

Beckerle, Christine; Mackowiak, Katja; Kucharz, Diemut

B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag

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. 79-101*



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Beckerle, Christine; Mackowiak, Katja; Kucharz, Diemut: B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag - 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. 79-101* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-201451 - DOI: 10.35468/5801_05

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-201451>

http://dx.doi.org/10.35468/5801_05

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

Christine Beckerle, Katja Mackowiak und Diemut Kucharz

B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag

Info-Kasten zum Instrument

| | |
|----------------|---|
| Name | Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag (B-SFT) |
| Autor*innen | Christine Beckerle, Katja Mackowiak & Diemut Kucharz |
| Ziel | Erfassung von Sprachfördertechniken (korrekatives Feedback, Modellierungs- und Stimulierungstechniken) in pädagogischen Kontexten |
| Einsatzbereich | Pädagogische Fach- und Lehrkräfte im Kita- bzw. Schulalltag |
| Erhebung | Videografien mit Transkription |
| Auswertung | Quantitatives Kategoriensystem |

1 Theoretischer Hintergrund zum B-SFT

Das in diesem Beitrag vorgestellte Beobachtungssystem erfasst den Einsatz von Sprachfördertechniken durch pädagogische Fach- und Lehrkräfte im Kita- und Grundschulalltag.

1.1 Definition und Ursprung von Sprachfördertechniken

Alltagsintegrierte Sprachförderansätze im pädagogischen Kontext basieren auf Dialogen mit Kindern. Pädagogische Fach- und Lehrkräfte haben dabei die Aufgabe, Dialoge überhaupt entstehen und sich entfalten zu lassen sowie ihr Sprachförderpotenzial bestmöglich zu nutzen (Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2014; Whorrall & Cabell, 2015). Dies kann u.a. durch den Einsatz spezifischer Sprachfördertechniken gelingen: Mit Stimulierungstechniken können Dialoge initiiert und aufrechterhalten werden; mit Modellierungstechniken und korrektivem Feedback können kindliche Redebeiträge aufgegriffen und angereichert werden (Beckerle, 2017; Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015; Pentimonti & Justice, 2010).

Sprachfördertechniken sind als Scaffolding-Maßnahmen (Wood, Bruner & Ross, 1976) zu verstehen: Sie ermöglichen spezifische Spracherfahrungen für Kinder und orientieren sich an der Zone der nächsten Entwicklung (Vygotsky, 1987). Die Anpassung an die individuellen Sprachkompetenzen des jeweiligen Kindes wird unter dem Schlagwort Adaptivität zusammengefasst (Beckerle & Mackowiak, 2019a; Geyer, 2018; Kucharz, 2018). Von Vorteil ist, dass mit Sprachfördertechniken auf kindliche Interessen und Bedürfnisse eingegangen werden kann, sodass die neuen Spracherfahrungen von situativer bzw. persönlicher Relevanz sind (Kucharz et al., 2015; Löffler & Vogt, 2015).

Ursprünglich stammen Sprachfördertechniken aus der frühen Eltern-Kind-Kommunikation. Entwicklungspsychologische Studien zeigen, dass Eltern ihre Sprache an die Kompetenzen ihres Kindes anpassen. In den ersten beiden Lebensjahren werden vor allem Wiederholungen, Vereinfachungen, Paralleltalking und nonverbale Mittel eingesetzt, ab dem dritten Lebensjahr zusätzlich korrektive und modellierende Strategien sowie sprachanregende Fragen (Snow, 1972; Weinert & Grimm, 2012).

Dieser intuitive Einsatz von Sprachfördertechniken wurde im deutschen Sprachraum insbesondere durch Dannenbauer (1984) und Motsch (2017) auf die sprachtherapeutische Arbeit übertragen. Sprachtherapeut*innen wenden in der Kommunikation mit Kindern mit diagnostizierten Sprachentwicklungsstörungen gezielt zwei Varianten von Strategien an: (1) Strategien, die kindlichen Äußerungen folgen, deren Sprachstrukturen sowie Inhalte aufgreifen und bezüglich bestimmter Zielstrukturen ergänzen, erweitern oder verändern (reaktive Sprachfördertechniken); (2) Strategien, die kindlichen Äußerungen vorausgehen und entweder modellhafte Zielstrukturen präsentieren oder deren Nutzung durch Kinder evozieren (initiierende Sprachfördertechniken) (Dannenbauer, 1984; Motsch, 2017).

Die Weiterentwicklung dieser therapeutisch genutzten Sprachfördertechniken für die Anwendung im pädagogischen Kontext erfolgt seit einigen Jahren in diversen (inter)nationalen Arbeitsgruppen, die im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung in Kita und Grundschule forschen und/oder Förderkonzepte erarbeiten. Zwar unterscheiden sich in den Arbeitsgruppen Schwerpunkte und Terminologie im Umgang mit den Sprachfördertechniken, aber die zwei Ebenen (reaktive und initiierende Sprachfördertechniken) und drei Arten (korrekatives Feedback, Modellierungs- und Stimulierungstechniken) finden sich überall wieder (z.B. Beller, Merkens, Preissing & Beller, 2007; Ennemoser, Kuhl & Pepouna, 2013; Girolametto, Weitzman, Lefebvre & Greenberg, 2007; Jungmann & Koch, 2017; Justice, Mashburn, Pence & Wiggins, 2008; Kammermeyer et al., 2014; Kucharz et al., 2015; Löffler & Vogt, 2015; Simon & Sachse, 2013; Whitehurst et al., 1988; Wirts, 2011; zusammenfassend: Beckerle, 2017).

1.2 Arten und Funktionen von Sprachfördertechniken

Korrektives Feedback

Korrektives Feedback (z.B. Dannenbauer, 1984) – auch als indirekte Korrektur (z.B. Kammermeyer et al., 2014) oder positives (korrekatives) Feedback (z.B. Wirts, 2011) bezeichnet – wird genutzt, um Kindern indirekt Rückmeldung zu fehlerhaften Sprachstrukturen zu geben. Dies kann auf allen Sprachebenen stattfinden, also Laute (phonetisch-phonologische Korrekative), Wort- und Satzbedeutungen (semantisch-lexikalische Korrekative), Satzstrukturen (syntaktische Korrekative) oder die Wortgrammatik (morphologische Korrekative) betreffen. Die Grundidee ist, kindliche Redebeiträge wertschätzend aufzugreifen und korrigierte Zielstrukturen anzubieten, ohne Kinder für ihre Fehler bloßzustellen. Auf diese Weise werden modellhaft korrekte Sprachstrukturen präsentiert, die Kinder noch nicht gänzlich korrekt beherrschen, und einer Verfestigung falscher Hypothesen oder Regeln im Spracherwerb entgegengewirkt. Zugleich werden durch korrekatives Feedback Dialoge thematisch fortgeführt und Kinder zu weiteren Äußerungen angeregt.

Modellierungstechniken

Modellierungstechniken (z.B. Motsch, 2017) – auch bekannt als (Wiederholungen mit) Erweiterungen oder Veränderungen (z.B. Simon & Sachse, 2013) oder semantische Extensionen und syntaktische Expansionen (z.B. Beller et al., 2007) – können prinzipiell auf jede kindliche Äußerung folgen. Dabei werden die Redebeiträge der Kinder aufgegriffen und um neue oder veränderte inhaltliche Elemente (semantisch-lexikalische Modellierungen) oder grammatikalische Strukturen (syntaktische und morphologische Modellierungen) erweitert. Das Ziel ist, den Kindern in einem für sie bedeutungsvollen Gesprächskontext weitere Wort- und Satzbedeutungen sowie Wort- und Satzstrukturen zu präsentieren, damit sie diese verinnerlichen und ihr Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten ausbauen können. Die Erweiterungen können in ihrem Anspruchsniveau variieren, sodass sowohl sprachlich weniger als auch weiter entwickelte Kinder gefördert werden können. Auch Modellierungstechniken sind in der Regel eingebettet in ein Wechselspiel von Äußerungen, welche inhaltlich und/oder sprachstrukturell zusammenhängen und Kinder zu differenzierteren Redebeiträgen ermuntern.

Stimulierungstechniken

Unter Stimulierungstechniken (z.B. Kucharz et al., 2015) fallen zum einen verschiedene Frageformen, die sich u.a. hinsichtlich der Offenheit (Beckerle, 2017), der Funktion (Briedigkeit, 2011), des Kontexts (Patzek, 2015) und der Komplexität (Löffler & Vogt, 2015) unterscheiden; zum anderen zählt hierzu das Paralleltalking – auch bezeichnet als handlungsbegleitendes Sprechen (Beller et al., 2007).

Fragen dienen dazu, Kinder zum Sprechen und sprachlichen Ausprobieren zu motivieren und damit Redebeiträge anzuregen. Sie können in jeder Situation gestellt werden, sowohl als möglicher Einstieg als auch im Verlauf eines Dialogs. Meist wird zwischen weniger komplexen Fragen, die kurze spezifische Zielstrukturen evozieren, und komplexeren Fragen, die umfassende und freie Antworten verlangen, unterschieden. Durch die verschiedenen Frageformen können Kinder mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen zum Sprechen angeregt werden. Eine zusätzliche Funktion von Fragen liegt in der modellhaften Präsentation von Zielstrukturen.

Die Anwendung von *Paralleltalking* kann unabhängig von kindlichen Äußerungen und somit in allen Situationen eingesetzt werden. Indem das eigene Handeln bzw. jenes der Kinder versprachlicht wird, werden Inhalte von aktueller Bedeutung über zwei Sinneskanäle (akustisch und visuell) dargeboten, was das Verstehen erleichtert. Das Anspruchsniveau der gewählten Sprachstrukturen kann variieren und Kinder mit unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten adressieren, wobei insbesondere Kinder mit geringeren Sprachkenntnissen profitieren. Durch *Paralleltalking* können Kinder aber auch selbst zum Versprachlichen ihrer Handlungen motiviert werden.

1.3 Relevanz und Wirksamkeit von Sprachfördertechniken

Sprachfördertechniken gelten mittlerweile als zentrale Methode alltagsintegrierter Sprachförderung und sind in allen Konzepten in diesem Bereich zu finden. Ihre Bedeutung wurde in einer Reihe von Studien empirisch geprüft (zusammenfassend: Beckerle, 2017).

Aus dem anglo-amerikanischen Raum liegen viele Studien vor allem älteren Datums vor, die den Einsatz ausgewählter Sprachfördertechniken in der Erwachsenen-Kind-Interaktion gezielt untersuchten. Die Stärke dieser Studien liegt darin, dass sie konkrete Erkenntnisse zur Wirksamkeit einzelner Sprachfördertechniken sowohl im familiären als auch im professionellen Kontext liefern. Von Nachteil ist, dass sie oft auf kleinen Stichproben basieren und teilweise ohne Prä-Post-Vergleich oder Kontrollgruppe durchgeführt wurden, was die Aussagekraft der Ergebnisse einschränkt. Die Befunde dieser Studien sind – mit wenigen Ausnahmen – positiv und bestätigen die sprachförderliche Wirkung der verschiedenen Sprachfördertechniken. Kinder profitieren von korrektivem Feedback (z.B. Chouninard & Clark, 2003; Nelson, Carskaddon & Bonvillian, 1973) und Modellierungstechniken (z.B. Farrar, 1990; Malouf & Dodd, 1972) hinsichtlich des Gebrauchs semantisch-lexikalischer, syntaktischer und morphologischer Zielstrukturen. Durch verschiedene Frageformen (z.B. Newport, Gleitman & Gleitman, 1977; Reese & Newcombe, 2007) und *Paralleltalking* (z.B. Leonard, 1975) werden sie zum Sprechen und zur Verwendung bestimmter Zielstrukturen animiert (Whitehurst et al., 1988).

Im deutschsprachigen Raum liegen zudem Befunde aus sprachtherapeutischen Einzelfallstudien vor, deren Aussagekraft aufgrund der geringen Fallzahl allerdings begrenzt ist. Die Ergebnisse geben ebenfalls Hinweise auf die Wirksamkeit von Sprachfördertechniken, zumal betont wird, dass Kinder nicht nur hinsichtlich der Zielstrukturen, sondern des gesamten Spracherwerbs profitieren (z.B. Dannenbauer & Kotten-Sederqvist, 1990; Haffner, 1995; Hartmann, 1995).

Zahlreiche neuere Untersuchungen zur Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung im pädagogischen Kontext weisen auch darauf hin, dass Sprachfördertechniken erfolgversprechend sind und die sprachlichen Kompetenzen der Kinder anregen. Diese Studien beruhen größtenteils auf belastbaren Forschungsdesigns, jedoch wird der Einsatz von Sprachfördertechniken nicht separat von anderen Fördermethoden (u.a. Gestaltung des Settings, Variation des Sprachvorbilds) untersucht. Dadurch lassen sich die Effekte nicht eindeutig auf eine Methode zurückführen (z.B. Beckerle, 2017; Beller et al., 2007; Ennemoser et al., 2013; Girolametto et al., 2007; Jungmann & Koch, 2017; Justice et al., 2008; Kammermeyer et al., 2014; Simon & Sachse, 2013).

2 Vorstellung des B-SFT

2.1 Zielsetzung und Einsatzbereiche des B-SFT

Mit dem B-SFT wird der Einsatz von Sprachfördertechniken von pädagogischen Fach- und Lehrkräften – eine zentrale Handlungskompetenz im Bereich der alltagsintegrierten Sprachförderung – erfasst. Es wird geprüft, ob und welche Sprachfördertechniken in Erwachsenen-Kind-Interaktionen vorkommen und in welcher Häufigkeit die verschiedenen Formen des korrektiven Feedbacks, der Modellierungs- und Stimulierungstechniken genutzt werden. Passend zum Ansatz alltagsintegrierter Sprachförderung kann das Instrument in allen Situationen des pädagogischen Alltags eingesetzt werden.

