

Dapper-Saalfels, Tina von; Koch, Katja; Mackowiak, Katja; Beckerle, Christine; Löffler, Cordula; Heil, Julian

Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW)

Mackowiak, Katja [Hrsg.]; Beckerle, Christine [Hrsg.]; Gentrup, Sarah [Hrsg.]; Titz, Cora [Hrsg.]:
Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag
Julius Klinkhardt 2020, S. 13-32



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Dapper-Saalfels, Tina von; Koch, Katja; Mackowiak, Katja; Beckerle, Christine; Löffler, Cordula; Heil, Julian: Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW) - In: Mackowiak, Katja [Hrsg.]; Beckerle, Christine [Hrsg.]; Gentrup, Sarah [Hrsg.]; Titz, Cora [Hrsg.]: Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 13-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201426 - DOI: 10.35468/5801_02
<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201426>
http://dx.doi.org/10.35468/5801_02

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

*Tina von Dapper-Saalfels, Katja Koch, Katja Mackowiak,
Christine Beckerle, Cordula Löffler und Julian Heil*

Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW)

Info-Kasten zum Instrument

Name	Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW)
Autor*innen	Tina von Dapper-Saalfels, Katja Koch, Katja Mackowiak, Christine Beckerle, Cordula Löffler und Julian Heil
Ziel	Erfassung von Sprachförderwissen (1. Einsatz von Sprachfördertechniken, 2. Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen, 3. Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes)
Einsatzbereich	Analyse von Sprachförderwissen pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich
Erhebung	Leitfadengestütztes Filmvignetteninterview
Auswertung	Quantitatives Kategoriensystem (drei Skalen)

1 Theoretischer Hintergrund zum Instrument

Im Verbundprojekt „Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich“ (alle), das im Rahmen der Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) durchgeführt wurde, wurden zwei Weiterqualifizierungskonzepte zur alltagsintegrierten Sprachförderung in verschiedenen Kindertageseinrichtungen (Kitas) hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft. Im vorliegenden Beitrag wird das im Projektkontext entwickelte Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW; in Anlehnung an IteL, 2015, in Vorb.) vorgestellt. Dieses erfasst das sprachförderbezogene Wissen der Fachkräfte in den Bereichen *Diagnostik, Planung, Durchführung* und *Evaluation* von Sprachförderung und orientiert sich sowohl an den übergeordneten Diskursen zur sprachbezogenen Professionalisierung von Erzieher*innen und den dort angemahnten Verbesserungen der Wissens- und Handlungskompetenzen (z.B. Anders, 2018; Hopp, Thoma & Tracy, 2010) als auch konkret an

den von Kappeler Suter und Kannengieser (2011) beschriebenen Schritten eines zyklisch verlaufenden Sprachförderprozesses.

Zur Auswertung des Interviews wurden bisher drei Auswertungsskalen entwickelt, die einzelne Schritte in den Bereichen *Wissen über den Einsatz von Sprachförder-techniken* (Skala 1), *Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen* (Skala 2) und *Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes* (Skala 3) abdecken.

Sprachförderprozess

Seit einigen Jahren legt die Forschung zur institutionellen frühen Bildung einen Schwerpunkt auf die Qualifizierung von Fachkräften, vor allem in Bezug auf die Verbesserung von Sprachbildung und Sprachförderung. In diesem Zuge wurde u.a. die Bedeutung der Umsetzungsqualität der Fördermaßnahmen erkannt (Roux & Kammermeier, 2018). Ausgehend von diesem Diskurs eignet sich der Sprachförderprozess nach Kappeler Suter und Kannengieser (2011), um einzelne Teilbereiche der Umsetzung näher zu untersuchen. Die einzelnen Elemente des Sprachförderprozesses werden deshalb zur Strukturierung des Interviewleitfadens im VSW genutzt, um das Sprachförderwissen der Fachkräfte zu erheben.

Am Anfang dieses Modells von Kappeler Suter und Kannengieser (2011) steht die *Diagnostik*, in der (z.B. durch Entwicklungsbeobachtung) die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes festgestellt werden, welche die Grundlage für die Zielformulierung und anschließende Sprachförderplanung bilden. In der *Durchführung* werden Gelegenheiten für Sprachlernanlässe geschaffen; hierfür sollte die Fachkraft als Sprachvorbild agieren, die Kommunikation gezielt strukturieren und sie adaptiv an den Entwicklungsstand des Kindes anpassen. Währenddessen bzw. im Anschluss werden der aktuelle Sprachstand des Kindes und die eigene Vorgehensweise *evaluiert* und reflektiert. Zudem wird der Sprachförderprozess *dokumentiert* und hierauf aufbauend ein neuer angepasster Förderzyklus initiiert.

Mittlerweile sind die einzelnen Schritte des gesamten Sprachförderprozesses zu *Diagnostik*, *Planung*, *Durchführung*, *Evaluation* und *Dokumentation* von Sprachförderung umfangreich erforscht und empirisch abgesichert (z.B. Beckerle, 2017).

Kompetenzen und Wissensfacetten von Fachkräften

Die Frage, welche Kompetenzen Fachkräfte benötigen, um sprachbezogene Bildungsprozesse bei Kindern zu initiieren, wird seit der Jahrtausendwende verstärkt diskutiert. Basierend auf dem Kompetenzbegriff von Weinert (2001) sind Kompetenzen verfügbare oder erlernbare Fähigkeiten und Fertigkeiten, die benötigt werden, um in verschiedenen Situationen adäquat handeln zu können. Fröhlich-Gildhoff, Weltzien, Kirstein, Pietsch und Rauh (2014) differenzieren dabei in ihrem Kompetenzmodell, welches in der Frühpädagogik weit verbreitet ist, zwi-

schen den Handlungsgrundlagen (Disposition), der Handlungsplanung/-bereitschaft sowie der Handlungsrealisierung (Performanz).

Die aktuelle Forschung zu sprachbezogenen Kompetenzen fokussiert neben dem Sprachförderhandeln auch das Sprachförderwissen als weiteren Kompetenzbereich. Das Modell von Hopp et al. (2010) zur Sprachförderkompetenz enthält z.B. neben Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen) auch bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen). Zu diesen Kenntnissen zählen die Autor*innen das Wissen über Sprache und zum Spracherwerb, zur Sprachdiagnostik, über die Gestaltung von Sprachförderung sowie allgemeines pädagogisches Wissen.

Geyer (2018) teilt in Anlehnung an die von Shulman aufgezeigten Wissensfacetten (1986) Wissen in folgende Bereiche ein: Fachwissen (z.B. Wissen über Sprache, Sprachstandserhebung), fachdidaktisches Wissen (z.B. Methoden, Materialien) und pädagogisches Wissen (z.B. Beziehungsgestaltung). Damit erfolgt durch Geyer (2018) eine Einteilung der durch Hopp et al. (2010) genannten bereichsbezogenen Kenntnisse in abgegrenzte Wissensfacetten, die sich darüber hinaus nach Anderson und Krathwohl (2001) auf verschiedenen Kompetenzniveaus (Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Beurteilen, (Er-)Schaffen) bewegen können, wobei jede Niveaustufe jeweils weitere kognitive Prozesse erfordert.

Befunde zum Wissen der Fachkräfte

In mehreren empirischen Studien lassen sich große Wissensunterschiede zwischen Fachkräften im Bereich Sprachförderung finden (z.B. Müller, Geist & Schulz, 2013; Müller, Smits, Geyer & Schulz, 2014). Einige Studien weisen darauf hin, dass diese unter anderem auf die unterschiedlichen Ausbildungen oder Weiterqualifikationen zurückzuführen sind (z.B. Roth, Hopp & Thoma, 2015). Auch bezüglich einzelner Wissensfacetten treten Unterschiede auf. So zeigen z.B. Müller et al. (2014) sowie Tracy, Thoma, Ofner, Michel und Sybel (2012), dass das praxisrelevante Wissen bei den Fachkräften in größerem Umfang vorhanden ist als das linguistische. Auch Faas (2013) stellte fest, dass Fachkräfte eher auf Erfahrungs- als auf fachliches Wissen zurückgreifen.

Insgesamt zeigt sich, dass Fachkräfte sich in den untersuchten Wissensbereichen jeweils stärker an den eigenen Erfahrungen als an fachlichem Wissen orientieren. Offen ist dabei, inwieweit diese unterschiedlichen Wissensbestände miteinander verknüpft werden.

Befunde zu Zusammenhängen zwischen Wissen und Handeln

Wie bereits zuvor aufgezeigt, bezieht sich Sprachförderkompetenz nicht alleine auf den Aspekt des Wissens, sondern auch auf die Bereiche des Könnens und Handelns (Hopp et al., 2010). Einige Studien berichten hier moderate Zusammenhänge. So fanden Wirts, Wildgruber und Wertfein (2017) nur zwischen dem Sprachwissen und einigen Teilaspekten des beobachteten Interaktionshan-

delns Zusammenhänge. Ofner (2014) berichtete Zusammenhänge zwischen dem Sprachwissen und der Qualität des Sprachhandelns und hob einzelne Aspekte besonders hervor (u.a. allgemeines Kommunikationsverhalten, Motivation). Dem gegenüber konnten Mackowiak et al. (2018) keine Zusammenhänge zwischen den Aspekten des Sprachförderwissens und Sprachförderhandelns entdecken. Studien zur Evaluation von Weiterqualifikationen kommen im Hinblick auf das Wissen zu uneinheitlichen Ergebnissen: Müller et al. (2013) untersuchten den Wissenszuwachs durch Fortbildungen und stellten dabei keine signifikanten Unterschiede zwischen der Interventions- und Kontrollgruppe fest. In eine ähnliche Richtung deuten auch die Befunde des allE-Projekts (Mackowiak et al., im Druck). Andere Studien belegen, dass nach einer Fortbildung das anwendungsbezogene Wissen der Fachkräfte größer wird, jedoch nicht das linguistische Grundlagenwissen (z.B. Geyer, 2018; Neuman & Cunningham, 2009).

Erfassung von Wissen

Um explizites sprachförderbezogenes Fachwissen zu erheben, setzen Studien u.a. Wissenstests (z.B. „SprachKoPF“, Thoma & Tracy, 2012) ein. Eine Methode, um eher implizites und erfahrungsbasiertes Wissen zu erheben, ist beispielsweise das Vignetteninterview.

Der Unterschied liegt darin, dass die im Interview eingesetzten Vignetten nicht nur als Wissenstest genutzt werden können und durch die dialogische Interviewsituation zur Erörterung oder auch Reflexion anregen, darüber hinaus kann an konkreten Beispielen die Verknüpfung der unterschiedlichen Wissensbestände aufgezeigt werden. Denn erst diese Verknüpfung des fachlichen, fachdidaktischen und erfahrungsbasierten Wissens ist es, die professionelles Handeln von Fachkräften im pädagogischen Alltag ausmacht.

2 Vorstellung des Instruments

2.1 Vignetteninterviews als Methode in verschiedenen Forschungsdisziplinen

Eine größere Verbreitung in der Forschung erfuhren Vignetteninterviews zunächst in den 1980er Jahren in anglo-amerikanischen sozialwissenschaftlichen Survey-Studien (z.B. Rossi & Nock, 1982). Seit der Jahrtausendwende finden sie zunehmend auch Eingang in die deutschsprachige Forschung (Reineck, Lilienthal, Sehl & Weichert, 2017). Bereits Finch (1987, S. 105) beschreibt Vignetten als „short stories about hypothetical characters in specified circumstances, to whose situation the interviewee is invited to respond“.

Sie werden z.B. in psychologischen Studien zur Untersuchung von Verhalten und in der Soziologie zur Erfassung von Einstellungen und Werten eingesetzt (Sampson & Johannessen, 2019). In der Lehr-Lern- sowie Unterrichtsforschung haben sie sich zur Feststellung von Kompetenzen etabliert (z.B. Benz, 2018; Oser, Heinzer & Salzmann, 2010). Die Vielfältigkeit der Anwendung und Disziplinen spiegelt sich auch in der jeweiligen Definition dessen wider, was eigentlich eine Vignette als Teil des Interviews auszeichnet (z.B. Atria, Strohmeier & Spiel, 2006; Benz, 2018). Übereinstimmend heben alle Autor*innen hervor, dass die Vignette vor allem die Funktion eines Stimulus übernimmt und somit als Einstimmung auf oder Anlass für das folgende Interview fungiert.

Vignetten als Impulse für Interviews können beispielsweise fiktiv konstruiert sein (z.B. Jenkins, Bloor, Fischer, Berney & Neale, 2010) oder Realsituationen als Grundlage nutzen (Merton & Kendall, 1946). Der Einsatz der im Interview angewandten Vignette kann advokatorisch sein, d.h. die Befragten werden gebeten, die Vignette an sich oder die Handlungsweisen der in der Vignette vorkommenden Dritten zu beurteilen (z.B. Oser, Salzmann & Heinzer, 2009). Eine andere Möglichkeit besteht darin, die Interviewten in einer eigenproduktiven Form anzuregen bzw. berichten zu lassen, was sie selbst in der Situation tun würden (Benz, 2018).

Deutlich wird, dass sich unterschiedliche Ansätze bezüglich des Aufbaus und der Durchführung von Vignetteninterviews finden lassen. Im vorliegenden VSW liegt der Fokus auf der Filmvignette. Es orientiert sich dabei methodisch am fokussierten Interview (Merton, Fiske & Curtis, 1946), das u.a. den Einsatz von bewegten Bildern in Interviewsituationen als erstes systematisch nutzte (Sampson & Johannessen, 2019).

2.2 Aufbau des VSW

Das Ziel des VSW ist die Erfassung von Sprachförderwissen hinsichtlich des *Einsatzes von Sprachfördertechniken* (Skala 1), der *Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen* (Skala 2) und des *diagnostischen Wissens bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes* (Skala 3). Um dies zu erheben, wurde in Anlehnung an Itel (2015, in Vorb.) ein leitfadengestütztes Filmvignetteninterview entwickelt. Dabei steht ein Filmausschnitt im Mittelpunkt, der im VSW insgesamt dreimal eingesetzt wird.

Filmvignette

Die gezeigte Vignette stellt einen kurzen Filmausschnitt dar (03:34 Minuten)¹, der eine Person mit einem Kind (fünf Jahre) nicht deutscher Herkunftssprache

1 Der originale Filmausschnitt stammt aus einem Fortbildungsangebot und umfasst 06:11 Minuten (Ulrich, 2009). Die gekürzte Fassung wurde von Itel (2015; in Vorb.) eingesetzt.

bei einer Bilderbuchbetrachtung in einem separaten Kita-Raum zeigt. Die Interaktion gestaltet sich dabei in einem Wechselspiel zwischen Vorlesen und Dialog mit dem Kind zu eigenen Erlebnissen. In der behandelten Geschichte geht es um einen Bären, der eines Tages aus dem Bilderbuch heraustritt und mit einem Mädchen Abenteuer (z.B. im Supermarkt oder im Park) erlebt (Moers & Wilkon, 2003).

