

SPRACHFÖRDERKOMPETENZ VON GRUNDSCHULLEHRKRÄFTEN

INAUGURALDISSERTATION

Zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Neuere Philologien
der Johann Wolfgang Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main

vorgelegt von
Katinka Smits
aus Henstedt-Ulzburg

2018
(Einreichungsjahr)

2020
(Erscheinungsjahr)

Disputation: 05. Juni 2019

1. Gutachterin: Prof. Dr. Petra Schulz

2. Gutachterin: Prof. Dr. Anja Müller

INHALTSVERZEICHNIS

INHALTSVERZEICHNIS	I
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	IV
TABELLENVERZEICHNIS	VI
1 EINLEITUNG.....	1
2 VORSCHULISCHE SPRACHFÖRDERUNG FÜR KINDER MIT DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE ..	5
2.1 Vorschulische Sprachförderung: Definition.....	5
2.2 Zielgruppen und Ziele von vorschulischer Sprachförderung	7
2.3 Vorschulische Sprachförderung: Maßnahmen, Konzepte und Programme.....	16
2.4 Zusammenfassung	24
3 SPRACHFÖRDERKOMPETENZ VON GRUNDSCHULLEHRKRÄFTEN	25
3.1 Sprachförderkompetenz: Definition	26
3.2 Modell zur Analyse von Sprachförderkompetenz	27
3.3 Sprachliches Fachwissen in der Sprachförderung	29
3.3.1 Anforderungen an das sprachliche Fachwissen	34
3.3.2 Stand der Forschung zum sprachlichen Fachwissen	42
3.3.3 Zusammenfassung: Sprachliches Fachwissen	52
3.4 Sprachliches Handeln in der Sprachförderung	54
3.4.1 Anforderungen an das sprachliche Handeln	57
3.4.2 Stand der Forschung zum sprachlichen Handeln	70
3.4.3 Zusammenfassung: Sprachliches Handeln.....	86
3.5 Zusammenfassung	88
4 SPRACHLICHES HANDELN VON GRUNDSCHULLEHRKRÄFTEN IN DER VORSCHULISCHEN SPRACHFÖRDERUNG – IMPLIKATIONEN ZUR ANALYSE AUS LINGUISTISCHER PERSPEKTIVE..	89
4.1 Reflexion und Diskussion der Anforderungen an ein sprachliches Handeln aus linguistischer Perspektive.....	90

4.2	Implikationen für die Operationalisierung und Analyse sprachlichen Handelns von Grundschullehrkräften in der empirischen Studie II	95
4.2.1	Operationalisierung und Analyse der Adaptivität und Zielorientierung	95
4.2.2	Operationalisierung und Analyse der Quantität und Qualität	98
4.3	Zusammenfassung	104
5	STUDIE I: SPRACHLICHES FACHWISSEN VON GRUNDSCHULLEHRKRÄFTEN	106
5.1	Fragestellungen	106
5.2	Untersuchungsdesign	107
5.2.1	Probandinnen	107
5.2.2	Material: <i>SprachKoPF</i> _{v06.1}	109
5.3	Ergebnisse	112
5.3.1	Wie groß ist das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften?	113
5.3.2	Wie groß ist das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften im Vergleich zu pädagogischen Fachkräften aus dem Elementarbereich?	117
5.4	Diskussion der Ergebnisse	118
5.5	Zusammenfassung	122
6	STUDIE II: SPRACHLICHES HANDELN VON GRUNDSCHULLEHRKRÄFTEN	124
6.1	Fragestellungen	124
6.2	Untersuchungsdesign	127
6.2.1	Probandinnen	128
6.2.2	Methode: Videographie	133
6.2.3	Operationalisierung und Kodiersystem	140
6.3	Ergebnisse	149
6.3.1	Darstellung der inhaltlichen Gestaltung der Videoaufnahmen	149
6.3.2	Wie ist das sprachliche Handeln der Lehrkräfte hinsichtlich seiner untersuchten formalen Eigenschaften gestaltet?	154
6.3.3	Wie reagieren Grundschullehrkräfte auf nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen?	177
6.4	Diskussion der Ergebnisse	184
6.5	Zusammenfassung	194