Das B-SFT wurde als Forschungsinstrument konzipiert und kann sowohl für grundlagentheoretische als auch angewandte Fragestellungen herangezogen werden. Im Rahmen einer einmaligen Erhebung kann der Status quo des Einsatzes von Sprachfördertechniken querschnittlich erfasst werden. Auf diese Weise kann das Sprachförderhandeln unterschiedlicher Personen(-gruppen) (z.B. pädagogische Fachkräfte vs. Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen Einrichtungen) ermittelt und verglichen werden. Alternativ lässt sich das Sprachförderhandeln derselben Person in unterschiedlichen Situationen erfassen, um zu prüfen, ob der Einsatz von Sprachfördertechniken situationsabhängig ist bzw. welche situativen Einflussfaktoren (z.B. Anzahl der Kinder, Strukturiertheit der Situation) relevant sind. Im Rahmen längsschnittlicher Studien sind darü-

ber hinaus mittels mehrmaliger Erhebungen Veränderungen über die Zeit erfassbar. Auch die Effekte einer Intervention (z.B. einer Weiterqualifizierung) auf das Sprachförderhandeln können so analysiert werden.

2.2 Charakterisierung, Entwicklung und Aufbau des B-SFT

Beim B-SFT handelt es sich um ein quantitatives, niedrig-inferentes Beobachtungssystem, mit dessen Hilfe die Häufigkeit bestimmter, direkt beobachtbarer Events – nämlich auftretender Sprachfördertechniken – erfasst wird. Durch präzise definierte und disjunkte Kategorien, klare Kodierregeln und vielfältige Ankerbeispiele fällt der Interpretationsspielraum gering aus. Das mikroanalytische Vorgehen ermöglicht die von pädagogischen Fach- und Lehrkräften eingesetzten Sprachfördertechniken genau zu identifizieren, und zwar für jede einzelne Äußerung und nicht global für eine längere Situation (Lotz, Gabriel & Lipowsky, 2013).

Das Beobachtungssystem wurde in mehreren Schritten entwickelt. Zunächst wurden auf der Basis der Grundlagenliteratur von Dannenbauer (1984) und Motsch (2017) die zu beobachtenden Oberkategorien abgeleitet und definiert – aus dem pädagogischen Kontext gab es zu Beginn der Entwicklung des B-SFT kaum Veröffentlichungen zur Anwendung von Sprachfördertechniken. Die Oberkategorien wurden anhand von Videomaterial induktiv um Unterkategorien ergänzt und mit der Grundlagenliteratur fundiert. Anschließend wurden die Kategorien von den Autor*innen intensiv am Videomaterial erprobt, verfeinert und trennscharf formuliert sowie durch Ankerbeispiele konkretisiert. Außerdem wurde weitere aktuelle Literatur herangezogen (vgl. Kap. 1.1 und 1.2) Diese Schritte wurden so lange wiederholt, bis die Kategorien passgenau operationalisiert waren und verschiedene Kodierer*innen gleichermaßen mit dem Instrument arbeiten konnten. Das B-SFT unterscheidet – in Anlehnung an Dannenbauer (1984) und Motsch (2017) – Sprachfördertechniken auf zwei Ebenen: (1) Sprachfördertechniken, die als Reaktion auf kindliche Äußerungen folgen, und (2) Sprachfördertechniken, die zur Initiierung von kindlichen Äußerungen dienen. Diesen beiden Ebenen werden die drei Arten von Sprachfördertechniken zugeordnet – korrekatives Feedback und Modellierungstechniken zählen zu den reaktiven, Stimulierungstechniken zu den initiierenden Sprachfördertechniken. Die drei Arten von Sprachfördertechniken, die als Oberkategorien fungieren, werden in zwölf Unterkategorien differenziert (vgl. Tab. 1).¹

1 Die vollständige Version des Beobachtungssystems befindet sich im Online-Anhang.

Tab. 1: Übersicht über die Kategorien des B-SFT

| Kategorien | Definitionen | Ankerbeispiele |
|--|---|---|
| Ebene 1: Reaktive Sprachfördertechniken (kindlichen Äußerungen nachfolgend) | | |
| KORR: Korrekatives Feedback: Verbessern einer fehlerhaften Sprachstruktur durch eine positiv wiederholende Äußerung | | |
| KorrPho: Phonetisch- phonologisches Korrektiv | Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Aussprache | K: Ein Metterling. – E: Ein Schmetterling, genau. K: Das ist eine Dihaffe. – E: Das ist eine Giraffe. |
| KorrSem: Semantisch- lexikalisches Korrektiv | Indirekte Korrektur eines fehlerhaften Begriffs oder einer fehlerhaften Bedeutungsnutzung | K: Ein Mädchen. – E: Ja, eine Frau. K: Da fliegt die Möwe. – E: Der Storch fliegt da. |
| KorrSyn: Syntaktisches Korrektiv | Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Satzstellung oder eines fehlenden verbindlichen Satzelements | K: Ich gehe Zoo. – E: Du gehst in den Zoo? K: Nachdem ich war bei Oma, ich war zuhause. – E: Nachdem du bei Oma warst, warst du zuhause. |
| KorrMor: Morphologisches Korrektiv | Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Wortflexion oder eines fehlerhaften Funktionsworts | K: Da ist der Katze. – E: Da ist die Katze, ja. K: Ich bin gerennt. – E: Genau, du bist gerannt. |
| MOD: Modellierungstechniken: Erweiterung um eine semantisch-lexikalische oder grammatikalische Zielstruktur | | |
| ModSem: Semantisch- lexikalisches Modellieren | Erweiterung um einen neuen Begriff, der keinem neuen Satzglied entspricht | K: Das möchte ich haben. – E: Das Auto möchtest du haben? K: Sie ist froh. – E: Ja, sie ist glücklich und zufrieden. |
| ModSyn: Syntaktisches Modellieren | Veränderung der Satzstellung oder Erweiterung um ein fakultatives Funktionswort | K: Vogel! – E: Das ist ein Vogel, genau. K: Es regnet. Wir können nicht draußen spielen. – E: T. meint, wir können nicht draußen spielen, weil es regnet. |
| ModSemSyn: Semantisch- lexikalisch- syntaktisches Modellieren | Erweiterung um einen neuen Begriff, der zugleich ein neues Satzglied darstellt | K: Da. – E: Da sind ganz viele Schmetterlinge. K: Da ist ein Junge. – E: Der Junge spielt mit dem Mädchen. |
| ModMor: Morphologisches Modellieren | Veränderung eines Funktionsworts oder einer Wortstruktur | K: Ein Fisch, noch ein Fisch. – E: Zwei Fische, ja. K: Ich male jetzt. – E: Hast du gestern auch schon gemalt? |

Ebene 2: Initiierende Sprachfördertechniken (kindlichen Äußerungen vorausgehend)

STIM: Stimulierungstechniken: Sprachanregender Impuls durch eine Frage oder handlungsbegleitendes Sprechen

| | | |
|--|---|--|
| OFra: Offene Fragen | Frage, die eine inhaltlich offene und sprachlich komplexe Antwort evoziert | E: Warum ist der Löwe denn fröhlich? E: Wie willst du deinen Turm bauen? |
| TFra: Teiloffene Fragen | Frage mit mehreren Antwortoptionen, die eine kurze oder inhaltlich festgelegte Antwort evoziert | E: Was ist dein Lieblingsessen? E: Wie sieht ein Zebra aus? |
| GFra: Geschlossene Fragen | Frage, die eine eindeutige, inhaltlich begrenzte und sprachlich einfache Antwort evoziert | E: Welche Farbe hat dieser Bär? E: Wie nennt man Menschen, die etwas stehlen? |
| ParH: Paralleltalking (handlungsbegleitendes Sprechen) | Sprachliche Begleitung einer Handlung | E: Du malst gerade eine Maus, ich male eine Biene. E: Ich falte das Papier in der Mitte und klappe es dann wieder auf. |

Anm.: (E = Erwachsene*r, K = Kind)

2.3 Datengrundlage und Kodierung mit dem B-SFT

Videografie

Um das B-SFT anzuwenden, bedarf es als Datengrundlage videografierter Interaktionssituationen, also Videoaufnahmen aus dem pädagogischen Alltag, in denen der Einsatz von Sprachfördertechniken untersucht werden soll. Über die Dauer der Situationen kann je nach Interesse und Zielsetzung entschieden werden. In bisherigen Forschungsprojekten, die den Einsatz von Sprachfördertechniken untersuchten, wurden unterschiedlich lange Situationen aufgezeichnet und ausgewertet – zwischen fünf Minuten (z.B. Simon & Sachse, 2013) und 45 Minuten (z.B. Beckerle, 2017). Um einerseits mögliche Schwankungen des Sprachförderhandelns zu erfassen und andererseits eine ökonomische mikroanalytische Auswertung zu realisieren, ist beim Einsatz des B-SFT eine Situationsdauer von 15 bis 25 Minuten zu empfehlen (z.B. Betz et al., 2018; Mackowiak et al., im Druck). Beim Filmen stehen die jeweils an der konkreten Interaktion beteiligten Personen im Kamerafokus; mindestens von der pädagogischen Fach- bzw. Lehrkraft sollte das Gesicht zu sehen sein, alle weiteren Beteiligten sollten (wenn möglich) ebenfalls im Bild sein. Oft ist ein zusätzliches Mikrofon für die pädagogische Fach- bzw. Lehrkraft notwendig, um ihre sprachlichen Äußerungen – trotz meist recht lauter Umgebungsgeräusche – möglichst gut zu verstehen. In bestimmten Situationen kann es sinnvoll sein, zusätzlich zur Interaktion auch die genutzten

Materialien zu erfassen, wenn diese im Mittelpunkt des Dialogs stehen (z.B. bei Bilderbuchbetrachtungen).

Transkription

Die angefertigten Videoaufnahmen müssen für die Anwendung des B-SFT als weitere Datengrundlage transkribiert werden; dies kann sowohl mit digitalen Schreib- als auch mit spezifischen Transkriptionsprogrammen erfolgen.

Die Transkription sollte gewisse Mindeststandards erfüllen (siehe Online-Anhang). Bei der Verschriftlichung steht die verbale Ebene im Vordergrund, wobei auch nonverbale Informationen wichtig sind, sofern diese sprachersetzend eingesetzt werden (z.B. Kind zeigt auf Gegenstand, anstatt diesen zu benennen). Die sprachlichen Äußerungen aller Interaktionspartner*innen sollten lautgetreu verschriftlicht werden (d.h. inklusive Verschleifungen, Aussprachefehlern, fremdsprachlichen oder unverständlichen Äußerungen etc.).

Kodierung

Für die Kodierung der transkribierten Videos mit dem B-SFT bieten sich digitale Auswertungsprogramme an; dabei ist zu beachten, dass Video und Transkript gleichzeitig auf dem Bildschirm erscheinen und direkt im Text kodiert werden kann (z.B. MAXQDA, VERBI Software, 2017).

Für die Auswertung sind zunächst die zwölf Unterkategorien anzulegen; die drei Oberkategorien können zudem als Strukturierung eingefügt werden. Die Kodierung erfolgt im Event-Sampling; dazu wird jede Äußerung der Fach- bzw. Lehrkraft hinsichtlich aller Sprachfördertechniken analysiert (Mehrfachkodierungen sind möglich, z.B. kann eine Äußerung sowohl als Modellierungstechnik als auch als Frage kodiert werden). Jede auftretende Sprachfördertechnik wird einer der zwölf Unterkategorien zugewiesen.

Kennwerte

Um den Einsatz von Sprachfördertechniken unterschiedlich differenziert (deskriptiv oder inferenzstatistisch) auszuwerten, bieten sich vier Arten von Kennwerten an:

1. Gesamtwert: Anzahl aller identifizierten Sprachfördertechniken,
2. Ebenen: Anzahl der reaktiven und initiierten Sprachfördertechniken,
3. Oberkategorien: Anzahl des korrekativen Feedbacks, der Modellierungs- und Stimulierungsstrategien,
4. Unterkategorien: Anzahl der zwölf einzelnen Sprachfördertechniken.

3 Erprobung des B-SFT

3.1 Einsatz des B-SFT in bisherigen Forschungsprojekten

Das B-SFT wurde bisher in zwei Forschungsprojekten entwickelt, erprobt und erweitert.

Fellbach-Projekt²

Im Rahmen des Fellbach-Projekts wurde eine Weiterqualifizierung zur alltagsintegrierten Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte erarbeitet, durchgeführt und evaluiert (Kucharz et al., 2015). Im ersten Durchgang nahmen zwei Kitas (acht Fachkräfte und 47 Kinder) und zwei Grundschulen (sechs Lehrkräfte und 73 Kinder) an der Maßnahme teil (IG); eine Kita (vier Fachkräfte und 13 Kinder) und eine Grundschule (zwei Lehrkräfte und 41 Kinder) fungierten als Warte-Kontrollgruppe (KG).³

Die Wirksamkeit der Weiterqualifizierung wurde mittels eines Prä-Post-Designs überprüft (Kucharz et al., 2015; Beckerle, 2017). Der Einsatz von Sprachförderungstechniken im pädagogischen Alltag – ein zentrales Thema der Weiterqualifizierung – wurde per Videografie erfasst; die Teilnehmerinnen wurden 45 Minuten lang im Kita- (Freispielbegleitung) bzw. Unterrichtsalltag (frei gewähltes Fach und Thema) gefilmt.

alle-Projekt⁴

Das Evaluationsprojekt „Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich“ (alle) wurde im Rahmen der BiSS-Initiative durchgeführt und hatte zum Ziel, zwei unterschiedliche Weiterqualifizierungskonzepte zur alltagsintegrierten Sprachförderung für pädagogische Fachkräfte zu evaluieren (Mackowiak et al., im Druck). An Konzept A nahmen 21 Kitas (48 Fachkräfte und 332 Kinder) teil, an Konzept B waren sechs Kitas (26 Fachkräfte und 114 Kinder) beteiligt.

