,778 | 1,079 |
| | N | 21 | 19 | 17 |
| Leiterinnen | Mittelwert | 4,90 | 2,44 | 8,55 |
| | Standardabweichung | 1,263 | 1,417 | 2,283 |
| | N | 29 | 25 | 22 |
| Pädagoginnen | Mittelwert | 4,82 | 2,18 | 8,24 |
| | Standardabweichung | 1,586 | 1,379 | 2,832 |
| | N | 72 | 65 | 63 |
| Schülerinnen | Mittelwert | 4,13 | 2,32 | 7,50 |
| | Standardabweichung | 1,401 | 1,268 | 2,406 |
| | N | 104 | 102 | 100 |

| | | <i>Expertenscore Sprachdiagnose bei DaE</i> | <i>Expertenscore Sprachdiagnose bei DaZ</i> | <i>Expertenscore Gesamt</i> |
|-------------|--------------------|---|---|---------------------------------|
| Lehrerinnen | Mittelwert | 5,14 | 3,32 | 9,61 |
| | Standardabweichung | 1,652 | 1,057 | 2,704 |
| | N | 21 | 19 | 18 |
| Insgesamt | Mittelwert | 4,57 | 2,44 | 8,12 |
| | Standardabweichung | 1,534 | 1,323 | 2,609 |
| | N | 247 | 231 | 218 |

Tab. 0-35: Expertenscores - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | <i>Quadrat- summe</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signifi- kanz</i> |
|---|-----------------------------------|---------------------------|-----------|--------------------------------|----------|--------------------------|
| Expertenscore Sprachdiagnose DaE * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 35,380 | 4 | 8,845 | 3,940 | ,004 |
| | Innerhalb der Gruppen | 543,267 | 242 | 2,245 | | |
| | Insgesamt | 578,648 | 246 | | | |
| Expertenscore Sprachdiagnose DaZ * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 27,327 | 4 | 6,832 | 4,117 | ,003 |
| | Innerhalb der Gruppen | 373,321 | 225 | 1,659 | | |
| | Insgesamt | 400,648 | 229 | | | |
| Expertenscore gesamt * Funktion | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 102,296 | 4 | 25,574 | 3,960 | ,004 |
| | Innerhalb der Gruppen | 1388,631 | 215 | 6,459 | | |
| | Insgesamt | 1490,927 | 219 | | | |

Tab. 0-36: Varianzanalyse Expertenscores

ANOVA-Tabelle

| | | <i>Quadrat- summe</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signifikanz</i> |
|---|-----------------------------------|---------------------------|-----------|--------------------------------|----------|--------------------|
| Ziel Mehrsprachig- keit * Anteil DaZ | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 8,562 | 3 | 2,854 | 2,763 | ,043 |
| | Innerhalb der Gruppen | 256,117 | 248 | 1,033 | | |
| | Insgesamt | 264,679 | 251 | | | |
| Ziel Motor. Förderung * Anteil DaZ | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 8,113 | 3 | 2,704 | 3,099 | ,027 |
| | Innerhalb der Gruppen | 217,279 | 249 | ,873 | | |
| | Insgesamt | 225,391 | 252 | | | |
| Wissen Wortarten * Anteil DaZ | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 5,409 | 3 | 1,803 | 2,873 | ,037 |
| | Innerhalb der Gruppen | 155,007 | 247 | ,628 | | |
| | Insgesamt | 160,416 | 250 | | | |
| Wissen Grammatik * Anteil DaZ | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 6,444 | 3 | 2,148 | 3,265 | ,022 |
| | Innerhalb der Gruppen | 162,490 | 247 | ,658 | | |
| | Insgesamt | 168,934 | 250 | | | |

| | | Quadrat- summe | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|--|--------------------------------------|-------------------|-----|------------------------|-------|-------------|
| Wissen Rolle Erstsprache * Anteil DaZ | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 14,503 | 3 | 4,834 | 4,268 | ,006 |
| | Innerhalb der Gruppen | 277,481 | 245 | 1,133 | | |
| | Insgesamt | 291,984 | 248 | | | |
| Sprachförderung alltagsintegriert * Anteil DaZ | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 5,500 | 3 | 1,833 | 2,828 | ,039 |
| | Innerhalb der Gruppen | 160,735 | 248 | ,648 | | |
| | Insgesamt | 166,234 | 251 | | | |
| Expertenscore Sprachdiagnose DaZ * Anteil DaZ | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 14,389 | 3 | 4,796 | 2,757 | ,043 |
| | Innerhalb der Gruppen | 353,128 | 203 | 1,740 | | |
| | Insgesamt | 367,517 | 206 | | | |
| Expertenscore gesamt * Anteil DaZ | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 86,952 | 3 | 28,984 | 4,452 | ,005 |
| | Innerhalb der Gruppen | 1269,420 | 195 | 6,510 | | |
| | Insgesamt | 1356,372 | 198 | | | |
| Mathematik- affinität * Anteil DaZ | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 14,242 | 3 | 4,747 | 5,297 | ,002 |
| | Innerhalb der Gruppen | 177,465 | 198 | ,896 | | |
| | Insgesamt | 191,708 | 201 | | | |

Tab. 0-37: Varianzanalysen zum Einfluss des Anteils von Kindern mit DaZ in der pädagogischen Praxis - signifikante Ergebnisse

| Anteil DaZ | | Ziel Mehr- spra- chigkeit | Ziel Motor. Förder- ung | Wissen Wort- arten | Wissen Gram- matik | Wissen Rolle Erst- sprache | Sprach- förder- ung alltags- integriert | Exper- tenscore | Mathe- matik- affinität |
|----------------|-------------------------|------------------------------------|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|---|--------------------|-------------------------------|
| Unter 25% | Mittelwert | 1,561 | 3,805 | 4,314 | 4,284 | 3,439 | 4,269 | 8,21 | ,229 |
| | N | 132 | 133 | 132 | 132 | 132 | 132 | 102 | 108 |
| | Standard- abweichung | ,9185 | ,7926 | ,7921 | ,8130 | 1,0503 | ,8298 | 2,538 | ,974 |
| 25 - 50% | Mittelwert | 1,818 | 3,470 | 4,068 | 3,962 | 3,844 | 4,508 | 7,41 | ,117 |
| | N | 66 | 66 | 66 | 66 | 64 | 66 | 58 | 53 |
| | Standard- abweichung | 1,0657 | 1,0557 | ,9110 | ,8517 | 1,2243 | ,7671 | 2,785 | ,893 |
| 50 - 75% | Mittelwert | 1,727 | 3,636 | 4,406 | 4,125 | 3,906 | 4,333 | 8,04 | -,498 |
| | N | 33 | 33 | 32 | 32 | 32 | 33 | 25 | 28 |
| | Standard- abweichung | 1,0085 | 1,0845 | ,5599 | ,7931 | ,8561 | ,7773 | 2,031 | ,966 |
| Über 75% | Mittelwert | 2,190 | 3,286 | 4,571 | 4,476 | 4,095 | 3,952 | 10,14 | -,355 |
| | N | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 21 | 14 | 13 |
| | Standard- abweichung | 1,4007 | 1,1019 | ,6761 | ,6796 | ,8891 | ,8047 | 2,445 | ,880 |
| Insge- samt | Mittelwert | 1,702 | 3,652 | 4,283 | 4,195 | 3,659 | 4,313 | 8,09 | ,061 |
| | N | 252 | 253 | 251 | 251 | 249 | 252 | 199 | 202 |
| | Standard- abweichung | 1,0269 | ,9457 | ,8010 | ,8220 | 1,0851 | ,8138 | 2,617 | ,977 |

Tab. 0-38: Einfluss des Anteils von Kindern mit DaZ in der pädagogischen Praxis - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | Quadrat- summe | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|---|--------------------------------------|-------------------|-----|------------------------|-------|-------------|
| Ziel Motor. Förderung * Erfahrung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 13,436 | 3 | 4,479 | 5,100 | ,002 |
| | Innerhalb der Gruppen | 232,705 | 265 | ,878 | | |
| | Insgesamt | 246,141 | 268 | | | |
| Freude M/NW- Förderung * Erfahrung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 12,155 | 3 | 4,052 | 2,909 | ,035 |
| | Innerhalb der Gruppen | 357,983 | 257 | 1,393 | | |
| | Insgesamt | 370,138 | 260 | | | |
| Wissen Phonologische Bewusstheit * Erfahrung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 21,393 | 3 | 7,131 | 6,173 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 283,006 | 245 | 1,155 | | |
| | Insgesamt | 304,400 | 248 | | | |
| Bedeutung Wortschatz bei DaE * Erfahrung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 7,053 | 3 | 2,351 | 4,355 | ,005 |
| | Innerhalb der Gruppen | 141,966 | 263 | ,540 | | |
| | Insgesamt | 149,019 | 266 | | | |
| Bedeutung Verstehen bei DaE * Erfahrung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 3,015 | 3 | 1,005 | 3,099 | ,027 |
| | Innerhalb der Gruppen | 84,651 | 261 | ,324 | | |
| | Insgesamt | 87,666 | 264 | | | |
| Bedeutung Verstehen bei DaZ * Erfahrung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 3,811 | 3 | 1,270 | 3,342 | ,020 |
| | Innerhalb der Gruppen | 98,454 | 259 | ,380 | | |
| | Insgesamt | 102,264 | 262 | | | |
| Expertenscore Sprachdiagnose DaE * Erfahrung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 42,088 | 3 | 14,029 | 6,263 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 519,688 | 232 | 2,240 | | |
| | Insgesamt | 561,775 | 235 | | | |
| Expertenscore gesamt * Erfahrung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 84,816 | 3 | 28,272 | 4,238 | ,006 |
| | Innerhalb der Gruppen | 1367,586 | 205 | 6,671 | | |
| | Insgesamt | 1452,402 | 208 | | | |

