

Kammermeyer, Gisela; Kucharz, Diemut

Sprachliche Bildung im Elementarbereich

Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 155-169. - (Sprachliche Bildung; 10)



Quellenangabe/ Reference:

Kammermeyer, Gisela; Kucharz, Diemut: Sprachliche Bildung im Elementarbereich - In: Becker-Mrotzek, Michael [Hrsg.]; Gogolin, Ingrid [Hrsg.]; Roth, Hans-Joachim [Hrsg.]; Stanat, Petra [Hrsg.]: Grundlagen der sprachlichen Bildung. Münster ; New York : Waxmann 2023, S. 155-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320045 - DOI: 10.25656/01:32004

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320045>

<https://doi.org/10.25656/01:32004>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

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

Sprachliche Bildung im Elementarbereich

Im Folgenden werden die Aufgaben und Erkenntnisse zur sprachlichen Bildung und -förderung in Kindertageseinrichtungen (Kitas) erläutert. Dazu wird zunächst die sprachliche Entwicklung von Kindern im Kita-Alter beschrieben, auch mit Blick auf den Übergang in die Schule, um daran anschließend die Möglichkeiten, Strategien und Befunde von Sprachbildung und -förderung im Setting der Kita aufzuzeigen. Die beiden folgenden Teilkapitel fokussieren das Kita-Personal, nämlich die Sprachförderkompetenzen der pädagogischen Fachkräfte sowie wirksame Ansätze zu deren Professionalisierung. Im Fazit wird ein Ausblick auf weiterführende Aspekte des Themas gegeben.

1. Welche Entwicklungsaufgaben stellen sich Kindern im Elementarbereich? Was zeichnet die sprachliche Bildung in der Kita aus?

Die Verweildauer eines Kindes in der Kindertageseinrichtung (Kita) beträgt je nach Eintrittsalter in der Regel drei bis fünf Jahre. In dieser Zeitspanne finden zentrale Entwicklungen nicht nur im kognitiven, motorischen und sozial-emotionalen, sondern auch im sprachlichen Bereich statt (z. B. Mackowiak, Lauth & Spieß, 2008; s. auch Kap. 3.3 in diesem Band), die durch die Kita mit beeinflusst werden. Dabei spielen Interaktionen zwischen Kindern und zwischen Kind und pädagogischer Fachkraft eine besondere Rolle. Sprache ist hierbei nicht nur Gegenstand der Entwicklung, sondern gleichzeitig ein zentrales Medium in der Verständigung untereinander (Becker-Mrotzek, 2018); auch die kognitive und die sozial-emotionale Entwicklung sind auf das Medium Sprache angewiesen, in dem Vorstellungen, Gefühle, Wahrnehmungen etc. verbalisiert werden.

Gleichzeitig ist die Zeit in der Kita durch zwei Übergänge gerahmt: der Übergang von der Familie in die Kita und von der Kita in die Grundschule, deren Bewältigung eine Entwicklungsaufgabe für Kinder darstellt und die auch die sprachliche Entwicklung tangiert.

Der Eintritt in die Kindertageseinrichtung bedeutet für etwa ein Fünftel der Kinder, deren Erst- und Familiensprache(n) nicht Deutsch ist, den ersten regelmäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Sie werden als früher L2-Spracherwerbstyp bezeichnet und haben aufgrund des frühen Erwerbsbeginns der Zweitsprache gute Chancen,

beim Erwerb der deutschen Sprache auf ein vergleichbares Niveau wie einsprachige Kinder zu kommen, nur entsprechend später aufgrund der geringeren Kontaktzeit mit der deutschen Sprache. Einige Kinder sind dabei auf eine besonders hohe Qualität des sprachlichen Inputs angewiesen, den sie in der Kita erhalten, das meint eine vielfältige anregende Sprache, die dem Sprachniveau des jeweiligen Kindes angepasst ist (Geyer, Schwarze & Müller, 2018). Kinder mit L2 bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) müssen sich also mit Eintritt in die Kita in einem neuen Umfeld zurechtfinden, in dem sie die Umgebungssprache zunächst nicht oder kaum verstehen, was eine große Herausforderung für sie bedeutet. Einsprachig deutsche und bilingual aufwachsende Kinder, bei denen eine der Erstsprachen Deutsch ist, stellt der Eintritt in die Kita zunächst nicht vor sprachliche Verstehenshürden, dennoch erleben auch sie ein neues „Sprachbad“, in das sie eintauchen (Kucharz, 2018): Das verwendete Sprachregister unterscheidet sich vermutlich von dem gewohnten familiären mehr oder weniger deutlich, denn neue Begriffe, Verhaltensregeln, Anweisungen etc. müssen verstanden und erlernt werden. Als wesentliche Motivation für den Spracherwerb des Deutschen in der Kita wird das kindliche Bedürfnis nach Interaktion angesehen: Weil die Kinder gerne mit anderen Kindern interagieren und kommunizieren und weil sie in Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften treten möchten, erwerben sie die Sprache, die als Medium zur Verständigung dient.

Kinder lernen und erweitern ihren Horizont im Spielen und durch ihr Neugier- und Explorationsverhalten (Hauser, 2013). Das Spielen bietet „vielfältige Möglichkeiten, sich mit unterschiedlichen Themen und Problemen auseinanderzusetzen und erste Bewältigungsansätze zu entwickeln“ (Mackowiak et al., 2008, 91). Insbesondere in Fantasie- und Rollenspielen erwerben und erproben Kinder sprachliche Kompetenzen. Im Spiel können sie beispielsweise in verschiedene Rollen schlüpfen und Sprache ausprobieren; sie reagieren auf das Spielverhalten anderer Kinder und lernen dabei, Gespräche zu führen; sie entwickeln Ideen für Geschichten und steigern z. B. ihre narrative Kompetenz (Morrow, 1997).