Die Wirksamkeit der beiden Konzepte wurde ebenfalls mittels eines Prä-Post-Designs überprüft (Mackowiak et al., im Druck). Der Einsatz von Sprachför-

2 Das Projekt wurde von Diemut Kucharz (Goethe-Universität Frankfurt) sowie Katja Mackowiak und Christine Beckerle (Leibniz Universität Hannover) durchgeführt und von der Stadt Fellbach finanziell unterstützt.

3 Aufgrund finanzieller und personeller Rahmenbedingungen konnte keine größere Stichprobe einbezogen werden.

4 Das Verbundprojekt alle wurde an drei Hochschulen mit folgenden Beteiligten durchgeführt: Katja Mackowiak und Christine Beckerle (Leibniz Universität Hannover), Katja Koch und Tina von Dapper-Saalfeld (Technische Universität Braunschweig), Cordula Löffler, Julian Heil und Ina Pauer (Pädagogische Hochschule Weingarten) und aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ, BIS.00.00002.15) finanziert.

dertechniken im pädagogischen Alltag wurde in drei 15-minütigen Situationen (dyadische Bilderbuchbetrachtung sowie Freispiel- und Essensbegleitung in der Gruppe) videografiert und anschließend analysiert.

In beiden Projekten kam das B-SFT zum Einsatz, um u.a. Veränderungen in den Handlungskompetenzen der Fach- und Lehrkräfte, die sich durch die Weiterqualifizierung zeigen sollten, zu ermitteln. Während das Auswertungssystem im Fellbach-Projekt maßgeblich entwickelt und formuliert wurde, wurden im alle-Projekt lediglich Präzisierungen in den Definitionen vorgenommen, zwei neue Kategorien ergänzt sowie zwei Kategorien in eine andere integriert.

3.2 Güte des B-SFT

In beiden Projekten (Fellbach, alle) wurden die Objektivität sowie erste Hinweise auf die Validität des Beobachtungssystems geprüft.

*Objektivität*⁵

Im *Fellbach-Projekt* wurde die prozentuale Beurteilerübereinstimmung zwischen zwei unabhängigen Kodierer*innen (Mees & Selg, 1977)⁶ anhand von zufällig ausgewählten 23 Prozent der gesamten Videozeit (7:20 Stunden) ermittelt.⁷ Bezüglich aller Sprachfördertechniken betrug die Beurteilerübereinstimmung 87.92%, für die drei Oberkategorien lag sie zwischen 85.02% und 91.90%, für die einzelnen Techniken zwischen 75.19% und 94.50% (vgl. Tab. 2).

Im alle-Projekt wurde – aufgrund der Veränderungen in den Definitionen, der Integration von Kategorien und der Hinzunahme neuer Kategorien – erneut eine Beurteilerübereinstimmung zwischen zwei unabhängigen Kodierer*innen anhand von zufällig ausgewählten 20 Prozent des Datenmaterials (12:45 Stunden) berechnet.⁸ Die prozentuale Übereinstimmung über alle Sprachfördertechniken betrug 82.63%. Für die drei Oberkategorien lag sie zwischen 73.09% und 87.72%, für die einzelnen Techniken zwischen 68.32% und 91.72% (vgl. Tab. 2).

5 Die prozentuale Beurteilerübereinstimmung ist ein gängiges Maß für die Kodierung im Event-Sampling (Lotz, 2013; Wirtz & Caspar, 2002).

6 Wir danken Marina Gausmann für die Mitarbeit bei der Ermittlung der Beurteilerübereinstimmung.

7 Das Rational für diese Anteile orientierte sich am Richtwert von mindestens 20 Prozent des Datenmaterials (Yoder & Symons, 2010) sowie an der Tatsache, dass die unterschiedlichen Sprachfördertechniken unterschiedlich häufig vorkamen und gestufte Maßstäbe berücksichtigt wurden (Bortz, Lienert & Boehnke, 2008).

8 Wir danken Janina Arnold und Lena Bogena für ihre kompetente Unterstützung bei der Ermittlung der Beurteilerübereinstimmung.

Tab. 2: Objektivität des B-SFT

| Beurteilerübereinstimmung (in %) | Fellbach-Projekt | alle-Projekt |
|---|-------------------------|---------------------|
| KORR | 85.02 | 83.73 |
| KorrPho | 87.76 | 91.72 |
| KorrSem | 80.49 | 78.38 |
| KorrSyn | 90.44 | 78.74 |
| KorrMor | 75.76 | 84.35 |
| KorrNk | 80.00 | -. ² |
| MOD | 86.97 | 73.09 |
| ModSem | 91.67 | 73.31 |
| ModSyn | 75.19 | 68.32 |
| ModSemSyn | 86.61 | 76.27 |
| ModMor | 86.38 | 73.72 |
| ModMorSem | 92.96 | -. ³ |
| STIM | 91.90 | 87.72 |
| OFra | 94.50 | 82.63 |
| TFra | -. ¹ | 76.14 |
| GFra | -. ¹ | 91.49 |
| ParH | 89.86 | 85.63 |
| SFT | 87.92 | 82.63 |

¹ Kategorie im Fellbach-Projekt noch nicht vorhanden

² Kodierungen des nicht kategorisierbaren Korrektivs (KorrNk) im alle-Projekt den anderen vier Korrektiv-Arten zugeordnet

³ Kodierungen des morphologisch-semantischen Modellierens (ModMorSem) im alle-Projekt dem morphologischen Modellieren zugeordnet

Insgesamt kann die Objektivität des Verfahrens als zufriedenstellend (bei einzelnen Sprachfördertechniken) bis sehr gut (bei den Oberkategorien und dem Gesamtwert) bewertet werden.

Validität

Zur Validierung des B-SFT wurde mit dem BiSS-Projekt „Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Primarstufe: Evaluation, Optimierung und Standardisierung von Tools im BiSS-Projekt“ (BiSS-EOS; Vock et al., 2018) kooperiert. Beide Projekte, alle und BiSS-EOS, untersuchten u.a. einen Praxisverbund, in dem pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte gemeinsam weiterqualifiziert wurden; im alle-Projekt wurden die pädagogischen Fachkräfte, im BiSS-EOS-Projekt

die Lehrkräfte fokussiert. Auch im BiSS-EOS-Projekt wurden Unterrichtsvideografien erhoben und mit einem selbstentwickelten, theoretisch fundiertem Beobachtungsverfahren analysiert, das ebenfalls spezifische Sprachfördertechniken erfasst. Das Verfahren besteht aus vier Oberkategorien und 48 Einzeltechniken und lehnt sich eng an das Sprachförderkonzept von Kammermeyer et al. (2014) an. Beide Auswertungssysteme weisen Überschneidungen auf, sodass ein Teil der erfassten Sprachfördertechniken gut zu vergleichen ist.

Von beiden Projektteams wurden die Videografien der pädagogischen Fachkräfte ($n = 16$) und der Lehrkräfte ($n = 8$) dieses Praxisverbundes mit dem Auswertungssystem des jeweiligen Projekt analysiert.⁹ Die von beiden Projektteams identifizierten Sprachfördertechniken korrelieren mit einer Ausnahme (Parallelertalking) (hoch) signifikant positiv miteinander (korrekatives Feedback: $r = .80^*$; Modellierungstechniken: $r = .58^{**}$; Fragen: $r = .84^{**}$; Parallelertalking: $r = .38$). Diese Ergebnisse liefern erste Hinweise auf die konvergente Validität des B-SFT.

3.3 Ergebnisse mit dem B-SFT

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse zum Einsatz von Sprachfördertechniken aus dem Fellbach- und alle-Projekt vorgestellt.

Deskriptive Ergebnisse

Die deskriptiven Ergebnisse werden dargestellt, um einen ersten Eindruck davon zu bekommen, welche Sprachfördertechniken wie oft im Kita- und Grundschulalltag eingesetzt werden. Dabei geht es sowohl um die Erfassung allgemeiner Trends als auch interindividueller Unterschiede.

In beiden Projekten zeigten sich bereits zum ersten Messzeitpunkt große interindividuelle Unterschiede im Einsatz von Sprachfördertechniken (vgl. Tab. 3). Pro 15 Minuten im pädagogischen Alltag nutzten die Teilnehmerinnen im Fellbach-Projekt durchschnittlich 34.24 ($SD = 18.04$) Sprachfördertechniken, also etwa zwei Techniken pro Minute. Im alle-Projekt waren es mit durchschnittlich 66.05 ($SD = 19.21$) fast doppelt so viele. Die Standardabweichungen fielen hoch aus: Im Fellbach-Projekt wurden zwischen zwölf und 79 Sprachfördertechniken pro 15 Minuten genutzt, im alle-Projekt waren es zwischen 29 und 112 Techniken.

9 Wir danken Nicole Zaruba und Miriam Vock aus dem BiSS-EOS-Projekt für die Zusammenarbeit.

Tab. 3: Deskriptive Statistik zu den Sprachfördertechniken (pro 15 Minuten Kita- oder Schulalltag)

| | Fellbach-Projekt (N = 20) | alle-Projekt (N = 84) |
|-------------|----------------------------------|------------------------------|
| | <i>M (SD)</i> | <i>M (SD)</i> |
| KORR | 5.68 (5.32) | 8.97 (5.52) |
| KorrPho | 1.10 (1.83) | 2.29 (1.98) |
| KorrSem | 0.62 (0.65) | 0.66 (0.58) |
| KorrSyn | 2.92 (2.58) | 1.41 (1.14) |
| KorrMor | 0.87 (0.69) | 4.62 (3.52) |
| KorrNk | 0.16 (0.27) | - ² |
| MOD | 14.92 (9.09) | 19.56 (7.27) |
| ModSem | 5.85 (4.29) | 5.72 (2.49) |
| ModSyn | 1.90 (1.43) | 2.87 (2.53) |
| ModSemSyn | 2.47 (3.08) | 6.62 (3.07) |
| ModMor | 4.22 (1.80) | 4.13 (1.89) |
| ModMorSem | 0.48 (0.42) | - ² |
| STIM | 13.65 (7.46) | 37.51 (10.66) |
| OFra | 4.14 (3.07) | 1.98 (1.18) |
| TFra | - ¹ | 4.62 (2.82) |
| GFra | - ¹ | 24.90 (7.95) |
| ParH | 9.51 (7.17) | 6.01 (2.49) |
| SFT | 34.24 (18.04) | 66.05 (19.21) |

¹ Kategorie im Fellbach-Projekt noch nicht vorhanden

² Kategorie im alle-Projekt in anderer Kategorie integriert

Die Verteilung der drei Arten von Sprachfördertechniken zeigte in beiden Projekten, dass korrekatives Feedback am seltensten vorkam. Modellierungstechniken und Stimulierungstechniken wurden im Fellbach-Projekt etwa gleich häufig eingesetzt, im alle-Projekt ragten die Stimulierungstechniken heraus, was mit der Hinzunahme der Kategorien für geschlossene und teiloffene Fragen zu erklären ist (hierdurch erklärt sich auch der große Unterschied in der Gesamtzahl der Sprachfördertechniken in beiden Projekten) (Beckerle, 2017; Beckerle et al., 2018; Beckerle, Mackowiak & Kucharz, 2016; Mackowiak et al., im Druck).

Interventionseffekte auf den Einsatz von Sprachfördertechniken

Mit dem B-SFT kann der Frage nachgegangen werden, ob sich durch eine Intervention Veränderungen im Einsatz von Sprachfördertechniken erzielen lassen.

Dies kann ein wesentlicher Bestandteil der Evaluation und Optimierung von Weiterqualifizierungskonzepten sein (vgl. Tab. 4).

Im Fellbach-Projekt wurde u.a. untersucht, ob die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte der Interventionsgruppe im Vergleich zu denen der Kontrollgruppe zum zweiten Messzeitpunkt insgesamt mehr Sprachfördertechniken nutzten.¹⁰ Dazu wurde auf der Basis der Häufigkeiten der Sprachfördertechniken pro Pädagogin ein Differenzwert zwischen dem ersten und zweiten Messzeitpunkt berechnet. Es zeigte sich, dass die Differenzwerte der Interventionsgruppe signifikant höher ausfielen als die der Kontrollgruppe, was für eine größere Zunahme der genutzten Sprachfördertechniken in der Interventionsgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt spricht (Beckerle et al., 2016; Beckerle, 2017).

Tab. 4: Veränderungen im Einsatz von Sprachfördertechniken in Abhängigkeit vom Besuch einer Weiterqualifizierung

| Fellbach-Projekt | Gruppe | Differenzwerte <i>M (SD)</i> | | Mann-Whitney-U-Test (<i>U</i>) | |
|------------------|--------------------|------------------------------|---------------------|----------------------------------|--|
| | | SFT | IG (<i>n</i> = 14) | 37.99 (37.60) | |
| | KG (<i>n</i> = 6) | 1.11 (25.65) | | | |

| alleE-Projekt | Konzept | MZP 1 | MZP 2 | ANOVA | |
|---------------|--------------------|---------------|---------------|----------|----------------------------|
| | | <i>M (SD)</i> | <i>M (SD)</i> | <i>F</i> | <i>part. η²</i> |
| SFT | A (<i>n</i> = 48) | 67.92 (18.28) | 75.50 (18.47) | 12.03** | .20 |
| | B (<i>n</i> = 27) | 66.11 (21.31) | 49.73 (17.31) | 22.54*** | .46 |

* *p* <.05; ** *p* <.01; *** *p* <.001; *part. η²*: .01-.05 kleiner Effekt; .06-.13 mittlerer Effekt; >.13 großer Effekt; IG: Interventionsgruppe, KG: Kontrollgruppe

Im alleE-Projekt wurde für die beiden Weiterqualifizierungskonzepte (A und B) geprüft, ob der Einsatz von Sprachfördertechniken nach der Weiterqualifizierung bzw. nach einem Jahr signifikant zunahm. Die Varianzanalyse mit der Gesamtzahl an Sprachfördertechniken erbrachte signifikante Effekte für beide Konzepte (mit hoher Effektstärke), allerdings in gegenläufiger Richtung. Während die Fachkräfte aus Konzept A zu Messzeitpunkt 2 signifikant mehr Sprachfördertechniken einsetzten, war bei den Fachkräften aus Konzept B eine signifikante Abnahme zu verzeichnen – ein Ergebnis, das schwer interpretierbar ist (Mackowiak et al., im Druck).