Tab. 0-39: Varianzanalysen zum Einfluss der Berufserfahrung auf das Antwortverhalten bei den Fragen 1,2, 4, 5a und die Expertenscores - signifikante Ergebnisse

| <i>Berufserfahrung</i> | | <i>Ziel Motor. Förderung</i> | <i>Freude M/NW- Förderung</i> | <i>Wissen Phonolo- gische Bewusst- heit</i> | <i>Bedeutung Wort- schatz bei DaE</i> | <i>Bedeutung Verste- hen bei DaE</i> | <i>Bedeutung Verste- hen bei DaZ</i> | <i>Exper- tenscore Sprach- diagnose DaE</i> | <i>Exper- tenscore gesamt</i> |
|------------------------|-------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---|---|--|--|---|---------------------------------------|
| 1-5 Jahre | Mittelwert | 3,727 | 3,533 | 3,396 | 4,291 | 4,758 | 4,633 | 4,22 | 7,63 |
| | N | 154 | 150 | 139 | 153 | 153 | 154 | 135 | 124 |
| | Standard- abweichung | ,9094 | 1,1966 | 1,2416 | ,8184 | ,5936 | ,7299 | 1,469 | 2,580 |
| 6-15 Jahre | Mittelwert | 3,944 | 3,808 | 3,865 | 4,611 | 4,944 | 4,852 | 5,06 | 8,93 |
| | N | 54 | 52 | 52 | 54 | 54 | 54 | 48 | 46 |
| | Standard- abweichung | ,8990 | 1,1722 | ,8172 | ,5961 | ,3020 | ,3586 | 1,590 | 2,577 |

| <i>Berufserfahrung</i> | | <i>Ziel Motor. Förderung</i> | <i>Freude M/NW-Förderung</i> | <i>Wissen Phonologische Bewusstheit</i> | <i>Bedeutung Wortschatz bei DaE</i> | <i>Bedeutung Verstehen bei DaE</i> | <i>Bedeutung Verstehen bei DaZ</i> | <i>Expertenscore Sprachdiagnose DaE</i> | <i>Expertenscore gesamt</i> |
|------------------------|--------------------|------------------------------|------------------------------|---|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---|-----------------------------|
| 16-25 Jahre | Mittelwert | 3,500 | 3,921 | 3,973 | 4,676 | 4,838 | 4,765 | 4,81 | 8,69 |
| | N | 38 | 38 | 37 | 37 | 37 | 34 | 32 | 26 |
| | Standardabweichung | 1,0067 | 1,0496 | ,7260 | ,5799 | ,4418 | ,5537 | 1,635 | 2,604 |
| Über 25 Jahre | Mittelwert | 3,087 | 3,095 | 4,190 | 4,348 | 4,524 | 5,000 | 5,33 | 9,23 |
| | N | 23 | 21 | 21 | 23 | 21 | 21 | 21 | 13 |
| | Standardabweichung | 1,0835 | 1,3002 | ,9284 | ,6473 | ,9808 | ,0000 | 1,197 | 2,587 |
| Insgesamt | Mittelwert | 3,684 | 3,609 | 3,647 | 4,414 | 4,789 | 4,724 | 4,57 | 8,15 |
| | N | 269 | 261 | 249 | 267 | 265 | 263 | 236 | 209 |
| | Standardabweichung | ,9584 | 1,1932 | 1,1079 | ,7485 | ,5763 | ,6248 | 1,546 | 2,642 |

Tab. 0-40: Einfluss der Berufserfahrung auf das Antwortverhalten bei den Fragen 1,2, 4, 5a und die Expertenscores - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | <i>Quadratsumme</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signifikanz</i> |
|---|-----------------------------------|---------------------|-----------|----------------------------|----------|--------------------|
| Nachahmungsfähigkeit ist wichtig * Erfahrung | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 7,978 | 3 | 2,659 | 3,835 | ,010 |
| | Innerhalb der Gruppen | 180,988 | 261 | ,693 | | |
| | Insgesamt | 188,966 | 264 | | | |
| Spracherwerb ist individuell * Erfahrung | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 30,656 | 3 | 10,219 | 10,931 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 246,784 | 264 | ,935 | | |
| | Insgesamt | 277,440 | 267 | | | |
| Kommunikationsorientierung * Erfahrung | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 13,314 | 3 | 4,438 | 4,919 | ,003 |
| | Innerhalb der Gruppen | 190,379 | 211 | ,902 | | |
| | Insgesamt | 203,693 | 214 | | | |
| Mathematikaffinität * Erfahrung | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 11,504 | 3 | 3,835 | 4,197 | ,007 |
| | Innerhalb der Gruppen | 192,760 | 211 | ,914 | | |
| | Insgesamt | 204,264 | 214 | | | |
| Grammatikaffinität * Erfahrung | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 11,716 | 3 | 3,905 | 4,158 | ,007 |
| | Innerhalb der Gruppen | 198,185 | 211 | ,939 | | |
| | Insgesamt | 209,901 | 214 | | | |

Tab. 0-41: Varianzanalysen zum Einfluss der Berufserfahrung auf das Antwortverhalten bei Frage 5b und die grundlegenden Komponenten des Semantischen Differentials - signifikante Ergebnisse

| <i>Erfahrung</i> | | <i>Nachahmungsfähigkeit ist wichtig</i> | <i>Spracherwerb ist individuell</i> | <i>Kommunikationsorientierung</i> | <i>Mathematikaffinität</i> | <i>Grammatikaffinität</i> |
|------------------|--------------------|---|-------------------------------------|-----------------------------------|----------------------------|---------------------------|
| 1-5 Jahre | Mittelwert | 3,990 | 4,176 | -,192 | -,190 | -,230 |
| | N | 152 | 153 | 120 | 120 | 120 |
| | Standardabweichung | ,8107 | ,9380 | ,915 | ,984 | ,993 |
| 6-15 Jahre | Mittelwert | 4,204 | 3,870 | ,363 | ,319 | ,048 |
| | N | 54 | 54 | 49 | 49 | 49 |
| | Standardabweichung | ,7862 | 1,0648 | ,775 | ,915 | ,836 |
| 16-25 Jahre | Mittelwert | 4,189 | 4,000 | ,086 | ,258 | ,305 |
| | N | 37 | 38 | 33 | 33 | 33 |
| | Standardabweichung | 1,0759 | ,8054 | 1,314 | ,938 | 1,125 |
| Über 25 Jahre | Mittelwert | 4,591 | 2,957 | ,411 | ,033 | ,447 |
| | N | 22 | 23 | 13 | 13 | 13 |
| | Standardabweichung | ,5903 | 1,1473 | ,748 | ,873 | ,746 |
| Insgesamt | Mittelwert | 4,111 | 3,985 | ,014 | ,009 | -,043 |
| | N | 265 | 268 | 215 | 215 | 215 |
| | Standardabweichung | ,8460 | 1,0194 | ,976 | ,977 | ,990 |

Tab. 0-42: Einfluss der Berufserfahrung auf das Antwortverhalten bei Frage 5b und die grundlegenden Komponenten des Semantischen Differentials - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen

| | | <i>Berufserfahrung in Jahren</i> | | | | <i>Gesamt</i> | <i>Zweiseitige Signifikanz (χ^2-Quadrat nach Pearson)</i> |
|--|-------------|----------------------------------|-------------|--------------|----------------|---------------|---|
| | | <i>1-5</i> | <i>6-15</i> | <i>16-25</i> | <i>Über 25</i> | | |
| Herausforderung Sprachstand Erstsprache | Anzahl % | 102 67,1% | 27 50,0% | 17 44,7% | 12 54,5% | 158 59,4% | 0,025* |
| Herausforderung Sprachförderung bei DaE | Anzahl % | 52 34,2% | 17 31,5% | 21 55,3% | 12 54,5% | 102 38,3% | 0,027* |
| Herausforderung unterschiedl. Bedürfnisse v. Kindern | Anzahl % | 81 53,3% | 39 72,2% | 26 68,4% | 17 77,3% | 163 61,3% | 0,019* |

*) signifikant

**) hoch signifikant

Tab. 0-43: Einfluss der Berufserfahrung auf die Benennung von besonderen Herausforderungen - signifikante Ergebnisse

ANOVA-Tabelle

| | | Quadrat- summe | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|---|--------------------------------------|-------------------|-----|------------------------|--------|-------------|
| Ziel Mehrsprachigkeit * Fortbildungen | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 6,826 | 1 | 6,826 | 6,500 | ,011 |
| | Innerhalb der Gruppen | 255,174 | 243 | 1,050 | | |
| | Insgesamt | 262,000 | 244 | | | |
| Freude Mehrsprachigkeit * Fortbildungen | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 7,337 | 1 | 7,337 | 4,357 | ,038 |
| | Innerhalb der Gruppen | 399,146 | 237 | 1,684 | | |
| | Insgesamt | 406,483 | 238 | | | |
| Wissen Sprachent- wicklung bei DaZ * Fortbildungen | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 14,181 | 1 | 14,181 | 14,405 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 238,241 | 242 | ,984 | | |
| | Insgesamt | 252,422 | 243 | | | |
| Wissen Rolle Erstsprache * Fortbildungen | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 11,290 | 1 | 11,290 | 9,855 | ,002 |
| | Innerhalb der Gruppen | 273,814 | 239 | 1,146 | | |
| | Insgesamt | 285,104 | 240 | | | |
| Wissen Phonologische Bewusstheit * Fortbildungen | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 13,153 | 1 | 13,153 | 11,704 | ,001 |
| | Innerhalb der Gruppen | 260,737 | 232 | 1,124 | | |
| | Insgesamt | 273,890 | 233 | | | |

Tab. 0-44: Varianzanalysen zum Einfluss von Fortbildungen auf das Antwortverhalten bei den Fragen 1,2 und 4 - signifikante Ergebnisse

| | | Ziel Mehr- sprachigkeit | Freude Mehr- sprachigkeit | Wissen Sprachent- wicklung bei DaZ | Wissen Rolle Erstsprache | Wissen Phonolo- gische Bewusstheit |
|-----------|-------------------------|----------------------------|------------------------------|---|-----------------------------|---|
| nein | Mittelwert | 1,587 | 3,357 | 2,994 | 3,507 | 3,497 |
| | N | 155 | 150 | 155 | 152 | 148 |
| | Standard- abweichung | ,9243 | 1,3189 | ,9820 | 1,0610 | 1,1657 |
| ja | Mittelwert | 1,933 | 3,719 | 3,494 | 3,955 | 3,988 |
| | N | 90 | 89 | 89 | 89 | 86 |
| | Standard- abweichung | 1,1785 | 1,2612 | 1,0099 | 1,0862 | ,8471 |
| Insgesamt | Mittelwert | 1,714 | 3,492 | 3,176 | 3,672 | 3,677 |
| | N | 245 | 239 | 244 | 241 | 234 |
| | Standard- abweichung | 1,0362 | 1,3069 | 1,0192 | 1,0899 | 1,0842 |