Beim Übergang am Ende der Kita-Zeit in die Grundschule spielt die Sprachkompetenz im Deutschen der Kinder eine bedeutende Rolle. In fast allen Bundesländern werden die Kinder ca. 15–18 Monate vor Einschulung u. a. einer Sprachstandserhebung unterzogen, deren Ergebnis darüber (mit)entscheidet, ob das Kind fristgerecht eingeschult, zurückgestellt oder in eine zusätzliche Sprachfördermaßnahme überwiesen wird. Ca. 20 % der Kinder werden aufgrund ihres Sprachstands im Deutschen zurückgestellt und/oder erhalten eine zusätzliche Sprachfördermaßnahme; die Zahlen schwanken zwischen Bundesländern und Regionen erheblich (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). In den meisten standardisierten Sprachstandserhebungsverfahren wird geprüft, ob das Kind die wesentlichen morphologischen und syntaktischen Strukturen der deutschen Sprache erworben hat und ob es Anweisungen und Geschichten versteht; teilweise wird auch die Sprachproduktion überprüft (vgl. Kap. 3.5 in diesem Band). Sprachlich kommen auf die Kinder mit dem Eintritt in die Schule neue Herausforderungen zu: Neben der Alltagssprachlichen Verständigung im Deutschen wird

in der Schule ein anderes Sprachregister verwendet, die sogenannte Bildungssprache (nähere Erläuterungen dazu s. Kap. 4.2 in diesem Band). Dabei ist der Übergang von der Alltagssprache zur Bildungssprache durchaus fließend, und die Abgrenzung gelingt nicht immer eindeutig. Auch in der Grundschule wird noch viel alltagssprachlich kommuniziert und zur Bildungssprache hingeführt. Dennoch stellt das neue Sprachregister für manche Kinder, insbesondere für solche aus eher bildungsbenachteiligten Familien, eine größere Herausforderung dar (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020; Kucharz, 2019). Deshalb ist es wichtig, bereits in der Kita auf das bildungssprachliche Register vorzubereiten. Bilderbücher und Geschichten, die vorgelesen werden und über die gesprochen wird, bieten dafür gute Gelegenheiten, was im folgenden Abschnitt ausgeführt wird.

Demnach zeichnet sich die sprachliche Bildung und Förderung in der Kita durch vielfältige und differenzierte sprachliche Anregung aus, die den jeweiligen Sprachstand der einzelnen ein- und mehrsprachigen Kinder berücksichtigt und adaptiv darauf reagiert. Neben alltags- und umgangssprachlichen Registern wird auch Kommunikation im bildungssprachlichen Register angebahnt und ermöglicht. Dazu gehören verschiedene Elemente wie die Förderung der Freude am Sprechen sowohl in der Herkunfts- als auch in der Umgebungssprache, die Schaffung und Begleitung von Sprechanlässen sowie die Heranführung an die Bildungssprache. Die prädiktive Kraft der Sprachkompetenz im Deutschen für den Bildungserfolg ist hinreichend belegt, gleichzeitig aber auch die besonderen Chancen, die in einer frühen Sprachbildung liegen.

Unzureichend geklärt ist nach wie vor, wie die nichtdeutschen Erstsprachen auch außerhalb der Familien derart gefördert werden können, dass auch dort weitere Sprachregister wie die Bildungssprache erworben werden können.

2. Was sind typische Sprachfördersituationen und Sprachförderstrategien im Elementarbereich?

2.1 Sprachfördersituationen

In der Kita lernen mehrsprachig aufwachsende Kinder die deutsche (Bildungs-) Sprache in unterschiedlichen Situationen. Um kompensatorisch potentielle Sprachentwicklungsprobleme zu vermeiden, gibt es für diese Kinder zum einen additive Sprachförderung, die regelmäßig in Kleingruppen angeboten wird. Zum anderen lernen sie die deutsche Sprache auch in Alltagssituationen beiläufig, implizit in der Interaktion mit pädagogischen Fachkräften und Peers. Eine Sonderstellung nimmt die dialogische Vorlesesituation ein, die sowohl in den Alltag integriert als auch additiv als systematische Sprachförderung angeboten werden kann. Um die sprachliche Entwicklung der Kinder durch Interaktion in den unterschiedlichen Situationen gezielt unterstützen zu können, benötigen die Fachkräfte ein Repertoire an geeigneten Sprachförderstrategien.

Der Forschungsstand zur Sprachförderwirkung für mehrsprachige Kinder ist in Deutschland sehr begrenzt. In der Metaanalyse von Egert (2017) wurden lediglich sechs Studien mit validen Daten identifiziert.

Bei additiven Sprachförderprogrammen ist die Befundlage für mehrsprachige Kinder unklar. Beim Programm „Deutsch Plus“ (Schröder, 2011) gab es positive, bei „Deutsch für den Schulstart“ von Kaltenbacher und Klages (2007) keine (Sachse, Budde, Rinker & Groth, 2012) und für das Programm „KIKUS“ (Garlin, 2008) inkonsistente Effekte (Groth, Egert & Sachse, 2017).