Interviewaufbau

Der Interviewaufbau bezieht sich auf die vier Wissensbereiche *Diagnostik*, *Planung*, *Durchführung* und *Evaluation* von Sprachförderung in Anlehnung an den Sprachförderprozess nach Kappeler Suter und Kannengieser (2011).

Das VSW beginnt damit, dass der Filmausschnitt einmal vollständig abgespielt wird. Nach dem ersten offenen und wenig gelenkten Einstieg zur Offenlegung von Relevanzsystemen, bei dem die interviewte Person aufgefordert wird ihre Eindrücke zur Filmvignette zu äußern, wird im weiteren Verlauf des Interviews ein Set aus strukturierten Leitfragen und Aufgaben zur Vignette eingesetzt.

Die Aufgaben zur Vignette folgen dem advokatorischen Ansatz mit eigenperspektivischen Ergänzungen: Die befragte Person wird zunächst über eine offene Frage aufgefordert, das im Video gezeigte Handeln (die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes oder das sprachförderliche Handeln der Fachkraft) zu beschreiben. Darauf folgt jeweils eine thematische Fokussierung auf den jeweiligen Schwerpunkt (Sprachdiagnostik oder Sprachförderung), der durch strukturierte Leitfragen eingeführt wird. Dabei erfährt das geäußerte Wissen durch eine sogenannte Start-Stopp-Aufgabe zu beiden Themenbereichen zusätzlich eine quasipraktische Anwendung. Diese Aufgabe besteht darin, das Video an jenen Stellen zu stoppen und zu kommentieren, an denen etwas hinsichtlich des jeweiligen Themenbereichs beobachtet wird.

Daran schließen sich jeweils strukturierte Leitfragen, genauer Szenario-Fragen (Kruse, 2014) an, bei denen die befragte Person Handlungsmöglichkeiten oder -alternativen erläutert. Am Ende der Fragenblöcke wird das Gesagte nochmals zusammengefasst und so den Befragten zusätzlich ermöglicht, bisher nicht angesprochene Aspekte ergänzend hinzuzufügen.

Die Start-Stopp-Aufgaben stellen hohe Anforderungen an die Beobachtungsfähigkeiten der Fachkraft und verlangen einen schnellen Abruf des konzeptuellen Wissens. Dadurch rekapituliert die befragte Person während dieser Aufgabenstellung die Schritte *Diagnostik* und *Sprachförderung* nach Kappeler Suter und Kannengieser (2011). Durch die eigene Entscheidung, wann die befragte Person das Video stoppt, zeigen sich die diagnostischen Fähigkeiten in alltagsähnlichen Situationen und erlauben so eine Einschätzung der sprachdiagnostischen Kompetenzen und der Fähigkeit, Sprachförderliches erkennen und erklären zu können.

Diese Fähigkeit kann als ein zentraler Aspekt von Sprachförderkompetenz gesehen werden.

Die noch fehlenden Schritte (*Planung* und *Evaluation*) des Sprachförderprozesses von Kappeler Suter und Kannengieser (2011) werden über Szenario-Fragen zu den beiden Themenbereichen erhoben. Diese eröffnen vor allem eine eigenproduktive Perspektive, da die befragte Person entweder erörtert, was sie selbst tun würde, wenn sie das Kind sprachlich fördern wollte, oder wie die Person im Video die Wirksamkeit ihrer sprachförderlichen Maßnahme überprüfen könnte. Durch den hypothetischen Entwurf und die Beurteilung einer Maßnahme wird so ein kognitiver und zu verbalisierender Prozess angeregt.

Das gesamte Vignetteninterview endet mit der Möglichkeit, nochmals all das anzumerken, was bisher noch nicht angesprochen wurde. Dies dient dazu, weitere und über die zuvor gegebenen Antworten hinausgehende Aspekte festzuhalten.

2.3 Abgrenzung des Instruments VSW zum Instrument von Itel

Das im alle-Projekt verwendete Vignetteninterview ist stark angelehnt an das von Itel (2015, in Vorb.) genutzte Instrument. Bei ihr fanden zwei Videos als Stimuli Verwendung, um Sprachförderwissen in den Bereichen Sprachdiagnostik, Sprachförderplanung sowie Sprachförderung bei den von ihr interviewten Fachkräften aus dem Elementarbereich zu erheben. Hierfür entwickelte sie einen Interviewleitfaden, der im Zuge des alle-Projekts erweitert und angepasst wurde (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Unterschiede zwischen dem Vignetteninterview von Itel (2015, in Vorb.) und dem VSW

Vignetteninterview von Itel	VSW
Befragung zielt auf Sprachförderdiagnostik, -planung und -förderung	Erweiterung um Fragen zur Sprachforderevaluation
<i>Leitfadeninterview im Einzelsetting</i>	
Zwei Filmausschnitte (Bilderbuchbetrachtung und Freispiel)	Ein Filmausschnitt (Bilderbuchbetrachtung)
Angaben zum Kind im Video	Keine Angaben zum Kind im Video
Gespräch mit ausschließlichem Fokus auf Sprache	Ergänzung um thematisch offenen Gesprächseinstieg
Weitere Fragen jeweils aufgeteilt in globale und Start-Stopp-Fragen	

Auswertung (quantitativ)

Beziehungsgestaltung	Wissen über den Einsatz von Sprachförder- dertechniken (Skala 1)
Dialog	Kontextwissen zur Gestaltung dialogi- scher Sprachfördersituationen (Skala 2)
Fragetechniken	Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes (Skala 3)
Wortschatzförderung	
Modellierungstechniken	

Beide Vignetteninterviews sind als Leitfadeninterviews konzipiert und zeichnen sich durch ein strukturiertes Vorgehen mit offenen Fragen aus. Der Film wird jeweils mit der Bitte eingeleitet, sich in die gezeigte Situation hineinzusetzen. Hierbei nimmt ITEL den Hinweis vorweg, dass es sich um ein türkisches Mädchen handelt, was im alleE-Projekt zur Vermeidung einer Stereotypisierung von mehrsprachig aufwachsenden Kindern nicht erwähnt wird.

Im alleE-Projekt wird nur eine der auch von ITEL eingesetzten Filmvignetten genutzt, um das (thematisch erweiterte) Interview nicht zu lang zu gestalten. In beiden Interviews wird der gesamte Filmausschnitt mit einer vorherigen Beobachtungsaufforderung präsentiert. In der Handhabung der auf die Beobachtungsaufforderung folgenden Frage ergeben sich allerdings Unterschiede: ITEL lenkt zu Beginn des Interviews die Aufmerksamkeit auf die Sprache und das Sprechverhalten des Kindes. Die Vorgehensweise im alleE-Projekt folgt demgegenüber einer weniger fokussierten Interviewkonstruktion, d.h. es gibt zunächst eine allgemeine Erzählaufforderung mit der Bitte, den gezeigten Film genau zu beobachten. Der Einsatz einer derartigen erzählgenerierenden Frage zu Anfang des Interviews ermöglicht es den Befragten, sich zu orientieren und zu positionieren, und führt offen zum Thema hin. Im VSW erfolgt erst dann die spezifischere Fragestellung, die den Fokus auf die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes legt. Zudem werden im alleE-Projekt, anders als bei ITEL, noch weitere Themen, wie Sprachförderevaluation oder das eigene Sprachförderhandeln angesprochen. Die Datenauswertung wurde bei beiden Instrumenten quantitativ durchgeführt, allerdings mit inhaltlich und methodisch unterschiedlichen Auswertungssystemen.

2.4 Durchführung des VSW

Das VSW wird in einem Einzelsetting durchgeführt und ist leitfadenbasiert. Das Interview nimmt pro Fachkraft zwischen 30 und 60 Minuten in Anspruch. Bei der Auswahl des Raums, in dem das Interview stattfindet, sollte besonders auf eine möglichst ruhige Atmosphäre geachtet werden. Die Fallvignette wird über einen Laptop abgespielt, dessen Tonqualität mit dem Anschluss zusätzlicher Lautsprecher verbessert werden kann. Darüber hinaus wird das Interview über zwei Dik-

tiergeräte aufgezeichnet, um eine spätere Transkription (z.B. MAXQDA, VERBI Software) zu ermöglichen.

Nach einer allgemeinen Einführung zu Sinn und Zweck des Vignetteninterviews werden die Interviewten zu möglichst umfassenden Äußerungen ermuntert und gebeten, alles zu nennen, was ihnen wichtig erscheint.

Nachdem der Filmausschnitt einmal vollständig abgespielt wird, erfolgt eine erste offene Einschätzung der Vignette durch die Fachkraft. Dies dient dazu, die sprachförderbezogenen Relevanzsysteme der Befragten offenzulegen. Daran schließt der Interviewteil an, der aus strukturierten Leitfragen und Start-Stopp-Aufgaben besteht. Zu beachten ist, dass im Unterschied zu anderen Formen des Leitfadeninterviews die Abfolge der Fragen vorab festgelegt ist und nicht in Abhängigkeit vom Gesprächsverlauf variiert (weitere Hinweise siehe Online-Anhang).

2.5 Auswertung des VSW

Um die Vignetteninterviews auszuwerten, werden Transkripte von den Audioaufnahmen erstellt, die sich in einer vereinfachten Version an den Transkriptionsregeln von Selting et al. (1998) orientieren. Die Erstellung eines Transkripts nimmt durchschnittlich drei bis vier Stunden in Anspruch.

Folgende drei Auswertungsskalen wurden bisher entwickelt: *Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken (Skala 1)*, *Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen (Skala 2)* sowie *Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes (Skala 3)*.²

Skala 1: Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken deckt einen Teilbereich der *Sprachförderung* im Sprachförderprozess nach Kappeler Suter und Kanngieser (2011) ab. Die Fachkraft hat im Vignetteninterview die Aufgabe, das sprachförderliche Handeln der vorlesenden Person im gezeigten Filmausschnitt zu erkennen und zu benennen. Dabei soll sie die Vignette an den entsprechenden Stellen stoppen. Um dies systematisch auszuwerten, wurde für die Vignette eine Musterlösung entwickelt. Im Video können 22 Passagen identifiziert werden, in denen die vorlesende Person mindestens eine Sprachfördertechnik zeigt, wobei teilweise auch mehrere Sprachfördertechniken in einer Passage vorkommen. Dabei sind insgesamt 37 Sprachfördertechniken zu beobachten (neun korrektive Feedbacks, zwölf Modellierungstechniken, 16 Fragen). In einem ersten Schritt wird die Gesamtzahl der von den Befragten in Übereinstimmung mit der Musterlösung richtig gestoppten Stellen ermittelt. Da die Interviewten auch gebeten werden, zu begründen, warum sie an dieser Stelle gestoppt haben, erfolgt in einem zweiten Schritt eine weitere Bewertung dieser Äußerungen über die Vergabe von Punkten, welche die Wertigkeit von eins bis drei annehmen können. Mit die-

2 Die vollständigen Auswertungsskalen befinden sich im Online-Anhang.

ser Form der Bewertung werden unterschiedliche Niveaustufen des Wissens zum Einsatz von Sprachfördertechniken abgebildet – von eher unbewusstem Erkennen sprachlichen Handelns über schon bewussteres Erfassen und Umschreiben bis hin zu einem präzisieren Benennen und Erklären dieser sprachlichen Handlungen (maximale Punktzahl: 111 Punkte; vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Punktevergabe für die Antworten zu Skala 1 und 3 des VSW

Punkte	Beschreibung	Beispiel Skala 1	Beispiel Skala 3
1 Punkt	<p>Wiederholen <u>oder</u> <u>unspezifisches Benennen</u>: Die Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie wiederholt das, was in der Vignette zu sehen ist, ODER umschreibt die Situation unspezifisch.</p>	<p>Fachkraft in Vignette: „Soll ich’s dir vorlesen?“</p> <p>Äußerung der befragten Fachkraft: „Also hier, da stellt sie jetzt eine Frage.“</p>	<p>Kind in Vignette: „In Autobahn und alle saut in Bär.“</p> <p>Äußerung der befragten Fachkraft: „Also da hat das Kind saut statt schaut gesagt.“</p>
2 Punkte	<p>Umschreiben des Fachbegriffs <u>oder</u> Nutzen des Fachbegriffs <u>oder</u> Erklärung: Die Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei eine Umschreibung des Fachbegriffs ODER den Fachbegriff ODER liefert eine Erklärung für die Situation.</p>	<p>Äußerung der befragten Fachkraft: „Hier stellt die Fachkraft eine gezielte Frage.“ ODER „Also hier, da hat die Fachkraft jetzt eine geschlossene Frage gestellt.“ ODER „Also hier hat die Fachkraft keine gute Frage gestellt: ‘Was siehst’n da?’; weil das Kind dann nur eine kurze Antwort gibt.“</p>	<p>Äußerung der befragten Fachkraft: „Also hier, da hat das Kind den Laut ‘sch’ durch ‘s’ ersetzt.“ ODER „Hier hat das Kind einen Konsonanten ersetzt.“ ODER „Das Kind hat Schwierigkeiten, das ‘sch’ auszusprechen, und ersetzt diesen deswegen durch einen einfacheren Laut.“</p>

3 Punkte	<p><i>Präzises Benennen mit Fachbegriff <u>und</u> Erklärung:</i> Die Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei den Fachbegriff UND liefert eine Erklärung für die Situation. ODER verweist auf eine diagnostische Maßnahme (inkl. Fachbegriff) (Zusatz für Skala 3)</p>	<p>Äußerung der befragten Fachkraft: „Also hier, da hat die Fachkraft jetzt eine geschlossene Frage gestellt: „Was siehst'n da?“. Die Frage führt dazu, dass das Kind dann nur eine kurze Antwort gibt und nicht zum Sprechen anregt wird.“</p>	<p>Äußerung der befragten Fachkraft: „Hier hat das Kind den Konsonanten, also 'sch' durch 's' ersetzt. Das kann vielleicht an der Herkunftssprache liegen.“ ODER „Hier hat das Kind den Konsonanten, also 'sch' durch 's' ersetzt, sicherheitsshalber sollte mal eine Logopädie aufgesucht werden.“</p>
----------	--	--	--

Skala 2: *Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen*³ wird den Bereichen *Sprachförderplanung* und *Sprachförderung* im Sprachförderprozess nach Kappeler Suter und Kannengieser (2011) zugeordnet. Dieses Wissen bezieht sich auf die Gestaltung alltäglicher Sprachfördersituationen und gilt als wesentliche Facette der Sprachförderung. Die entwickelte Skala orientiert sich an den in der Sprachförderforschung diskutierten positiven Merkmalen dialogischer Sprachfördersituationen (z.B. Kammermeyer et al., 2017; Zevenbergen & Whithurst, 2003). Gleichwohl im Vignetteninterview keine direkte Frage zu den einzelnen Merkmalen gestellt wird, können die entsprechenden Gesichtspunkte, insbesondere bei den offenen Fragen (zu Anfang, zur Sprachförderplanung und zur Sprachförderung) von den Befragten eingebracht werden. Bei der Erstellung dieser Skala wurde ein kombiniertes deduktives und induktives Vorgehen für die Kategorienbildung gewählt. Insgesamt ließen sich 14 Aspekte herausarbeiten. Im Rahmen eines Treffens von sechs Expert*innen wurden diese 14 Aspekte bezüglich der Umsetzungsqualität in der Filmvignette (angemessen, akzeptabel oder unangemessen) bewertet und als Grundlage für die Punktevergabe genutzt. Für jeden von einer Fachkraft benannten Aspekt werden dann Punkte vergeben, wenn die Fachkraft diesen adäquat zur Expert*inneneinschätzung einstuft. Schätzt die Fachkraft also beispielsweise die Wahl des Bilderbuchs als angemessen ein, so erfolgt eine Punktevergabe, wenn das Expert*innenurteil die Materialwahl ebenfalls als angemessen beurteilt hat.