Tab. 0-45: Einfluss von Fortbildungen auf das Antwortverhalten bei den Fragen 1,2 und 4 - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | Quadrat- summe | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|-------------------|---------------------------|-------------------|-----|------------------------|-------|-------------|
| Bedeutung | Zwischen den (Kombiniert) | 3,896 | 1 | 3,896 | 4,056 | ,045 |
| Aussprache bei | Gruppen | | | | | |
| DaE * | Innerhalb der Gruppen | 232,459 | 242 | ,961 | | |
| Fortbildungen | Insgesamt | 236,356 | 243 | | | |
| Bedeutung | Zwischen den (Kombiniert) | 2,772 | 1 | 2,772 | 5,165 | ,024 |
| Wortschatz bei | Gruppen | | | | | |
| DaE * | Innerhalb der Gruppen | 129,862 | 242 | ,537 | | |
| Fortbildungen | Insgesamt | 132,634 | 243 | | | |
| Bedeutung | Zwischen den (Kombiniert) | 9,060 | 1 | 9,060 | 8,298 | ,004 |
| Aussprache bei | Gruppen | | | | | |
| DaZ * | Innerhalb der Gruppen | 257,668 | 236 | 1,092 | | |
| Fortbildungen | Insgesamt | 266,728 | 237 | | | |
| Bedeutung | Zwischen den (Kombiniert) | 8,118 | 1 | 8,118 | 6,164 | ,014 |
| Artikelver- | Gruppen | | | | | |
| wendung bei | Innerhalb der Gruppen | 308,191 | 234 | 1,317 | | |
| DaZ * | Insgesamt | 316,309 | 235 | | | |
| Fortbildungen | | | | | | |
| Spracherwerb | Zwischen den (Kombiniert) | 5,700 | 1 | 5,700 | 5,569 | ,019 |
| ist individuell * | Gruppen | | | | | |
| Fortbildungen | Innerhalb der Gruppen | 249,735 | 244 | 1,024 | | |
| | Insgesamt | 255,435 | 245 | | | |
| Kommunikation- | Zwischen den (Kombiniert) | 7,039 | 1 | 7,039 | 7,486 | ,007 |
| orientierung * | Gruppen | | | | | |
| Fortbildungen | Innerhalb der Gruppen | 182,408 | 194 | ,940 | | |
| | Insgesamt | 189,447 | 195 | | | |
| Grammatik- | Zwischen den (Kombiniert) | 6,973 | 1 | 6,973 | 7,303 | ,007 |
| affinität * | Gruppen | | | | | |
| Fortbildungen | Innerhalb der Gruppen | 185,238 | 194 | ,955 | | |
| | Insgesamt | 192,211 | 195 | | | |

Tab. 0-46: Varianzanalysen zum Einfluss von Fortbildungen auf das Antwortverhalten bei den Fragen 5a und 5b - signifikante Ergebnisse

| <i>Fortbildungen in den letzten beiden Jahren</i> | | <i>Bedeutung Aussprache bei DaE</i> | <i>Bedeutung Wortschatz bei DaE</i> | <i>Bedeutung Aussprache bei DaZ</i> | <i>Bedeutung Artikelverwendung bei DaZ</i> | <i>Spracherwerb ist individuell</i> |
|---|--------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--|-------------------------------------|
| nein | Mittelwert | 4,184 | 4,352 | 3,748 | 3,286 | 4,099 |
| | N | 155 | 155 | 153 | 152 | 156 |
| | Standardabweichung | ,9467 | ,7981 | 1,0468 | 1,1703 | ,9218 |
| ja | Mittelwert | 3,921 | 4,573 | 3,341 | 2,899 | 3,783 |
| | N | 89 | 89 | 85 | 84 | 90 |
| | Standardabweichung | 1,0360 | ,6009 | 1,0414 | 1,1052 | 1,1516 |
| Insgesamt | Mittelwert | 4,088 | 4,432 | 3,603 | 3,148 | 3,984 |
| | N | 244 | 244 | 238 | 236 | 246 |
| | Standardabweichung | ,9862 | ,7388 | 1,0609 | 1,1602 | 1,0211 |

Tab. 0-47: Einfluss von Fortbildungen auf das Antwortverhalten bei den Fragen 5a und 5b - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen

ANOVA-Tabelle

| | | Quadrat- summe | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|--|--------------------------------------|-------------------|-----|------------------------|-------|-------------|
| Expertenscore Sprachdiagnose DaE * | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 13,679 | 1 | 13,679 | 5,895 | ,016 |
| | Innerhalb der Gruppen | 494,293 | 213 | 2,321 | | |
| | Insgesamt | 507,972 | 214 | | | |
| Expertenscore gesamt * | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 57,771 | 1 | 57,771 | 8,683 | ,004 |
| | Innerhalb der Gruppen | 1270,726 | 191 | 6,653 | | |
| | Insgesamt | 1328,497 | 192 | | | |
| Kommuni- kationsorien- tierung * | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 7,039 | 1 | 7,039 | 7,486 | ,007 |
| | Innerhalb der Gruppen | 182,408 | 194 | ,940 | | |
| | Insgesamt | 189,447 | 195 | | | |
| Grammatik- affinität * | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 6,973 | 1 | 6,973 | 7,303 | ,007 |
| | Innerhalb der Gruppen | 185,238 | 194 | ,955 | | |
| | Insgesamt | 192,211 | 195 | | | |

Tab. 0-48: Varianzanalysen zum Einfluss von Fortbildungen auf grundlegende Komponenten des Semantischen Differentials und die Expertenscores - signifikante Ergebnisse

| Fortbildungen in den letzten beiden Jahren | | Expertenscore Sprach- diagnose DaE | Expertenscore gesamt | Kommuni- kations- orientierung | Grammatik- affinität |
|---|--------------------|--|-------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| nein | Mittelwert | 4,45 | 7,75 | -,085 | -,152 |
| | N | 139 | 130 | 125 | 125 |
| | Standardabweichung | 1,547 | 2,606 | 1,077 | ,910 |
| ja | Mittelwert | 4,97 | 8,92 | ,309 | ,240 |
| | N | 76 | 63 | 71 | 71 |
| | Standardabweichung | 1,479 | 2,523 | ,741 | 1,086 |
| Insgesamt | Mittelwert | 4,63 | 8,13 | ,058 | -,010 |
| | N | 215 | 193 | 196 | 196 |
| | Standardabweichung | 1,541 | 2,630 | ,986 | ,993 |

Tab. 0-49: Einfluss von Fortbildungen auf grundlegende Komponenten des Semantischen Differentials und die Expertenscores - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen

| | | | Fortbildungen in den letzten beiden Jahren | | Gesamt |
|---|---------------|--------|---|--------|--------|
| | | | Nein | Ja | |
| Fachgerechte Anwendung des BESK ist besonders herausfordernd | nicht genannt | Anzahl | 131 | 65 | 196 |
| | | % | 85,1% | 73,0% | 80,7% |
| | genannt | Anzahl | 23 | 24 | 47 |
| | | % | 14,9% | 27,0% | 19,3% |
| Gesamt | | Anzahl | 154 | 89 | 243 |
| | | % | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Zweiseitige Signifikanz (χ -Quadrat nach Pearson): $p = 0,022$ (signifikant)

Tab. 0-50: Einfluss von Fortbildungen auf den Umgang mit dem BESK

Kreuztabelle

| | | <i>Two-Step-Clusternummer</i> | | <i>Gesamt</i> |
|--------------|--------|-------------------------------|----------|---------------|
| | | <i>1</i> | <i>2</i> | |
| Förderkräfte | Anzahl | 13 | 6 | 19 |
| | % | 68,4% | 31,6% | 100,0% |
| Leiterinnen | Anzahl | 20 | 8 | 28 |
| | % | 71,4% | 28,6% | 100,0% |
| Pädagoginnen | Anzahl | 53 | 15 | 68 |
| | % | 77,9% | 22,1% | 100,0% |
| Schülerinnen | Anzahl | 61 | 27 | 88 |
| | % | 69,3% | 30,7% | 100,0% |
| Lehrerinnen | Anzahl | 13 | 3 | 16 |
| | % | 81,3% | 18,8% | 100,0% |
| Gesamt | Anzahl | 160 | 59 | 219 |
| | % | 73,1% | 26,9% | 100,0% |

Tab. 0-51: Zuordnungen zu den gefundenen Clustern nach den untersuchten Gruppen

Kreuztabelle

| | | | <i>Two-Step-Clusternummer</i> | | <i>Gesamt</i> |
|------------|-----------|----------------------------|-------------------------------|----------|---------------|
| | | | <i>1</i> | <i>2</i> | |
| Anteil DaZ | Unter 25% | Anzahl | 69 | 33 | 102 |
| | | % innerhalb von Anteil DaZ | 67,6% | 32,4% | 100,0% |
| | 25-50% | Anzahl | 40 | 13 | 53 |
| | | % innerhalb von Anteil DaZ | 75,5% | 24,5% | 100,0% |
| | 50-75% | Anzahl | 24 | 4 | 28 |
| | | % innerhalb von Anteil DaZ | 85,7% | 14,3% | 100,0% |
| | Über 75% | Anzahl | 13 | 0 | 13 |
| | | % innerhalb von Anteil DaZ | 100,0% | 0,0% | 100,0% |
| Gesamt | | Anzahl | 146 | 50 | 196 |
| | | % innerhalb von Anteil DaZ | 74,5% | 25,5% | 100,0% |

Tab. 0-52: Zuordnungen zu den gefundenen Clustern nach Anteil von DaZ-Kindern in der pädagogischen Praxis

Kreuztabellen

| Als besonders herausfordernd empfinde ich... | | | Two-Step-Clusternummer | | Gesamt | Signifikanzprüfung | |
|--|------|--------|------------------------|-------|--------|--------------------|-------------|
| | | | 1 | 2 | | χ^2 (df=1) | Signifikanz |
| Die Beurteilung der Sprachfähigkeiten in der Erstsprache, wenn diese nicht Deutsch ist | Nein | Anzahl | 57 | 33 | 90 | 7,16 | p=0,009** |
| | | % | 63,3% | 36,7% | 100,0% | | |
| | Ja | Anzahl | 102 | 26 | 128 | | |
| | | % | 79,7% | 20,3% | 100,0% | | |
| Abstimmung der Fördermaßnahmen mit den Erziehungsberechtigten | Nein | Anzahl | 94 | 45 | 139 | 5,48 | p=0,026* |
| | | % | 67,6% | 32,4% | 100,0% | | |
| | Ja | Anzahl | 65 | 14 | 79 | | |
| | | % | 82,3% | 17,7% | 100,0% | | |
| Den unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern gleichzeitig zu entsprechen | Nein | Anzahl | 49 | 30 | 79 | 7,47 | p=0,007** |
| | | % | 62,0% | 38,0% | 100,0% | | |
| | Ja | Anzahl | 110 | 29 | 139 | | |
| | | % | 79,1% | 20,9% | 100,0% | | |

(** = hochsignifikant; * = signifikant)

Tab. 0-53: Zuordnungen zu den gefundenen Clustern nach bestimmten als besonders herausfordernd empfundenen Anforderungen