Einen Vergleich zwischen additiver und alltagsintegrierter Sprachförderung nahmen Gagarina, Topaj, Posse und Czapka (2018) vor. Es gab lediglich einen signifikanten positiven Einfluss auf das Lexikon bei der additiven Maßnahme. Dieser Effekt wird auf die regelmäßige Förderung im Kleingruppensetting zurückgeführt, in der kein vorgegebenes Programm, sondern dialogisches Lesen durchgeführt und sprachbezogene Lernspiele eingesetzt wurden.

Die Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachbildung bei mehrsprachigen Kindern wurde im Rahmen der MAUS-Studie, in der das alltagsintegrierte Heidelberger Interaktionstraining von Buschmann (2016) angewendet wurde, untersucht. In der Gruppe, in der die Fachkräfte mit hoher Qualität mit den Kindern interagierten, indem sie u. a. gezielt Sprachförderstrategien einsetzten, äußerten sich die Kinder zunehmend länger und zeigten auch ein höheres Sprachverständnis (Sachse, o. J.).

Für die Bedeutung alltagsintegrierter Sprachförderung sprechen auch die Ergebnisse des allE-Projekts (Mackowiak et al., 2021). Sie zeigen, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von alltagsintegrierten Maßnahmen besonders profitieren und dies unabhängig vom Konzept. Dieses Ergebnis steht im Einklang mit weiteren Studien, wie z. B. der Evaluation des Fellbach-Konzepts (Beckerle, 2017; Jungmann & Koch, 2017; Simon & Sachse, 2011).

Beobachtungen von mehrsprachigen Kindern im Alltag zeigen jedoch, dass es in 85 % der Beobachtungssequenzen keine längeren Gespräche gab, und dass die für die sprachliche Entwicklung besonders bedeutsamen dekontextualisierten Gespräche nur sehr selten vorkamen (Jahreiß, Ertanir, Sachse & Kratzmann, 2018). In verschiedenen Situationen verhielt sich dieselbe Fachkraft zumindest quantitativ nicht wesentlich anders (Mackowiak, Wadepohl & Bosshart, 2014).

Im Freispiel, dem in deutschen Kitas eine sehr große Bedeutung zukommt, ist die kognitive Anregung und Unterstützung sprachlichen Lernens niedriger als beim Lesen und zum Teil auch niedriger als bei moderierten Aktivitäten (Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier & Danay, 2016). Nur 8 % der Gespräche widmen sich im Freispiel dem kognitiven Austausch von Ideen, Gedanken und Gefühlen (Cordes, Radan & Wirts, 2019).

Eine Situation, die sowohl additiv als auch alltagsintegriert durchgeführt werden kann, ist das Vorlesen. In der Form des dialogischen Lesens lässt sich aufgrund der Metaanalyse von Egert (2017) die Tendenz erkennen, dass es sich hierbei um eine sehr erfolgreiche Methode auch für mehrsprachige Kinder handelt. Die Befunde von Ennemoser, Kuhl und Pepouna (2013) deuten darauf hin, dass

das dialogische Lesen als eigenständiger Förderansatz zur institutionellen Zweitsprachförderung angesehen werden kann. Die positiven Wirkungen für mehrsprachige Kinder, die mit dialogischem Lesen gefördert wurden, im Vergleich zu den Kindern, die am Sprachvorlaufkurs in Hessen teilnahmen, beziehen sich auf Grammatikleistungen, die Sprachproduktion und das phonologische Arbeitsgedächtnis.

In dyadischen Bilderbuchbetrachtungen interagieren pädagogische Fachkräfte jedoch mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache anders als mit Kindern mit Deutsch als Erstsprache (Beckerle & Mackowiak, 2019). Sie setzen bei Kindern mit Erstsprache Deutsch insgesamt mehr Sprachfördertechniken ein, vor allem mehr korrekatives Feedback (auf grammatikalischer Ebene) und mehr Modellierungstechniken (den Wortschatz betreffend). In der niederländischen Studie von Aarts, Demir-Vegter, Kurvers und Henrichs (2016), in welcher der sprachliche Input von Fachkräften beim dialogischen Lesen mit mono- und bilingualen Kindern verglichen wurde, zeigte sich, dass diese die Sprache lexikalisch und syntaktisch vereinfachen und so den Zweitsprachlern einen verarmten Input geben.

Die Evaluation des dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund von Ennemoser et al. (2013) belegt, dass die Wirksamkeit des dialogischen Lesens von der Durchführungsqualität abhängt, in Vorlesesituationen ist sie jedoch im Vergleich zu anderen Situationen am höchsten. Qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Interaktionen sind besonders effektiv für mehrsprachige Kinder, da sie die Lücke in der Sprachentwicklung zwischen monolingualen und mehrsprachigen Kindern verringern (Leseman & Slot, 2014). Die Qualität dieser Fachkraft-Kind-Interaktionen zeigt sich im adaptiven Einsatz geeigneter Sprachförderstrategien.

2.2 Sprachförderstrategien

Zwölf Sprachfördertechniken bzw. Sprachförderstrategien unterscheiden Beckerle, Mackowiak und Kucharz (2020) in ihrem Beobachtungssystem. Diese werden in acht reaktive (vier Varianten des korrektiven Feedbacks und der Modellierung) und vier initiative Sprachfördertechniken unterteilt. Diese wurden im Rahmen der alle-Studie im Hinblick auf deren Häufigkeit untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass initiative Sprachfördertechniken häufiger eingesetzt wurden als korrekatives Feedback und Modellierungstechniken (Beckerle et al., 2018), in der dyadischen Bilderbuchbetrachtung wurden signifikant mehr Sprachfördertechniken eingesetzt als im Freispiel und beim Essen.