³ Das Auswertungsschema wurde bereits in einer ersten Fassung veröffentlicht (von Dapper-Saalfeld et al., 2018).

Skala 3: Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes deckt einen Teilbereich der Sprachdiagnostik im Sprachförderprozess nach Kappler Suter und Kannengieser (2011) ab. Hierbei ist es die Aufgabe der Fachkraft, den Film bei wahrgenommenen sprachlichen Auffälligkeiten, aber auch Stärken des Kindes, an den entsprechenden Stellen zu stoppen und zu kommentieren. Das Auswertungsschema fokussiert aktuell die sprachlichen Schwächen des Kindes. Es lassen sich 21 Passagen mit insgesamt 59 beobachtbaren sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes aus den Bereichen Grammatik (25 Stellen), Semantik und Lexikon (zehn Stellen), Phonetik und Phonologie (21 Stellen) sowie Sonstiges (drei Stellen) identifizieren. Die Bewertung der Antworten der Fachkraft erfolgt dabei in Anlehnung an das Auswertungsprinzip von Skala 1. Nach Ermittlung der Anzahl der korrekt gestoppten Passagen erfolgt eine Bewertung des Beschreibungsniveaus mit jeweils ein bis drei Punkten (max. Punktzahl: 177 Punkte; vgl. Tab. 2).

Weitere Informationen zur genutzten Vignette hinsichtlich Aufbau, Durchführung und Auswertungsskalen des VSW finden sich im Online-Anhang.

3 Erprobung des Instruments

3.1 Einsatz des VSW im alle-Projekt

Das VSW wurde im Rahmen des alle-Projekts erprobt. Im Projekt wurden mittels eines Prä-Post-Designs zwei unterschiedliche Weiterqualifizierungskonzepte zur alltagsintegrierten Sprachförderung für Fachkräfte evaluiert. Die Stichprobe bestand aus 84 Fachkräften und 446 Kindern (Konzept A: 48 Fachkräfte und 332 Kinder; Konzept B: 26 Fachkräfte und 114 Kinder) (Mackowiak et al., im Druck). Das Vignetteninterview fokussiert die WissensEbene und wurde zu beiden Messzeitpunkten mit den Fachkräften durchgeführt.

3.2 Gütekriterien des VSW

Für die Auswertungsskalen des VSW wurde im Kontext des alle-Projekts die Objektivität überprüft. Für die anderen in der empirischen Forschung gültigen Gütekriterien (vor allem die Reliabilität und Validität) stehen entsprechende Untersuchungen noch aus.

Hinsichtlich der Objektivität wurde insbesondere die Auswertungsobjektivität über ein entsprechendes Verfahren zur Beurteiler*innenübereinstimmung abgesichert. Dabei wurde ein Kreisprozess gewählt, welcher sich über Systemklärung – Auswertungsversuche – Systemüberarbeitung – Auswertungsversuche bis hin zur Berechnung mit 21% des Materials vollzog. Hierbei wurden die Kodierungen von zwei unabhängigen Rater*innen durchgeführt und miteinander verglichen.

Die prozentuale Beurteiler*innenübereinstimmung lag für Skala 1 bei 92.76 %, für Skala 2 bei 93.90 % und für Skala 3 bei 74.88 %. Auch wenn der letzte Wert deutlich niedriger ausfällt und sich hier ein leichter Optimierungsbedarf proklamieren lässt, liegen alle Übereinstimmungen im noch zufriedenstellenden bis sehr guten Bereich.

Zusammenhänge zwischen den Skalen

Um die Zusammenhänge zwischen den Skalen zu berechnen, wurde ein Summenscore pro Skala erstellt. Hierbei wurden bei Skala 1 und Skala 3 die richtig erkannten Sprachfördertechniken bzw. Auffälligkeiten des Kindes addiert und bei Skala 2 die laut Expert*innenurteil richtig eingeschätzten Aspekte.

Die Korrelationen der Auswertungssysteme zeigen, dass mit $r = .31^*$ ein positiver signifikanter Zusammenhang zwischen Skala 1 und Skala 3 besteht. Somit scheinen größere Wissensbestände einer Fachkraft im Wissen um Sprachfördertechniken auch mit größerem Wissen im Bereich Sprachdiagnostik einherzugehen. Skala 2 korreliert ebenfalls signifikant mit Skala 1 ($r = .22^*$). Demzufolge lassen sich auch Zusammenhänge zwischen dem Wissen über Sprachfördertechniken und dem Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen finden. Zwischen Skala 2 und Skala 3 besteht dagegen keine signifikante Korrelation ($r = .03$). Das diagnostische Wissen und das Kontextwissen zur Gestaltung von Sprachfördersituationen scheinen somit zwei unabhängige Sprachförderwissensbestandteile zu sein.

3.3 Ergebnisse mit dem VSW

Ausgewählte deskriptive Ergebnisse

Im Folgenden werden nun die zentralen Ergebnisse der Evaluation im allE-Projekt bezüglich einer möglichen Veränderung der drei erfassten Wissensfacetten durch die Weiterbildungskonzepte vorgestellt (vertiefend: Mackowiak et al., im Druck). Die Leistungen der 84 Fachkräfte in Skala 1 (*Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken*) fallen vor der Weiterqualifikation generell gering aus. Durchschnittlich identifizieren die Fachkräfte knapp 5.30 Sprachfördertechniken ($SD = 3.87$). Dies entspricht 14.32% der möglichen Sprachfördertechniken im Video. Dabei wurden Frageformen am häufigsten erkannt. In Bezug auf die Qualität der Antworten (Fachbegriffe, Erklärungen, Begründungen) erreichen die Fachkräfte durchschnittlich 7.40 von max. 111 möglichen Punkten ($SD = 5.95$).

Die Ergebnisse zu Skala 2 (*Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen*) zeigen, dass die Befragten von 14 möglichen Aspekten durchschnittlich 4.11 Kontextbedingungen ($SD = 1.95$) einer gelingenden Sprachfördersituation übereinstimmend mit dem Expert*innenurteil benennen. Dies entspricht 29.35% der Aspekte. In Skala 3 (*Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes*) konnten die Fachkräfte von insgesamt 59 sprachlichen Auffällig-

keiten des Kindes im Video durchschnittlich 6.17 Auffälligkeiten ($SD = 4.59$) identifizieren und richtig benennen. Das entspricht 10.46% der möglichen Auffälligkeiten im Video. In Bezug auf die Qualität der Antworten (Fachbegriffe, Erklärungen) erreichen die Fachkräfte durchschnittlich 9.48 von max. 177 Punkte ($SD = 8.00$).

Effekte der Weiterqualifizierungen auf das Wissen

Abschließend konnten folgende Effekte im alleE-Projekt – in Bezug auf zwei Weiterqualifizierungskonzepte A und B – festgestellt werden (Mackowiak et al., im Druck).

Tab. 3: Wissen der Fachkräfte zu MZP 1 und 2 in Abhängigkeit vom Weiterqualifizierungskonzept A ($n = 48$) vs. B ($n = 26$). Entnommen aus Mackowiak et al. (im Druck)

Wissen	Konzept	MZP 1	MZP 2	ANOVA mit Messwiederholung		
					$F(1;72)$	part. η^2
Skala 1: Wissen über Sprach- förder- techni- ken	A	3.77 (2.92)	5.92 (3.18)	Zeit	14.18**	.17
	B	7.23 (4.05)	8.12 (3.46)	Konzept	16.28**	.18
				Zeit x Konzept	2.46	.03
Skala 2: Wissen über Kontextbe- dingungen	A	4.04 (2.03)	3.75 (2.19)	Zeit	0.54	.01
	B	4.38 (1.84)	4.35 (2.15)	Konzept	1.08	.02
				Zeit x Konzept	0.31	.00
Skala 3: Diagnosti- sches Wissen	A	5.40 (4.53)	6.81 (5.84)	Zeit	37.69**	.34
	B	6.61 (3.44)	12.65 (6.14)	Konzept	10.38**	.13
				Zeit x Konzept	14.49**	.17

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

Aus Tab. 3 geht hervor, dass die Fachkräfte nach der Weiterqualifikation durchschnittlich ein signifikant größeres *Wissen über den Einsatz von Sprachförder-techniken* (Skala 1) aufweisen als vorher. Weiter zeigen die Ergebnisse einen signifikanten Haupteffekt für das Weiterqualifizierungskonzept (Fachkräfte aus Konzept B weisen ein höheres Wissen auf als Fachkräfte aus Konzept A), eine Wechselwirkung Zeit x Konzept ist nicht nachweisbar (somit unterscheiden sich die Zuwächse von MZP 1 zu MZP 2 nicht in Abhängigkeit vom Weiterqualifizierungskonzept).

Hinsichtlich des *Kontextwissens zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen* (Skala 2) lassen sich keine signifikanten Haupt- und Wechselwirkungseffekte nachweisen.

Im Bereich des *Diagnostischen Wissens bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes* (Skala 3) zeigen sich signifikante Haupteffekte für die Zeit und das Weiterqualifizierungskonzept, die durch eine Wechselwirkung beider Faktoren überlagert wird. Sie zeigt sich darin, dass Fachkräfte aus Konzept B ihr Wissen in diesem Bereich sehr viel deutlicher steigern als Fachkräfte aus Konzept A.

4 Bewertung und Reflexion des VSW

Einsatzmöglichkeiten des VSW in der Praxis

Insgesamt bieten das Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens (VSW) und die drei Auswertungsskalen viele Möglichkeiten, Sprachförderhandeln durch pädagogische Fachkräfte einschätzen zu lassen und Wissen in diesem Bereich zu überprüfen.

Da das VSW wichtige Themen zum Verständnis der Sprachförderung aufgreift und auch das sprachdiagnostische Wissen abdeckt, kann es in der Erzieher*innen- und Logopäd*innenausbildung in Fach- und Hochschulen Verwendung finden. Auch lässt es sich in der Fort- und Weiterbildung von bereits berufstätigen Fachkräften einsetzen, z.B. im Rahmen der Qualitätssicherung von Sprachfördermaßnahmen. Dabei ist es möglich, weitere individuelle Auswertungssysteme zu erstellen. Durch den offenen Einstieg und die Vielfalt der Interviewfragen, die den gesamten Sprachförderprozess thematisieren, können von den Fachkräften viele als relevant angesehene Bereiche angesprochen werden. Dies bietet zum einen tiefere Einblicke in die subjektiven Sichtweisen der Fachkräfte, zum anderen lassen sich weitere Fragestellungen, wie beispielsweise die Bewertung der Interaktionsqualität zwischen Fachkraft und Kind im gezeigten Filmausschnitt, diskutieren.

Chancen und Grenzen des VSW in der Forschung

Die Methode des VSW schafft durch die gefilmte Alltagssituation eine große Praxisnähe und bietet den Befragten eine Identifikationsmöglichkeit (Itel, 2015). Gleichzeitig wird die Situation im Film aus einer geschützten Distanz heraus betrachtet (Hughes, 1998), da die Interviewten nicht sich selbst, sondern eine andere Person sehen, die sie als gleichberechtigt wahrnehmen und daher auch auf kollegialer Ebene kritisieren können. Dadurch können Prozesse und Handlungen, die in der eigenen Praxis reaktiv, automatisch und nicht-kommuniziert ablaufen, auf hypothetischer Basis reflektiert und gegenüber dem Untersuchenden offenbart und kommunikativ bearbeitet werden (Atria et al., 2006). Zusätzlich gewährt die Methode die Möglichkeit, die Erhebung standardisiert zu wiederholen und so die Reliabilität der Befragung zu erhöhen (Seifried & Wuttko, 2017).

Dadurch, dass die Vignette im vorliegenden Fall eine realitätsnahe Situation einer dialogischen Bilderbuchbetrachtung darstellt, ergeben sich weitere Vorteile. Da Videografien dichte und komplexe Dokumentationen sind, wird – im Unterschied zu verbalen Fallbeispielen – einerseits ermöglicht, zu überprüfen, ob und welche Aspekte oder Handlungen wahrgenommen werden. Andererseits sind vertiefende qualitative Analysen möglich, beispielsweise dazu, in welchen Situationen die befragten Personen stoppen, was sie über die Situation aussagen und worauf sie dabei als Referenz zurückgreifen. „Übersehene“ Situationen können ergänzend in den Blick genommen werden. Durch die Differenzierung des VSW in zwei thematische Teile – einmal mit Blick auf das Kind und einmal mit Blick auf das Handeln der Fachkraft – und jeweils mit Fragen von aufsteigendem Anforderungsniveau, können auch feinere Abstufungen der Fähigkeiten der befragten Personen erhoben werden. So sind zunächst Situationen wahrzunehmen und zu beschreiben, darauf aufbauend folgende Handlungen oder Handlungsalternativen einzuschätzen bzw. zu entwerfen und zuletzt erfolgt eine hypothetische Evaluation durch die Fachkraft.

Darüber hinaus ermöglicht das Verfahren allgemein eine gewisse Flexibilität durch die Hinzunahme weiterer Fragen oder auch durch die Anpassung des Interviews an andere oder erweiterte wissenschaftliche Fragestellungen.

Deutlich wird, dass die Erfassung des Wissens von Fachkräften nicht trivial ist. Auch wenn das VSW viele Vorteile mit sich bringt, sollten auch die Grenzen dieser Methode im Blick behalten werden. Eine den gesamten Diskurs um Vignetteninterviews begleitende Argumentationslinie betrifft die Frage, inwiefern sich die in der hypothetischen und konstruierten Situation aufgefundenen Ergebnisse tatsächlich auf die Realität übertragen lassen (Hughes, 1998). Auch die Möglichkeit, Rückschlüsse auf das tatsächliche Handeln zu ziehen, wird angezweifelt (Wilks, 2004). Die kleinschrittige und umfassende Wissenserhebung des VSW kann jedoch zumindest Hinweise auf ein potentielles Ausbleiben von Handlungen aufgrund fehlender Wissensbestände geben.