10 Aufgrund der kleinen Stichprobe wurden nonparametrische Analysen durchgeführt; zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen (Mann-Whitney-U-Test: *U* = 34; n.s.).

Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlich komplexen Alltagssituationen

Um zu überprüfen, ob der Einsatz von Sprachfördertechniken in Situationen mit unterschiedlichen Anforderungen unterschiedlich gut gelingt, kann das B-SFT in diesen Situationen vergleichend angewendet werden. So kann das genutzte Sprachförderpotenzial dieser Situationen eingeschätzt werden, was für die Gestaltung von Weiterqualifizierungen hilfreich sein kann.

Im Rahmen des allE-Projekts wurde der Einsatz von Sprachfördertechniken in drei unterschiedlichen Alltagssituationen untersucht (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Einsatz von Sprachfördertechniken (pro 15 Minuten) in drei unterschiedlichen Situationen ($N = 84$)

| | allE-Projekt | ANOVA |
|--------------------|----------------------------|---|
| | $M (SD)$ | |
| Bilderbuch (Dyade) | 90.74 ^a (36.07) | |
| Freispiel (Gruppe) | 57.19 ^b (20.91) | $F(2;82) = 56.35^{**}$; $part. \eta^2 = .58$ |
| Essen (Gruppe) | 50.21 ^c (17.61) | |

^{a, b, c} unterschiedliche Indizes kennzeichnen signifikante Mittelwertunterschiede; * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p < .001$; $part. \eta^2 \leq .05$: kleiner Effekt, .06-.13: mittlerer Effekt, > .13: großer Effekt.

Die Ergebnisse bestätigen, dass der Einsatz von Sprachfördertechniken situationsabhängig ist und es den Fachkräften leichter fällt, in einer weniger komplexen, stärker strukturierten und zugleich prototypischen Situation (dyadische Bilderbuchbetrachtung) sprachanregend zu interagieren. Im Gegensatz dazu werden Essenssituationen (als eher organisatorische Situation) deutlich seltener zur Sprachförderung genutzt, Freispielsituationen (wenig strukturierte Situationen mit parallelen Interaktionen und wechselnden Interaktionspartner*innen) etwas häufiger (Beckerle et al., 2018; Beckerle & Mackowiak, 2019b).

Einsatz von Sprachfördertechniken bei Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen

Das B-SFT bietet den Vorteil, den möglicherweise differenziellen Einsatz von Sprachfördertechniken in Interaktionen mit Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen zu erfassen. Damit liefert es erste Hinweise auf ein adaptives Sprachförderhandeln und greift damit ein zentrales Forschungsdesiderat auf.

Im allE-Projekt wurde hierzu die dyadische Bilderbuchbetrachtung genutzt, an der 81 Kinder teilnahmen, von denen auch Sprachtestleitungen (SETK 3-5; Grimm, Aktas & Frevert, 2010) vorlagen. Für zwei Extremgruppen mit insgesamt 61 Kindern – 44 Kinder mit Deutsch als Erstsprache und durchschnittlichen Leistungen im Sprachtest, 17 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und unterdurchschnittli-

chen Leistungen im Sprachtest – wurde geprüft, ob sich Unterschiede im Einsatz der Sprachfördertechniken zeigten (Beckerle & Mackowiak, 2019a) (vgl. Tab. 6).

Tab. 6: Einsatz von Sprachfördertechniken (pro 15 Minuten) bei Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen

| alle-Projekt | | | | |
|---|--|--|----------|----------------------|
| | Kinder _{D1-durch} (n = 44) | Kinder _{D2-unter} (n = 17) | (M)ANOVA | |
| | M (SD) | M (SD) | F(1;59) | part. η ² |
| SFT | 82.09 (33.76) | 110.76 (39.02) | 8.11** | .12 |
| Multivariater Test: F(3;57) = 6.28***; part. η² = .25 | | | | |
| KORR | 12.77 (12.59) | 22.35 (13.15) | 6.93* | .11 |
| MOD | 25.77 (11.40) | 42.12 (22.83) | 13.88*** | .11 |
| STIM | 43.55 (18.05) | 46.29 (16.39) | 0.30 | .01 |

Kinder_{D1-durch}: Kinder mit Deutsch als Erstsprache und durchschnittlichen Sprachleistungen;
 Kinder_{D2-unter}: Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und unterdurchschnittlichen Sprachleistungen im Deutschen; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001; part. η². .01-.05 kleiner Effekt; .06-.13 mittlerer Effekt; >.13 großer Effekt

Die Ergebnisse weisen auf einen solchen differenziellen Einsatz hin. Signifikante Unterschiede ergaben sich sowohl in der Gesamtzahl der eingesetzten Sprachfördertechniken als auch für das korrektive Feedback und die Modellierungstechniken, die bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und unterdurchschnittlichen Leistungen im Sprachtest signifikant häufiger eingesetzt wurden als bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache und durchschnittlichen Leistungen im Sprachtest. Die Analyse auf Basis der Einzeltechniken sowie eine qualitative Zusatzanalyse erbrachte darüber hinaus weitere Erkenntnisse zum differenziellen Einsatz von sprachanregenden Strategien (Beckerle & Mackowiak, 2019a).

4 Bewertung des B-SFT

4.1 Einsatzmöglichkeiten des B-SFT

Das B-SFT ist ursprünglich für den Forschungskontext entwickelt und bisher für spezifische Fragestellungen im Rahmen der Evaluation alltagsintegrierter Sprachfördermaßnahmen eingesetzt worden, jedoch lässt sich das Verfahren auch auf andere Bereiche übertragen.

Einsatz in der Forschung

Das B-SFT kann auch in *weiteren Bildungsetappen* wie dem U3- oder dem Sekundarbereich sowie im *Hort oder Ganztagsbereich* genutzt werden, um den Einsatz von Sprachfördertechniken in der Arbeit mit (Klein-)Kindern bzw. Jugendlichen zu analysieren. In diesem Fall wäre lediglich die Ergänzung um weitere altersgruppenspezifische Ankerbeispiele zu erwägen. Dann ließen sich auch Vergleiche zwischen verschiedenen Bildungsinstitutionen und -etappen anstellen (z.B. hinsichtlich der Häufigkeit und Art der angewendeten Sprachfördertechniken in Kita- vs. Unterrichtssituationen).

Mit Blick auf die *Sprachförderkompetenzen* von pädagogischen Fach- und Lehrkräften können die Kennwerte des B-SFT als ein Maß für die Handlungskompetenz auch mit anderen Kompetenzfacetten (z.B. dem Sprachförderwissen) in Zusammenhang gebracht werden. Aktuell setzen sich verschiedene Arbeitsgruppen mit der Frage auseinander, ob sich die theoretisch postulierten Zusammenhänge verschiedener Kompetenzfacetten auch in empirischen Befunden abbilden (z.B. Geyer, 2018; Mackowiak et al., 2018).

Außerdem kann das B-SFT nicht nur in pädagogischen Regeleinrichtungen zum Einsatz kommen, sondern ebenso in *inkluisiven, sonderpädagogischen oder therapeutischen Settings* wie beispielsweise Sprachheilkindergärten und -schulen oder sprachtherapeutischen Praxen; es eignet sich also auch für die Analyse des sprachlichen Inputs von Pädagog*innen und Therapeut*innen in der Interaktion mit sprachlich beeinträchtigten Kindern oder Jugendlichen.

Obleich Sprachfördertechniken vor allem der sprachlichen Anregung dienen, können sie auch *Hinweise auf qualitativ hochwertige Interaktionen* liefern; beispielsweise kann der Einsatz von Modellierungstechniken (insbesondere im Hinblick auf die Wortschatzarbeit) und Stimulierungstechniken (speziell das Niveau der Fragen) etwas über den kognitiven Anregungsgehalt von Interaktionen aussagen.

Einsatz in der Praxis

Auch wenn das B-SFT ein recht komplexes Verfahren ist, kann es in der Praxis eingesetzt werden. Hier ist insbesondere der Bereich der *Weiterqualifizierung von Fachpersonal*, das mit Kindern bzw. Jugendlichen arbeitet, zu nennen. Zum einen kann das Instrument im Rahmen von Fortbildungen zur Analyse des Sprachförderhandelns vorgestellt und an Videos oder Transkripten erprobt werden. Zum anderen kann es im Rahmen eines (Video-)Coachings zur Reflexion des eigenen Sprachförderhandelns eingesetzt werden. Bisherige Erfahrungen zeigen, dass solch ein Coaching positive Wirkungen bezüglich des Sprachförderhandelns zeigt und von pädagogischen Fach- und Lehrkräften auch gerne angenommen wird (z.B. Kucharz et al., 2015; Kucharz & Brauer, 2019). Mit etwas Übung könnte das Instrument auch im Team als *Reflexionsfolie für die eigene Sprachförderarbeit* genutzt werden. Dabei müssen nicht alle (Unter-)Kategorien des B-SFT auf einmal

fokussiert werden, vielmehr könnten z.B. zunächst die drei Oberkategorien oder verschiedene Frageformen analysiert werden.

4.2 Chancen und Grenzen des B-SFT

Das B-SFT weist viele Vorteile, aber auch einige Nachteile auf (vgl. Tab. 7). Die große Stärke des B-SFT liegt in der theoretisch fundierten und differenzierten Untersuchung des Einsatzes von Sprachfördertechniken. Grenzen sind darin begründet, dass das B-SFT nur einen Ausschnitt des Sprachförderhandelns erfasst, andere Facetten (u.a. nonverbale Aspekte, das Sprachvorbild oder Literacy-Förderung) dagegen nicht abbildet (z.B. Erdogan et al., im Druck; Jungmann & Koch, 2017; Kucharz, 2018). Außerdem ist die Einarbeitung in das komplexe Analysesystem zeit- und arbeitsintensiv und setzt entwicklungspsychologische und linguistische Kenntnisse voraus.

Tab. 7: Übersicht über die Chancen und Grenzen des B-SFT

| Chancen | Grenzen |
|--|---|
| + Standardisiertes, objektives Auswertungsinstrument | – Nachweis der Gütekriterien erst in Ansätzen |
| + Fokus auf Sprachfördertechniken als zentrale Methode alltagsintegrierter Sprachförderung | – Vernachlässigung weiterer sprachförderlicher oder auch sprachhemmender Verhaltensweisen |
| + Aussagen zur Quantität von unterschiedlichen Arten von Sprachfördertechniken | – Eingeschränkte Aussagen zur Qualität/ Adaptivität von Sprachfördertechniken |
| + Sehr differenzierte Analyse | – Sehr aufwändige Einarbeitung und Kodierung |
| + Breiter Einsatz in der Forschung | – Einsatz in der Praxis nur in vereinfachter Version |

4.3 Ausblick

Um den Erkenntnisgewinn des B-SFT noch zu erweitern, soll in zukünftigen Auswertungen nicht nur die Anzahl der eingesetzten Sprachfördertechniken bestimmt, sondern darüber hinaus auch deren Adaptivität (vgl. Kap. 1.1) analysiert werden. Hierzu werden aktuell drei Ansätze verfolgt:

- Erstellung eines Sprachprofils zur ökonomischen Einschätzung kindlicher Sprachkompetenzen als Basis für eine spätere Analyse des adaptiven Einsatzes von Sprachfördertechniken (Beckerle, Mackowiak & Seidel, 2019);
- Identifizierung spezifischer Sprachfördertechniken (sowie anderer sprachanregender Strategien) in der Interaktion mit Kindern mit schwachen Sprachkompetenzen im Deutschen (Beckerle & Mackowiak, 2019a);

- Entwicklung eines Ratings zur Erfassung der Adaptivität der sprachenregenden Dialoggestaltung durch die Fachkraft (Beckerle, Bernecker & Mackowiak, 2018).

In Zeiten zunehmender sprachlicher Heterogenität in Kita und Schule gewinnt das adaptive Sprachförderhandeln im pädagogischen Alltag an Bedeutung. Die Erfassung und Beschreibung unterschiedlicher Facetten dieses Sprachförderhandeln stellt eine wesentliche Aufgabe zukünftiger Forschung dar. Die Erkenntnisse können darüber hinaus wichtige Impulse für die Praxis liefern, denn letztendlich geht es darum, das Sprachförderhandeln von pädagogischen Fach- und Lehrkräften zu optimieren, sodass Interaktionen mit Kindern und Jugendlichen möglichst oft sprachlich anregend gestaltet werden.

Literatur

- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C., Bernecker, K. & Mackowiak, K. (2018). *Analysen zum Sprachförderhandeln frühpädagogischer Fachkräfte – Erfassung von Adaptivität*. Vortrag auf der 27. Jahrestagung der DGfE-Grundschulforschung, 24.-26.09.2018, Frankfurt.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019a). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag – Ein Vergleich des Sprachförderhandeln pädagogischer Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und unterschiedlichen Sprachkompetenzen. *Lernen & Lernstörungen*, 8(4), 1-9.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019b). Sprachförderliche Interaktionsgestaltung im Kita-Alltag: Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlich komplexen Situationen. *Sprachförderung und Sprachtherapie in Schule und Praxis*, 2/19, 108-113.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., Pauer, I. & Dapper-Saalfels, T. von (2018). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings im Kita-Alltag. *Frühe Bildung*, 7(4), 215-222.
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2016). Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung bei Kindern mit einem unterschiedlichen sprachlichen Ausgangsniveau – Evaluationsergebnisse aus dem „Fellbach-Projekt“. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(5), 234-243.
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Seidel, F. (2019). *Sprachprofil von Kindern*. Unveröffentlichtes Manuskript, Leibniz Universität Hannover.
- Beller, K., Merken, H., Preissing, C. & Beller, S. (2007). *Abschlussbericht des Projekts: Erzieherqualifizierung zur Erhöhung des sprachlichen Anregungsniveaus in Tageseinrichtungen für Kinder – Eine Interventionsstudie*. Verfügbar unter: <http://www.beller-und-beller.de/ESIA-Abschlussbericht-05-2007-2.pdf> [03.06.2014].
- Betz, T., Erdogan, E., Kämpfe, K., Kucharz, D., Mehlem, U. & Rezaholinia, S. (2018). SPRÜNGE. Sprachförderung im Übergang Kindergarten-Grundschule evaluieren. In S. Henschel, S. Gentrup, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Projektatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten* (S. 26-29). Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.
- Bortz, J., Lienert, G. A. & Boehnke, K. (2008). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Briedigkeit, E. (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster – Realisierung von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 499-517.