Der Literaturüberblick von Langeloo, Mascareño, Deunk, Klitzing und Strijbos (2019) zeigt, dass die Qualität der Interaktionen mit ein- und mehrsprachigen Kindern vergleichbar ist, obwohl die Fachkräfte unterschiedliche Strategien anwenden. In der Interaktion mit mehrsprachigen Kindern verwenden sie häufiger auch die Herkunftssprache der Kinder und betreiben nonverbale Kommunikation. Die Förderung der Sprachkompetenz von mehrsprachigen Kindern hängt da-

von ab, inwieweit es der Fachkraft gelingt, mit den Kindern sprachlich anspruchsvoll zu interagieren und dabei differenzierte Begriffe und Konzepte einzubeziehen (Grøver, Rydland, Gustafsson & Snow, 2020).

Strategien zur Konzeptentwicklung (zum Vergleichen und zum Herstellen von Zusammenhängen herausfordern, nach Erfahrungen und Vorwissen fragen, nach persönlichen Vorstellungen fragen, Meinungen erfragen, zum Nachdenken über Sprache und Schrift anregen) sind neben Frage- und Modellierungsstrategien (offene Fragen stellen, handlungs- und denkbegleitendes Sprechen) und Rückmeldestrategien (Wiederholung, Umformulierung, korrekatives Feedback, Erweiterung, infrage stellen und irritieren, Lerngerüst geben, Denken und Lernen sichtbar machen) der Kern des Qualifizierungskonzepts „Mit Kindern im Gespräch“ (Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2017). Dieses Konzept wurde im Rahmen der Bund-Länder-Initiative Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS) entwickelt und ist seit 2017 Landeskonzept für die Qualifizierung von Sprachförderkräften in Rheinland-Pfalz. Diese Kategorisierung baut u. a. auf dem Rahmenmodell „teaching through interaction“ (Hamre et al., 2013) und dem dazugehörigen Classroom Assessment Scoring System (CLASS, Pianta, LaParo & Hamre, 2008) auf, das sich in der internationalen Forschung zur Interaktionsqualität – auch in Klassen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder – bewährt hat (Downer, López, Grimm, Hamagami, Pianta & Howes, 2012).

3. Wie qualifiziert sind die Fachkräfte für diese Aufgaben?

Die Diskussion um Sprachförderung der letzten 20 Jahre hat dafür gesorgt, dass sprachliche Bildung und Förderung als eine zentrale Aufgabe der Kita und der pädagogischen Fachkräfte betrachtet wird. Insofern hat das Thema auch in Aus- und Fortbildung inzwischen einen festen Stellenwert erhalten. Auch wenn sich das Kitapersonal in den letzten Jahren weiter ausdifferenziert hat, bilden dennoch Fachkräfte mit einer traditionellen fachschulischen Ausbildung die Mehrheit. Nach dem Ländermonitor der Bertelsmann Stiftung (2019) sind sie mit einem Anteil von 60 bis 80 % Prozent des Personals vertreten, während Fachkräfte mit Hochschul- oder mit Berufsfachschulausbildung jeweils nur knapp 10 % des Personals ausmachen. Für die Erzieher*innenausbildung an Fachschulen formulierte die KMK (2011) in ihrem Qualifikationsprofil für das Bereichsfeld Sprache u. a., dass die Erzieher*innen über „fachtheoretisch vertieftes Wissen zur Sprachkompetenzentwicklung bei Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen“ (ebd., 19) verfügen sowie über Fertigkeiten wie „Kommunikations- und Interaktionsprozesse zu gestalten, in denen sich Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entfalten können (...), sprachliche Bildungssituationen zu erkennen und diese verantwortungsvoll für die Gestaltung altersgerechter Lernsituationen zu nutzen“ (ebd., 20). Damit fokussieren die Anforderungen einen anwendungsbezogenen Kompetenzbereich.

In ihrer Expertise über frühpädagogische Kompetenzmodelle definiert Anders (2012) dagegen folgende professionelle Kompetenzbereiche als relevant:

„verschiedene Aspekte des Professionswissens, pädagogische Orientierungen und Einstellungen, motivationale und emotionale Aspekte, selbstregulatorische Fähigkeiten sowie Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses. Orientierungen und Einstellungen sowie Aspekte des professionellen Selbst- und Rollenverständnisses sind dabei als Teilkomponenten der professionellen Haltung aufzufassen. Bei allen genannten Kompetenzfacetten wird davon ausgegangen, dass sie einen Einfluss auf die Prozessqualität der pädagogischen Interaktionen zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern haben können und hierdurch auch eine Wirkung auf die Entwicklung der Kinder möglich ist“ (ebd., 16).

Damit werden deutlich mehr Kompetenzbereiche als bedeutsam für eine wirksame Interaktionsqualität beschrieben, als sie der KMK-Qualifikationsrahmen aufzeigt.