Auch wenn eine ungestörte dyadische Bilderbuchbetrachtung im pädagogischen Alltag eher selten ist, hat dieser Filmausschnitt den Vorteil, dass sich die Befragten nur auf zwei Personen konzentrieren müssen. Wenn sprachliche Fähigkeiten bzw. Auffälligkeiten des Kindes oder auch sprachförderliches oder -hinderliches Verhalten der Fachkraft nicht hier erkannt, benannt oder diskutiert werden können, kann angenommen werden, dass dies auch in der eigenen Praxis nicht geschieht.

Ausblick zum VSW

Sowohl in Bezug auf diagnostische Fähigkeiten als auch auf die Bereiche der Sprachförderevaluation und der Sprachförderplanung bestehen noch verschiedene Möglichkeiten, weitere Erkenntnisse aus den durch das VSW erhobenen Daten zu ziehen. Möglichkeiten der Auswertung werden hier noch entwickelt und er-

probt, da beispielsweise in der Analyse der Start-Stopp-Aufgaben bisher vor allem der Fokus auf erkannten und nicht erkannten sprachlichen Defiziten des Kindes bzw. auf spezifischen Facetten sprachbezogenen Handelns der Fachkraft lag. So könnten weiterhin Aspekte, wie das Wissen um die sprachlichen Stärken des Kindes, das Verhalten der Fachkraft im Video oder auch um das Vorhandensein individueller und situativer Angemessenheit verwendeter Sprachförderstrategien in den Blick genommen werden. Diese vertiefenden Analysen von Filmausschnitten und den jeweils dazugehörigen Interviewsequenzen werden im Rahmen des Promotionsvorhabens von von Dapper-Saalfels vorgenommen.

Literatur

- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 183-197.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2006). Der Einsatz von Vignetten in der Programmevaluati-on – Beispiele aus dem Anwendungsfeld „Gewalt in der Schule“. In U. Flick (Hrsg.), *Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte – Methoden – Umsetzung* (S. 233-249). Reinbeck: Rororo.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Benz, J. (2018). Vignetten. In H. M. Boelmann (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren* (S. 203-219). Hohengehren: Schneider.
- Dapper-Saalfels, T. von, Beckerle, C., Heil, J., Koch, K., Mackowiak, K., Löffler, C. & Pauer, I. (2018). Prinzipien einer sprachförderlichen Gestaltung von Bilderbuchbetrachtungen. *BiSS-Journal*, 8, 30-34.
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen: Theoretische und empirische Rekonstruktion*. Wiesbaden: Springer.
- Finch, J. (1987). The vignette technique in survey research. *Sociology*, 21(1), 105-114.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S. & Rauh, K. (2014). *Expertise: Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/14-expertise-kindheitspaedagogische-fachkraefte,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [14.04.2019].
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13(4), 609-629.
- Hughes, R. (1998). Considering the vignette technique and its application to a study of drug injecting and HIV risk and safer behaviour. *Sociology of Health & Illness*, 20(3), 381-400.
- Itel, N. (2015). Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanten Wissens von Frühpädagoginnen. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik* (S. 301-319). Wiesbaden: Springer.
- Itel, N. (in Vorb.). *Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache. Vergleich von sprachförderbezogenem Wissen und Handeln*. Dissertation, Leibniz-Universität Hannover.
- Jenkins, N., Bloor, M., Fischer, J., Berney, L. & Neale, J. (2010). Putting it in context: The use of vignettes in qualitative interviewing. *Qualitative Research*, 10(2), 175-198.

- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillon-Piller, A. & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen* (2. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Kappeler Suter, S. & Kannengieser, S. (2011). Förderung in Deutsch vor der Einschulung (FiDe) – Diagnosekompetenzen im Rahmen integrierter Sprachförderung. In Fachhochschule Nordwestschweiz (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und Unterrichtsentwicklung, Forschungsbericht 2010/2011* (S.12-14). Basel: Steudler.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Heil, J. & Pauer, I. (im Druck). Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in alltagsintegrierter Sprachförderung – Analysen aus dem „allE“-Projekt. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Pauer, I. & Heil, J. (2018). Sprachfördertechniken im Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften – Ergebnisse aus dem „allE-Projekt“. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 162-176.
- Merton, R. K., Fiske, M. & Curtis, A. (1946). *Mass persuasion; the social psychology of a war bond drive*. New York: Harper & Brothers.
- Merton, R. K. & Kendall, P. L. (1946). The focussed interview. *American Journal of Sociology*, 51, 541-557
- Moers, H. & Wilkon, J. (2003). *Holpeltolpel starker Freund*. Lüneburg: Findling.
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8(4), 491-497.
- Müller, A., Smits, K., Geyer, S. & Schulz, P. (2014). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In B. Lütke & I. Peterson (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 247-262). Freiburg: Fillibach.
- Neuman, S. B. & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532-566.
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28(4), 302-318.
- Oser, F., Heinzer, S. & Salzmann, P. (2010). Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. *Unterrichtswissenschaft*, 38(1), 5-28.
- Oser, F., Salzmann, P. & Heinzer, S. (2009). Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocacy approach. *Empirical research in vocational education and training*, 1(1), 65-83.
- Reineck, D., Lilienthal, V., Sehl, A. & Weichert, S. (2017). Das faktorielle Survey: Methodische Grundsätze, Anwendungen und Perspektiven einer innovativen Methode für die Kommunikationswissenschaft. *Medien & Kommunikationswissenschaft*, 65(1), 101-116.
- Rossi, P. H. & Nock, S. (1982). *Measuring social judgments: The factorial survey approach*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Roth, C., Hopp, H. & Thoma, D. (2015). Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 4(4), 218-225.
- Roux, S. & Kammermeyer, G. (2018). Chancen und Herausforderungen der BiSS-Evaluationen im Elementar- und Primarbereich. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 133-146.

- Sampson, H. & Johannessen, I. A. (2019). *Turning on the tap: The benefits of using 'real-life' vignettes in qualitative research interviews*. *Qualitative Research*, 1-17. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1177/1468794118816618> [15.05.19].
- Seifried, J. & Wuttke, E. (2017). Der Einsatz von Videovignetten in der wirtschaftspädagogischen Forschung: Messung und Förderung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen angehender Lehrpersonen. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals* (S. 303-322). Wiesbaden: Springer.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2012). *Manual zu SprachKopPF v06.1. Instrument zu standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Teilkompetenz Wissen*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tracy, R., Thoma, D., Ofner, D., Michel, M. & Sybel, C. (2012). *Schlussbericht des Vorhabens SprachKopPF: Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Ulich, M. (2009). *Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. DVD. Freiburg: Herder.
- VERBI Software (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin: VERBI Software. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.com> [01.06.2019].
- Weinert, E.F. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wilks, T. (2004). The use of vignettes in qualitative research into social work values. *Qualitative Social Work*, 3(1), 78-87.
- Wirts, C., Wildgruber, A. & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Fröhlich-Gildhoff & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 147-177). Wiesbaden: Springer.
- Zevenbergen, A. A. & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading Intervention for Preschoolers. In A. van Kleeck, S. A. Stahl & E. B. Bauer (eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 177-202). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Autor*innen

Tina von Dapper-Saalfels

Technische Universität Braunschweig/Institut für Erziehungswissenschaft

Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig

t.von-dapper-saalfels@tu-bs.de

Prof. Dr. Katja Koch

Technische Universität Braunschweig/Institut für Erziehungswissenschaft

Bienroder Weg 97, 38106 Braunschweig

katja.koch@tu-braunschweig.de

Prof. Dr. Katja Mackowiak
Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
katja.mackowiak@ifs.uni-hannover.de

Dr. Christine Beckerle
Leibniz Universität Hannover/Institut für Sonderpädagogik
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover
christine.beckerle@ifs.uni-hannover.de

Prof. Dr. Cordula Löffler
Pädagogische Hochschule Weingarten/Fach Deutsch
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
loeffler@ph-weingarten.de

Julian Heil
Pädagogische Hochschule Weingarten/Fach Deutsch
Kirchplatz 2, 88250 Weingarten
heil@ph-weingarten.de

Dieser Artikel ist inklusive Anhang abrufbar unter:
https://doi.org/10.35468/5801_02

Online Anhang

Dieses Herausgeberwerk und alle vorgestellten Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung sind online verfügbar unter:
<https://doi.org/10.35468/5801>

**Online-Manual:
Vignetteninterview zur Erfassung
des Sprachförderwissens
pädagogischer Fachkräfte (VSW)**

*Tina von Dapper-Saalfels, Katja Koch, Katja Mackowiak,
Christine Beckerle, Cordula Löffler & Julian Heil*

Zitiervorschlag:

Dapper- Saalfels, T. von, Koch, K., Mackowiak, K., Beckerle, C., Löffler, C. & Heil, J. (2019). Online-Manual: Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW). In: Mackowiak, K., Beckerle, C., Gentrup, S. & Titz, C. (Hrsg.), Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung (Online-Anhang). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/5801_02

Inhaltsverzeichnis

1. Rahmenbedingungen und Materialien zur Durchführung des VSW	4
2. Leitfaden für das VSW: Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens.....	5
3. Transkriptionsregeln.....	7
4. Transkript der vorliegenden Filmvignette	8
5. Beispiel eines Transkripts.....	11
6. Die Auswertungsschemata	15
6.1. Auswertungsschema Skala 1: <i>Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken</i>	15
6.2. Auswertungsschema Skala 2: <i>Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen</i>	20
6.3. Auswertungsschema Skala 3: <i>Diagnostisches Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes</i>	24
7. Literatur.....	31

Hinweise zum Aufbau des VSW

Dieses (Online-)Manual ist ein Leitfaden zur Erfassung des Sprachförderwissens von pädagogischen Fachkräften mithilfe des Vignetteninterviews VSW sowie zur Auswertung der dabei entstehenden transkribierten Interviews. Im Folgenden wird zunächst der Ablauf des Vignetteninterviews beschrieben. Hierbei ist es wichtig, sich genau an den Leitfaden zu halten.

Im Anschluss werden die Regeln erläutert, nach denen das Transkript des Vignetteninterviews erstellt wird. Den letzten Teil bildet das Auswertungsschema mit den Skalen 1 bis 3, anhand derer das Sprachförderwissen der pädagogischen Fachkraft analysiert wird.

1. Rahmenbedingungen und Materialien zur Durchführung des VSW

Rahmenbedingungen

- Das VSW wird in einem Einzelsetting leitfadenbasiert durchgeführt.
- Bei der Auswahl des Raumes sollte besonders auf eine möglichst ruhige Atmosphäre geachtet werden.
- Das Interview nimmt pro Fachkraft zwischen 30 und 60 Minuten in Anspruch.

Materialien

- Laptop inkl. Filmausschnitt (Video)
- Lautsprecher für optimale Tonqualität
- Interviewleitfaden
- Papier
- Stift
- zwei Diktiergeräte

2. Leitfaden für das VSW: Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens (adaptiert nach Itel, 2015¹; unveröff.²)

Allgemeine Einleitung

Herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit für das Interview nehmen. Ich interessiere mich dafür, wie pädagogische Fachkräfte den Kita-Alltag und die sprachlichen Interaktionen mit Kindern erleben. Im Folgenden möchte ich Ihnen einen kurzen Filmausschnitt aus dem Alltag einer Kita zeigen. Bitte schauen Sie den Film zunächst vollständig an. Versuchen Sie, sich in diese Situation hineinzusetzen. Anschließend stelle ich Fragen zum Filmausschnitt. Versuchen Sie, möglichst umfassend auf die Fragen zu antworten. Sagen Sie alles, was Ihnen in den Sinn kommt, auch wenn es Ihnen noch so „banal“ erscheint.

Nun noch einige formelle Angelegenheiten: Wie angekündigt möchte ich das Interview aufnehmen, um es anschließend für die Datenauswertung zu verschriftlichen. Selbstverständlich verwende ich das Material streng vertraulich. Ihre Daten werden natürlich anonymisiert und sind ausschließlich den zuständigen Mitarbeiter*innen des Forschungsteams zugänglich. Ist das soweit in Ordnung für Sie?

Haben Sie noch Fragen? Ansonsten fangen wir jetzt an.

Einstiegsfrage

1. In diesem Filmausschnitt geht es um eine pädagogische Fachkraft, die mit einem Kind ein Bilderbuch anschaut. Schauen Sie zuerst den ganzen Film an und erzählen Sie mir bitte anschließend, was Ihnen besonders aufgefallen ist. → *Film abspielen*

Sprachdiagnostik

2. Was haben Sie bei der Sprache und dem Sprechverhalten des Mädchens beobachten können?
Kurz zusammenfassen, was gesagt wurde.
- 2.1 Gibt es noch etwas, was Sie in Bezug auf die Sprache des Mädchens beobachtet haben?
(Wenn nein, nächste Frage)
3. Jetzt dürfen Sie den Film nochmals am Anfang starten. Stoppen Sie den Film mit der Pause-Taste (das ist diese hier), wenn Ihnen bei der Sprache oder dem Sprechverhalten des Mädchens etwas auffällt. Das kann etwas sein, das sie gut macht, oder etwas, das dem Mädchen noch Mühe bereitet. Kommentieren Sie dann das, was Ihnen aufgefallen ist. Stoppen Sie den Film auch dann, wenn Sie die gleiche Sprachauffälligkeit des Mädchens bereits einmal kommentiert haben.
→ *Film abspielen*
Erinnerung: *Immer die Zeiten auf dem Notizzettel aufschreiben, wann gestoppt wurde.*
- 3.1 Beurteilen Sie nun zusammenfassend, in welchen Bereichen der Sprache das Mädchen seine Stärken, aber auch seine Schwächen hat.

¹Itel, N. (2015). Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanten Wissens von Frühpädagoginnen. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. (S. 301-319). Wiesbaden: Springer.

²Itel, N. (unveröff.). *Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache. Vergleich von sprachförderbezogenem Wissen und Handeln*. Dissertation. Hannover: Leibniz-Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik.

Sprachförderplanung

4. Sie haben jetzt ein Bild der Sprachfähigkeit des Mädchens bekommen. Wie würden Sie jetzt weiter vorgehen?

Kurz zusammenfassen, was gesagt wurde.

- 4.1 Gibt es noch etwas, was Sie tun könnten, um das Mädchen in seiner sprachlichen Entwicklung zu unterstützen? (*Wenn nein, nächste Frage*)

Sprachförderung

5. Sie haben den Film jetzt schon zweimal gesehen. Nun sprechen wir über die pädagogische Fachkraft. Das Ziel der pädagogischen Fachkraft ist es, diese Bilderbuchsituation zur sprachlichen Förderung des Mädchens zu nutzen. Wenn Sie jetzt an die pädagogische Fachkraft zurückdenken, was haben Sie dazu beobachtet?