- Chouninard, M. M. & Clark, E. V. (2003). Adult reformulations of child errors and negative evidence. *Journal of Child Language*, 30(3), 637-669.
- Dannenbauer, F. M. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatische sprechende Vorschulkinder. *Der Sprachheilpädagoge*, 16(2), 35-49.
- Dannenbauer, F. M. & Kotten-Sederqvist, A. (1990). Sebastian lernt Subj+Mod+XY+V(inf). Bericht von einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie mit einem dysgrammatisch sprechenden Kind. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 59(1), 27-45.
- Ennemoser, M., Kuhl, J. & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229-239.
- Erdogan, E., Betz, T., Kämpfe, K., Kucharz, D., Mehlem, U. & Rezagholinia, S. (im Druck). Dimensionen der Sprachförderung am Übergang Kindergarten-Grundschule. 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.
- Farrar, M. J. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, 17(3), 607-624.
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler.
- Girolametto, L., Weitzman, E., Lefebvre, P. & Greenberg, J. (2007). The effects of in-service education to promote emergent literacy in child care centers: A feasibility study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38(1), 72-83.
- Grimm, H., Atkas, M. & Frevert, S. (2010). *SETK 3-5 – Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Haffner, U. (1995). „Gut reden kann ich“. *Das entwicklungsproximale Konzept in der Praxis – eine Falldarstellung*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Hartmann, E. (1995). Verknüpfung sprachheilpädagogischer Praxis und Forschung am Beispiel einer Einzelfallstudie zur entwicklungsproximalen Sprachtherapie. *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 64(1), 3-35.
- Jungmann, T. & Koch, K. (2017). *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes*. Wiesbaden: Springer.
- Justice, L. M., Mashburn, A., Pence, K. L. & Wiggins, A. (2008). Experimental evaluation of a preschool language curriculum: Influence on children's expressive language skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(4), 983-1001.
- Kammermeyer, G., King, S., Roux, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer.
- Kucharz, D. (2018) Alltagsintegrierte sprachliche Förderung und Bildung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (BiSS-Reihe, Bd. 1, S. 214-227). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kucharz, D. & Brauer, J. (in Vorb.). Alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung in Kita und Grundschule. Qualitätssicherung durch Coaching. In BiSS-Trägerkonsortium (Hrsg.), *Projektatlas Wissenschaftliche Begleitung. Ergebnisse aus den wissenschaftlichen Begleitprojekten im Rahmen von BiSS*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Manuskript in Vorbereitung.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Weiterqualifizierungskonzept für Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Leonard, L. B. (1975). Relational meaning and the facilitation of slow-learning children's language. *American Journal of Mental Deficiency*, 80(2), 180-185.
- Löffler, C. & Vogt, F. (Hrsg.) (2015). *Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Ernst Reinhardt.

- Lotz, M. (2013). Die Kodierung der inhaltsbezogenen Aktivitäten im Fach Deutsch. In M. Lotz, F. Lipowsky & G. Faust (Hrsg.), *Technischer Bericht zu den PERLE-Videostudien* (S. 193-202). Frankfurt: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung.
- Lotz, M., Gabriel, K. & Lipowsky, F. (2013). Niedrig und hoch inferente Verfahren der Unterrichtsbeobachtung. Analysen zu deren gegenseitiger Validierung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 357-380.
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Pauer, I. & Heil, J. (2018b). Sprachfördertechniken im Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften – Ergebnisse aus dem „alle-Projekt“. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 162-176.
- 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.
- Malouf, R. E. & Dodd, D. H. (1972). Role of exposure, imitation, and expansion in the acquisition of an artificial grammatical rule. *Developmental Psychology*, 7(2), 195-203.
- Mees, U. & Selg, H. (Hrsg.) (1977). *Verhaltensbeobachtung und Verhaltensmodifikation*. Stuttgart: Klett.
- Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Nelson, K. E., Carskaddon, G. & Bonvillian, J. D. (1973). Syntax acquisition. Impact of experimental variation in adult verbal interactions with the child. *Child Development*, 44(3), 497-504.
- Newport, E. L., Gleitman, H. & Gleitman, L. R. (1977). Mother, I'd rather do it myself. Some effects and non-effects of maternal speech style. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (eds.), *Talking to children. Language input and acquisition* (pp. 109-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Patrzek, A. (2015). *Fragekompetenz für Führungskräfte. Handbuch für wirksame Gespräche* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Pentimonti, J. M. & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education*, 37(4), 241-248.
- Reese, E. & Newcombe, R. (2007). Training mothers in elaborative reminiscing enhances children's autobiographical memory and narrative. *Child Development*, 78(4), 1153-1170.
- Simon, S. & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379-397.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43(2), 549-565.
- VERBI Software (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin: VERBI Software. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.com> [01.06.2019].
- Vock, M., Gronostaj, A., Grosche, M., Ritterfeld, U., Zaruba, N., Kalinowski, E., Ehl, B., Paul, M., Elstrodt, N., Möhring, M. & Starke, A. (2018). BiSS-EOS. Förderung der Bildungssprache Deutsch in der Primarstufe: Evaluation, Optimierung und Standardisierung von Tools im BiSS-Projekt. In S. Henschel, S. Gentrup, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Projekatlas Evaluation: Erste Ergebnisse aus den BiSS-Evaluationsprojekten* (S. 35-38). Berlin: BiSS-Trägerkonsortium.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 433-456). Weinheim: Beltz.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C. & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24(4), 552-559.

- Whorral, J. & Cabell, S. Q. (2015). Supporting children's oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 335-341.
- Wirts, C. (2011). Sprachentwicklungsanregende Gesprächskultur. In E. Reichert-Garschhammer & C. Kieferle (Hrsg.), *Sprachliche Bildung von Anfang an* (S. 176-187). Freiburg: Herder.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.
- Wood, D., Bruner J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.
- Yoder, P. & Symons, F. (2010). *Observational measurement of behavior*. New York: Springer.

Autorinnen

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

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

Prof. Dr. Diemut Kucharz
Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main/Institut für Pädagogik
der Elementar- und Primarstufe
Theodor-W.-Adorno-Platz 6, 60629 Frankfurt am Main
kucharz@em.uni-frankfurt.de

Dieser Artikel ist inklusive Anhang abrufbar unter:
https://doi.org/10.35468/5801_05

Online Anhang

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

**B-SFT:
Beobachtungssystem
zur Erfassung von Sprachfördertechniken
im Kita- und Grundschulalltag (Manual)**

*Christine Beckerle, Katja Mackowiak &
Diemut Kucharz*

Zitiervorschlag:

Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2019). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken (Manual). In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung (Online-Anhang). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Verfügbar unter: https://doi.org/10.35468/5801_05

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1. Übersicht über die Kategorien des B-SFT | 3 |
| 2. Datengrundlage für das B-SFT | 4 |
| 2.1 Hinweise zu den Videografien | 4 |
| 2.2 Leitlinien für die Transkription | 4 |
| 2.3 Auswertungssoftware | 6 |
| 3. Allgemeine Kodierregeln zum B-SFT | 8 |
| 3.1 Kodiereinheiten | 8 |
| 3.2 Adressatenspezifische vs. -unspezifische Kodierung | 9 |
| 3.3 Kodierung bei fehlerhaften Äußerungen des/der Erwachsenen..... | 9 |
| 3.4 Kodierung bei unverständlichen Äußerungen des Kindes | 9 |
| 3.5 Kodierung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen..... | 9 |
| 3.6 Kodierung bei Unterbrechungen..... | 10 |
| 4. Kategoriensystem B-SFT | 11 |

| 1. Übersicht über die Kategorien des B-SFT | |
|---|--|
| Code | Kategorie |
| EBENE 1: REAKTIVE SPRACHFÖRDERTECHNIKEN (KINDLICHEN ÄUßERUNGEN NACHFOLGEND) | |
| KORR | Korrektives Feedback |
| KorrPho | Phonetisch-phonologisches Korrektiv |
| KorrSem | Semantisch-lexikalisches Korrektiv |
| KorrSyn | Syntaktisches Korrektiv |
| KorrMor | Morphologisches Korrektiv |
| MOD | Modellierungstechniken |
| ModSem | Semantisch-lexikalisches Modellieren |
| ModSyn | Syntaktisches Modellieren |
| ModSemSyn | Semantisch-lexikalisch-syntaktisches Modellieren |
| ModMor | Morphologisches Modellieren |
| EBENE 2: INITIIERENDE SPRACHFÖRDERTECHNIKEN (KINDLICHEN ÄUßERUNGEN VORAUSGEHEND) | |
| STIM | Stimulierungstechniken |
| OFra | Offene Fragen |
| TFra | Teiloffene Fragen |
| GFra | Geschlossene Fragen |
| ParH | Paralleltalking (handlungsbegleitendes Sprechen) |
| SFT | Sprachfördertechniken (Summe aller Codes) |

2. Datengrundlage für das B-SFT

2.1 Hinweise zu den Videografien

Um das B-SFT anwenden zu können, werden die Sprachfördersituationen mit Video aufgezeichnet. Neben Aspekten, die im Rahmen aller Videografien zu beachten sind (u.a. Einverständniserklärung, vollständige Kameraausrüstung, Einführung der Kamera bei den Kindern)¹, sind folgende Punkte zu beachten:

Ausrüstung: Handkamera mit Stativ oder Knopfkamera; Ansteckmikrofon für den/die Erwachsene*n, um alle sprachlichen Äußerungen – trotz meist recht lauter Umgebungsgeräusche – möglichst gut zu verstehen.

Dauer der Aufnahme: Je nach Fragestellung unterschiedlich; empfehlenswert: 15 bis 25 Minuten, im Schulkontext eine Unterrichtsstunde.

*Auftrag an den/die Erwachsene*n:* Je nach Fragestellung unterschiedlich (z.B. Gestaltung einer alltäglichen Interaktion mit einem/ mehreren Kind/ern, Gestaltung einer möglichst guten Sprachfördersituation, eine reguläre Unterrichtsstunde im Fach Deutsch oder einem anderen Fach).

Kamerafokus: Alle an der Situation beteiligten Personen; der/die Erwachsene sollte möglichst frontal zu sehen sein, alle Kinder sollten zumindest im Bild sein; auch die Aktivitäten sollten zu erkennen sein; dafür ist ein gewisser Abstand wichtig. Die Kamera verfolgt den/die Erwachsene*n.

Dokumentation der Materialien: Fotografien oder Videoaufnahme von relevanten in der Interaktion genutzten Materialien (z.B. Seiten eines Bilderbuchs, Bestandteile eines Spiels).

2.2 Leitlinien für die Transkription

Die folgenden Hinweise zur Transkription (in Anlehnung an Deppermann, 2008² und Selting et al., 1989³) unterstützen die Kodierung mit dem B-SFT. Dabei handelt es sich um Leitlinien, die bislang im Forschungskontext genutzt wurden und als Mindeststandards gelten (differenziertere Transkriptionen bzw. die Verwendung etablierter Transkriptionssysteme können je nach Fragestellung sinnvoll sein).

Schreib- bzw. Transkriptionsprogramm: Die Transkription kann sowohl mit digitalen Textverarbeitungs- als auch mit spezifischen Transkriptionsprogrammen erfolgen; empfehlenswert ist

¹ Petko, D., Waldis, M., Pauli, C. & Reusser, K. (2003). Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung. ZDM, 35(6), 265-280.

² Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung* (4. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

³ 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)*. Verfügbar unter: <http://www.mediensprache.net/de/medienanalyse/transcription/gat/gat.pdf> [05.06.2019].

beispielsweise die Nutzung von MAXQDA (VERBI Software, 2017)⁴, das auch zur Kodierung eingesetzt werden kann.

Transkriptionsinhalt: Es wird alles transkribiert, was zur Situation gehört, in der der/die Erwachsene mit Kindern agiert. Greift der/die Erwachsene parallel zur eigentlichen Situation in eine andere Situation ein, wird dies ebenso transkribiert.

Unterbrechungen: Wird eine Situation durch etwas Externes unterbrochen (z.B. Kind muss auf Toilette, Telefon klingelt und Gespräch folgt, Eltern kommen rein), wird diese Zeit gestoppt und hinten angehängt – eine entsprechende kurze Notiz erfolgt an der Stelle der Unterbrechung.

Anonymisierung: Alle Sprechenden werden mit einem Personen-Code anonymisiert (z.B. K1 für Kind 1, Anfangsbuchstabe des Namens oder geänderter Name); Eigennamen (u.a. Personen, Orte), die erwähnt werden, werden ebenfalls anonymisiert.

Beispiele:

- E = Erwachsene*r | K1 = Kind 1, K2 = Kind 2 etc.
- M. ist da drüben.
- Wir waren in B. im Urlaub.

Situationsbeschreibung: Zu Beginn des Transkripts steht eine kurze Situationsbeschreibung, die die anwesenden Personen, ihre Aktivitäten, ihre Positionen im Raum sowie Besonderheiten der Situation bzw. Aufnahme enthält; weitere Situationsbeschreibungen im Transkriptverlauf sind nicht notwendig.

Beispiel:

- E sitzt mit K1 und K2 am Tisch und spielt mit ihnen Memory. K3 spielt am gleichen Tisch mit einer Puppe. Später kommt K4 zum Memory-Spiel dazu, bleibt neben E am Tisch stehen.

Sequenzielle Struktur: Die Transkription erfolgt in sequenzieller Struktur, d.h. pro Zeile steht ein Sprechbeitrag, der mit dem Personen-Code beginnt.