ANOVA-Tabelle

| | | Quadratsumme | df | Mittel der Quadrate | F | Signif. |
|--|-----------------------------------|--------------|---------|---------------------|---------|---------|
| Ziel Motor.Förderung * Two-Step-Clusternummer | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 3,904 | 1 | 3,904 | 4,483 | ,035 |
| | Innerhalb der Gruppen | 232,705 | 188,973 | 217 | ,871 | |
| | Insgesamt | 246,141 | 192,877 | 218 | | |
| Freude Sozialkompetenz * Two-Step-Clusternummer | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 22,604 | 1 | 22,604 | 41,307 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 357,983 | 118,747 | 217 | ,547 | |
| | Insgesamt | 370,138 | 141,352 | 218 | | |
| Freude Deutschförderung * Two-Step-Clusternummer | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 64,338 | 1 | 64,338 | 115,790 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 283,006 | 120,575 | 217 | ,556 | |
| | Insgesamt | 304,400 | 184,913 | 218 | | |
| Freude M/NW-Förderung * Two-Step-Clusternummer | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 151,712 | 1 | 151,712 | 195,584 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 141,966 | 168,324 | 217 | ,776 | |
| | Insgesamt | 149,019 | 320,037 | 218 | | |
| Freude Mehrsprachigkeit * Two-Step-Clusternummer | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 152,493 | 1 | 152,493 | 166,590 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 84,651 | 198,637 | 217 | ,915 | |
| | Insgesamt | 87,666 | 351,130 | 218 | | |
| Freude Motor.Förderung * Two-Step-Clusternummer | Zwischen den Gruppen (Kombiniert) | 35,601 | 1 | 35,601 | 64,853 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 98,454 | 119,121 | 217 | ,549 | |
| | Insgesamt | 102,264 | 154,721 | 218 | | |

Tab. 0-54: Varianzanalysen zum Einfluss der Priorisierung von Förderzielen und der Förderfreude auf die Clusterzuordnung - signifikante Ergebnisse

| <i>Two-Step-Clusternummer</i> | <i>Ziel Motor.Förderung</i> | <i>Freude Sozialkompetenz</i> | <i>Freude Deutschförderung</i> | <i>Freude M/NW-Förderung</i> | <i>Freude Mehrsprachigkeit</i> | <i>Freude Motor.Förderung</i> |
|-------------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| 1 Mittelwert | 3,631 | 4,775 | 4,544 | 4,063 | 3,966 | 4,756 |
| N | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 | 160 |
| Standardabweichung | ,9753 | ,4479 | ,6127 | ,7328 | ,9044 | ,5108 |
| 2 Mittelwert | 3,932 | 4,051 | 3,322 | 2,186 | 2,085 | 3,847 |
| N | 59 | 59 | 59 | 59 | 59 | 59 |
| Standardabweichung | ,8065 | 1,2237 | 1,0245 | 1,1959 | 1,0874 | 1,1569 |
| Insgesamt Mittelwert | 3,712 | 4,580 | 4,215 | 3,557 | 3,459 | 4,511 |
| N | 219 | 219 | 219 | 219 | 219 | 219 |
| Standardabweichung | ,9406 | ,8052 | ,9210 | 1,2116 | 1,2691 | ,8425 |

Tab. 0-55: Einfluss der Priorisierung von Förderzielen und der Förderfreude auf die Clusterzuordnung - signifikante Mittelwertsunterschiede

ANOVA-Tabelle

| | | <i>Quadratsumme</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signif.</i> |
|----------------------------|-----------------------------------|---------------------|-----------|----------------------------|----------|----------------|
| Kompetenz Sozialkompetenz | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 7,233 | 1 | 7,233 | 12,804 | ,000 |
| Two-Step-Clusternummer | Innerhalb der Gruppen | 232,705 | 120,321 | 213 | ,565 | |
| | Insgesamt | 246,141 | 127,553 | 214 | | |
| Kompetenz Deutschförderung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 25,603 | 1 | 25,603 | 36,422 | ,000 |
| * Two-Step-Clusternummer | Innerhalb der Gruppen | 357,983 | 149,729 | 213 | ,703 | |
| | Insgesamt | 370,138 | 175,333 | 214 | | |
| Kompetenz M/NW-Förderung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 76,543 | 1 | 76,543 | 100,120 | ,000 |
| * Two-Step-Clusternummer | Innerhalb der Gruppen | 283,006 | 162,841 | 213 | ,765 | |
| | Insgesamt | 304,400 | 239,384 | 214 | | |
| Kompetenz Mehrsprachigkeit | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 65,724 | 1 | 65,724 | 57,668 | ,000 |
| * Two-Step-Clusternummer | Innerhalb der Gruppen | 141,966 | 242,757 | 213 | 1,140 | |
| | Insgesamt | 149,019 | 308,481 | 214 | | |
| Kompetenz Motor.Förderung | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 7,981 | 1 | 7,981 | 17,845 | ,000 |
| * Two-Step-Clusternummer | Innerhalb der Gruppen | 84,651 | 95,257 | 213 | ,447 | |
| | Insgesamt | 87,666 | 103,237 | 214 | | |

Tab. 0-56: Varianzanalysen zum Einfluss der Einschätzung der eigenen Förderkompetenz auf die Clusterzuordnung - signifikante Ergebnisse

| <i>Two-Step-Clusternummer</i> | <i>Kompetenz Förderung Sozialkompetenz</i> | <i>Kompetenz Deutschförderung</i> | <i>Kompetenz M/NW-Förderung</i> | <i>Kompetenz Mehrsprachigkeit</i> | <i>Kompetenz Motor. Förderung</i> |
|-------------------------------|--|-----------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------|
| 1 Mittelwert | 4,579 | 4,233 | 3,877 | 3,323 | 4,665 |
| N | 159 | 159 | 159 | 158 | 158 |
| Standardabweichung | ,6202 | ,7709 | ,7154 | 1,0065 | ,5484 |
| 2 Mittelwert | 4,161 | 3,446 | 2,518 | 2,070 | 4,228 |
| N | 56 | 56 | 56 | 57 | 57 |
| Standardabweichung | 1,0406 | 1,0076 | 1,2209 | 1,2227 | ,9262 |
| Insgesamt Mittelwert | 4,470 | 4,028 | 3,523 | 2,991 | 4,549 |
| N | 215 | 215 | 215 | 215 | 215 |
| Standardabweichung | ,7720 | ,9052 | 1,0576 | 1,2006 | ,6946 |

Tab. 0-57: Einfluss der Einschätzung der eigenen Förderkompetenz auf die Clusterzuordnung - signifikante Mittelwertsunterschiede

ANOVA-Tabelle

| | | <i>Quadratsumme</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signif.</i> |
|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------|-----------|----------------------------|----------|----------------|
| Wissen Sprachentwicklung bei DaZ | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 4,641 | 1 | 4,641 | 4,997 | ,026 |
| * Two-Step-Clusternummer | Innerhalb der Gruppen | 232,705 | 201,523 | 217 | ,929 | |
| | Insgesamt | 246,141 | 206,164 | 218 | | |
| Wissen Wortarten | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 8,452 | 1 | 8,452 | 13,262 | ,000 |
| * Two-Step-Clusternummer | Innerhalb der Gruppen | 357,983 | 137,655 | 216 | ,637 | |
| | Insgesamt | 370,138 | 146,107 | 217 | | |
| Wissen Grammatik * | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 7,977 | 1 | 7,977 | 11,393 | ,001 |
| * Two-Step-Clusternummer | Innerhalb der Gruppen | 283,006 | 151,943 | 217 | ,700 | |
| | Insgesamt | 304,400 | 159,920 | 218 | | |
| Wissen Rolle Erstsprache * | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 12,289 | 1 | 12,289 | 12,291 | ,001 |
| * Two-Step-Clusternummer | Innerhalb der Gruppen | 141,966 | 212,967 | 213 | 1,000 | |
| | Insgesamt | 149,019 | 225,256 | 214 | | |

Tab. 0-58: Varianzanalysen zum Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens auf die Clusterzuordnung - signifikante Ergebnisse

| <i>Two-Step-Clusternummer</i> | | <i>Wissen Sprachentwicklung bei DaZ</i> | <i>Wissen Wortarten</i> | <i>Wissen Grammatik</i> | <i>Wissen Rolle Erstsprache</i> |
|-------------------------------|--------------------|---|-------------------------|-------------------------|---------------------------------|
| 1 | Mittelwert | 3,328 | 4,359 | 4,244 | 3,866 |
| | N | 160 | 160 | 160 | 157 |
| | Standardabweichung | ,9368 | ,7401 | ,7648 | ,9135 |
| 2 | Mittelwert | 3,000 | 3,914 | 3,814 | 3,328 |
| | N | 59 | 58 | 59 | 58 |
| | Standardabweichung | 1,0339 | ,9419 | 1,0081 | 1,2051 |
| Insge- samt | Mittelwert | 3,240 | 4,241 | 4,128 | 3,721 |
| | N | 219 | 218 | 219 | 215 |
| | Standardabweichung | ,9725 | ,8206 | ,8565 | 1,0260 |

Tab. 0-59: Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens auf die Clusterzuordnung - signifikante Mittelwertsunterschiede

ANOVA-Tabelle

| | | <i>Quadrat- summe</i> | <i>df</i> | <i>Mittel der Quadrate</i> | <i>F</i> | <i>Signifikanz</i> |
|---|--------------------------------------|---------------------------|-----------|--------------------------------|----------|--------------------|
| Bedeutung Ausssprache bei DaE * Two- Step- Clusternummer | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 7,674 | 1 | 7,674 | 8,800 | ,003 |
| | Innerhalb der Gruppen | 188,355 | 216 | ,872 | | |
| | Insgesamt | 196,029 | 217 | | | |
| Bedeutung Wortschatz bei DaE * Two- Step- Clusternummer | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 2,154 | 1 | 2,154 | 4,142 | ,043 |
| | Innerhalb der Gruppen | 112,359 | 216 | ,520 | | |
| | Insgesamt | 114,514 | 217 | | | |
| Bedeutung Wortstellung bei DaE * Two- Step- Clusternummer | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 9,646 | 1 | 9,646 | 14,009 | ,000 |
| | Innerhalb der Gruppen | 147,353 | 214 | ,689 | | |
| | Insgesamt | 156,999 | 215 | | | |
| Bedeutung Verstehen bei DaE * Two- Step- Clusternummer | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 2,158 | 1 | 2,158 | 8,771 | ,003 |
| | Innerhalb der Gruppen | 52,657 | 214 | ,246 | | |
| | Insgesamt | 54,815 | 215 | | | |
| Bedeutung Artikelverwen- dung bei DaE * Two-Step- Clusternummer | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 11,378 | 1 | 11,378 | 9,358 | ,003 |
| | Innerhalb der Gruppen | 258,976 | 213 | 1,216 | | |
| | Insgesamt | 270,353 | 214 | | | |
| Bedeutung Kommunikation bei DaE * Two- Step- Clusternummer | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 3,940 | 1 | 3,940 | 6,886 | ,009 |
| | Innerhalb der Gruppen | 123,003 | 215 | ,572 | | |
| | Insgesamt | 126,942 | 216 | | | |
| Bedeutung Wortstellung bei | Zwischen den (Kombiniert) Gruppen | 7,223 | 1 | 7,223 | 8,581 | ,004 |
| | Innerhalb der Gruppen | 177,610 | 211 | ,842 | | |

| | | Quadrat- summe | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|--------------------------------------|---------------------------|-------------------|-----|------------------------|-------|-------------|
| DaZ * Two- Step- Clusternummer | Insgesamt | 184,833 | 212 | | | |
| Bedeutung | Zwischen den (Kombiniert) | 9,891 | 1 | 9,891 | 7,900 | ,005 |
| Artikelverwen- dung bei DaZ * | Innerhalb der Gruppen | 260,424 | 208 | 1,252 | | |
| Two-Step- Clusternummer | Insgesamt | 270,314 | 209 | | | |