Kurz zusammenfassen, was gesagt wurde.

- 5.1 Gibt es noch etwas, das Sie bei der pädagogischen Fachkraft beobachtet haben, wie sie das Mädchen in seiner sprachlichen Entwicklung unterstützt hat?

(Wenn nein, nächste Frage)

6. Jetzt dürfen Sie wieder den Film von Anfang an starten. Stoppen Sie den Film mit der Pause-Taste, wenn Ihnen etwas Besonderes im Zusammenhang mit sprachförderlichem oder sprachhinderlichem Verhalten der pädagogischen Fachkraft auffällt. Kommentieren Sie dann das, was Ihnen aufgefallen ist. Stoppen Sie den Film auch dann, wenn Sie das gleiche Verhalten der pädagogischen Fachkraft bereits einmal kommentiert haben.

→ *Film abspielen*

Erinnerung: *Immer die Zeiten auf dem Notizzettel aufschreiben, wann gestoppt wurde.*

- 6.1 Beurteilen Sie nun zusammenfassend, was die pädagogische Fachkraft gut macht, um die Sprache des Mädchens zu fördern, und wo sie sich noch verbessern könnte.

Sprachförderevaluation

7. Abschließend möchte ich Sie darum bitten, zu überlegen, was die pädagogische Fachkraft tun könnte, um zu prüfen, ob ihre sprachliche Förderung bei dem Mädchen wirksam ist.

Kurz zusammenfassen, was gesagt wurde.

- 7.1 Gibt es noch etwas, das Ihnen einfällt, wie die pädagogische Fachkraft die Wirksamkeit der Sprachförderung prüfen könnte?

(Wenn nein, nächste Frage)

Abschlussfrage

8. Gibt es noch etwas, das Sie zum Video sagen möchten?

Vielen Dank, dass Sie mir so ausführlich von Ihren Eindrücken erzählt haben.

3. Transkriptionsregeln

Die Transkriptionsregeln orientieren sich an Selting et al. (1998³) (vereinfachte Version).
Die Audiodatei kann z.B. in MAXQDA 12 (VERBI Software) verschriftlicht werden.

Formales:

1. Mit jedem neuen Sprecherbeitrag (Turn) wird eine neue Transkriptzeile begonnen, d.h. auch bei inhaltlichen Nachfragen oder Kommentaren des Interviewenden wird eine neue Zeile begonnen.
2. Am Anfang jeder Transkriptzeile steht entweder der Code der Fachkraft oder „Interviewer*in“.
3. Zwischenäußerungen des Interviewenden wie „hmm“ oder „ja“ werden nicht notiert.
4. Bei der Transkription werden Groß- und Kleinschreibung und die übliche Orthografie verwendet.
5. Die Transkription berücksichtigt eine mögliche dialektale Aussprache des Interviewenden und des Interviewten, d.h. umgangssprachliche und dialektale Äußerungen/ Lautung, wie z.B. „machtet“, „isch“, „au“, „ich glaub“.
6. Es werden keine Apostrophe zur Kennzeichnung von Abkürzungen benutzt.
7. Sprechpausen werden nicht gekennzeichnet.
8. Wird ein Satz oder ein Wort nicht zu Ende gesprochen, wird dies nicht gekennzeichnet (z.B. „Hier macht sie.“).
9. Jeder Beitrag endet mit einem Punkt.
10. Bei Einschüben oder Satzfragmenten werden Kommata zur besseren Lesbarkeit gesetzt, z.B. „Gut, so, so, eh, bei uns wird Spra, Sprache gefördert.“.
11. Es bestehen keine Hervorhebungen mit Sternchen, fettgedruckten Wörtern o.ä.
12. Für Wörter oder Passagen, die nicht verstanden werden, werden leere Klammern gesetzt, deren Länge dem nicht verstandenen Gesprochenem entspricht, z.B. () für sehr kurze Äußerungen.
13. Sollten Interviewer*in und Interviewte*r gleichzeitig sprechen, wird dies bei dem später beginnenden Redebeitrag mit „Spricht parallel zu Interviewer*in/ Fachkraft [Code der Fachkraft]“ deutlich gemacht.

Inhaltliches:

1. Es wird nur Gesprochenes transkribiert, d.h. Husten, Telefonklingeln usw. bleiben unberücksichtigt.
2. Sollte eine Störung das Interview unterbrechen, wird dies kurz vermerkt. Der Wortlaut der Störung wird aber nicht transkribiert. (Bsp. für Vermerk: Eine andere Fachkraft kommt herein und stellt eine Frage.)
3. Die abgespielte Videosequenz wird nicht transkribiert.
 - Beim 1. vollständigen Abspielen wird eine Zeile eingefügt mit: „VOLLSTÄNDIGER FILM“.
 - Beim 2. und 3. Abspielen wird jeweils z.B. „FILM – STOPPZEIT 02:16“ eingefügt (Notizzettel) und dazu die Äußerungen der / des Interviewten und der / des Interviewers*in:

Interviewer*in:

FILM – STOPPZEIT 00:32

FN0201: Hier macht sie das auch.

³Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.

4. Transkript der vorliegenden Filmvignette

Der originale Filmausschnitt stammt ursprünglich aus einem Fortbildungsangebot und umfasst 06:11 Minuten (Ulich, 2009⁴). Die folgende gekürzte Filmfassung (03:34 Minuten) wurde von Itel (2015, unveröff.⁵) und dem alleE-Projekt eingesetzt.

Eine Fachkraft sitzt mit einem Kind bei einer Bilderbuchbetrachtung.

Zum Verständnis: die kursiv geschriebene Schriftart symbolisiert nachfolgend das Vorgelesene im Buch der Fachkraft.

(00:01-00:02) Fachkraft: Was siehst'n da?

(00:02-00:03) Kind: Bihr mit Kind.

(00:04-00:07) Fachkraft: Bär mit Kind. N großer Bär, oder?

(00:08-00:17) Kind: Ja. Lies mal hat hier.

(00:18-00:19) Fachkraft: Da fängts an. Soll ichs dir vorlesen?

(00:19) Kind: Ja.

(00:19-00:26) Fachkraft: *Evi schaut ein Bild an, auf dem der größte und stärkste Bär der Welt zu sehen ist.*

(00:27-00:29) Kind: Wie heißt sie, die goße Behr?

(00:30-00:31) Fachkraft: Sagn mer Hoppi Toppi.

(00:32-00:32) Fachkraft (parallel zu Kind): Hoppi Toppi.

(00:32-00:33) Kind: Hoppi Toppi.

(00:34-00:42) Fachkraft: Genau, Hoppi Toppi. Schau! Und der Bär da is in dem Buch. Ich will aber hier raus, sagt Hoppi Toppi.

(00:43-00:44) Kind: Ausoid.

(00:45-00:46) Fachkraft: Raus aus dem Buch.

(00:47-00:49) Kind: Lies ma vor, mein.

(00:48-00:53) Fachkraft: Ja, ich soll vorlesen. *Komm wir gehen raus, sagt Evi, damit alle sehen, was ich für ein tollen Freund habe.*

(00:53-00:54) Kind (parallel zu Fachkraft): Die is raus.

(00:55-01:06) Fachkraft: Der is raus, der Bär, gä? Jetzt schau mer, was noch passiert. Oh! Wo sind denn die jetzt? Schau mal!

(01:07-11:11) Kind: In Autobahn und alle saut in Bär.

(01:11-01:16) Fachkraft: Was machn die? Oh! S gefährlich, was die machn, gä?

(01:16-01:20) Kind (parallel zu Fachkraft): Oh! Ja. Die geht in Staße uhne kuckn.

⁴ Ulich, M. (2009). *Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen*. DVD. Freiburg: Herder

⁵ Itel, N. (unveröff.). Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache. Vergleich von sprachförderbezogenem Wissen und Handeln. Dissertation. Hannover: Leibniz-Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik.

(01:21-01:22) Fachkraft: Ohne kuckn, gä?

(01:22-01:23) Kind: Ich kucke immer.

(01:23-01:24) Fachkraft: Du kuckst immer?

(01:24-01:27) Kind: Wenn ich hier komme, allein.

(01:27-01:28) Fachkraft: Kommst du manchmal alleine in Kindergarten?

(01:29- 01:49) Kind: Ja. Al, mansmal hab ich gesehn, ein Kind hat eine Staße ohne gesehn, hat sie gelauf, dann hat mit so hum fährt und mit so hum Farbe diesen alle und diesen hat gelauf, dann is Kind, mh, tot.

(01:49-01:49) Fachkraft: Hast du gesehn?

(01:50) Kind: (nickt).

(01:51-01:51) Fachkraft: Um Gottes willen.

(01:51-01:54) Kind: Aber die war alle böse.

(01:54-01:56) Fachkraft: Die warn böse, die Autos? Die ham nicht gehalten, gä?

(01:56- 02:14) Kind (parallel zu Fachkraft): Ja, und is hab snell weggelaufn, dann hab ich äh, hab ich geschu, dann hab ich in Kinam, in wo in Karte gegeb, dann hab ich geruf, hat niemand mich gesehn, dann hab ich vesteckt, dann hat ni, dann hab ich gekommen.

(02:15-02:16) Fachkraft: Mhm. Und dann?

(02:17- 02:18) Kind: Mit Angs.

(02:17-02:23) Fachkraft: Mit ganz viel Angst gell? Und jetzt schau. **(Zuschnitt - Übergang)** Schau! Schau, die gehn übn Zebrastreifen, siehstes?

(02:23) Kind: Ja.

(02:23-02:26) Fachkraft: Deswegen stehn die Autos. Kennst du Zebrastreifen?

(02:27) Kind: Ja.

(02:28-02:34) Fachkraft: Solln mer schauen, was jetzt passiert? **(Zuschnitt - Übergang)** Jetzt gehn sie zum Supermarkt, schau. Uh, jetzt geht er, schau.

(02:34-02:35) Kind: Was ist Supermarkt?

(02:36-02:39) Fachkraft: Supermarkt? Supermarkt is ein Laden, wo man einkaufen geht.

(02:39) Kind (parallel zu Fachkraft): Aso.

(02:40-02:41) Fachkraft: Warst du schon mal einkaufen, allein?

(02:41) Kind: Ja.

(02:42-02:43) Fachkraft: Gehst du alleine einkaufen?

(02:43) Kind: (nickt).

(02:43) Fachkraft (parallel zu Kind): Oh.

(02:44) Kind: Im Penny.

(02:45-02:45) Fachkraft: Im Penny?

(02:45) Kind: Ja.

(02:45-02:46) Fachkraft (parallel zu Kind): Was kaufstn da?

(02:46- 02:50) Kind: Was beine Mama sagt.

(02:50) Fachkraft: Zum Beispiel?

(02:50-02:53) Kind: Käse, Brot.

(02:54-02:54) Fachkraft: Käse.

(02:54-02:55) Kind (parallel zu Fachkraft): Kaugummi.

(02:55-02:57) Fachkraft: Kaugummi. Kaufstes für dich oder für die Mama?

(02:58-03:02) Kind: Für mich, für weine Swester, für meine Papa, für mich. **(Zuschnitt - Übergang)**

(03:00-03:14) Fachkraft (parallel zu Kind): *Nun klingelt er so laut er kann. Zum Glück kommt er gerade zurück, als der Eisverkäufer aufwacht. Aber stell dir vor, er wär mit dem Eiswagen weg gewesen und der Eisverkäufer wacht auf. Hätte er aber geschimpft, oder?*

(03:15-03:25) Kind: Desimpft. Niemand hat einmal was geklaut. Uns, und, dann hab ich gesimpft.

(03:25-03:27) Fachkraft: Wo ham die dir was geklaut?

(03:28-03:30) Kind: Äh, das war söne.

(03:31) Fachkraft: Was Schönes?

(03:32-03:33) Kind: Ja, mit Klitzer.

(03:34) Fachkraft: Mit Glitzer?

4. Beispiel eines Transkripts

Transkription „FN0201V1“

1 **(00:01) Interviewer*in:** Ich erklär Ihnen das jetzt nochmal in Ruhe, wie wir das machen, also bei den
2 Interviews gehts mir darum, dass ich gerne wissen möchte, wie die pädagogischen Fachkräfte den Kita-
3 Alltag und vor allem Interaktionen mit Kindern erleben und wir machen das so: Ich zeige Ihnen n kleines
4 Video, das dauert dreieinhalb Minuten, und einmal schauen wir uns das Video ganz an und danach stelle
5 ich Ihnen Fragen zu dem Video und dann können Sie einfach alles erzählen, was Ihnen dazu in den Sinn
6 kommt. Das kann auch was banal Klingendes sein. Sie erzählen möglichst umfassend, was Sie gesehen
7 haben, und es ist ne Situation, in die Sie sich, glaub ich, gut hineinversetzen können. Und zum Formellen,
8 wir nehmen das Ganze auf, damit ich das später verschriftlichen kann, und wir machen das aber so, wie mit
9 allen Daten im Projekt, dass sie nur anonymisiert verwendet werden, streng vertraulich behandelt werden,
10 nich an Dritte weitergegeben werden außerhalb der Projektgruppe, is das ok?

11 **(00:52) FN0201:** Ok.

12 **(00:53) Interviewer*in:** Gut, dann machen wir gleich einmal den Film an und lassen den einmal komplett
13 durchlaufen und danach würde ich gerne von Ihnen wissen, was Ihnen besonders aufgefallen is an dem
14 Film.

VOLLSTÄNDIGER FILM

15 **(04:41) Interviewer*in:** So, jetzt haben wir das Video einmal angeschaut. Was is Ihnen denn besonders
16 aufgefallen?
17

18 **(04:47) FN0201:** Ja, dass sie, ehm, dass, teilweise hat die Erzieherin das nich immer korrekt wiederholt,
19 ne, also. Nich so, würd ich jetzt sagen. Die is zwar drauf eingegangen, was das Mädchen so erzählt hat, ne,
20 aber nich so jetzt, ich hätte jetzt eben halt das nochmal in richtiger Sprache und Ausdrucksweise nochmal
21 wiederholt.

22 **(05:17) Interviewer*in:** Okay, wenn wir jetzt an die Sprache und an das Sprechverhalten des Mädchens
23 denken, was konnten Sie denn da beobachten?

24 **(05:28) FN0201:** Sie hatte schon großen Wortschatz, ne, also war aber auch jetzt der deutschen Sprache
25 nicht ganz so geläufig. Grammatik eben halt nich richtig. War aber neugierig und hatte ne Sprach, oder
26 Sprechfreude gehabt. War motiviert.

27 **(06:05) Interviewer*in:** Ich probiers ein bisschen zusammenzufassen, was Sie gesagt haben. Also, Sie
28 sagen, der Wortschatz war schon relativ groß, trotzdem, sie war der deutschen Sprache nich, noch nich ganz
29 mächtig, Grammatik war noch nich ganz richtig, aber insgesamt war ne große Sprechfreude da. Fällt Ihnen
30 noch was ein, zur Sprache des Mädchens, was Sie beobachtet haben?