Einschlägige Studien der vergangenen Jahre, die unter anderem auch die Qualifikation des pädagogischen Personals in Kitas untersuchten, nahmen dementsprechend verschiedene Kompetenzbereiche in den Blick. Folgende Studien erhoben zum Beispiel Facetten des *professionellen Wissens*: Im BiSS-Evaluationsprojekt *alle* (Mackowiak et al., 2021) wurde *anwendungsbezogenes Wissen* vor allem im Bereich Förderdiagnostik mithilfe eines Vignetteninterviews erfasst. Den Fachkräften wurde eine Sprachfördersituation vorgespielt, deren Qualität sie beurteilen sollten. In den Projekten *BiSS-E1 und -E2* (Wirts, Fischer & Cordes, 2021) wurde die *Planungskompetenz* ebenfalls anhand eines Vignettestests erhoben. Das professionelle *grammatische Fachwissen* zu Sprache wurde im Entwicklungsprojekt *TRIO* (Schierbaum et al., 2020) und im Evaluationsprojekt *Sprünge* (Erdogan et al., 2021) anhand eines sprachwissenschaftlichen Tests erfasst. *Orientierungen und Einstellungen* wurden in einzelnen Projekten durch Befragungen (Fragebogen z.B. bei *BiSS-E1 und -E2*, Wirts et al., 2021; Interviews bei *Sprünge*, Erdogan et al., 2021) erhoben. In *Sprünge* wurden anhand von Interviews ebenfalls die *handlungsleitenden Orientierungen* rekonstruiert (Erdogan et al., 2021). Das *professionelle Sprachförderhandeln* untersuchten mehrere Studien, indem Videografien von Sprachfördersituationen z.B. hinsichtlich der Verwendung von Sprachförpertechniken (Mackowiak et al., 2021; Kammermeyer et al., 2019) analysiert wurden. Die Analyse erfolgte mit dem dafür entwickelten Kategoriensystem B-SFT (Beobachtungssystem Sprachfördertechniken, Beckerle et al., 2020) oder es wurde CLASS (Classroom Assessment Scoring System, Pianta et al., 2008) eingesetzt. Quantitative und qualitative Analysen von videografierten Sprachfördersituationen wurden im Entwicklungsprojekt *FDS: Fühlen-Denken-Sprechen* (Göbel, Hornmann & Cloos, 2020) und im Evaluationsprojekt *Sprünge* (Erdogan et al., 2021) durchgeführt, indem Turns (Sprecherwechsel), Sprechanteile etc. ausgezählt und Interaktionsverläufe hinsichtlich ihrer Abläufe und Aufrechterhaltung untersucht wurden (Mehlem & Erdogan, 2020).

Allen Studien gemein ist, dass sich in allen untersuchten Kompetenzfacetten zum Bereich Sprachbildung und -förderung eine besonders große Diversität in den Ausprägungen bei den untersuchten pädagogischen Fachkräften feststellen ließ. Gleichzeitig konnte in den Studien (z. B. *Sprünge*), die auch Anzahl und Inhalt von besuchten Fortbildungen zum Thema erfasst hatten, auch hier eine große Bandbreite gezeigt werden. Es gibt eine Reihe von Fachkräften, deren Weiterbildung zur Sprachförderkraft einen hohen zeitlichen Aufwand (Stundenanzahl und Dauer) umfasste, sowie solche, die – auch im Rahmen ihrer Beteiligung an der BiSS-Initiative – bislang nur vereinzelte oder keine einschlägigen Fortbildungen besucht haben (Kämpfe, Betz & Kucharz, 2021). Ein eindeutiger Zusammenhang zwischen besuchten Fortbildungen und jeweils erfassten Facetten von Sprachförderkompetenz konnte nur in längsschnittlichen Studien mit entsprechendem Prä-Post-Design festgestellt werden (z. B. Simon & Sachse, 2013; Kammermeyer et al., 2019; Schierbaum et al., 2020; Mackowiak et al., 2021), die mit einer intensiven und länger dauernden Fortbildungsreihe verknüpft waren. Dieser Befund und seine Bedeutung wird im folgenden Teilkapitel näher erläutert.

Zunehmend arbeiten in Kitas pädagogische Fachkräfte, für die Deutsch ebenfalls, wie bei vielen Kindern, die Zweitsprache ist, auch wenn ihr Anteil bislang noch gering ist und regional schwankt (Bertelsmann Stiftung, 2019). Es liegen bislang noch kaum Erkenntnisse darüber vor, über welche einschlägigen Kompetenzen sie verfügen und in welcher Weise sie ihre Mehrsprachigkeit gewinnbringend in den Kita-Alltag und die Interaktionen mit Kindern einbringen können. Hier ist noch weitere Forschung notwendig.

4. Wie können die pädagogischen Fachkräfte für diese Aufgaben professionalisiert werden?

Um Sprachbildung und Sprachförderung in additiven und alltäglichen Kontexten zu verbessern, ist die Steigerung der Anregungsqualität, die in Deutschland sowohl in der Krippe als auch im Kindergarten nur gering ausgeprägt ist, notwendig (Perren, Frei & Hermann, 2016; Stuck, Kammermeyer & Roux, 2016). Hierzu sind qualitativ hochwertige Fortbildungen erforderlich, in denen die Fachkraft-Kind-Interaktion fokussiert wird, und die langfristig wirksam sind. Da das eigene Sprachverhalten flüchtig und der Reflexion wenig zugänglich ist, ist die Gestaltung solcher Fortbildungen eine herausfordernde Aufgabe.

Um langfristige und nachhaltige Veränderungen bei den pädagogischen Fachkräften durch Fortbildung zu erzielen, ist auch die Berücksichtigung von Erkenntnissen der Fortbildungsforschung unerlässlich. Nationale und internationale Metaanalysen (Egert, 2017; Egert & Hopf, 2016) liefern hierzu bereits wichtige Ergebnisse. Sie zeigen, dass es nicht nur um die Ebene des Inhalts, um Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, sondern auch um die methodische Gestaltung geht. Vielversprechend sind zum einen der methodische Ansatz des situierten Lernens,

in dem Videoanalysen eine wichtige Rolle spielen, und zum anderen das individuelle Coaching.