Tab. 0-60: Varianzanalysen zum Einfluss der Bewertung der Relevanz verschiedener sprachlicher Bereiche für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes auf die Clusterzuordnung - signifikante Ergebnisse

| <i>Two-Step- Clusternummer</i> | | <i>Bedeu- tung Auspra- che bei DaE</i> | <i>Bedeu- tung Wort- schatz bei DaE</i> | <i>Bedeu- tung Wort- stellung bei DaE</i> | <i>Bedeu- tung Verste- hen bei DaE</i> | <i>Bedeu- tung Artikel- verwen- dung bei DaE</i> | <i>Bedeu- tung Kom- muni- kation bei DaE</i> | <i>Bedeu- tung Wortstel- lung bei DaZ</i> | <i>Bedeu- tung Artikel- verwen- dung bei DaZ</i> |
|------------------------------------|-------------------------|--|---|---|--|--|--|---|--|
| 1 | Mittelwert | 4,236 | 4,478 | 4,374 | 4,885 | 4,006 | 4,532 | 3,775 | 3,282 |
| | N | 159 | 159 | 159 | 157 | 159 | 158 | 158 | 158 |
| | Standard- abweichung | ,7606 | ,7079 | ,7377 | ,3876 | 1,0219 | ,6904 | ,8643 | 1,0847 |
| 2 | Mittelwert | 3,814 | 4,254 | 3,895 | 4,661 | 3,482 | 4,229 | 3,355 | 2,779 |
| | N | 59 | 59 | 57 | 59 | 56 | 59 | 55 | 52 |
| | Standard- abweichung | 1,2929 | ,7564 | 1,0468 | ,7098 | 1,3072 | ,9112 | 1,0570 | 1,2184 |
| Ins- ge- samt | Mittelwert | 4,122 | 4,417 | 4,248 | 4,824 | 3,870 | 4,449 | 3,667 | 3,157 |
| | N | 218 | 218 | 216 | 216 | 215 | 217 | 213 | 210 |
| | Standard- abweichung | ,9505 | ,7264 | ,8545 | ,5049 | 1,1240 | ,7666 | ,9337 | 1,1373 |

Tab. 0-61: Einfluss der Bewertung der Relevanz verschiedener sprachlicher Bereiche für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes auf die Clusterzuordnung - signifikante Mittelwertsunterschiede

ANOVA-Tabelle

| | | Quadrat- summe | df | Mittel der Quadrate | F | Signifikanz |
|--------------------------|---------------------------|-------------------|-----|------------------------|--------|-------------|
| Struktur- forderungen | Zwischen den (Kombiniert) | 11,209 | 1 | 11,209 | 17,973 | ,000 |
| * Gruppe | Innerhalb der Gruppen | 172,132 | 276 | ,624 | | |
| | Insgesamt | 183,342 | 277 | | | |
| Prozess- forderungen | Zwischen den (Kombiniert) | ,051 | 1 | ,051 | ,050 | ,823 |
| * Gruppe | Innerhalb der Gruppen | 283,362 | 276 | 1,027 | | |
| | Insgesamt | 283,414 | 277 | | | |

Tab. 0-62: Varianzanalysen Struktur- und Prozessanforderungen

Fragebogen

(verkleinerte Darstellung)

FRAGEBOGEN

Mit dem vorliegenden Fragebogen sollen Meinungen von Pädagog/innen, die im vorschulischen Bereich tätig sind, zu aktuellen Herausforderungen – insbesondere im Bereich der Sprachförderung – erhoben werden. Dies ist Teil einer wissenschaftlichen Studie, die am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien (Leitung Univ.Prof. Dr. Rudolf de Cilla) durchgeführt wird.

Mit der Beantwortung der Fragen unterstützen Sie diese Arbeit.

Herzlichen Dank!

Mag. Barbara Rössl

(barbara.roessl@utanet.at)

- Dem Kindergarten kommen als vorschulische Bildungsinstitution ja viele Aufgaben zu. Bitte **ordnen** Sie die unten angeführten **Ziele** nach ihrer **Priorität**, so wie es für Sie spontan im Augenblick zutrifft. Neben die Ihrer Meinung nach wichtigste Zielsetzung schreiben Sie 1, neben die zweitwichtigste 2 u.s.w.

| | Rangnr. |
|--|---------|
| Unterstützung der Entwicklung von sozialen Kompetenzen | |
| Sprachliche Förderung in Deutsch | |
| Mathematische/Naturwissenschaftliche Frühförderung | |
| Unterstützung von Mehrsprachigkeit | |
| Motorische Förderung (Grob-, Feinmotorik) | |

- Die Verfolgung der unterschiedlichen Anforderungen und Zielsetzungen ist für Pädagoginnen/Pädagogen nicht immer leicht und man fühlt sich meist nicht in allen Bereichen gleichermaßen sicher und kompetent. Und auch nicht jede pädagogische Aufgabe macht in gleichem Maße Freude. Bitte **beurteilen** Sie im Folgenden für jede der genannten **Zielsetzungen**, wie **gern** Sie dies tun und wie sicher bzw. **kompetent** Sie sich dabei fühlen. Verwenden Sie für Ihre Beurteilungen Noten von 1 (= macht mir sehr viel Freude bzw. da fühle ich mich sehr kompetent) bis 5 (= das macht mir gar keine Freude bzw. da fühle ich mich gar nicht kompetent).

| | Freude | Kompetenz |
|--|--------|-----------|
| Unterstützung der Entwicklung von sozialen Kompetenzen | | |
| Sprachliche Förderung in Deutsch | | |
| Mathematische/Naturwissenschaftliche Frühförderung | | |
| Unterstützung von Mehrsprachigkeit | | |
| Motorische Förderung (Grob-, Feinmotorik) | | |

Fragen zur frühen sprachlichen Förderung

3. Die sprachliche Förderung von Kindern wird derzeit allgemein als besonders vorrangig gesehen. Mit welchen Anforderungen sehen Sie sich in diesem Zusammenhang besonders konfrontiert? Bitte kreuzen Sie jene **Anforderungen** an, die Sie als **besonders herausfordernd empfinden**. Sie können dazu auch eine Anmerkung machen und auch noch weitere Punkte hinzufügen.

| | | Evtl. Anmerkung |
|-----------------------|---|-----------------|
| <input type="radio"/> | Beurteilung der Sprachfähigkeiten in Deutsch | |
| <input type="radio"/> | Beurteilung der Sprachfähigkeiten in der Erstsprache, wenn diese nicht Deutsch ist | |
| <input type="radio"/> | Fachgerechte Anwendung des BESK | |
| <input type="radio"/> | Sprachliche Förderung von Kindern mit Sprachschwierigkeiten, wenn deren Erstsprache Deutsch ist | |
| <input type="radio"/> | Sprachliche Förderung von Kindern mit Sprachschwierigkeiten, wenn deren Erstsprache nicht Deutsch ist | |
| <input type="radio"/> | Abstimmung der Fördermaßnahmen mit den Erziehungsberechtigten | |
| <input type="radio"/> | Hoher Zeitbedarf für individuelle Fördermaßnahmen | |
| <input type="radio"/> | Unterschiedlichen Bedürfnissen der Kinder gleichzeitig zu entsprechen | |
| <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | | |

4. Wie **schätzen Sie selbst Ihr Wissen** zu folgenden Themenbereichen **ein**? Geben Sie sich bitte selbst Noten dafür (1= sehr gut, 2= gut, 5= sehr mangelhaft).

| | Note (1 bis 5) |
|---|-------------------|
| Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache | |
| Sprachentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweit/Drittssprache | |
| Wortarten des Deutschen | |
| Grammatik des Deutschen | |
| Rolle der Erstsprache im Prozess des Zweitspracherwerbs | |
| Phonologische Bewusstheit | |

5.a. Inwieweit geben aus Ihrer Sicht folgende sprachliche Bereiche aufschlussreiche Einsichten in den Sprachentwicklungsstand eines Kindes?

- a) Bei einem Kind mit Deutsch als Erstsprache
b) Bei einem Kind mit anderer Erstsprache als Deutsch

Bitte **bewerten Sie die Relevanz** der unten angeführten Bereiche **für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes** mit Noten (1= sehr wichtig; 5= unwichtig)

| | a) bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache | b) bei Kindern mit anderer Erstsprache |
|--|--|--|
| Aussprache/Artikulation | | |
| Wortschatz | | |
| Wortstellung | | |
| Verstehen von alltäglichen Handlungsaufforderungen | | |
| Artikelverwendung | | |
| Sprachlich kommunikatives Verhalten | | |

5.b. Hier geht es um **Ihren Standpunkt zu einigen Fragen zum Spracherwerb**. Bitte prüfen Sie, ob bzw. wie sehr Sie den folgenden Behauptungen zustimmen.

| | Die Behauptung stimmt... | | | | |
|---|--------------------------|----------------------|----------|-------|-----------|
| | völlig | im Großen und Ganzen | zum Teil | wenig | gar nicht |
| Die dominierende Antriebskraft für die Sprachentwicklung ist die kindliche Nachahmungsfähigkeit. | | | | | |
| Spracherwerb ist ein höchst individueller Entwicklungsprozess, der bei jedem Kind anders abläuft. | | | | | |
| Eine zweite Sprache erfolgreich zu lernen, hängt nicht vom Alter ab. | | | | | |
| Wenn manche Kinder vergleichsweise größere Schwierigkeiten mit dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache haben, so liegt das daran, dass sich ihre Herkunftssprache völlig vom Deutschen unterscheidet. | | | | | |
| Sprachförderung im Kindergartenalter erfolgt am besten integriert in die ganz alltägliche Kommunikation. | | | | | |

Was verbinden Sie ganz spontan mit folgenden Begriffen?
 Bitte beschreiben Sie **Ihre Assoziationen zu den Begriffen**, indem Sie die für Sie zutreffende Ausprägung durch ein Kreuzchen auf der Skala zwischen den Eigenschaftspolen markieren.