31 **(06:36) FN0201:** Hmm, is mir jetzt nich so aufgefallen.

32 **(06:40) Interviewer*in:** Völlig in Ordnung. Wir machen das jetzt so. Wir schauen uns das gleiche Video
33 nochmal an, und Sie dürfen jetzt mit diesem, mit dieser Taste hier, gleich selbstständig abstoppen. Und zwar
34 machen wir das so, Sie stoppen einfach an jeder Stelle kurz ab, wo Ihnen etwas Sprachliches bei dem Mäd-
35 chen auffällt. Das kann sein, dass sie irgendwas sprachlich schon gut macht, oder dass ihr irgendwas auch
36 noch sprachlich Mühe bereitet. Sie stoppen einfach kurz ab, kommentieren kurz, was Sie da gesehen haben,
37 und Sie können es auch gern machen, wenn irgendwas mehrfach Ihnen auffällt, und wir schauen uns so
38 einmal das ganze Video an, okay?

39 **(07:14) FN0201:** Okay.

FILM - STOPPZEIT 00:30

41 **(07:47) FN0201:** Ja, und halt da: „Wie heißt die große Bär“, ne. Also, da hätte ich jetzt dann auch wie-
42 derholt, korrekt wiederholt.

- 43 **FILM - STOPPZEIT 00:58**
- 44 **(08:25) FN0201:** Also, das war jetzt sehr undeutlich, ehm, wie is der, raus, ne, wollte se.
- 45 **FILM – STOPPZEIT 01:12**
- 46 **(08:49) FN0201:** „In Autobahn“, also sie kannte schon „Autobahn“, also, das Wort „Autobahn“ war ihr
47 schon geläufig, obwohl das jetzt keine Autobahn war, aber sie weiß aufer Autobahn, da viele Autos unter-
48 wegs sind.
- 49 **FILM – STOPPZEIT 01:20**
- 50 **(09:13) FN0201:** „Sie geht in die Straße ohne gucken“, also, das is auch wieder grammatikalisch, schätz
51 ich.
- 52 **FILM – STOPPZEIT 01:35**
- 53 **(09:35) FN0201:** Eine „Stafe“, also, wo auch das s ne, „Str“, also, die Ausd, ehm, die Aussprache dann
54 auch.
- 55 **FILM – STOPPZEIT 01:50**
- 56 **(10:00) FN0201:** Also, sie kann schon mehr durch dieses Buch, hat se schon eigene Erfahrungen wohl, dass
57 man eben halt, dass es doch gefährlich is, über ne Straße zu gehen.
- 58 **FILM – STOPPZEIT 02:15**
- 59 **(10:39) FN0201:** Ja gut. Halt die grammatikalische Sachen. Das hat sie da noch nich so.
- 60 **FILM – STOPPZEIT 02:36**
- 61 **(11:09) FN0201:** Ja, da halt is auch neugierig, sie fragt nach, ne, was eben halt n „Supermarkt“ auch is.
- 62 **FILM – STOPPZEIT 02:52**
- 63 **(11:31) FN0201:** Joa gut, das „in“.
- 64 **FILM – STOPPZEIT 03:02**
- 65 **(11:47) FN0201:** Sie liest Bild so, son bisschen.
- 66 **FILM – STOPPZEIT 03:27**
- 67 **(12:15) FN0201:** „Gesimpft“, hat sie auch ().
- 68 **FILM – STOPPZEIT 03:30**
- 69 **(12:21) FN0201:** Also „sch“ fällt ihr schwer.
- 70 **FILM – ENDE**
- 71 **(12:27) FN0201:** „Mit Glitzer“.
- 72 **(12:30) Interviewer*in:** Gut, jetzt haben Sie das Video ja nochmal gesehen. Wie würden Sie denn jetzt
73 zusammenfassend beurteile, in welchen sprachlichen Bereichen hat das Kind Stärken und wo sind auch
74 noch Schwächen?
- 75 **(12:41) FN0201:** Ja, grammatikalisch und halt, waren ihre Schwächen und das „sch“ fiel ihr schwer, aber
76 sie war sehr neugierig, also sie hat viel nachgefragt, also, das war jetzt bei ihr ganz gut. Ja, und einige, sie
77 kannte ja auch Begriffe, ne, sie kennt „Zebrastrreifen“, sie hat nachgefragt, was ein „Supermarkt“ is, ne, und
78 dann hat se eben halt nochmal die Bedeutung von „Supermarkt“ erfahren und wusste auch, dass Penny auch
79 n Supermarkt is, ne.
- 80 **(13:22) Interviewer*in:** Okay, jetzt haben Sie ja n bisschen n Bild davon bekommen, von den Sprach-
81 fähigkeiten des Mädchen. Wie würden Sie denn jetzt weiter mit ihr vorgehen?

82 **(13:34) FN0201:** Ja, weiter mit Bilderbüchern, klar, und dann auch viel erzählen lassen und auch eben halt,
83 dass man das korrigiert, ne, sprachlich dann wiederholt, aber dabei dann korrigiert. Aber jetzt nich sagen,
84 „ne, das musst du so erzählen“, sondern eben halt, dass man das wiederholt, korrekt wiederholt. Und ja, bei
85 „sch“ könnte man das vielleicht mit ihr üben, indem man sagt: „sch“, oder irgendwie Wörter sucht, wo viel
86 mit „sch“ drin is. Ja.

87 **(14:19) Interviewer*in:** Ich probiers nochmal zusammenzufassen. Also zum einen würden Sie mit ihr mit
88 Bild, mit Bilderbüchern arbeiten, Sie würden sie viel erzählen lassen, würden sie korrigieren, aber im wie-
89 derholenden Sinne. Würden vielleicht mit ihr dieses „sch“ auch n bisschen üben. Gibts noch was, was Sie
90 tun könnten, um das Mädchen in der sprachlichen Entwicklung zu unterstützen?

91 **(14:42) FN0201:** Ja, dann sind im, im ganzen Kindergartenalltag kann man ja sprachlich begleiten, mit ihr,
92 ne, also intensiv die Fragesetzung stellen, ne. Wie hätte ich, wie ich etwas fragen könnte, um damit aus ihr
93 mehr herauszuholen, damit sie nich immer „ja“ und „nein“, auch eben halt der Wortschatz erweitert wird.
94 Im alltäglichen Kindergartenalltag kann man ja sprachlich entwickeln, ne, ich sag mal beim Singen oder wenn
95 man etwas sprachlich begleitet, Rollenspiele, ja.

96 **(15:23) Interviewer*in:** Okay, jetzt haben wir uns den Film jetzt ja schon zweimal angeschaut und haben
97 uns ja vor allem auf das Mädchen geachtet, wenn wir jetzt mal den Blick auf die pädagogische Fachkraft
98 wenden, die wi, hatte ja in der Situation zum Ziel, dass sie das Mädchen sprachlich fördern möchte bei der
99 Bilderbuchbetrachtung. Wenn Sie jetzt an die pädagogische Fachkraft denken, was konnten Sie denn dazu
100 beobachten?

101 **(15:47) FN0201:** Sie hat einige Fragestellungen gestellt. Geschlossene Fragen sind das, mit, wo das Kind
102 teilweise auch nur mit „ja“ und „nein“ antworten brauchte. Eben auch mit dem Korrigieren, ne, dass sie das
103 teilweise auch nicht richtig oder nich wiederholt hat, richtig wiederholt hat. Das hätte ich jetzt, würde ich
104 eher mehr machen, damit das Kind auch eben halt hört, wies richtig is, ne. Ja.

105 **(16:29) Interviewer*in:** Also, Sie ham gesagt.

106 **(16:30) FN0201:** Aber ansonsten hat sie sie auch viel erzählen lassen.

107 **(16:33) Interviewer*in:** Also, sie hat sie viel erzählen lassen, sie hat Fragen gestellt, die waren vor allem
108 geschlossen. Sie hat teilweise nicht nochmal richtig wiederholt. Gibts noch was, was Ihnen einfällt, was die
109 pädagogische Fachkraft gemacht hat, um das Mädchen sprachlich zu fördern?

110 **(16:51) FN0201:** Sie hat die motiviert, ne. Sie is ja auch auf ihren Wissen eingegangen, was. Sie konnte ja
111 auch von Zuhause erzählen, ob sie n Supermarkt kennt und, war sie denn schon mal einkaufen. Sie is auch
112 toll drauf eingegangen.

113 **(17:06) Interviewer*in:** Okay. Gut, dann schauen wir uns jetzt das Video noch ein drittes und letztes Mal
114 an. Und wir machen das wieder so, dass Sie abstoppen dürfen, selbstständig, so wie wir das eben auch schon
115 gemacht haben. Und jetzt sollen Sie aber darauf achten, welches sprachförderliches aber auch sprachhin-
116 derliches Verhalten die pädagogische Fachkraft zeigt. Das heißt, Sie stoppen ab, wenn Sie sagen, sie fördert
117 da gerade die Sprache oder vielleicht auch nich so gut, wo sie noch was anders machen könnte, und Sie
118 kommentierens wieder kurz. Es kann sich auch gern ein bisschen wiederholen.

119 **FILM – STOPPZEIT 00:31**

120 **(18:07) FN0201:** Also, da hätte se ja schon sagen können: „wie hei“. Sie hat, das Mädchen hat gesagt: „wie
121 heißt dieser Bär“ oder, „wie heißt dieser großer Bär“ und da hätte sie ja dann das irgendwie korrekt wieder-
122 holen können.

123 **FILM – STOPPZEIT 01:13**

124 **(19:04) FN0201:** Genau, da hätte ich jetzt auch wieder das wiederholt, richtig wiederholt, das is eben keine
125 „Autobahn“, ne, das „in Autobahn“, sondern eben halt: „ja, du hast Recht, ne, der Bär geht aufe Straße, ne“.

126 **FILM – STOPPZEIT 01:23**

- 127 **(19:32) FN0201:** Genau, ne. Richtig, der Bär geht auf die Straße, sozusagen wieder korrigiert.
- 128 **FILM – STOPPZEIT 01:29**
- 129 **(19:45) FN0201:** Genau das fand ich jetzt auch gut, dass sie auch so darauf, auf ihre Erfahrungen eingegan-
130 gangen ist. Welche Erfahrungen sie schon gemacht hat mit der „Straße“, ob sie schon mal alleine gegangen
131 ist, und dann konnte das Kind dann auch von sich aus dann auch erzählen.
- 132 **FILM – STOPPZEIT 02:42**
- 133 **(21:13) FN0201:** Genau, das finde ich auch ganz gut, dass eben auch ne, auch fragt, ob sie auch schon mal
134 in einem „Supermarkt“ war und sie dann auch von ihrem Wissen berichten könnte.
- 135 **FILM – ENDE**
- 136 **(22:18) Interviewer*in:** Okay, dann beurteilen Sie doch jetzt vielleicht nochmal zusammenfassend, was
137 hat die pädagogische Fachkraft gut gemacht, um die Sprache des Mädchens zu fördern, und wo könnte sie
138 sich noch verbessern?
- 139 **(22:28) FN0201:** Ja, gut hat sie natürlich gemacht, sie ist auf ihre, auf jedes Bild natürlich eingegangen, sie
140 hat auch Fragen gestellt, hat auch nachgefragt, ob sie das auch kennt. Das hat sie dann, so dass das Mädchen
141 auch sehr motiviert war, und von sich auch zu berichten konnte. Ja, so, was sie jetzt vielleicht hätte mehr
142 machen können, eben halt einige Sätze vielleicht sprachlich richtig zu begleiten.
- 143 **(23:01) Interviewer*in:** Okay. Dann würde ich Sie abschließend noch darum bitten, dass Sie darüber nach-
144 denken, was diese pädagogische Fachkraft jetzt machen könnte, um zu überprüfen, ob die sprachliche För-
145 derung wirksam bei dem Mädchen ist.
- 146 **(23:26) FN0201:** Schwer.
- 147 **(23:28) Interviewer*in:** Denken Sie einfach mal kurz nach, vielleicht fällt Ihnen noch was ein.
- 148 **(23:36) FN0201:** Können Sie das nochmal einmal wiederholen?
- 149 **(23:38) Interviewer*in:** Na klar, natürlich. Also ich würde Sie bitten, dass Sie nochmal darüber nachdenken,
150 was die Fachkraft jetzt tun könnte, also diese pädagogische Fachkraft, um zu überprüfen, ob die sprachliche
151 Förderung bei dem Mädchen wirksam ist. Also, ob das Kind davon profitiert.
- 152 **(24:11) FN0201:** Man könnte eventuell, fällt mir jetzt nichts zu ein.
- 153 **(24:26) Interviewer*in:** Ist auch okay. Dann noch ne ganz kurze Abschlussfrage. Gibt's noch irgendwas,
154 was Sie zu dem Video gern kommentieren möchten, was wir jetzt einfach noch gar nicht besprochen haben?
155 Weils noch kein Thema war.
- 156 **(24:38) FN0201:** Nein.
- 157 **(24:39) Interviewer*in:** Alles okay? (FN0201 stimmt zu). Dann danke ich Ihnen schon mal ganz herzlich.

5. Die Auswertungsschemata

5.1. Auswertungsschema Skala 1: *Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken*

Die Skala 1 des Auswertungsschemas erfasst das Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken der pädagogischen Fachkraft. Die Punktevergabe erfolgt analog zum diagnostischen Wissen bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes (Skala 3). Grundlage für diese Skala ist das Beobachtungssystem von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag, dessen genaue Kategoriendefinitionen der Sprachfördertechniken (SFT) bei Beckerle, Mackowiak und Kucharz (2019⁶) beschrieben sind.

Aufbau des Auswertungsschemas (bezogen auf die einzelnen Spalten):

„Zeit“: Hier findet sich der Zeitpunkt im Filmausschnitt, an dem sich die jeweilige Stelle befindet.

„Transkript“: Das Transkript zeigt die Verschriftlichung der gesprochenen Aufzeichnungen der pädagogischen Fachkraft. Dabei sind nachfolgend nur die relevanten Aussagen der pädagogischen Fachkraft im Filmausschnitt und nicht das komplette Transkript verschriftlicht. *Kursiv* dargestellt ist das, was die pädagogische Fachkraft aus dem Bilderbuch vorliest.

„Sprachfördertechniken“: Hier werden die Sprachfördertechniken aufgelistet, die zum jeweiligen Zeitpunkt von der pädagogischen Fachkraft im Filmausschnitt verwendet werden.

„Falsch gestoppt“ und „Richtig gestoppt“: Hat die pädagogische Fachkraft im Interview zum richtigen Zeitpunkt den Filmausschnitt gestoppt, wird das grüne Kästchen angekreuzt. Ist dies nicht der Fall, wird das rote Kästchen angekreuzt. Wichtig: Es darf immer nur eines der beiden Kästchen angekreuzt werden!