Beispiel:

- E:
K1:
K2:
E:

Parallele Äußerungen: Sprechen mehrere Personen gleichzeitig (unabhängig von der Länge der Überschneidung), wird dies am Anfang der Zeile der zweiten Person (und ggf. in Zeilen weiterer Personen) mit der Klammer „(parallel zu Personen-Code)“ nach dem Personen-Code vermerkt. Anfang und Länge der Überschneidung sind nicht relevant.

Beispiele:

- E:
K1 (parallel zu E):
- K1:
K2 (parallel zu K1):
E (parallel zu K1 und K2):

⁴ VERBI Software (2017). MAXQDA 2018 [computer software]. Berlin: VERBI Software. Verfügbar unter: <https://www.maxqda.com>

Spezielle Adressierung: Wird eine spezifische Person adressiert, die aber nicht durch den Verlauf des Transkripts offensichtlich ist, wird dies am Anfang der Zeile der ersten Person mit der Klammer „(zu Personen-Code)“ nach dem Personen-Code vermerkt.

Beispiele:

- K1 (zu K2):
- E (zu K1 und K2):

Vorgelesenes: Vorgelesenes (z.B. bei einer Bilderbuchbetrachtung) steht in Kursivschrift, um es von anderen Äußerungen abheben zu können.

Beispiele:

- *Am nächsten Morgen stand Tim auf und lief direkt zu seinem Opa...*
- Auf dem Schild steht *Hier bitte nicht eintreten*
- Schau mal, *Die Hexe nahm ihren Besen*, der ist schön bunt, *und flog davon*

Nonverbale Ebene: Nonverbale Äußerungen werden bei der Transkription nur berücksichtigt, wenn sie in der Interaktion sprachersetzend genutzt werden. Sie werden in Klammern notiert.

Beispiele:

- E: Willst du etwas essen? – K1: (nickt)
- K1: (zeigt auf Auto im Bilderbuch)

Lautgetreue Transkription (ohne Internationales Phonetisches Alphabet): Alle Äußerungen werden lautgetreu aufgeschrieben, jedoch mithilfe des regulären Alphabets; enthalten sind also auch umgangssprachliche und dialektale Strukturen, fehlerhafte und unvollständige Sprachstrukturen sowie hör-, aber nicht verstehbare Strukturen (eventuell auch Äußerungen in einer Fremdsprache, die den Transkribierer*innen nicht vertraut ist). Wenn eine Fremdsprache genutzt wird, die den Transkribierer*innen vertraut ist, erfolgt die Transkription entsprechend der sprachspezifischen Konventionen; auch hier werden Besonderheiten (wie im Deutschen) notiert. Pausen werden nicht notiert.

Beispiele:

- Des isch toll. / Ich glaub des. / Das haste gut gesehn. / Wir machet. / Nen Apfel.
- Ein hotes Schiff. / Ich ein Puzzle machen. / Da, eine Auto, ich, ich Auto spielen.
- Da sind five pigs. Und da sind eight cow.
- Ha ju kamata.

Unverständliche Äußerungen: Ist eine (Teil-)Äußerung aufgrund von Störfaktoren (z.B. Telefonklingeln, Umgebungsgeräusche, undeutliches Sprechen) gar nicht verständlich, wird dies als leere Klammer gekennzeichnet; dies sollte möglichst sparsam gemacht werden, da diese Äußerungen nicht kodiert werden können.

Beispiele:

- Ich möchte () spielen.
- Da ist ein () und auch ().
- ().

Arbeit mit Kopfhörern: Aufgrund der lautgetreuen Transkription ist die Arbeit mit Kopfhörern dringend zu empfehlen, da die Transkription präziser gelingt.

Groß-/ Kleinschreibung und Zeichensetzung: Ob mit Groß-/ Kleinschreibung und der Standard-Zeichensetzung gearbeitet wird, kann individuell entschieden werden.

2.3 Analysesoftware und Kodierung



Als Analysesoftware für die Anwendung des B-SFT bieten sich Auswertungsprogramme mit geteiltem Bildschirm an, bei denen gleichzeitig das Video, das Transkript und die Kodierung sichtbar sind. So kann das Video abgespielt werden und parallel im Text kodiert werden. Als besonders geeignet hat sich MAXQDA (VERBI Software, 2017) erwiesen.⁵

Erstellen eines Projektes: Es empfiehlt sich, in einem sogenannten Projekt zu arbeiten, wenn mehrere Fälle analysiert werden sollen (hilfreich für statistische Auswertungen).

Anlegen des Kategoriensystems: Anzulegen sind die zwölf Unterkategorien mit ihren Codes (eine individuelle Farbgebung unterstützt die Kodierung); die drei Oberkategorien bieten sich zusätzlich als Strukturierung im Kategoriensystem an.

Kodierung im Event-Sampling: Kodiert wird im Event-Sampling, d.h. jede Erwachsenen-Äußerung wird hinsichtlich aller Sprachfördertechniken analysiert; jeder auftretenden Sprachfördertechnik wird einer der zwölf Codes zugewiesen, wobei auch Mehrfachkodierungen pro Äußerung möglich sind.

Arbeit mit dem Manual: Das Manual sollte stets vorhanden sein, damit dieses bei Unklarheiten herangezogen werden kann.

Arbeit mit Video und Kopfhörern: Obgleich die Kodierung im Transkript erfolgt, ist das Abspielen des Videos mit Kopfhörern für eine effizientere und fehlerfreiere Arbeit sehr zu empfehlen.

Fokussierung einzelner vs. aller Kategorien: Je nach Belieben können in einem Durchgang alle Sprachfördertechniken fokussiert und kodiert werden oder beispielsweise erst die reaktiven und dann die initiierenden Sprachfördertechniken bearbeitet werden; wichtig ist hierbei, dass auch mögliche Mehrfachkodierungen beachtet werden.

Kontrolldurchgang: Ein Kontrolldurchgang der Analyse – eventuell auch durch eine zweite Person – bietet sich an, um mögliche Fehler in der Kodierung zu minimieren.

⁵ Bei individuellen Fragen unterstützt ein Serviceteam (in einem Forum und per E-Mail oder Telefon).

3. Allgemeine Kodierregeln⁶

3.1 Kodiereinheiten

Allgemein: Kodiereinheiten, in denen eine oder mehrere SFT vorkommen, können zwischen einem Wort und mehreren Sätzen lang sein; Äußerungen des Kindes, auf die sich die SFT beziehen, werden mitkodiert, um den Kontext zu verdeutlichen. Alle unterschiedlichen SFT in einer Äußerung werden kodiert.

Beispiele:

- K: Da. – E: Ein Baustein. = ModSem
- K: Ein Hai. – E: Ein gefährlicher Hai. = ModSem
- K: Ein Bär steht da. – E: Da steht ein brauner Bär mit riesigen Füßen. Der Bär läuft gerade durch den Wald und trifft den Fuchs. = ModSemSyn

Korrektives Feedback: Beim phonetisch-phonologischen (KorrPho), semantisch-lexikalischen (KorrSem) und morphologischen Korrektiv (KorrMor) kann für jeden korrigierten Fehler eine SFT kodiert werden, sofern es sich nicht um denselben Fehler handelt (z.B. wiederholtes Ersetzen desselben Phonems). Beim syntaktischen Korrektiv (KorrSyn) wird für die Korrektur eines fehlerhaften Satzes immer nur ein Code für den gesamten Satz vergeben, egal wie viele Satzglieder verbessert werden.

Beispiele:

- K: Ich dehe weg, weil du böd bist. – E: Du gehst weg, weil ich blöd bin? = 2x KorrPho
- K: Ich dehe weg, ich will dern mit Alex spielen. – E: Du gehst weg und willst gern mit Alex spielen? = 1x KorrPho
- K: T. Buch liest. – E: Ja, T. liest ein Buch. = 1x KorrSyn

Modellierungstechniken: Wird die Äußerung des Kindes modelliert, wird ein- und dieselbe SFT maximal einmal kodiert (auch wenn mehrere Sprachstrukturen der entsprechenden Sprachebene verändert werden).

Beispiel:

- E: Da ist ein Tiger. – E: Da ist ein kleiner Tiger mit gelben und schwarzen Streifen. = 1x ModSem

Sobald die Kombinationskategorie (ModSemSyn) vergeben wird, kann kein weiteres semantisch-lexikalisches (ModSem) oder syntaktisches (ModSyn) Modellieren vergeben werden.

Beispiel:

- K: Das ist mein Fahrrad. – E: Das ist dein blaues Fahrrad, das vor der Tür steht. = 1x ModSemSyn

Parallel talking: Handlungsbegleitendes Sprechen, das aus mehreren Äußerungen mit einem gemeinsamen Sinnzusammenhang besteht, wird als eine Einheit kodiert und entsprechend mit nur einem Code versehen.

Beispiel:

- E: U. holt gerade das Essen. Sie bringt die Suppe und stellt sie auf den Tisch. = 1x ParH

⁶ (Abkürzungen: SFT: Sprachförder-technik, K=Kinder, E=Erwachsene*r)

3.2 Adressatenspezifische vs. -unspezifische Kodierung

SFT werden unterschiedlich kodiert, je nachdem, ob die Äußerung an ein bestimmtes Kind gerichtet ist oder nicht. Dies ist anhand des Kontextes im Video zu klären.

Beispiel:

- (J. macht einen Spielzug. –) M.: J. geht zum grünen Feld. – E: J. schiebt jetzt das Männchen zum grünen Feld. = ohne Adressat: ParH
- (J. macht einen Spielzug. –) M.: J. geht zum grünen Feld. – E: Guck mal, M., J. schiebt jetzt das Männchen zum grünen Feld. = mit Adressat M.: ModSemSyn

3.3 Kodierung bei fehlerhaften Äußerungen des/der Erwachsenen

Ist die Äußerung des/der Erwachsenen eindeutig fehlerhaft oder unvollständig (auch im mündlichen Sprachgebrauch bzw. Dialekt), wird keine SFT kodiert.

Beispiele:

- Fehlende fallspezifische Endungen: schmeckt dei Brezel / ich putz de Boden / ich habe kein Elefant
- Fehlendes Personalpronomen: hascht ein Auto
- Fehlende Verbendungen: soll mer das machen / wir lege das hin / soll ich probiere / ham mer gemacht
- Unvollständige Äußerungen: noch Spinat?

3.4 Kodierung bei unverständlichen Äußerungen des Kindes

Ist die Äußerung eines Kindes akustisch nicht zu verstehen und wurde mit einer leeren Klammer transkribiert, kann keine SFT kodiert werden, da unklar ist, ob und welche SFT vorliegt.

Beispiel:

- K: Ich habe das Bild (). – E: Du hast das Bild gemalt? = keine SFT

3.5 Kodierung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen

Ist die Äußerung eines Kindes zwar zu hören, aber inhaltlich nicht zu verstehen oder (vermutlich) fremdsprachig, wird in der Regel semantisch-lexikalisches Modellieren (ModSem) oder semantisch-lexikalisch-syntaktisches Modellieren (ModSemSyn) kodiert.

Beispiele:

- K: Cat. – E: Eine Katze. = ModSem
- K: There are birds. – E: Ja, da sind Vögel. = ModSemSyn
- K: Ha ju kamata. – E: Autos fahren da. = ModSemSyn

Wichtig ist, dass sich die Äußerungen des/der Erwachsenen direkt auf die Äußerungen des Kindes beziehen, damit eine SFT kodiert wird; erzählt der/die Erwachsene beispielweise eine

Geschichte und verfolgt diese auch, wenn sich das Kind zwischendurch äußert, liegen keine SFT vor.

Beispiel:

- E: Hier ist der Flughafen. Da siehst du das Rollfeld. – K: Look, my dad is coming. – E: Und da steht auch schon der Pilot. = keine SFT

3.6 Kodierung bei Unterbrechungen

Wird die Äußerung eines Kindes durch den/die Erwachsene*n unterbrochen, wird keine SFT kodiert.

Beispiel:

- K: Hier ist ein Haus mit... – E: Und es hat zwei große Fenster. = keine SFT

Ausnahme: Wenn das Kind viel erzählt und der/die Erwachsene strukturiert die Äußerungen, werden SFT kodiert.

Beispiel:

- K: Dann war ich mit Mama und Papa in das Zoo, und wir haben die Tiere angesehen, und dann waren... – E: Warte mal. Ihr wart zusammen in dem Zoo und habt die Tiere angesehen? = ModMor + KorrMor + KorrMor

Wird die gemeinsame Interaktion unterbrochen (z.B. organisatorische Frage einer Kolleg*in, Telefonklingeln), können anschließend keine SFT der Ebene 1 (reaktive SFT) kodiert werden, da zu viel Zeit zwischen der Äußerung des Kindes und der Äußerung des/der Erwachsenen liegt.

Beispiel:

- K: Ich bin zum Spielplatz gegeht. – Telefon klingelt, nach einer Minute geht es weiter im Dialog – E: Du bist also zum Spielplatz gegangen.