◆ **Grammatik** ist für mich

| | | | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|--|----------------------|
| <i>künstlich</i> | | | | | | | <i>natürlich</i> |
| <i>sympathisch</i> | | | | | | | <i>unsympathisch</i> |
| <i>farbig</i> | | | | | | | <i>grau</i> |
| <i>ruhig</i> | | | | | | | <i>aufregend</i> |
| <i>eintönig</i> | | | | | | | <i>mehrstimmig</i> |
| <i>lebendig</i> | | | | | | | <i>versteinert</i> |
| <i>abweisend</i> | | | | | | | <i>anziehend</i> |
| <i>geordnet</i> | | | | | | | <i>zufällig</i> |
| <i>kompliziert</i> | | | | | | | <i>einfach</i> |

◆ **Mehrsprachigkeit** ist für mich

| | | | | | | | |
|--------------------|--|--|--|--|--|--|----------------------|
| <i>künstlich</i> | | | | | | | <i>natürlich</i> |
| <i>sympathisch</i> | | | | | | | <i>unsympathisch</i> |
| <i>farbig</i> | | | | | | | <i>grau</i> |
| <i>ruhig</i> | | | | | | | <i>aufregend</i> |
| <i>eintönig</i> | | | | | | | <i>mehrstimmig</i> |
| <i>lebendig</i> | | | | | | | <i>versteinert</i> |
| <i>abweisend</i> | | | | | | | <i>anziehend</i> |
| <i>geordnet</i> | | | | | | | <i>zufällig</i> |
| <i>kompliziert</i> | | | | | | | <i>einfach</i> |

STATISTIKDATEN

Angaben zu **Ihrer Person** und **zur Einrichtung**, in der Sie arbeiten:

| |
|---|
| <p>Einrichtung</p> <input type="checkbox"/> Kindergarten <input type="checkbox"/> Hort <input type="checkbox"/> Krippe <input type="checkbox"/> Volksschule <input type="checkbox"/> |
|---|

| |
|--|
| <p>Anteil der Kinder mit anderer/n Erstsprache(n) als Deutsch</p> <input type="checkbox"/> unter 25% <input type="checkbox"/> 25 – 50% <input type="checkbox"/> 50 – 75% <input type="checkbox"/> über 75% |
|--|

| |
|--|
| <p>Ihre Funktion</p> <input type="checkbox"/> Leiter/in <input type="checkbox"/> Pädagog/in <input type="checkbox"/> Assistent/in <input type="checkbox"/> Sonderkinder- gartenpädagog/in <input type="checkbox"/> |
|--|

| |
|---|
| <p>Ich arbeite beruflich mit Kindern seit</p> <input type="checkbox"/> 1- 5 Jahren <input type="checkbox"/> 6-15 Jahren <input type="checkbox"/> 16-25 Jahren <input type="checkbox"/> über 25 Jahren |
|---|

| |
|---|
| <p>Alter</p> <input type="checkbox"/> < 20 Jahre <input type="checkbox"/> 20-30 Jahre <input type="checkbox"/> 30-40 Jahre <input type="checkbox"/> 40-50 Jahre <input type="checkbox"/> über 50 Jahre |
|---|

- ◆ **Fort- und Weiterbildungen bzw. Schulungen** im Bereich Spracherwerb und/oder Sprachstandsfeststellung in den letzten beiden Jahren:

- Ja Nein

Wenn ja, welche (wenn möglich bitte um Angabe der Titel bzw. der Themenschwerpunkte und des Veranstalters):

.....

.....

- ◆ Ich habe bereits **mit folgenden Verfahren zur Sprachstandsfeststellung gearbeitet:**

- BESK**
 sismik
 seldak
 andere:

Einschätzung von spontansprachlichen Äußerungen

Hier geht es um die Einschätzung von Äußerungen 4-jähriger Kinder mit

- a) Deutsch als Erstsprache
- b) Deutsch als Zweitsprache im zweiten Lernjahr.

Bitte beurteilen Sie, ob es sich bei den angeführten Beispielen um **typische Äußerungen von Kindern im Spracherwerbsprozess** handeln könnte, um **Äußerungen, die bereits "zielsprachlich" ("korrekt")** sind (**Standardsprache** oder **Dialekt**) oder ob es sich um eine **auffällige Äußerung** handelt. Bitte kreuzen Sie die jeweils zutreffende Kategorie an.

| a) Äußerungen 4-jähriger Kinder mit Deutsch als Erstsprache | typische Äußerung im Spracherwerbs- prozess | Standard- sprache | Dialekt, Umgangs- sprache | Auffällige Äußerung. Kind bedarf vermutlich besonderer Unter- stützung | Anmer- kungen |
|--|--|----------------------|---------------------------------|--|------------------|
| <i>Ich tu mir jetzt ein Buch anschauen.</i> | | | | | |
| <i>Was da mit Pfeil ist?</i> | | | | | |
| <i>Runternehmen will ich das.</i> | | | | | |
| <i>Dem Papa sein Auto ist kaputt.</i> | | | | | |
| <i>Ich auch trinken haben.</i> | | | | | |
| <i>Wir sind gegangen in den Prater.</i> | | | | | |
| <i>Ich hab dir die Puppe mitgebrungen.</i> | | | | | |
| <i>Ich immer gwonnen hab.</i> | | | | | |
| <i>Die Mutter erzählt das Kind die Geschichte.</i> | | | | | |
| <i>Der hat in Schule geht.</i> | | | | | |
| <i>Ich nehm zwei Körberls.</i> | | | | | |

| b) Äußerungen 4,5-jähriger Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im zweiten Lernjahr | typische Äußerung im Spracherwerbs- prozess | Standard- sprache | Dialekt, Umgangs- sprache | Auffällige Äußerung. Kind bedarf vermutlich besonderer Unter- stützung | Anmer- kungen |
|--|--|----------------------|---------------------------------|--|------------------|
| <i>Ich kann zeichnen eine Pferd.</i> | | | | | |
| <i>Die Nina hat gesagt, dass ich hab komische Nase.</i> | | | | | |
| <i>Katze da sitzen.</i> | | | | | |
| <i>Was is in die Ecke?</i> | | | | | |
| <i>Ich nehmen die da.</i> | | | | | |
| <i>Der hat in Schule geht.</i> | | | | | |
| <i>Esel das ist.</i> | | | | | |
| <i>Das macht da Roller fahren.</i> | | | | | |
| <i>Und später kommt dann wieder die Mama.</i> | | | | | |
| <i>Da Kind weinen.</i> | | | | | |
| <i>Dann er ist in Wasser reingegangen.</i> | | | | | |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abb. 2-1: Erwerbsstufen – Syntax | 30 |
| Abb. 2-2: Grundschema sprachdidaktischen Vorgehens im Sinne des entwicklungsproximalen Ansatzes | 33 |
| Abb. 4-1: Linguistisch orientiertes Sprachförderkompetenzmodell von Hopp u.a. 2010 ... | 85 |
| Abb. 4-2 Systemlinguistische Beispielitems aus SprachKoPF-Online _{v07} (Thoma & Tracy 2013) | 88 |
| Abb. 4-3: Pädagogisches Beispielitem aus SprachKoPF-Online _{v07} (Thoma & Tracy 2013) | 89 |
| Abb. 4-4: Facettenmodell der Sprachförderkompetenz nach Fried unter Zusammenführung der beiden Teildarstellungen von Fried (2008) und Fried (2010) | 93 |
| Abb. 4-5: Fröhlich-Gildhoff u.a. (2014: 12): „Prozessmodell“ der Frühkindpädagogik... | 148 |
| Abb. 4-6: Vorschlag eines linguistischen Prozessmodells zur Sprachförderkompetenz.... | 153 |
| Abb. 4-7: Vorschlag eines integrierten Prozessmodells der Sprachförderkompetenz als Bezugsrahmen für die eigene Untersuchung..... | 155 |
| Abb. 6-1: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem <i>Allgemein-pädagogische Prinzipien und Methoden</i> | 199 |
| Abb. 6-2: Ausschnitt aus dem Kategoriensystem <i>Linguistische Begriffe</i> | 201 |
| Abb. 6-3: Kategoriensystem Zweitspracherwerb <i>Altersfaktor</i> | 203 |
| Abb. 6-4: Anzahl expertengerechter Antworten in den 24 von Expertinnen validierten, zur Konstruktion des Expertenscores herangezogenen Items | 211 |
| Abb. 6-5: Prioritäre Förderziele des Kindergartens | 214 |
| Abb. 6-6: Förderziele der Pädagoginnen im Jahresvergleich 2009/10 vs. 2015/16 | 215 |
| Abb. 6-7: Förderziele der Schülerinnen im Jahresvergleich 2009/10 vs. 2015/16..... | 215 |
| Abb. 6-8: Freude an der Verfolgung von Förderzielen | 217 |
| Abb. 6-9: Selbst zugeschriebene Förderkompetenzen..... | 218 |
| Abb. 6-10: Besondere Herausforderungen aus Sicht von Pädagoginnen und Schülerinnen | 219 |
| Abb. 6-11: Einschätzung des eigenen Wissens | 220 |
| Abb. 6-12: Indikatoren für Sprachentwicklung aus Sicht von Pädagoginnen und Schülerinnen..... | 221 |
| Abb. 6-13: Indikatoren für Sprachentwicklung bei DaE - Vergleich der Einschätzungen der befragten Gruppen..... | 221 |
| Abb. 6-14: Indikatoren für Sprachentwicklung bei DaZ - Vergleich der Einschätzungen der befragten Gruppen..... | 222 |
| Abb. 6-15: Meinungen zum Spracherwerb von Pädagoginnen und Schülerinnen | 223 |
| Abb. 6-16: Ergebnisse semantisches Differential | 224 |