„1 Punkt“, „2 Punkte“ und „3 Punkte“: Hier darf nur eines der drei Kästchen angekreuzt sein.

Die Punktevergabe erfolgt wie nachfolgend beschrieben:

1 Punkt: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle, d.h. die von ihr gestoppte Stelle ist auch als solche im Auswertungsbogen zu finden. Sie wiederholt das, was in der Vignette zu sehen ist bzw. was dort gesagt wird, ODER umschreibt die Situation unspezifisch.

Beispiele: Die pädagogische Fachkraft wiederholt die Fachkraft im Filmausschnitt: „*Soll ich 's dir vorlesen?*“ ODER umschreibt die Situation unspezifisch: „*Also hier, da stellt sie jetzt eine Frage.*“

2 Punkte: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei eine Umschreibung des Fachbegriffs für die gezeigte Sprachfördertechnik ODER den richtigen Fachbegriff ODER liefert eine Erklärung für das Verhalten der pädagogischen Fachkraft. Wichtig: nur eines davon muss zutreffen.

Beispiele: „*Hier stellt die Fachkraft eine gezielte Frage.*“; „*Also hier, da hat die Fachkraft jetzt eine geschlossene Frage gestellt.*“; „*Also hier hat die Fachkraft keine gute Frage gestellt: ‚Was siehst 'n da‘, weil das Kind dann nur eine kurze Antwort gibt.*“

3 Punkte: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei den Fachbegriff der gezeigten Sprachfördertechnik UND liefert eine Erklärung für das Verhalten der pädagogischen Fachkraft. Wichtig: alles muss zutreffen.

Beispiele: „*Also hier, da hat die Fachkraft jetzt eine geschlossene Frage gestellt: ‚Was siehst 'n da‘. Die Frage führt dazu, dass das Kind dann nur eine kurze Antwort gibt und nicht zum Sprechen angeregt wird.*“

⁶Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2019). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller(schrift)sprachlicher Bildung*. Julius Klinkhardt. (im Erscheinen)

Weitere Hinweise:

Steht zwischen zwei Sprachfördertechniken bzw. zwei Kästchen ein „ODER“, sind beide Antworten möglich, jedoch darf nur eine der beiden gezählt werden. Es ist also nicht möglich, beides anzukreuzen.

Auswertung:

Es werden alle Punkte der jeweiligen Spalte zusammengezählt und in die Zeile der Punkteanzahl eingetragen. In den Spalten der Punktevergabe muss die Anzahl der jeweils gesetzten Kreuze mit der vergebenen Punktzahl, also 1, 2 oder 3 multipliziert werden. Anschließend werden alle Punkte (inklusive des möglichen Zusatzpunktes) addiert.

Sonderfall:

Pauschalantwort(en):





















Die pädagogische Fachkraft fasst am Ende das Gesagte selbstständig noch einmal zusammen. Das bedeutet, dass sie sich nicht direkt auf eine Stelle im Video bezieht, benennt dennoch eine korrekte Sprachfördertechnik. Hierfür wird insgesamt ein Zusatzpunkt vergeben, auch wenn mehrere Aspekte benannt werden.

→ Hierbei wird die Aussage in die rechte Spalte bei „Sonderfall“ eingetragen und in dem letzten Kästchen (Gesamtpunkte + 1 Punkt für Pauschalantwort(en) eingetragen).

Die pädagogische Fachkraft stoppt nach einer längeren Passage und fasst die Aussagen mit den Sprachfördertechniken pauschal zusammen.

→ Die Zusammenfassung wird einmal in die Skala eingeordnet, aber nicht höher bepunktet (pauschal 1 Punkt).

Übersicht über die vorkommenden Sprachfördertechniken (SFT)		
Oberkategorien	Unterkategorien	Abkürzungen
Korrektives Feedback	Phonetisch-phonologisches Korrektiv	KorrPho
	Semantisch-lexikalisches Korrektiv	KorrSem
	Morphologisches Korrektiv	KorrM
	Nicht kategorisierbares Korrektiv	KorrNK
Modellierungstechniken	Semantisches-lexikalisches Modellieren	ModSem
	Syntaktisches Modellieren	ModSyn
	Morphologisches Modellieren	ModMor
Stimulierungstechniken	Geschlossene Fragen	GFra
	Offene Fragen	OFra

Zeit	Transkript	Sprachförder- technik	Falsch ge- stoppt	Richtig gestoppt	1 Punkt	2 Punkte	3 Punkte
	Eine Fachkraft sitzt mit einem Kind bei einer Bilderbuchbetrachtung.						
00:01-00:02	Fachkraft: Was siehst'n da?	OFra <u>ODER</u> GFra			<input type="checkbox"/> <u>ODER</u> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <u>ODER</u> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <u>ODER</u> <input type="checkbox"/>
00:04-00:07	Fachkraft: Bär mit Kind. N großer Bär, oder?	KorrPho			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		KorrSyn			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:17-00:19	Fachkraft: Da fängt's an. Soll ich's dir vorlesen?	GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:48-00:54	Fachkraft: Ja, ich soll vorlesen.	ModMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:54-00:55	Fachkraft: Der is raus, der Bär, gä?	GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:03-01:06	Fachkraft: Oh! Wo sind denn die jetzt? Schau mal!	GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:11-01:12	Fachkraft: Was machn die? Oh!	OFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:27-01:28	Fachkraft: Kommst du manchmal alleine in Kindergarten?	GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:54-01:55	Fachkraft: Die warn böse, die Autos.	KorrMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:55-01:56	Fachkraft: Die ham nicht gehalten, gä?	ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

02:14-02:16	Fachkraft: Mhmm. Und dann?	OFra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:17-02:23	Fachkraft: Mit ganz viel Angst gell? Und jetzt schau.	KorrPho	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		KorrMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSem			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	(Zusammen-schnitt -Über-gang)	GFra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fachkraft: Schau! Schau, die gehn übern Zebrastreifen, siehstes?	ModSem	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
02:23-02:26	Fachkraft: Deswegen stehn die Autos. Kennst du Zebrastreifen?	GFra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:28-02:30	Fachkraft: Solln mer schauen, was jetzt passiert?	GFra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:40-02:41	Fachkraft: Warst du schon mal einkaufen, allein?	GFra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:45-02:46	Fachkraft (parallel zu Kind): Was kaufstn da?	OFra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<u>ODER</u>			<u>ODER</u>	<u>ODER</u>	
02:50-02:50	Fachkraft: Zum Beispiel?	GFra	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<u>ODER</u>			<u>ODER</u>	<u>ODER</u>	
		GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:55-02:57	Fachkraft: Kaugummi. Kaufstes für dich oder für die Mama?	KorrPho	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		GFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

03:25- 03:27	Fachkraft: Wo ham die dir was geklaut?	OFra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		KorrMor			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ModSyn			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03:31- 03:31	Fachkraft: Was Schönes?	GFra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<u>ODER</u>			<u>ODER</u>	<u>ODER</u>	
		OFra			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		KorrNK			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ModMor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			
03:33- 03:34	Fachkraft: Mit Glitzer?	KorrPho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Sonderfall</u>							
Pauschalantwort(en)							
			Anzahl der falsch gestopp- ten Stellen	Anzahl der rich- tig ge- stoppten Stellen	Kompe- tenzstufe I Gesamt- punkte	Kompe- tenzstufe II Gesamt- punkte	Kompe- tenzstufe III Gesamt- punkte
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			von 22	von 22	von 37	von 74	von 111
						Gesamtpunkte	<input type="checkbox"/>
						von 111	
						Gesamtpunkte	
						+ 1 Punkt für	
						Pauschalantwort(en)	<input type="checkbox"/>

5.2. Auswertungsschema Skala 2: *Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen*

Die Skala 2 des Auswertungsschemas befasst sich mit dem Kontextwissen zur Gestaltung dialogischer Sprachfördersituationen der interviewten pädagogischen Fachkraft. Dieses Auswertungsschema wird anhand des jeweiligen Transkripts kodiert (MAXQDA 12, VERBI Software) und mit dem in der Tabelle aufgeführten Expert*innenwissen verglichen. So wird überprüft, welche der 14 Kategorien (1. bis 9.f) von der pädagogischen Fachkraft erkannt wurden. Demnach wird für jede Kategorie einen Punkt vergeben, auch wenn diese häufiger genannt wird.

Hinweise zur Kodierung

Die Kodierung erfolgt in drei Schritten:

1. Das Transkript wird von Anfang bis Ende gelesen. Es werden diejenigen Stellen kodiert, an denen die pädagogische Fachkraft eine der Kategorien nennt.
2. Die kodierten Stellen werden näher betrachtet: Es wird eingeschätzt, ob die pädagogische Fachkraft die Kategorie so bewertet, wie die Expert*innen sie bewertet haben.
 Stimmt die Bewertung überein, erfolgt Schritt 3.
3. Die kodierten Stellen werden angeschaut. Es wird kodiert, ob die pädagogische Fachkraft eine Erklärung dafür gibt, dass ihr etwas aufgefallen ist (Schritt 2 und 3 können ggf. zusammen durchgeführt werden).

<i>Kategorien</i>	<i>Expert*innenurteil</i>	<i>Definition</i>	<i>Ankerbeispiele</i>	<i>Literaturverweise</i>
<i>Bereich I: Atmosphäre, Beziehung</i>				
1. Arbeitsatmosphäre	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft hat einen geschützten Rahmen mit einer gemütlichen/guten Atmosphäre, d.h. möglichst ohne Ablenkungen, Störungen o.ä., ausgewählt.	Die Fachkraft... ➤ schafft eine gute Atmosphäre ➤ schafft eine natürliche Situation ➤ hat einen ruhigen Platz gewählt	Dubowy, M. & Gold, A. (2013). <i>Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich</i> . Stuttgart: Kohlhammer. Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). <i>Sprachbildung und Sprachförderung</i> . Wiesbaden: Springer VS. Reich, H. H. (2008). <i>Sprachförderung im Kindergarten</i> . Weimar [u.a.]: Verl. Das Netz.
2. Beziehungsgestaltung	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft hat eine gute Beziehung zum Kind. Das ist daran ersichtlich,	Die Fachkraft... ➤ und das Kind haben eine positive Beziehung	Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). <i>Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder</i> . Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor.

		dass sie dem Kind zuhört und sich wertschätzend gegenüber dem Kind verhält.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ verhält sich wertschätzend gegenüber dem Kind ➤ hört dem Kind zu 	<p>Harr, A.-K. (2018). <i>Deutsch als Zweitsprache: Migration - Spracherwerb – Unterricht</i>. Stuttgart: J.B. Metzler.</p> <p>Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klipcera, B. (2010). <i>Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis</i>. Basel: Beltz.</p> <p>Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Hrsg.), <i>Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung</i> (S. 9-30). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.</p>
Bereich II: Fachkraftspezifische Prinzipien				
3. Dialekt	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft spricht von der „Standardsprache“ abweichend.	Die Fachkraft... <ul style="list-style-type: none"> ➤ spricht Dialekt 	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer.
4. Prosodie und Aussprache	Umsetzung akzeptabel	Die Fachkraft spricht in angemessener Lautstärke und angemessenem Tempo mit deutlicher Aussprache.	Die Fachkraft... <ul style="list-style-type: none"> ➤ spricht angemessen schnell ➤ spricht nicht zu schnell ➤ spricht angemessen laut ➤ spricht nicht zu leise ➤ hat eine deutliche Aussprache ➤ liest deutlich vor 	<p>Bose, I. & Kurtenbach, S. (2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In D. Barth-Weingarten & B. Szczepek Reed (Hrsg.), <i>Prosodie und Phonetik in der Interaktion</i> (S. 136-61). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.</p> <p>Dubowy, M. & Gold, A. (2013). <i>Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich</i>. Stuttgart: Kohlhammer.</p> <p>Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer.</p> <p>Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In Anstatt, T. (Hrsg.), <i>Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung</i>. (S. 9-30). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.</p>
5. Mimik und Gestik	Umsetzung akzeptabel	Die Fachkraft nutzt Mimik und Gestik zur Unterstützung ihrer verbalen Äußerungen.	Die Fachkraft... <ul style="list-style-type: none"> ➤ benutzt Mimik (zur Erklärung) ➤ nutzt die Hände, um etwas zu erklären (Gestik) 	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer.
6. Sprachvorbild	Umsetzung akzeptabel	Die Fachkraft spricht in vollständigen, grammatikalischen Sätzen, artikuliert klar und ist am Standard orientiert.	Die Fachkraft... <ul style="list-style-type: none"> ➤ spricht in vollständigen Sätzen ➤ spricht in kurzen Sätzen 	<p>Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer.</p> <p>Reich, H.H. (2008). <i>Sprachförderung im Kindergarten</i>. Weimar [u.a]: Verl. Das Netz.</p>

Bereich III: Gestaltung der Bilderbuchbetrachtung				
7. Auswahl des Bilderbuchs	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft trifft eine angemessene Wahl des Bilderbuchs.	Die Fachkraft... ➤ trifft eine gute Wahl des Bilderbuchs ➤ wählt ein angemessenes Bilderbuch ➤ wählt kein textlastiges Bilderbuch ➤ wählt kein fantasiereiches Bilderbuch	Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), <i>PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten</i> . (S.109-129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
8. Vorbereitung auf das Bilderbuch	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft hat den Inhalt des Bilderbuchs vorbereitet.	Die Fachkraft... ➤ hat sich auf den Inhalt vorbereitet (kennt den Inhalt)	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer.
1. Dialogische Gestaltung				
9. a) Dialog	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft löst sich vom Text des Bilderbuchs und nutzt dieses als Gesprächsanlass.	Die Fachkraft... ➤ löst sich vom Text (liest nicht vor) ➤ nimmt das Bilderbuch als Gesprächsanlass (über den Text hinaus) ➤ geht auf den Text ein ➤ geht auf die Bilder ein ➤ geht auf das Bilderbuch ein	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), <i>PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten</i> (S.109- 129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Schlinkert, H. (2015). <i>Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung</i> . Verfügbar unter: https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informations-technische-bildung/513 [07.08.19].
9. b) Pausensetzung	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft macht Redepausen.	Die Fachkraft... ➤ macht Redepausen ➤ wartet ab	Bose, I. & Kurtenbach, S. (2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In D. Barth-Weingarten & B. Szczepek Reed (Hrsg.), <i>Prosodie und Phonetik in der Interaktion</i> . (S. 136-61). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), <i>PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten</i> . (S.109- 129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

9. c) Lebensweltbezug	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft stellt einen Bezug zur Lebenswelt des Kindes her.	Die Fachkraft... ➤ stellt einen Lebensweltbezug her ➤ orientiert sich an dem, was das Kind sagt	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). <i>Sprachbildung und Sprachförderung</i> . Wiesbaden: Springer VS. Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), <i>PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten</i> . (S.109- 129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik. Reich, H.H. (2008). <i>Sprachförderung im Kindergarten</i> . Weimar [u.a]: Verl. Das Netz.
9. d) Anregung kindlicher Beiträge	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft regt das Kind zum Sprechen an.	Die Fachkraft... ➤ kommt ins Gespräch ➤ regt das Gespräch an ➤ regt das Kind zum Sprechen an	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). <i>Sprachbildung und Sprachförderung</i> . Wiesbaden: Springer VS. Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Hrsg.), <i>Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung</i> . (S. 9-30). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG. Reich, H.H. (2008). <i>Sprachförderung im Kindergarten</i> . Weimar [u.a]: Verl. Das Netz.
9. e) Aufgreifen kindlicher Äußerungen	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft geht auf Fragen und Aussagen des Kindes ein.	Die Fachkraft... ➤ greift das Gesagte vom Kind auf ➤ geht auf Fragen des Kindes ein ➤ geht auf das Kind ein	Kammermeyer, G. et al. (2017). <i>Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen</i> (2. Aufl.). Augsburg: Auer. Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), <i>PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten</i> . (S.109- 129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
9. f) Zulassen kindlicher Äußerungen	Umsetzung angemessen	Die Fachkraft hört dem Kind zu und lässt es, ohne es zu unterbrechen, ausreden.	Die Fachkraft... ➤ lässt zu, dass das Kind frei spricht ➤ lässt das Kind aussprechen (keine Unterbrechung) ➤ lässt das Kind erzählen ➤ hört dem Kind zu ➤ hat die Geschichte des Kindes zugelassen	Bose, I. & Kurtenbach, S. (2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In D. Barth-Weingarten & B. Szczepek Reed (Hrsg.), <i>Prosodie und Phonetik in der Interaktion</i> . (S. 136-61). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. Dubowy, M. & Gold, A. (2013). <i>Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich</i> . Stuttgart: Kohlhammer Verlag. Reich, H.H. (2008). <i>Sprachförderung im Kindergarten</i> . Weimar [u.a]: Verl. Das Netz.