7 FAZIT UND AUSBLICK..... 196

LITERATURVERZEICHNIS..... 206

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 2.1.	Spracherwerbstypen in Anlehnung an Geist (2014: 10).....	10
Abbildung 3.1.	Modell zur Sprachförderkompetenz (Müller, 2014: 71).....	28
Abbildung 3.2.	Wissensfacetten in der Sprachförderung (in Anlehnung an Geyer, 2018).....	33
Abbildung 3.3.	Soll-Ist-Kreislauf im Kontext der Sprachförderung (in Anlehnung an Müller, 2014)	41
Abbildung 3.4.	Phasen des Handelns im Bereich der Sprachförderung (nach Müller, 2014).....	54
Abbildung 5.1.	Histogramme zur Werteverteilung der Variablen zum sprachlichen Fachwissen.....	114
Abbildung 5.2.	Gesamtergebnis Wissen für Grundschullehrkräfte (n = 10)	115
Abbildung 5.3.	Ergebnisse der beiden Teilbereiche linguistisches und praxisbezogenes Wissen der Grundschullehrkräfte (n = 10).....	115
Abbildung 6.1.	Kodierung der Äußerungsfunktion.....	143
Abbildung 6.2.	Kodierung von Fragetypen	143
Abbildung 6.3.	Kodierung von Haupt- und Nebensätzen.....	145
Abbildung 6.4.	Kodierung des korrektiven Feedbacks	147
Abbildung 6.5.	Verteilung der Redeanteile, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)	155
Abbildung 6.6.	Anteil grammatischer Äußerungen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)	156
Abbildung 6.7.	MLU in Worten, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10).....	157
Abbildung 6.8.	Anteil an Äußerungsfunktionen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)	159
Abbildung 6.9.	Anteil an Fragetypen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10).....	160
Abbildung 6.10.	Anteil an unterschiedlichen Fragetypen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)	162

Abbildung 6.11. Anteil unterschiedlicher W-Fragepronomen in %	163
Abbildung 6.12. Anteil an unterschiedlichen Verbformen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)	165
Abbildung 6.13. Anteil an Haupt- und Nebensatzstrukturen im sprachlichen Handeln, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)	166
Abbildung 6.14. Anteil an Feedback auf nicht zielsprachliche kindliche Strukturen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)	179
Abbildung 6.15. Zielsprachliche Abweichungen der Kinder, Videoaufnahmen im Vergleich (n = 10)	181
Abbildung 6.16. Korrektives Feedback auf morphosyntaktische, lexikalische und phonologische Abweichungen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)	183

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 2.1.	Erwerb der Satzstruktur bei Kindern mit DaM und DaZ im Vergleich (Schulz, 2013b; Schulz & Grimm, 2012; Tracy, 2002)	13
Tabelle 3.1.	Empfehlungen an das sprachliche Handeln in der Sprachförderung aus linguistischer Sicht.....	61
Tabelle 4.1.	Variablen zur Analyse des sprachlichen Handelns von Grundschullehrkräften (Studie II)	100
Tabelle 5.1.	Wissensbereiche und Anzahl der Items in SprachKoPF _{v06.1} (eigene Analyse).....	111
Tabelle 5.2.	Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum- und Maximumwerte in SprachKoPF _{v06.1} in den Subkonstrukten und Teilbereichen linguistisches und praxisbezogenes Wissen	113
Tabelle 5.3.	Vergleich der eigenen Stichprobe mit der Referenzstichprobe von Thoma und Tracy (2013)	116
Tabelle 5.4.	Ergebnisse von SprachKoPF _{v06.1} für verschiedene Fachkräfte-Gruppen	117
Tabelle 6.1.	Untertests in LiSe-DaZ (vgl. Schulz & Tracy, 2011)	128
Tabelle 6.2.	Hintergrundvariablen und T-Werte in LiSe-DaZ (n = 23; hervorgehoben sind auffällige T-Werte von < 40).....	131
Tabelle 6.3.	Förderbedarfe der Kinder in LiSe-DaZ (n = 23)	132
Tabelle 6.4.	Beispiele für die Einteilung von einzelnen Äußerungen (eigene Daten)	140
Tabelle 6.5.	Übersicht über die Videoaufnahmen (n = 10)	150
Tabelle 6.6.	Verteilung der Redeanteile in den Videoaufnahmen	155
Tabelle 6.7.	Grammatische und ungrammatische Äußerungen im sprachlichen Handeln der Lehrerinnen	156
Tabelle 6.8.	Mittlere Äußerungslänge (MLU) in Worten bei den Lehrerinnen	157