| | |
|--|-----|
| Abb. 6-17: Ausprägungen der Hauptkomponenten des semantischen Differentials | 225 |
| Abb. 6-18: Expertenscore Sprachdiagnose bei DaE im Mittelwertsvergleich | 226 |
| Abb. 6-19: Expertenscore Sprachdiagnose bei DaZ im Mittelwertsvergleich | 226 |
| Abb. 6-20: Expertenscore gesamt im Mittelwertsvergleich | 227 |
| Abb. 6-21: Ergebnisbericht zur Clusteranalyse | 233 |
| Abb. 6-22: Ausmaß der Zustimmung zu Spracherwerbstheorien (Frage 5b im Fragebogen) | 238 |
| Abb. 6-23: Aussagen zu Konzepten der Sprachförderung in den Gruppendiskussionen .. | 240 |
| Abb. 6-24: Vergleich Eigenschaftszuschreibungen "Grammatik" und "Mehrsprachigkeit" | 252 |
| Abb. 6-25: Wertigkeit von Bildungsbereichen in der pädagogischen Arbeit | 254 |
| Abb. 6-26: Vergleich empfundener Herausforderungen in Bezug auf Strukturqualität vs. Prozessqualität | 255 |
| Abb. 6-27: Aussagen von Pädagoginnen und Schülerinnen in der Gruppendiskussion zu Diagnosestrategien | 269 |
| Abb. 6-28: Begründung von Förderstrategien (Pädagoginnen) | 303 |
| Abb. 6-29: Begründung von Förderstrategien (Schülerinnen) | 304 |
| Abb. 6-30: Beschreibung des personenbezogenen Sprachverhaltens (Pädagoginnen und Schülerinnen) | 306 |
| Abb. 7-1: Skizzen zu einem zielgruppengerechten Qualifizierungskonzept zur linguistisch ausgerichteten Sprachförderung im Bereich der Elementarpädagogik..... | 320 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tab. 2-1: Psycholinguistisch fundierte Instrumente zur Sprachstandserhebung mit Berücksichtigung der morphosyntaktischen Erwerbslogik..... | 34 |
| Tab. 2-2: Zusammenführung ausgewählter psycholinguistischer Sprachlehrstrategien unter Fokussierung des morphosyntaktischen Bereichs mit Anleihen aus der Sprachtherapie..... | 36 |
| Tab. 2-3: Aspekte sprachlicher Bildung (CBI 2009: 7f.) in tabellarischer Darstellung..... | 42 |
| Tab. 4-1: Gegenüberstellende Darstellung beispielhaft ausgewählter Indikatoren der sprachdidaktischen sowie pädagogischer Qualitätsdimensionen aus dem Instrument DO-RESI (Fried & Briedigkeit 2008)..... | 100 |
| Tab. 6-1: Untersuchungskonzeption | 176 |
| Tab. 6-2: Stichprobenzusammensetzung nach Funktion und Befragungszeitraum | 181 |
| Tab. 6-3: Stichprobenzusammensetzung nach Funktion und Bundesland..... | 182 |
| Tab. 6-4: Diskussionsleitfaden – Kategoriengewinnung | 188 |
| Tab. 6-5: Kenndaten der Gruppendiskussionen | 190 |
| Tab. 6-6: Matrix Kategorien und Dimensionen | 207 |
| Tab. 6-7: Kennwerte der Skalen für die Expertenscores..... | 212 |
| Tab. 6-8: Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß der Betonung individueller Sprachentwicklungsverläufe und selbst zugeschriebenem oder tatsächlichem linguistischen Wissen | 241 |
| Tab. 6-9: Kindbezogene Beschreibungskategorien der in der Gruppendiskussion das Prinzip der Individualisierung betonenden Personen..... | 243 |
| Tab. 6-10: Mittelwertsvergleich von linguistisch richtigen Antworten zur Relevanz verschiedener Indikatoren für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes bei DaE vs. DaZ..... | 246 |
| Tab. 6-11: Güte der Selbsteinschätzung des linguistischen Wissens bei DaE und DaZ.... | 247 |
| Tab. 6-12: Vergleich des Ausmaßes der empfundenen Herausforderung bei der Beurteilung der Sprachfähigkeiten sowie der Sprachförderung bei DaE vs. DaZ..... | 248 |
| Tab. 6-13: Zusammenhänge zwischen der Vertretung der Kontrastivhypothese bzw. der These der Altersunabhängigkeit des Zweitspracherwerbs mit der Einstellung zur Deutschförderung bzw. zur Mehrsprachigkeit | 250 |
| Tab. 6-14: Vergleich Freude an der Unterstützung der Mehrsprachigkeit vs. Deutschförderung..... | 252 |
| Tab. 6-15: Bedarfe zur Verbesserung der Sprachförderqualität in elementarpädagogischen Einrichtungen | 257 |
| Tab. 6-16: Kategoriensystem und Argumentationsstrukturen im Kontext der Leitfrage 5 (Pädagoginnen) | 273 |

| | |
|---|-----|
| Tab. 6-17: Kindbezogene Kategorien im Kontext der Leitfrage 2 („Sprachstandsindikatoren“) | 274 |
| Tab. 6-18: Kategoriensystem und Argumentationsstrukturen im Kontext der Leitfrage 5 (Schülerinnen) | 278 |
| Tab. 6-19: Subjektive Theorien zum Altersfaktor im Zweitspracherwerb (Schülerinnen) | 282 |
| Tab. 6-20: Argumentationsstrukturen zur muttersprachlichen Repräsentanz bzw. Förderung im Kindergarten. (Schülerinnen) | 285 |
| Tab. 6-21: Argumentationsstrukturen zur muttersprachlichen Repräsentanz bzw. Förderung im Kindergarten. (Pädagoginnen) | 287 |
| Tab. 6-22: Ziele im Zusammenhang mit Sprachförderhandlungen (Gruppendiskussionen) | 290 |
| Tab. 6-23: Zielnennungen in Bezug zu allen genannten Handlungen (Gruppendiskussionen) | 290 |
| Tab. 6-24: Abgelehnte sowie befürwortete Bildungsziele des Kindergartens (Schülerinnen) | 293 |
| Tab. 6-25: Charakterisierung „Sprachvorbild Pädagogin“ und „Sprachvorbild Eltern“ (Schülerinnen) | 299 |
| Tab. 6-26: Charakterisierung „Sprachvorbild Pädagogin“ und „Sprachvorbild Eltern“ (Pädagoginnen) | 302 |
| Tab. 0-1: Kategorientabelle Elementarpädagogik | 354 |
| Tab. 0-2: Kategorientabelle Linguistik | 355 |
| Tab. 0-3: Kategorientabelle Allgemeines Verhalten des Kindes | 356 |
| Tab. 0-4: Kategorientabelle Mehrsprachigkeit | 357 |
| Tab. 0-5: Kategorientabelle Altersfaktor | 357 |
| Tab. 0-6: Kategorientabelle Struktur | 358 |
| Tab. 0-7: Häufigkeiten der Redebeiträge zu elementarpädagogischen Konzepten, Methoden und Begriffen in den Gruppendiskussionen | 359 |
| Tab. 0-8: Häufigkeiten der Redebeiträge mit linguistischen Bezügen in den Gruppendiskussionen | 359 |
| Tab. 0-9: Häufigkeiten der Redebeiträge zum allgemeinen Verhalten des Kindes in den Gruppendiskussionen | 360 |
| Tab. 0-10: Items 1-5 zur Konstruktion des Expertenscores (Frage 5b des Fragebogens) | 360 |
| Tab. 0-11: Items 6-7 zur Konstruktion des Expertenscores (Frage 5a des Fragebogens) | 361 |
| Tab. 0-12: Items 8-18 zur Konstruktion des Expertenscores (Sprachbeurteilung DaE) | 362 |
| Tab. 0-13: Items 19-29 zur Konstruktion des Expertenscores (Sprachbeurteilung DaZ) | 363 |
| Tab. 0-14: Itemcharakteristiken der Skalen für die Expertenscores | 363 |
| Tab. 0-15: Faktorenanalyse Semantisches Differential - extrahierte Faktoren | 364 |
| Tab. 0-16: Faktorenanalyse Semantisches Differential - Faktorenladungen | 365 |

| | |
|---|-----|
| Tab. 0-17: Priorisierung von Förderzielen - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen | 366 |
| Tab. 0-18: Varianzanalyse Förderziele..... | 366 |
| Tab. 0-19: Freude an Förderhandlungen - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen | 367 |
| Tab. 0-20: Varianzanalyse Förderfreude..... | 367 |
| Tab. 0-21: Selbst zugeschriebene Förderkompetenzen - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen..... | 368 |
| Tab. 0-22: Varianzanalyse selbst zugeschriebene Förderkompetenzen..... | 368 |
| Tab. 0-23: Besondere Herausforderungen - Vergleich der Sichtweisen von Pädagoginnen und Schülerinnen..... | 369 |
| Tab. 0-24: Herausforderung unterschiedlichen Bedürfnissen von Kindern gleichzeitig zu entsprechen im Vergleich der untersuchten Gruppen..... | 369 |
| Tab. 0-25: Herausforderung der Beurteilung der Sprachfähigkeit bei DaZ im Vergleich der untersuchten Gruppen..... | 369 |
| Tab. 0-26: Selbsteinschätzung des Wissens - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen..... | 370 |
| Tab. 0-27: Varianzanalyse selbst zugeschriebenes Wissen..... | 370 |
| Tab. 0-28: Relevanz sprachlicher Bereiche für DaE - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen..... | 371 |
| Tab. 0-29: Relevanz sprachlicher Bereiche für DaZ - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen..... | 371 |
| Tab. 0-30: Varianzanalyse vermutete Indikatoren für Sprachentwicklung..... | 372 |
| Tab. 0-31: Verbreitete (subjektive) Theorien zum Spracherwerb - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen..... | 373 |
| Tab. 0-32: Varianzanalyse Meinungen zum Spracherwerb..... | 373 |
| Tab. 0-33: Hauptkomponenten des semantischen Differentials - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen..... | 374 |
| Tab. 0-34: Varianzanalyse Hauptkomponenten semantisches Differential..... | 374 |
| Tab. 0-35: Expertenscores - Mittelwertsvergleich der untersuchten Gruppen..... | 375 |
| Tab. 0-36: Varianzanalyse Expertenscores..... | 375 |
| Tab. 0-37: Varianzanalysen zum Einfluss des Anteils von Kindern mit DaZ in der pädagogischen Praxis - signifikante Ergebnisse..... | 376 |
| Tab. 0-38: Einfluss des Anteils von Kindern mit DaZ in der pädagogischen Praxis - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen..... | 376 |
| Tab. 0-39: Varianzanalysen zum Einfluss der Berufserfahrung auf das Antwortverhalten bei den Fragen 1,2, 4, 5a und die Expertenscores - signifikante Ergebnisse..... | 377 |
| Tab. 0-40: Einfluss der Berufserfahrung auf das Antwortverhalten bei den Fragen 1,2, 4, 5a | |