Belastbare Hinweise darauf, dass die Fachkraft-Kind-Interaktion durch Weiterbildung gesteigert werden kann, geben nur wenige Studien in Deutschland. In der Studie zur Erzieherfortbildung von Beller und Beller (2009) wurden zum Teil signifikant mehr sprachförderliche Äußerungen der fortgebildeten Erzieher*innen beobachtet, die jedoch nicht immer nachhaltig waren. Ergebnis der Studie zum Heidelberger Trainingsprogramm war, dass pädagogische Fachkräfte zwar von Beginn an eine sprachförderliche Grundhaltung besitzen und um die Wichtigkeit der Aktivierung von Kindern in Kommunikationssituationen wissen, diese Erkenntnisse jedoch nicht durchgängig anwenden. Die Effekte beziehen sich z. B. auf den vermehrten Einsatz von sprachmodellierendem Verhalten. In der SPATS-Studie (Simon & Sachse, 2011) setzten Erzieherinnen fünf Monate nach der Weiterbildung bedeutsam mehr gezielte Sprachlehrstrategien ein als diejenigen in der Vergleichsgruppe. Die Effekte wurden, wie bei der Studie von Buschmann, Simon, Jooss und Sachse (2010), bei der Förderung von sprachauffälligen Kindern gefunden.

Die langfristige Wirksamkeit des Konzepts „Mit Kindern im Gespräch“ wurde in einer experimentellen Interventionsstudie im Vergleich mit dem in Rheinland-Pfalz etablierten Fortbildungskonzept „Sprache – Schlüssel zur Welt“ untersucht. Dieser universelle Fortbildungsansatz, der sowohl für die alltagsintegrierte Sprachbildung als auch für die additive Sprachförderung für ein- und mehrsprachige Kinder geeignet ist, zeichnet sich inhaltlich dadurch aus, dass eine variantenreiche, dem Kind angemessene Anwendung von Sprachförderstrategien erprobt und eingeübt wird (Frage- und Modellierungsstrategien, Strategien zur Konzeptentwicklung und Rückmeldestrategien). Ziel ist, der Fachkraft die Handlungskompetenzen zu vermitteln, mit denen es ihr gelingt, häufig mit den Kindern ins Gespräch zu kommen und länger im Gespräch zu bleiben. Mit Hilfe dieses Weiterbildungsansatzes, der alle wesentlichen Erkenntnisse der Weiterbildungsforschung berücksichtigt konnte die Anregungsqualität langfristig (ein Jahr nach der Weiterbildung) signifikant im Vergleich zum genannten Alternativkonzept verbessert werden. Es überschreiten signifikant mehr pädagogische Fachkräfte, die mit diesem Weiterbildungsansatz fortgebildet wurden, einen Schwellenwert, der für die Sprachentwicklung als bedeutsam angesehen wird (Burchinal, Vandergrift, Pianta & Mashburn, 2010) als in der Vergleichsgruppe. Die Anregungsqualität erwies sich in dieser Studie über einem CLASS-Skalenwert von 3.25 als ein stärkerer Prädiktor für expressive language als ein Wert unter 3.25 (Kammermeyer et al., 2019). Die ersten deskriptiven Auswertungen des zweiten Follow-up drei Jahre nach Beendigung der Weiterbildung zeigen zudem, dass die Anregungsqualität nicht absinkt, sondern auf dem erreichten Niveau bleibt. Sie befindet sich jedoch auch nach der Weiterbildung nur im Bereich mittlerer Qualität. Nur 8,7 % der Erzieherinnen, die mit dem Ansatz „Mit Kindern im Gespräch“ fortgebildet wurden, kommen in den Bereich hoher Qualität (gemessen mit dem Classroom Assessment Scoring System CLASS von Pianta et al., 2008).

Da ca. ein Drittel der pädagogischen Fachkräfte sich auch nach der Fortbildung noch unter der Schwelle befindet, die für die Sprachentwicklung von Kindern als bedeutsam angesehen wird, reichen die bisherigen Erkenntnisse bei Weitem noch nicht aus. Es stellt sich nach wie vor für den deutschsprachigen Raum die Frage, wie Erzieher*innen ihre Sprachförderkompetenzen durch Weiterbildung auf ein für die Sprachentwicklung von Kindern bedeutsames Niveau bringen können. Es ist noch offen, welche Bedeutung dabei dem Weiterbildungsformat zukommt.

Erkenntnisse aus internationalen Studien zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität stammen aus der Metaanalyse von Egert und Dederer (2018). Als vielversprechend hat sich vor allem der Einsatz von Videos herausgestellt, durch die eine vertiefte Analyse von Interaktionen im Hinblick auf ihr Anregungspotential möglich wird. Auch die Kombination von verschiedenen Fortbildungsformaten (z. B. Fortbildung und Coaching) ist anscheinend effektiv, weil diese individuelle Lernmöglichkeiten bieten. Neue Chancen könnten sich durch Online-Fortbildungen und Online-Coachings eröffnen.

Ein Aspekt der Lernsituation für mehrsprachige Kinder, der durch den Fokus auf die Fachkraft bisher weder berücksichtigt wurde, noch besondere Aufmerksamkeit auf sich zieht, ist der *Peer-Kontext*. Die Gleichaltrigen haben einen hohen Anteil am Input in der Mehrheitssprache. Längere Gespräche zwischen mehrsprachigen Kindern und Fachkräften wurden in der Studie von Jahreis et al. (2018) nur in 10 % der Fälle beobachtet, zwischen den mehrsprachigen Kindern und ihren Peers jedoch bei 24 % der Kinder mehr als einmal. Die Ergebnisse der BiKS-Studie von Schmerse (2021) zeigen, dass die Wachstumsraten beim Wortschatzerwerb bei jungen mehrsprachigen Kindern zwischen vier und sieben Jahren signifikant vom Peer-Kontext abhängen. Mehrsprachige Kinder in Gruppen, in denen die Gleichaltrigen über einen größeren Wortschatz verfügen, verbessern sich schneller als mehrsprachige Kinder in Gruppen mit geringerem Wortschatzumfang.