Tabelle 6.9. Äußerungsfunktionen im sprachlichen Handeln bei den Lehrerinnen.....	158
Tabelle 6.10. Fragetypen von Äußerungen im sprachlichen Handeln bei den Lehrerinnen.....	160
Tabelle 6.11. Anteil unterschiedlicher W-Fragetypen im sprachlichen Handeln der Lehrerinnen	161
Tabelle 6.12. Unterschiedliche Verbformen im sprachlichen Handeln bei den Lehrerinnen.....	164
Tabelle 6.13. Haupt- und Nebensatzstrukturen im sprachlichen Handeln (n = 10)	166
Tabelle 6.14. Überblick über formale Eigenschaften des sprachlichen Handelns in den Aufnahmen (n = 10)	167
Tabelle 6.15. Grammatische und ungrammatische Äußerungen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich	168
Tabelle 6.16. Mittlere Äußerungslänge in Worten – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich	169
Tabelle 6.17. Äußerungsfunktionen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich.....	170
Tabelle 6.18. Fragetypen von Äußerungen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich.....	171
Tabelle 6.19. Unterschiedliche W-Fragetypen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich	172
Tabelle 6.20. Unterschiedliche Verbformen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich	173
Tabelle 6.21. Haupt- und Nebensatzstrukturen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich	174
Tabelle 6.22. Formale Eigenschaften des sprachlichen Handelns, Fachkräfte-Gruppen im Vergleich	175
Tabelle 6.23. Korrelationen zwischen den formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns und dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte (n = 10)	176

Tabelle 6.24. Zielsprachliche und nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen in den Videoaufnahmen	178
Tabelle 6.25. Häufigkeit und Art des korrektiven Feedbacks auf nicht zielsprachliche kindliche Formen.....	178
Tabelle 6.26. Art der Abweichungen der nicht zielsprachlichen Formen in den kindlichen Äußerungen	180
Tabelle 6.27. Korrektives Feedback auf morphosyntaktische, lexikalische und phonologische Abweichungen.....	182
Tabelle 6.28. Korrelationen zwischen dem korrektiven Feedback und dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte (n = 10)	184