4. Kategoriensystem B-SFT

EBENE 1: REAKTIVE SPRACHFÖRDERTECHNIKEN (KINDLICHEN ÄUßERUNGEN NACHFOLGEND)

| Code | Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
|---------------------|--|--|--|
| KORR | Korrektives Feedback | Verbessern einer fehlerhaften Sprachstruktur durch eine positiv wiederholende Äußerung (Zielstruktur: Standarddeutsch) | s.u. |
| KorrPho | Phonetisch-phonologisches Korrektiv | Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Aussprache | K: Ein Metterling. – E: Ein Schmetterling, genau. K: Das ist eine Dihaffe. – E: Das ist eine Giraffe. K: Ein Aut. – E: Ein Auto, genau. K: Das ist Pabbe. – E: Das ist Pappe. |
| KorrSem | Semantisch-lexikalisches Korrektiv | Indirekte Korrektur eines fehlerhaften Begriffs oder einer fehlerhaften Bedeutungsnutzung | K: Ein Mädchen. – E: Ja, eine Frau. K: Da fliegt die Möwe. – E: Der Storch fliegt da. K: Ich nehme das Flugzeug. – E: Du nimmst den Hubschrauber. K: Der ist böse. – E: Der sieht traurig aus. K: Ein Feuerauto. – E: Ein Feuerwehrauto. |
| KorrSyn | Syntaktisches Korrektiv | Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Satzstellung | K: Ich Auto spiele. – E: Du spielst Auto. K: P. ist daheim, weil ist sie krank. – E: P. ist daheim, weil sie krank ist? K: Nachdem ich war bei Oma, ich war zuhause. – E: Nachdem du bei Oma warst, warst du zuhause. |
| | | Indirekte Korrektur eines fehlenden verbindlichen Satzelements | K: Da ist Bär. – E: Da ist ein Bär. K: Ich gehe Zoo. – E: Du gehst in den Zoo? |
| KorrMor | Morphologisches Korrektiv | Indirekte Korrektur einer fehlerhaften Wortflexion | K: Ich bin gerennt. – E: Genau, du bist gerannt. K: Die Mama das aufgeräumt. – E: Die Mama hat das aufgeräumt. K: Der blaues Zug fährt schon. – E: Stimmt, der blaue Zug fährt schon. |
| | | Indirekte Korrektur eines fehlerhaften Funktionsworts | K: Da ist der Katze. – E: Da ist die Katze, ja. K: Ich bin größer wie T.. – E: Du bist größer als T.. K: Eine Monster ist das. – E: Genau, ein Monster ist das. |
| Anmerkungen: | | Korrektive können auch in einer Antwort auf eine kindliche Frage vorkommen | K: Was spielt das Tind da? – E: Das Kind spielt Memory K: Was macht das Katze da? – E: Die Katze spielt. |

| | | | |
|--------------------|---|---|---|
| Ausschluss: | | Negative Formulierung eines Korrektivs, mit dem explizit auf einen Fehler hingewiesen wird | K: Das hote Haus. – E: Das heißt nicht „hot“, das heißt „rot“. K: Ich Hunger. – E: Du musst sagen „Ich habe Hunger“. K: Ein Esel. – E: Nein, das ist ein Zebra. |
| | | Korrektur eines fehlerhaft gebildeten s-/ ch-/ sch-Lautes (Sigmatismus, Chitimus, Schetismus) | K: Eine Sandburg (gelispelt). – E: Eine Sandburg, ja. K: Da ist eine Flase. – E: Da ist eine Flasche, genau. |
| | | Korrektur eines fremdsprachigen Wortes | K: Erpad. – E: I-Pad, ja. |
| | | Ersetzung einer fehlerhaften Sprachstruktur durch eine nahverwandte korrekte Sprachstruktur | K: Eine große Mond. – E: Der große Mond. |
| Code | Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
| MOD | Modellierungstechnik | Erweiterung oder Veränderung einer kindlichen Äußerung durch einen neuen Inhalt oder ein grammatikalisches Element – direkte Verbindung zwischen beiden Äußerungen durch einen eindeutigen sprachstrukturellen Zusammenhang (z.B. Aufgreifen eines Satzglieds) bzw. thematischen Zusammenhang (z.B. Eingehen auf einen Begriff) | s.u. |
| ModSem | Semantisch-lexikalisches Modellieren | Erweiterung um einen neuen Begriff, der keinem neuen Satzglied entspricht | K: Ein Bär. – E: Ein großer Bär. K: Ein Bär. – E: Ein Bär mit Hut. K: Die Mama. – E: Die Mama vom Bären. (E: Welche Farbe haben die? –) K: Rot. – E: Rote Gummistiefel. |
| | | Umformulierung mit einem neuen Begriff, der keinem neuen Satzglied entspricht (z.B. Synonym, Oberbegriff) | K: Weil das rund ist. – E: Weil der Deckel rund ist. K: Das ist eine Robbe. – E: Genau, ein Seehund. K: Sie macht etwas am Computer. – E: Sie spielt am Computer, genau. K: Ich war da mit Papa, Mama und L.. – E: Mit der ganzen Familie? K: Die ist fröhlich. – E: Die guckt glücklich. |
| | | Erweiterung um einen neuen thematisch passenden Inhalt (z.B. Erklärung, Beschreibung) ohne satzstrukturelle Verbindung zur kindlichen Äußerung | K: Wasser trinken. – E: Der trinkt Wasser. Der hat Durst, oder? K: Man kann einen Schal anziehen. – E: Genau, dann wäre es wärmer. K: Der hat sich versteckt. – E: Der hat sich versteckt. Man sieht kaum die Augen. K: Das sind Eier. – E: Da kommen kleine Vögel raus. K: Eins, zwei, drei, vier. – E: So viele Bäume stehen da? K: Das war so lecker. – E: Die Spaghetti schmecken dir besonders gut, ne. |

| | | | |
|-------------------|---|---|--|
| | | Anbieten eines Begriffs in Form eines einzelnen Satzglieds, der dem Kind zu fehlen scheint (inkl. Formulierungen wie „Das heißt...“) | K: K: Da./ Oh./ Guck mal./ Das hier. (zeigt auf Bild) – E: Die Affen. K: Muh muh. (zeigt auf Bild) – E: Eine Kuh. K: Das ist ein Schiff mit sowas. (zeigt auf Bild) – E: Das ist ein Schiff mit Segel. K: So. (macht Bewegung mit Händen) – E: Das heißt „Stricken“. (E: Weißt du, was das ist?) – K: Nein. – E: Eine Geige. K: Kedi. (Anm.: Türkisch „Katze“) – E: Eine Katze. K: Ein Ausmachlicht. – E: Eine Lampe. |
| | | Anbieten eines Begriffs in Form eines einzelnen Satzglieds, wenn kindliche Äußerung unverständlich ist | K: Pa. – E: Ja, ein Haus. K: Hata. – E: Häuser. |
| | | Weiterführung einer kindlichen Äußerung durch ein weiteres, direkt anschließendes Satzglied | K: Der muss aufpassen, dass er nicht runterfällt. – E: Von der Treppe. K: Ich möchte hier so spielen. – E: Mit dem Ball. |
| ModSyn | Syntaktisches Modellieren | Ergänzung um einen Artikel bei einer (entwicklungsbedingten) Ein-/ Zwei-Wort-Äußerung | (E: Was ist das für ein Tier? –) K: Elefant. – E: Ein Elefant. K: Da, Vogel. – E: Ein Vogel. (Beim Malen) K: Blume. – E: Eine Blume. E: Und da ist die Maus. – K: Maus. – E: Die Maus. |
| | | Ergänzung um eine Verbform von „sein“ oder „haben“ bei einer (entwicklungsbedingten) Ein-/ Zwei-Wort-Äußerung | K: Eine Katze. – E: Eine Katze ist das. (Beim Brettspiel) K: Rot. – E: Rot hast du. K: Und hier, Mais! – E: Das ist Mais. |
| | | Erweiterung um ein zusätzliches Funktionswort | K: Das ist Mama. – E: Das ist deine Mama. K: Ein Hase und ein Bollerwagen. – E: Ein Hase im Bollerwagen. K: Der Hammer. – E: Was liegt neben dem Hammer? |
| | | Umformulierung mit einer veränderten Satzstellung | K: T. hat sich wehgetan. Er weint. – E: T. weint, weil er sich wehgetan hat? |
| ModSem Syn | Semantisch-lexikalisch-syntaktisches Modellieren | Erweiterung um einen neuen Begriff oder thematisch passenden Inhalt (z.B. Erklärung, Beschreibung) in Form eines neuen Satzglieds bzw. einer erweiterten Satzstellung, wobei eine satzstrukturelle Verbindung zur kindlichen Äußerung besteht | K: Ein Bär. – E: Ein Bär unter dem Baum. (E: Wer liegt da? –) K: Ein Bär. – E: Ein Bär liegt da. K: Die schlafen. – E: Die schlafen. Das sind Schweine. K: Suppe. – E: Du möchtest Suppe haben? K: Da ist der Kater. – E: Er frisst eine Maus. K: Kai hat eine Mütze. – E: Kai hat eine Mütze. Vielleicht ist es ihm kalt an den Ohren. (E: Was ist das für ein Tier? –) K: Mit Hörnern. – E: Das ist ein Nashorn. K: Ich habe schon Ostereier. – E: Ich habe auch schon welche zuhause aufgehängt. |

| | | | |
|---------------|------------------------------------|--|--|
| | | Anbieten mehrerer Satzglieder, die dem Kind zu fehlen scheinen | K: Da./ Oh./ Guck mal./ Das hier. (zeigt auf Bild) – E: Da sind die Affen. K: Da. – E: Was ist das? Eine Maus. K: Muh muh. (zeigt auf Bild) – E: Das ist eine Kuh. (E: Welche Farbe hat der? –) K: Weiß ich nicht. – E: Der Bus ist rot. (E: Was machen die da? –) K: Hmm. – E: Die bauen ein großes Haus. |
| | | Anbieten mehrerer Satzglieder, wenn die Äußerung des Kindes fremdsprachig oder unverständlich ist | K: Pa a plane. – E: Das ist ein Flugzeug. K: Da i au. – E: Das ist ein Haus. K: Cat. – E: Cat sagst du dazu. Ich sage Katze dazu. |
| | | Nachfragende Umformulierung einer kindlichen Äußerung durch Anbieten mehrerer Satzglieder | K: Das da so machen. – E: Meinst du, der möchte spielen? |
| | | Anbieten mehrerer Satzglieder, die das Kind non-verbal ausdrückt | K macht Schleichbewegungen – E: So kommt er geschlichen, genau. K: So. (macht Bewegung mit Hand) – E: Die Mama strickt. |
| ModMor | Morphologisches Modellieren | Ersetzung eines Artikels durch ein Pronomen | K: Der ist groß. – E: Er ist groß. K: Das ist ein Buch. – E: Das ist mein Buch. K: Hier ist die Schere. – E: Hast du diese Schere? |
| | | Deklination eines Nomens und/ oder Artikels zu Genitiv, Dativ oder Akkusativ | K: Hier ist der Junge. – E: Was schenkt die Mama dem Jungen? K: Ich will die Bälle haben. – E: Mit den Bällen kannst du spielen. K: Ein Bild. – E: Hast du bei dem Bild mitgemalt? K: Ein Staubsauger. – E: Wofür braucht man einen Staubsauger? |
| | | Ersetzung eines Nomens durch ein Pronomen | K: Da ist der Junge. – E: Da ist er. K: Ich gebe dem Jungen die Hand. – E: Du gibst ihm die Hand. K: Ein Teddybär. – E: Will er den haben? |
| | | Ersetzung eines Singulars durch einen Plural | K: Ein Fisch, Fisch, Fisch, Fisch. – E: Stimmt. Das sind Fische. |
| | | Deklination eines Adjektivs | K: Grün. – E: Ein grüner Frosch. K: Das sind große Kinder. – E: Das sind die großen Kinder aus der Schule. |
| | | Veränderung einer Verbform (z.B. Person, Zeit, Modus) | K: So wegmachen. – E: Du machst das weg. K: Ich male gerne. – E: Hast du am Wochenende auch gemalt? K: Ich spiele gleich. – E: Du wirst gleich spielen. K: Das ist vielleicht eine Spinne. – E: Das könnte eine Spinne sein. |
| | | Veränderung einer Präposition oder Konjunktion | K: An dem Blatt ist eine Fliege. – E: Auf dem Blatt sitzt eine Fliege. K: Um es fliegen zu lassen. – E: Damit es fliegen kann. |
| | | Ausformulierung eines verschliffenen Wortanfangs oder einer verschliffenen Wortendung (mit morphologischer Relevanz) bei einem Verb oder einem Artikel | K: Das sin die Bücher von J.. – E: Das sind die Bücher von J.. K: Ich habe nen Hamster. – E: Du hast einen Hamster. |

| | | |
|---------------------|--|--|
| | Schaffung eines neuen Wortes durch einen morphologischen Prozess (z.B. Veränderung der Wortart, Verbindung zweier Wörter) | K: Ich habe Husten. – E: Hast du gehustet? K: Ich habe rot. – E: Du hast die Roten. K: Ich habe eine Küche für Puppen. – E: Hast du eine Puppenküche? K: Ein Katzenbuch. – E: Ein Buch mit einer Katze darauf. |
| Anmerkungen: | Modellierungen können auch in Äußerungen vorkommen, in denen ein negativ formuliertes Korrekatives Feedback vorliegt | K: Marienkäfer. - E: Nein, das sind Läuse. Marienkäfer sind rot. K: Ein Schmetterling. - E: Nein, ein Vogel. Der hat Flügel wie ein Schmetterling. |
| | Modellierungen können auch in Frageform vorkommen | K: Und da ist ein Vogel. – E: Wo sitzt denn der Vogel? |
| Ausschluss: | Dialog, in dem die kindliche Äußerung nicht direkt satzstrukturell aufgegriffen bzw. eng thematisch weitergeführt wird und die Aufmerksamkeit auf etwas Neues gelenkt wird | E: Was ist die Karotte beim Schneemann? – K: Essen. – E: Aber beim Schneemann ist das die Nase. K: Als nächstes könnte der Mann über die Brücke gehen. – E: Und die Frau steht am Fluss. K: Da ist die Mama-Ente. – E: Da ist die Mama-Ente. Die kleinen Enten, die schwimmen, ne? K: Zehn. – E: Viele Sterne sind das. |
| | Syntaktische oder morphologische Umformulierung, die sich aus der Dialogstruktur ergeben (z.B. Frage-Antwort-Muster; Wiederholung der Äußerung) | K: Ich gehe jetzt raus. – E: Du gehst jetzt raus. K: Wie mein Opa. – E: Wie dein Opa. K: Ich möchte mit der Puppe spielen. – E: Möchtest du mit der Puppe spielen? K: Das ist eine Katze. – E: Glaubst du, dass das eine Katze ist? |
| | Fragen, die eine kindliche Äußerung aufgreifen und thematisch eindeutig darüber hinausgehen, werden nicht als ModSemSyn kodiert | (E: Was brauchst du? –) K: Blätter. – E: Und wo gibt es Blätter? (E: Wer ist das? –) K: Der Mann. – E: Welches Werkzeug hat der Mann in der Hand? K: Das ist ein Hai. – E: Und warum ist das ein gefährlicher Hai? |
| | Ergänzung eines Artikels bei Eigennamen oder beim Plural | K: A. spielt. – E: Der A. spielt. K: Hier sind Hasen. – E: Hier sind die Hasen. |
| | Veränderung eines bestimmten Artikels zu einem unbestimmten Artikel oder umgekehrt, wenn in beiden Äußerungen ein Nomen enthalten ist | K: Das ist die Schlange. – E: Eine Schlange? K: Ein Affe. – E: Wo sitzt der Affe? |
| | Ausformulierung eines verschliffenen Wortanfangs oder einer verschliffenen Wortendung (ohne morphologische Relevanz) bei allen Wortarten außer Verben und Artikeln | K: Manchma. – E: Machmal. K: Au nich. – E: Auch nicht. |
| | Minimale Umformulierung oder Ergänzung, welche die Bedeutung einer Äußerung nicht wesentlich verändert | K: Mit lila. – E: Auch mit lila. K: Hier ist es. – E: Das ist es. K: Ich bin da. – E: Du bist schon da. K: Ich war da noch nie. – E: Du warst da noch nicht. K: Blau gibt es nicht. – E: Es gibt kein Blau. |
| | Umformulierung in eine vergleichbare bzw. einfachere syntaktische Struktur | K: Sie spielt mit dem Teddy. – E: Mit dem Teddy spielt sie. K: Weil die schön ist. – E: Die ist schön. |