Es wird also künftig nicht nur darum gehen, die direkte Fachkraft-Kind-Interaktion zu verbessern, sondern auch Lerngelegenheiten zu schaffen, in denen Peers in längerfristige Interaktionen treten können.

5. Fazit

Die Befunde zeigen, dass sich die Anwendung von Sprachförderstrategien als wirkungsvoll in der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung herauskristallisiert haben. In der Professionalisierung werden dafür häufig bestimmte Situationen zur sprachförderlichen Gestaltung durch die Fachkraft in den Blick genommen. Darüber hinaus sind vielfältige Lerngelegenheiten für langanhaltende Gespräche zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern sowie zwischen Peers im Elementarbereich von großer Bedeutung, da Interaktionen der Motor für die Entwicklung der Kinder sind (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Für mehrspra-

chige Kinder dürfte dies in besonderer Weise gelten, und gerade für sie könnte dieser Motor eine besondere Chance bieten. Langanhaltende Gespräche könnten das Potenzial haben, sozio-ökonomisch bedingte Ungleichheiten, die häufig mit Mehrsprachigkeit verknüpft sind und nach Erkenntnissen der NEPS-Studie von Skopek und Passaretta (2020) lange vor dem Schuleintritt entstehen und sich ausweiten, entgegenzuwirken. Zukünftige Forschung sollte dieses Thema in den Blick nehmen.

Literatur

- Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J. & Henrichs, L. (2016). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learning*, 66(2), 263–295. <https://doi.org/10.1111/lang.12152>
- Anders, Y. (2012). *Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“* [online], 1–47. Verfügbar unter https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf [10.06.2021].
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. Ein Vergleich des Sprachförderhandelns pädagogischer Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache und unterschiedlichen Sprachkompetenzen. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 1–9. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000270>
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., Pauer, I. & von Dapper-Saalfels, T. (2018). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings im Kita-Alltag. *Frühe Bildung*, 7(4), 215–222. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000396>
- Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2020). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift)sprachlicher Bildung* (S. 79–102). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5801_05
- Becker-Mrotzek, M. (2018). Was sind eigentlich Sprache und Schrift? Erwerbsgegenstand gesprochene und geschriebene Sprache. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 34–52). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beller, S. & Beller, E. K. (2009). *Abschlussbericht des Projekts Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – ein Modell der pädagogischen Intervention* [online]. Verfügbar unter: <http://www.jugendmarke.de/upload/pdf/Berichte/2009/Abschlussbericht-52-36-06-INA.pdf>
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2019). *Ländermonitor frühkindlicher Bildungssysteme* [online]. Verfügbar unter: https://www.laendermonitor.de/de/fokus-regionale-daten/personal-und-einrichtungen/paedagogisches-personal-qualifikation?tx_itahyperion_plug

- inview%5Baction%5D=overview&tx_itaohyperion_pluginview%5Bcontroller%5D=PluginView&cHash=f99fe9a2b35d9a17a61a75518f7a6d55
- Bronfenbrenner, U. & Morris, A. P. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology* (S. 793–828). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R. & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Buschmann, A. (2016). *HIT Heidelberger Interaktionstraining für pädagogische Fachkräfte zur alltagsintegrierten Sprachförderung ein- und mehrsprachiger Kinder*. ZEL – Zentrum für Entwicklung und Lernen, Heidelberg [online]. Verfügbar unter: <http://www.heidelberger-interaktionstraining.de/upload/PPT-HITBuschmann-2016.pdf> [11.06.2021].
- Buschmann, A., Simon, S., Jooss, B. & Sachse, S. (2010). Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für Erzieherinnen („Heidelberger Trainingsprogramm“) zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Krippe und Kindergarten – Konzept und Evaluation. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & P. Strehmel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik III. Schwerpunkt: Sprachentwicklung & Sprachförderung* (S. 107–133). Freiburg: FEL.
- Cordes, A. K., Radan, J. & Wirts, C. (2019). Fachkraft-Kind-Dialoge im Freispiel: Wer hat das Wort? *Frühe Bildung*, 8(4), 200–205. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000445>
- Downer, J. T., López, M. L., Grimm, K. J., Hamagami, A., Pianta, R. C. & Howes, C. (2012). Observations of teacher-child interactions in classrooms serving Latinos and dual language learners: Applicability of the Classroom Assessment Scoring System in diverse settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 21–32. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.07.005>
- Egert, F. (2017). Die Wirkung von Sprachförderung im Deutschen für mehrsprachige Kinder in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 10(2), 23–34.
- Egert, F. & Dederer, V. (2018). *Metaanalyse zur Wirkung von Weiterbildungen für pädagogische Fachkräfte zur Steigerung der Interaktionsqualität*. München: Staatsinstitut für Frühpädagogik.
- Egert, F. & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. *Kindheit & Entwicklung*, 25(3), 153–163. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>
- 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. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Erdogan, E., Betz, T., Kämpfe, K., Kucharz, D., Mehlem, U. & Rezagholinia, S. (2021). 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* (S. 84–104). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gagarina, N., Topaj, N., Posse, D. & Czapka, S. (2018). Der Erwerb des Deutschen bei türkisch-deutsch und russisch-deutsch bilingualen Kindern: Gibt es doch einen Einfluss von Sprachfördermaßnahmen? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 13(2), 191–210. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i2.05>
- Garlin, E. (2008). *Deutsch als Zweitsprache. Deutsch als Fremdsprache. Für Kinder von 3 bis 10 Jahren. Die KIKUS-Methode. Ein Leitfaden*. Ismaning: Hueber.