5.3. Auswertungsschema Skala 3: *Diagnostisches Wissen bzgl. der sprachlichen Kompetenzen des Kindes*

Die Skala 3 des Auswertungsschemas erfasst das Diagnostische Wissen der pädagogischen Fachkraft bezüglich der sprachlichen Kompetenzen des Kindes.

Aufbau des Auswertungsschemas (bezogen auf die einzelnen Spalten):

„Zeit“: Hier findet sich der Zeitpunkt im Filmausschnitt, an dem sich die jeweilige Stelle befindet.

„Transkript“: Das Transkript zeigt die Verschriftlichung der gesprochenen Aufzeichnungen des Kindes. Dabei sind nachfolgend nur die relevanten Aussagen des Kindes im Filmausschnitt und nicht das komplette Transkript verschriftlicht.

„Sprachliche Auffälligkeiten des Mädchens“: Hier werden die sprachlichen Auffälligkeiten des Mädchens aufgelistet, die im Filmausschnitt vorkommen. Zu beachten ist, dass das Auswertungsschema „Weingartner Analyseraster für Sprachproben – WASP“ (Löffler & Heil, unveröff.) mehr Kategorien umfasst. Das vorliegende Auswertungsschema wurde daran angepasst, aber enthält nicht alle dort vorkommenden sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes.

„Falsch gestoppt“ und „Richtig gestoppt“: Hat die interviewte pädagogische Fachkraft zum richtigen Zeitpunkt das Video an einer Passage gestoppt, in der eine sprachliche Auffälligkeit des Mädchens vorkommt, wird das grüne Kästchen angekreuzt. Ist dies nicht der Fall, wird das rote Kästchen angekreuzt. Wichtig: Es darf immer nur eines der beiden Kästchen angekreuzt werden!

„1 Punkt“, „2 Punkte“ und „3 Punkte“: Hier darf nur eines der drei Kästchen angekreuzt werden.

Die Punktevergabe erfolgt analog zur Skala 1, dem Wissen über den Einsatz von Sprachfördertechniken:

1 Punkt: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle, d.h. die von ihr gestoppte Stelle ist auch als solche im Auswertungsbogen zu finden. Sie wiederholt das, was in der Vignette zu sehen ist, ODER umschreibt die Situation unspezifisch.

Beispiele: Die pädagogische Fachkraft wiederholt das Kind im Filmausschnitt: „In Autobahn und alle saut in Bär.“ ODER umschreibt die Situation unspezifisch: „Also da hat das Kind saut statt schaut gesagt.“

2 Punkte: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei eine Umschreibung des Fachbegriffs für die gezeigte sprachliche Kompetenz des Kindes ODER nennt den korrekten Fachbegriff ODER liefert eine Erklärung für das Verhalten des Kindes. Wichtig: nur eines davon muss zutreffen.

Beispiele: „Also hier, da hat das Kind den Laut ‘sch’ durch ‘s’ ersetzt.“; „Hier hat das Kind einen Konsonanten ersetzt.“; „Das Kind hat Schwierigkeiten, das ‘sch’ auszusprechen, und ersetzt diesen deswegen durch einen einfacheren Laut.“

3 Punkte: Die pädagogische Fachkraft stoppt an der richtigen Stelle. Sie beschreibt die Situation präzise. Sie benutzt dabei den Fachbegriff der gezeigten sprachlichen Kompetenz UND liefert eine Erklärung für das Verhalten des Kindes ODER verweist auf eine diagnostische Maßnahme. Wichtig: beides muss zutreffen.

Beispiel: „Hier hat das Kind den Konsonanten, also ‘sch’ durch ‘s’ ersetzt. Das kann vielleicht an der Herkunftssprache liegen.“; „Hier hat das Kind den Konsonanten, also ‘sch’ durch ‘s’ ersetzt, sicherheitshalber sollte mal eine Logopädie aufgesucht werden.“

Sonderfall:

Pauschalantwort(en):

Die pädagogische Fachkraft fasst am Ende das Gesagte selbstständig noch einmal zusammen. Das bedeutet, dass sie sich nicht direkt auf eine Stelle im gezeigten Filmausschnitt bezieht, benennt dennoch eine oder mehrere sprachliche Auffälligkeiten des Kindes. Hierfür darf insgesamt ein Zusatzpunkt vergeben werden, auch wenn mehrere Aspekte benannt werden.

→ Hierbei wird die Aussage in die rechte Spalte bei „Sonderfall“ eingetragen und in dem letzten Kästchen (Gesamtpunkte + 1 Punkt für Pauschalantwort(en) eingetragen).

Die pädagogische Fachkraft stoppt nach einer längeren Passage und fasst die Aussagen in Bezug auf die sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes pauschal zusammen.

→ Die Zusammenfassung wird einmal in die Skala eingeordnet, aber nicht höher bepunktet (pauschal 1 Punkt).

Übersicht über die beobachtbaren sprachlichen Auffälligkeiten des Kindes	
Oberkategorien	Unterkategorien
Grammatik	Akkusativ inkorrekt
	Genus inkorrekt
	Hilfsverb inkorrekt
	Präposition inkorrekt
	Pronomen inkorrekt
	Nebensatzkonstruktion inkorrekt
	Adverb fehlt
	Funktionswort fehlt
	Pronomen fehlt
	Verb fehlt
	Verbflexion fehlerhaft
	Verbstellung inkorrekt
	Subjekt-Verb-Kongruenz inkorrekt
	Satz unvollständig
Lexikon / Semantik	Artikel fehlt
	Unklares Wort
	Unvollständiges Wort
	Verwendung von Wörtern mit anderer Bedeutung
	Wortneuschöpfung
Phonetik / Phonologie	Auslassung eines Konsonanten
	Auslassung finaler Konsonanten
	Lispeln
	Substitution von Konsonanten
	Vokalfehler
Sonstiges	Umgangssprache

Auswertung:

Es werden alle Punkte der jeweiligen Spalte zusammengezählt und in die Zeile der Punkteanzahl eingetragen. In den Spalten der Punktevergabe muss die Anzahl der jeweils gesetzten Kreuze mit der vergebenen Punktzahl, also 1, 2 oder 3 multipliziert werden. Anschließend werden alle Punkte (inklusive des möglichen Zusatzpunktes) addiert.

Zeit	Transkript	Zuordnung	Falsch gestoppt	Richtig gestoppt	1 Punkt	2 Punkte	3 Punkte
	Eine Fachkraft sitzt mit einem Kind bei einer Bilderbuchbetrachtung.						
00:03-00:05	Kind: Bihr mit Kind.	Artikel fehlt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:07-00:11	Kind: Ja. Lies mal hat hier.	Satz unvollständig	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Unklares Wort			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:26-00:30	Kind: Wie heißt (<i>lispelt</i>) sie, die große Behr?	Lispeln	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Genus inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Pronomen Inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:43-00:45	Kind: Ausoid (<i>lispelt</i>).	Lispeln	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Wortneuschöpfung			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:47-00:49	Kind: Lies (<i>lispelt</i>) ma vor, mein.	Lispeln	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Umgangssprache			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
00:53-00:55	Kind (parallel zu Fachkraft): Die is raus.	Umgangssprache	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:07-01:12	Kind: In Autobahn und alle saut in Bär.	Präposition Inkorrekt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Artikel fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Subjekt-Verb-Kongruenz Inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Präposition inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:17-01:21	Kind (parallel zu Fachkraft):	Präposition inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Oh! Ja. Die geht in Staße ohne kuckn.						
		Artikel fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Auslassung eines Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Funktionswort fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:24-01:27	Kind: Wenn ich hier komme, allein.	Adverb fehlt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:30-01:49	Kind: Ja. Al, mansma hab ich gesehn, ein Kind hat eine Staße ohne gesehn, hat sie gelaufn, dann hat mit sohum fährt und mit so hum Farbe diesen alle und diesen hat gelaufn, dann is (<i>lispelt</i>) Kind, mh, tot.	Unvollständiges Wort			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Auslassung eines Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Inkorrekte Nebensatzkonstruktion			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Verbstellung inkorrekt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Satz unvollständig			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Objekt fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Verbflexion inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Hilfsverb falsch			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
01:50-01:54	Kind: Aber die war alle böse.	Subjekt-Verb-Kongruenz inkorrekt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1:57-02:15	Kind (parallel zu Fachkraft): Ja, und is hab snell weg-gelaufn, dann hab ich äh, hab ich geschu, dann hab ich in Kinam, in wo in Karte gegeben, dann hab ich geruf, hat niemand mich gesehn, dann hab ich versteckt (<i>lispelt</i>),	Verb fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Hilfsverb inkorrekt	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Unklares Wort			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Unklares Wort			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	dann hat ni, dann hab ich gekommen.	Präposition inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Artikel fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Satz inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Pronomen fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Hilfsverb inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Lispeln			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:15-02:17	Kind: Mit Angs.	Auslassung finaler Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:34-02:35	Kind: Was ist Supermark?	Auslassung finaler Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Artikel fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:39-02:40	Kind (parallel zu Fachkraft): Aso.	Umgangssprache	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:48-02:51	Kind: Was beine Mama sagt.	Substitution von Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Pronomen fehlt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
02:48-02:51	Kind (parallel zu Fachkraft): Käse, Brot, Kaugommi.	Vokalfehler	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2:58-03:02	Kind: Für mich, für weine Swester, für meine Papa, für mich. Zuschnittschnitt -Übergang)	Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Akkusativ inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Genus inkorrekt			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03:14-03:25	Kind: Desimpft. Niemand hat einmal was geklaut. Uns, uns, dann hab ich gesimpft.	Substitution von Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		Substitution von Konsonanten			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03:28-03:30	Kind:	Substitution von Konsonanten	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Äh, das war söne (lispelt).	Lispeln			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
03:32- 03:33	Kind: Ja, mit Klitzer.	Substitution von Konsonanten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<u>Sonderfall</u> Pauschalantwort(en)							
			Anzahl der falsch ge- stoppten Stellen	Anzahl der richtig ge- stoppten Stellen	Kompe- tenzstufe I Gesamt- punkte	Kompe- tenzstufe II Gesamt- punkte	Kompe- tenzstufe III Gesamt- punkte
			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
			Von 21	Von 21	Von 59	Von 118	Von 177
							Gesamtpunkte
							<input type="checkbox"/>
							von 177
							<input type="checkbox"/>
							Gesamtpunkte + Punkte für Pauschalantworten

6. Literatur

- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2019). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller(schrift)sprachlicher Bildung*. Julius Klinkhardt. (Im Erscheinen)
- Bose, I. & Kurtenbach, S. (2014). Stimmlich-artikulatorischer Ausdruck in der Kita: Erzieherinnen betrachten mit zwei- und vierjährigen Kindern ein Bilderbuch. In D. Barth-Weingarten & B. Szczepek Reed (Hrsg.), *Prosodie und Phonetik in der Interaktion*. (S. 136-61). Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Dubowy, M. & Gold, A. (2013). *Frühe Bildung: Lernförderung im Elementarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Fried, L. & Briedigkeit, E. (2008). *Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin [u.a.]: Cornelsen Scriptor.
- Harr, A.-K. (2018). *Deutsch als Zweitsprache: Migration - Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Itel, N. (2015). Filmvignetten zur Einschätzung sprachförderrelevanter Wissens von Frühpädagoginnen. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.), *Die Lehrenden im Fokus: empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. (S. 301-319). Wiesbaden: Springer.
- Itel, N. (unveröff.). *Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache. Vergleich von sprachförderbezogenem Wissen und Handeln*. Dissertation. Hannover: Leibniz-Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillon-Piller, A. & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen* (2. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). *Sprachbildung und Sprachförderung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Knapp, W., Kucharz, D. & Gasteiger-Klipcera, B. (2010). *Sprache fördern im Kindergarten. Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Praxis*. Basel: Beltz.
- Kraus, K. (2005). Dialogisches Lesen - neue Wege der Sprachförderung in Kindergarten und Familie. In S. Roux (Hrsg.), *PISA und die Folgen: Sprache und Sprachförderung im Kindergarten* (S. 109- 129). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Reich, H. H. (2008). *Sprachförderung im Kindergarten*. Weimar [u.a.]: Verl. Das Netz.
- Schlinkert, H. (2015). *Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung*. Verfügbar unter: <https://kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/bildungsbereiche-erziehungsfelder/medienerziehung-informationstechnische-bildung/513> [07.08.19].
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, U., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT). *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Thiersch, R. (2007). Sprachförderung mehrsprachiger Kinder im Kindergarten. In T. Anstatt (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen: Erwerb, Formen, Förderung*. (S. 9-30). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG.
- Ulich, M. (2009). *Lust auf Sprache – sprachliche Bildung und Deutsch lernen in Kindertageseinrichtungen. DVD*. Freiburg: Herder.
- VERBI Software (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin: VERBI Software. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.com> [01.06.2019].