| | Umformulierung in eine vergleichbare bzw. einfachere morphologischen Struktur | K: Der Hase hoppelt. – E: Der hoppelt. K: Mein Opa baut das. – E: Der Opa baut das? K: Ein schwarzer Rabe. – E: Schwarz. K: Ich habe einen blauen Mülleimer. – E: Wofür ist der blaue Mülleimer bei uns? K: Der ist höher. – E: Der ist hoch. K: Papa hat geschlafen. – E: Papa schläft? K: Er will Steine sammeln. – E: Er sammelt Steine. | |
|---|--|---|--|
| | Beantwortung einer kindlichen Frage | K: Wie heißt das? – E: Ein Reh ist das. K: Wo ist das Monster? – E: Das Monster hat sich versteckt. K: (zeigt auf Bild und guckt E fragend an) – E: Ein Ball. | |
| | Vermittlung von Weltwissen bzw. eines komplexen Sachverhalts, das/ den das Kind noch nicht kennt (nicht nur Begriffsabfrage) | (E: Was kann man machen, wenn man die Mama beim Einkaufen verliert? –) K: Weiß ich nicht. – E: Man kann zum Beispiel zur Kasse gehen und sie ausrufen lassen. (E: Was ist denn ein Duft? – K: Weiß ich nicht. –) E: Wenn etwas gut riecht. | |
| EBENE 2: INITIIERENDE SPRACHFÖRDERTECHNIKEN (KINDLICHEN ÄUßERUNGEN VORAUSGEHEND) | | | |
| Code | Kategorie | Definition | Ankerbeispiele |
| STIM | Stimulierungstechnik | Sprachanregender Impuls durch eine Frage oder handlungsbegleitendes Sprechen | s.u. |
| OFra | Offene Frage | Frage, die eine inhaltlich offene und sprachlich komplexe Antwort evoziert (u.a. alle Warum-/ Wieso-/ Weshalb-Fragen) | E: Was hast du gestern gemacht? E: Was unternimmt ihr morgen? E: Was habt ihr im Turnraum gespielt? E: Was erzählt der Opa am Telefon? (Symbolspiel) E: Was siehst du auf dem Bild? (komplexes Bild zu Situation, z.B. Wimmelbild) E: Was machen die jetzt wohl? (Inhalt durch Geschichte nicht vorgegeben) E: Was sind Räuber? E: Wie hast du dieses Essen gekocht? E: Wie geht es dir? E: Wie willst du vorgehen, um dieses Problem zu lösen? E: Warum ist der Junge hier im Buch traurig? E: Weshalb würdest du mich nicht sehen, wenn ich im Weltall wäre? E: Wieso habt ihr zuhause verschiedene Mülleimer? |

| | | | |
|-------------|---------------------------|---|--|
| TFra | Teiloffene Frage | Frage, bei der zwischen verschiedenen Antwortoptionen ausgewählt werden kann und die eine kurze Antwort evoziert | E: Was hast du zum Essen dabei? (wenn es mehrere Sachen sind) E: Was siehst du hier? (Bild mit acht Tieren) E: Welche Spielsachen hast du in deinem Kinderzimmer? E: Was kann man auf KIKA sehen? E: Was hast du alles vom Nikolaus geschenkt bekommen? E: Was fressen Affen? |
| | | Frage zu Weltwissen bzw. einem offensichtlichen Sachverhalt, bei der die Antwortoptionen begrenzt sind und eine kurze Antwort evoziert wird | E: Was passiert mit den Füßen, wenn du in eine Pfütze springst? E: Was musst du mit den Sachen machen, bevor du aus dem Laden gehst? E: Woher weiß man, dass das ein Fleischfresser ist? E: Woran erkennst du, dass das ein Zauberer ist? E: Wie sieht ein Zebra aus? E: Wie kriegt man diese Flasche auf? E: Was ist hier mit dem Jungen passiert? E: Was hat der Arzt wegen des Hustens gesagt? |
| | | Frage nach einer Meinung, einem Plan, einer Vorliebe, einer Bewertung o.ä., bei der zwischen verschiedenen Antwortoptionen ausgewählt werden kann und eine Ein-Wort-Antwort ausreicht | E: Wo wollt ihr jetzt spielen? E: Was möchtet ihr jetzt machen? E: Was hältst du davon, dass wir jetzt zusammen spielen? E: Was soll ich damit machen? E: Welches Buch möchtest du anschauen? (mehrere vorhanden) E: Was ist dein Lieblingsessen? E: Was spielst du zuhause gerne? E: Wie findest du den kleinen Hasen hier? |
| | | Frage nach einer einzelnen Handlung, bei der zwischen verschiedenen Antwortoptionen ausgewählt werden kann und eine Ein-Wort-Antwort ausreicht | E: Was macht der hier auf dem Bild? (simples Bild zu einer Aktion) E: Was ist auf dem Bild passiert? (simples Bild zu einer Aktion) E: Was machen die jetzt wohl? (Inhalt durch Geschichte vorgegeben) |
| | | Frage, die zunächst offen formuliert wird, dann aber in einer teiloffenen Formulierung endet | E: Warum freut sich die Maus? Was macht sie hier? (simples Bild zu einer Aktion) |
| GFra | Geschlossene Frage | Entscheidungsfrage, die mit einer eindeutigen, inhaltlich begrenzten und sprachlich einfachen Antwort bestätigt oder abgelehnt werden kann | E: Spielst du gern mit der Puppe? E: Ist das ein Löwe auf dem Bild? E: Siehst du einen Hund auf dem Bild? E: Weißt du, wie das geht? E: Wer ist als nächstes dran? E: Wo gehört das Puzzleteil hin? E: Wo ist die Maus? (Bilderbuch) |

| | | |
|---------------------|--|---|
| | Alternativfrage, bei der mindestens zwei Alternativen angeboten werden, welche mit einer eindeutigen, inhaltlich begrenzten und sprachlich einfachen Antwort ausgewählt oder abgelehnt werden können | E: Willst du einen Apfel oder eine Banane essen? E: Möchtest du das rote, das blaue oder das grüne Auto haben? |
| | Benennungsfrage, bei der es um einen konkreten Begriff (Synonyme sind möglich) geht und die eine eindeutige, inhaltlich begrenzte und sprachlich einfache Antwort evoziert | E: Wie heißt dieses Tier? E: Was ist da noch? (zeigt auf einen Gegenstand) E: Wer ist das? E: Welche Farbe hat der Bär hier? E: Was kochst du mir jetzt? (Rollenspiel) E: Wer hilft dir beim Aufräumen zuhause? |
| | Frage, die zunächst (teil-)offen formuliert wird, dann aber in einer geschlossenen Formulierung endet | E: Was ist dein Lieblingsessen? Pizza? E: Warum bist du müde? Hast du schlecht geschlafen? |
| | Hervorlockung eines Begriffs | E: Ein Haus und ein...? (beim Memory) |
| Anmerkungen: | Alle Frageformen können auch als Aufforderung formuliert sein | E: Erzähl mir mal, wie dein Wochenende war. E: Sag, mit wem hast du gerade gespielt? |
| | Alle Frageformen können auch stark verkürzt formuliert sein, sofern sie im Kontext verständlich sind | E: Und dann? E: Und diese Farbe? |
| | Offene Fragen werden durch ein „weißt du“ o.ä. nicht geschlossen | E: Weißt du, wie die Geschichte dann weitergeht? E: Weißt du, wie du die Rakete basteln möchtest? |
| | Stellt das Kind eine Frage und der/die Erwachsene gibt diese zurück, wird sie kodiert | K: Was ist das? – E: Ja, was ist das? |
| | Wird eine Frage mehrfach gestellt und verlangt mehrere Antworten, wird sie mehrfach kodiert | E: Was gibt es beim Bäcker? – K: Brot. – E: Und was gibt es noch beim Bäcker? – K: Brötchen. |
| | Besteht eine Frage aus mehreren Frageformulierungen, verlangt aber nur eine Antwort, wird sie nur einmal kodiert | E: Was hat der T. da gerade? Was hat er in der Hand? – K: Einen Teddy. E: Magst du auch Spaghetti? – K: Ja. – E: Isst du die auch gerne? – K: Ja. E: Wo sitzt der denn drauf? – K: Da. – E: Auf dem? – K: Baum. |
| | Wird eine Frage mehrfach gestellt, weil eine Ablenkung von außen bestand oder das Kind nachdenkt, wird sie nur einmal kodiert | E: Was ist das hier? – Telefon klingelt – E: Was ist das hier? E: Was ist das hier? – K: Aua. – E: Was ist das hier? E: Was ist das hier? – K sagt nichts – E: Was ist das hier? |
| | Wird eine Frage gestellt, auf die das Kind nicht erwartungsgemäß antwortet und der/die Erwachsene erneut eine spezifischere Frage stellt, um eine Antwort zu erhalten, wird diese zweifach kodiert | E: Kennst du das Buch? – K: Ja. – E: Wie heißt das? – K: Max und Moritz E: Hast du ein Lieblingstier? – K: Ja. – E: Welches denn? – K: Delfine. E: Ist das eine Schnecke oder ein anderes Tier? – K: Ein anderes Tier. – E: Was denn für eins? – K: Ein Wurm. |

| | | | |
|---------------------|--|---|---|
| Ausschluss: | | Stellen einer Frage, bei der keine Zeit gelassen wird, um diese zu beantworten | E: Was siehst du hier? Auf dem Bild ist ein Junge, der im Sandkasten ist. Und dann... |
| | | Stellen einer Frage, die dem Verständnis, der Verge-wisserung, der Bestätigung oder Konstatierung dient – unabhängig davon, ob der Inhalt bereits thematisiert wurde oder nicht | (K: Schme (unverständlich). –) E: Was hast du gesagt: Der Schmetterling? (K: Mein Auto ist blau. –) E: Ist dein Auto blau? E: Werden die Gummistiefel in der Pfütze nass? – K: Ja. – E: Die werden nass? E: Das ist der Teddy, oder? E: Ehrlich? Meinst du? E: Wie heißt das nochmal, hmm, Leuchtturm, ne? E: Und hier hat die Puppe noch etwas dabei. Siehst du das? |
| | | Aufforderung, die als Frage formuliert wird | E: Holst du das mal? E: (Wie viele sind es denn?) Kannst du die Autos zählen? E: Zeig mal, wo ist grün. E: Guck mal, was die beiden hier machen. E: Wir überlegen mal, warum der Bär traurig ist. |
| | | Stellen einer Frage, die der Erzählabsicht des Kindes folgt und eher der Bestätigung dient | K: Weißt du was? – E: Was denn? |
| ParH | Paralleltalking (handlungsbe-gleitendes Sprechen) | Sprachliche Begleitung einer Handlung | E: Ich falte das rüber, dann knicke ich es in der Mitte und dann öffne ich es. E: Wenn wir hier zurückblättern, sehen wir wieder das Pferd. E: Malst du gerade ein Bild? |
| | | Versprachlichung einer Handlung, die unmittelbar stattgefunden hat | E: Ich habe weiß gewürfelt. E: Du hast gerade deine Jacke angezogen. E: Ich habe gerade nicht aufgepasst. E: Du hast den Esel gefunden. (bei Suchspiel) |
| | | Versprachlichung einer Handlung, die unmittelbar stattfinden wird | E: Ich werde dir jetzt den Ball zuwerfen. E: Jetzt muss ich würfeln. E: Wir wollen jetzt mal gucken, wie die Geschichte weitergeht. |
| Anmerkungen: | | Paralleltalking kann auch stattfinden, wenn der/die Er-wachsene in eine Rolle schlüpft und in dieser spricht | E: Ich teile euch die Karten aus. (redet als Handpuppe) |
| Ausschluss: | | Äußerung, die an eine Person gerichtet ist | E gibt K Puzzleteil: Hier ist noch ein Stück von der Ente. E zu K, das malt: Das wird ein buntes Pferd. E: Siehst du, ich habe einen Joghurt dabei. E: Ich habe vergessen, dich zu fragen. E: Gibst du die Würfel an L. weiter? E: Und du deckst mal eine Karte auf. E: Lass uns mal weiterlesen. |
| | | Versprachlichung einer Handlung im Zuge eines Lieds, Fingerspiels, Gebets etc. | E: ...und reichen uns die Hände... (Liedtext) |