- Geyer, S., Schwarze, R. & Müller, A. (2018). Sprachförderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 161–178). Stuttgart: Kohlhammer.
- Göbel, A., Hormann, O. & Cloos, P. (2020). Fühlen – Denken – Sprechen: Sprachbezogene Interaktions- und Dialogmuster in fröhlpädagogischen Fachkraft-Kind-Settings. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 35–56). Stuttgart: Kohlhammer.
- Groth, K., Egert, F. & Sachse, S. (2017). Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung*, 6(2), 74–82. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000311>
- Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J. E. & Snow, C. E. (2020). Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development*, 91(6), 2192–2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A. & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jahreiß, S., Ertanir, B., Sachse, S. & Kratzmann, J. (2018). Sprachliche Interaktionen in Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an mehrsprachigen Kindern. *Forschung Sprache*, 6 (2), 32–41.
- Jungmann, T. & Koch, K. (Hrsg.). (2017). *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10270-8>
- Kämpfe, K., Betz, T. & Kucharz, D. (2021). Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(4), 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01034-3>
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007). Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. (S. 135–154). Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B. & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 285–302. <https://doi.org/10.2378/peu2019.art20d>
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2017). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen*. Augsburg: AAP Lehrerfachverlag.
- Kucharz, D. (2019). Sprachliche Heterogenität im Klassenzimmer. In J. Ziehm, B. Voet Cornelli, B. Menzel & M. Goßmann (Hrsg.), *Schule migrationssensibel gestalten. Impulse für die Praxis* (S. 62–76). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kucharz, D. (2018). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 214–227). Stuttgart: Kohlhammer.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen und Fachakademien* [online]. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_12_01-ErzieherInnen-QualiProfil.pdf [10.06.2021].
- Langeloo, A., Mascareño L. M., Deunk, M. I., Klitzing, N. F. & Strijbos, J. W. (2019). A systematic review of teacher-child interactions with multilingual young children. *Review of Educational Research*, 89(4), 536–568. <https://doi.org/10.3102/0034654319855619>
- Leseman, P. & Slot, P. (2014). Breaking the cycle of poverty: Challenges for European early childhood education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22, 314–326. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.912894>
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Heil, J. & Pauer, I. (2021). Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in alltagsintegrierter Sprachförderung – Analysen aus dem „alle“-Projekt. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat, (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (S. 64–81). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H. & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirolì, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 179–204). Münster: Waxmann.
- Mackowiak, K., Lauth, G. W. & Spieß, R. (2008). *Förderung von Lernprozessen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mehlem, U. & Erdogan, E. (2020). Kategoriensystem zur Kodierung der interaktiven Einbettung sprachlicher Beiträge von Kindern in schulischen und vorschulischen Sprachförderaktivitäten. In K. Mackowiak, C. Beckerle, C. Titz & S. Gentrup (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift)sprachlicher Bildung* (S. 121–140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5801_07
- Morrow, L. M. (1997). *The literacy center. Contexts for reading and writing*. York: Stenhouse.
- Perren, S., Frei, D. & Herrmann, S. (2016). Pädagogische Qualität in frühkindlichen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen in der Schweiz. *Frühe Bildung*, 5(1), 3–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000242>
- Pianta, R. C., LaParo, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Pre-K – Manual*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Sachse, S. (o. J.). *MAUS. Alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindertagesstätten Praktische Implikationen aus dem Projekt MAUS* [online]. Verfügbar unter: https://www.znl-ulm.de/Themen/Sprache/Praktische_Implikationen_aus_dem_Projekt_M AUS.pdf
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1, 194–201. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000062>
- Schierbaum, K., Kucharz, D., Brandenburg, J., Ehm, J., Hasselhorn, M., Huschka, S., Geyer, S., Lausecker, A., Lemmer, R. & Schulz, P. (2020). TRIO – Gemeinsame Qualifizierung des Fachpersonals in Grundschule und Kindertagesstätte zu alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Sprachförderung in Kleingruppen. In C. Titz, S. Weber, H. Wagner, A. Ropeter, S. Geyer & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (S. 110–128). Stuttgart: Kohlhammer.

- Schmerse, D. (2021). Peer effects on early language development in dual language learners. *Child Development*, 92(5), 2153–2169. <https://doi.org/10.1111/cdev.13588>
- Schröder, M. (2011). *Effekte professioneller Sprachförderung in Kindertagesstätten. Eine experimentell kontrollierte Intervention zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Potsdam.
- Skopek, J. & Passaretta, G. (2020). Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: The case of Germany. *Social Forces*, 100(1), 86–112. <https://doi.org/10.1093/sf/soaa093>
- Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik*, 25(4), 462–480.
- Stuck, A., Kammermeyer, G. & Roux, S. (2016). The reliability and structure of the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) in German preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 873–894. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239324>
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wirts, C., Fischer, S. & Cordes, A.-K. (2021). Umsetzung von Beobachtung, Dokumentation und Planung sprachlicher Bildung im Kita-Alltag. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte* (S. 45–63). Stuttgart: Kohlhammer.