| | |
|--|-----|
| und die Expertenscores - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen..... | 378 |
| Tab. 0-41: Varianzanalysen zum Einfluss der Berufserfahrung auf das Antwortverhalten bei Frage 5b und die grundlegenden Komponenten des Semantischen Differentials - signifikante Ergebnisse | 378 |
| Tab. 0-42: Einfluss der Berufserfahrung auf das Antwortverhalten bei Frage 5b und die grundlegenden Komponenten des Semantischen Differentials - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen | 379 |
| Tab. 0-43: Einfluss der Berufserfahrung auf die Benennung von besonderen Herausforderungen - signifikante Ergebnisse | 379 |
| Tab. 0-44: Varianzanalysen zum Einfluss von Fortbildungen auf das Antwortverhalten bei den Fragen 1,2 und 4 - signifikante Ergebnisse | 380 |
| Tab. 0-45: Einfluss von Fortbildungen auf das Antwortverhalten bei den Fragen 1,2 und 4 - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen..... | 380 |
| Tab. 0-46: Varianzanalysen zum Einfluss von Fortbildungen auf das Antwortverhalten bei den Fragen 5a und 5b - signifikante Ergebnisse | 381 |
| Tab. 0-47: Einfluss von Fortbildungen auf das Antwortverhalten bei den Fragen 5a und 5b - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen | 381 |
| Tab. 0-48: Varianzanalysen zum Einfluss von Fortbildungen auf grundlegende Komponenten des Semantischen Differentials und die Expertenscores - signifikante Ergebnisse | 382 |
| Tab. 0-49: Einfluss von Fortbildungen auf grundlegende Komponenten des Semantischen Differentials und die Expertenscores - signifikante Mittelwertsunterschiede der untersuchten Gruppen | 382 |
| Tab. 0-50: Einfluss von Fortbildungen auf den Umgang mit dem BESK | 382 |
| Tab. 0-51: Zuordnungen zu den gefundenen Clustern nach den untersuchten Gruppen ... | 383 |
| Tab. 0-52: Zuordnungen zu den gefundenen Clustern nach Anteil von DaZ-Kindern in der pädagogischen Praxis..... | 383 |
| Tab. 0-53: Zuordnungen zu den gefundenen Clustern nach bestimmten als besonders herausfordernd empfundenen Anforderungen | 384 |
| Tab. 0-54: Varianzanalysen zum Einfluss der Priorisierung von Förderzielen und der Förderfreude auf die Clusterzuordnung - signifikante Ergebnisse | 384 |
| Tab. 0-55: Einfluss der Priorisierung von Förderzielen und der Förderfreude auf die Clusterzuordnung - signifikante Mittelwertsunterschiede | 385 |
| Tab. 0-56: Varianzanalysen zum Einfluss der Einschätzung der eigenen Förderkompetenz auf die Clusterzuordnung - signifikante Ergebnisse | 385 |
| Tab. 0-57: Einfluss der Einschätzung der eigenen Förderkompetenz auf die Clusterzuordnung - signifikante Mittelwertsunterschiede | 386 |

| | |
|---|-----|
| Tab. 0-58: Varianzanalysen zum Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens auf die Clusterzuordnung - signifikante Ergebnisse | 386 |
| Tab. 0-59: Einfluss der Einschätzung des eigenen Wissens auf die Clusterzuordnung - signifikante Mittelwertsunterschiede | 387 |
| Tab. 0-60: Varianzanalysen zum Einfluss der Bewertung der Relevanz verschiedener sprachlicher Bereiche für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes auf die Clusterzuordnung - signifikante Ergebnisse | 388 |
| Tab. 0-61: Einfluss der Bewertung der Relevanz verschiedener sprachlicher Bereiche für die Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes auf die Clusterzuordnung - signifikante Mittelwertsunterschiede | 388 |
| Tab. 0-62: Varianzanalysen Struktur- und Prozessanforderungen | 388 |

Lebenslauf

Barbara Rössl-Krötzl, geb. am 14. Oktober 1961 in Wien

Ausbildung

- | | |
|-------------------|---|
| 2010 - 2017 | Doktoratsstudium der Allgemeinen/Angewandten Sprachwissenschaft (Universität Wien) |
| 10/1998 – 11/2005 | Diplomstudium der Allgemeinen Sprachwissenschaft mit den Schwerpunkten Psycholinguistik/Syntax/Semantik und Fächerkombination aus Entwicklungs- und Bildungspsychologie/Vergleichende Musikwissenschaft (Universität Wien) (mit Auszeichnung bestanden) |
| 09/1979 – 06/1985 | Studium der Instrumentalpädagogik und Querflöte am Wiener Konservatorium (seit 2015: „Musik und Kunst Privatuniversität der Stadt Wien“) mit Lehrbefähigung für Querflöte |
| 09/1971 – 06/1979 | Bundesgymnasium Wien VI, neusprachlicher Zweig (Matura mit Auszeichnung bestanden) |

Tätigkeiten

- | | |
|-------------------|--|
| 01/2016 – aktuell | Wissenschaftliche Beratung bei der Entwicklung des Sprachstandsbeobachtungsverfahrens <i>USB Plus</i> (BIFIE im Auftrag des BMB) |
| 12/2014 – aktuell | Sprachwissenschaftliche Leitung des Projekts <i>SprachSpielGesang</i> (Verein Musik und Sprache, Tulln) |
| 10/2013 – 06/2014 | Mitarbeit an der Erstellung des <i>Leitfadens zur Sprachförderung am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule</i> (Charlotte-Bühler-Institut im Auftrag des BMUKK) Verfassen der sprachwissenschaftlichen Teile, Entwicklung eines <i>Lernstufenmodells zum Zweitspracherwerb</i> |
| 03/2013 – 09/2013 | Inhaltliche Relaunch der Homepage <i>www.sprich-mit-mir.at</i> (BMUKK) |
| 07/2012 – aktuell | Sprachwissenschaftliche Tätigkeiten im Projekt <i>Frühe Sprachliche Förderung für das Land OÖ</i> Konzeptionelle Beratung Verfassen einer praxisbezogenen <i>Handreichung zur gezielten Sprachförderung</i> Verfassen des Konzepts <i>zur durchgängigen Sprachförderung in oberösterreichischen Kindergärten</i> |

Entwicklung der **Sprachstandsbeobachtungsverfahren BESK Oö und BESK-DaZ Oö**

Sprachberatungstätigkeiten in 190 elementarpädagogischen Einrichtungen inkl. Follow-up-Veranstaltungen

Verfassen des *Sprachförderkonzepts im Rahmen der 15a-Vereinbarung*

01/2009 – 12/2010 Erstellung des sprachwissenschaftlichen Basiskonzepts, Beratung sowie Verfassen der sprachwissenschaftlichen Begründungen und Erläuterungen zu den **Sprachstandsbeobachtungsverfahren BESK DaZ, BESK-DaZ 2.0, BESK 2.0**

(BIFIE im Auftrag des BMUKK)

09/2007 – 03/2008 Entwicklung des *Sprachkompetenzmodells für 4-5jährige Kinder mit Deutsch als Erstsprache* als Grundlage für das **Sprachstandsbeobachtungsverfahren BESK 4-5**

(BIFIE im Auftrag des BMUKK)

ab 03/2006- aktuell **Lehrtätigkeiten in der Fort- und Weiterbildung für PädagogInnen aus dem Elementar- und Primarbereich**
Schwerpunkte: Sprachwissenschaftliche Grundlagen, Sprachbetrachtung, Sprachanalyse, Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachstandsdiagnostik, Mathematik und Sprache
 (Pädagogische Hochschulen in Wien, Niederösterreich, Oberösterreich, Tirol; Land NÖ, Land Kärnten, Land OÖ, Land Salzburg; Magistrat Wels; Kinder in Wien; St.-Nikolaus-Stiftung ...)
Wissenschaftlich-konzeptionelle Tätigkeiten und Beratungen
 Expertisen, Konzeptentwicklungen (z.B: Stadt Wels, Stadt Wien, Land Steiermark, Land NÖ; Interface Wien; Caritas OÖ)
 davor Tätigkeiten als Instrumentalpädagogin (z.B. VHS VII, XIV),
 Bürotätigkeiten und Familienpausen

Tagungsreferate und -workshops

z.B. im Rahmen folgender Tagungen:

- PH Stmk/ÖSZ: *Sprachen im Blick* (Graz 2017)
- PH Tirol/ÖSZ: *Sprachen im Blick* (Innsbruck, 2015)
- KPH Wien-Krems/ÖSZ: *Bundesweites Seminar „Frühe sprachliche Bildung“* (Wien, 2015)
- PH OÖ/Land OÖ: *Kinder und ihre Sprache. Durchgängige Sprach(en)bildung im Blick* (Linz, 2014)
- KPH Graz/ PH Stmk / LSR Stmk: *Modellprojekt umfassende*

- Sprachförderung* (Graz 2014)
- 20. ÖGS-Kongress: *Sprache rechnet sich* (Bad Ischl, 2013)
 - ECML Graz / BMUKK: *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit - PH Vernetzungstagung* (Graz, 2012)
 - 3. Nötscher Symposium: *Mehrsprachigkeit aufbauen – Potenziale nutzen, Strukturen aufbauen* (Nötsch, 2011)
 - ÖDaF-Tagung: „*Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne*“. *Mit dem Deutschlernen und-lehren beginnen*. (Wien, 2010)
 - Tagung *Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom, 2008)

Publikationen

- Auhser, Ferdinand & Rössl-Krötzl, Barbara (2016): Sprachförderung durch Musik – mit Bakabu, dem Ohrwurm. *KiTa aktuell*, 5/2016, 92-94.
- Rössl, Barbara; Auhser, Ferdinand; Lauber, Arthur & Schweng, Manfred (2015): SprachSpielGesang. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2/2015, 152-159.
- Rössl-Krötzl, Barbara (2013): Was Sprache und Mathematik miteinander zu tun haben. Eine sprachwissenschaftliche Betrachtung. In: Rosenberger, Katharina (Hrsg.): *Sprache rechnet sich. Medium Sprache in allen Lernbereichen (=Sprachheilpädagogik: Wissenschaft und Praxis, Band 5)*, 59-68.
- Rössl, Barbara (2011): DaZ im Kindergarten: Diagnose- und Förderhilfen für Pädagoginnen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 1/11, 40-46.
- Jelinek, Susan & Rössl, Barbara (2009): Sprachförderung im Kindergarten. Ein epochaler Trend, aktueller denn je? *Erziehung und Unterricht*, 9-10/2009, 947-953.
- Doubek, Margit; Hrubesch, Angelika & Rössl, Barbara (2009): Leistungsfeststellung und Dokumentation. In: Plutzar, Verena & Kerschhofer-Puhalo, Nadja (Hrsg.): *Nachhaltige Sprachförderung. Zur veränderten Aufgabe des Bildungswesens in einer Zuwanderergesellschaft. Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Innsbruck u.a.: Studien, 189-194.
- Rössl, Barbara (2008): Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache beurteilen: Worauf es ankommt. *Erziehung und Unterricht*, 1-2/2008, 45-52.