1 EINLEITUNG

Sprachliche Kompetenzen gelten als entscheidende Schlüsselfunktion und Voraussetzung für den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern (SchülerInnen). Die enge Verzahnung zwischen den sprachlichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und ihrer erfolgreichen Bildungsteilhabe wurde u. a. in der PISA-Studie nachgewiesen (Baumert et al., 2006). Insbesondere für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erwerben, ergeben sich im Vergleich zu gleichaltrigen Kindern mit Deutsch als Muttersprache (DaM) ungleiche Bildungschancen. Aufgrund ihres späteren Erwerbsbeginns und der entsprechend kürzeren Kontaktdauer zum Deutschen verfügen Kinder mit DaZ vor allem im Vorschulalter erwartungsgemäß noch über geringere sprachliche Fähigkeiten als Kinder mit DaM im gleichen Alter (Müller et al., 2016; Schulz et al., 2017). Um den ungleichen sprachlichen Startbedingungen möglichst frühzeitig entgegenzuwirken, wurden in den vergangenen Jahren verschiedene Bildungsprogramme für den vorschulischen und schulischen Bereich eingeführt. Zu einer dieser vorschulischen Sprachfördermaßnahmen gehört der hessische *Vorlaufkurs*, der das Untersuchungsfeld der vorliegenden Studie darstellt. Hier fördern Grundschullehrkräfte Kinder mit Sprachförderbedarf (vorrangig Kinder mit DaZ) bereits ein Jahr vor Schulbeginn. Die Aufgabe der vor- sowie schulischen Sprachförderung geht mit einem erweiterten Aufgaben- und Kompetenzprofil für Grundschullehrkräfte einher. Terhart (2006) beschreibt dieses so:

Die Vielfalt und Streubreite der individuellen und kulturellen Voraussetzungen, mit denen Kinder in die Grundschule kommen, wird immer größer – sie kann und soll auch gar nicht mehr homogenisiert werden. Immerhin aber muss doch vielfach eine elementare Grundschulfähigkeit von der Grundschule selbst allererst erzeugt werden. Im Übergang zwischen Elementar- und Primarbereich entstehen so neue Anforderungen an die Grundschullehrerin. (Terhart, 2006: 234)

Für den Bereich der vorschulischen Sprachförderung gehören zu diesen „neuen“ Anforderungen u. a. die Einschätzung und Förderung sprachlicher Fähigkeiten von Kindern mit DaZ im Vorschulalter. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, benötigen Grundschullehrkräfte spezifische Sprachförderkompetenzen. Nach Müller (2014a) umfasst Sprachförderkompetenz ein fundiertes *Wissen* über Sprache,

(Zweit-)Spracherwerb, Sprachstandserhebung und Sprachförderung sowie *Handlungskompetenzen* in den Bereichen Erfassen und Fördern sprachlicher Fähigkeiten. Zwar besteht aus theoretischer und politischer Perspektive Einigkeit darin, dass Lehrkräfte fächerübergreifend und für alle Schultypen über Sprachförderkompetenzen verfügen müssen (u. a. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010; Morris-Lange et al., 2016; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2007), jedoch gehört der Bereich DaZ Förderung nach wie vor nicht flächendeckend zum Aus- und Weiterbildungscurriculum von Grundschullehrkräften (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek, 2014; Morris-Lange et al., 2016).

Über welche Kompetenzen Grundschullehrkräfte im Bereich der Sprachförderung verfügen, wurde bislang kaum untersucht. Im Vordergrund bisheriger Studien stand die Berufsgruppe der pädagogischen Fachkräfte, die im Krippen- oder Kita-Bereich tätig ist. Hier wurden einzelne Aspekte der Sprachförderkompetenz wie das Fachwissen der pädagogischen Fachkräfte (Geyer, 2018; Müller et al., 2015c; Thoma et al., 2011) oder einzelne Aspekte ihres sprachlichen Handelns (Geyer, 2018; Müller et al., 2016d; Ricart Brede, 2011) analysiert. Das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften im Bereich der Sprachförderung wurde bisher nicht erfasst. Offen ist auch, welche Eigenschaften das sprachliche Handeln von Grundschullehrkräften in der Sprachförderung auszeichnet, inwiefern sie in Form eines korrektiven Feedbacks auf nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen reagieren und inwieweit ihr sprachliches Handeln als adaptiv (im Sinne des individuellen kindlichen Sprachstands) und zielorientiert (im Sinne des angestrebten Förderziels) bezeichnet werden kann.

Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften, die vorschulische Sprachförderung für Kinder mit DaZ durchführen, aus linguistischer Perspektive zu untersuchen. Hierzu werden mit dem *sprachlichen Fachwissen* und dem *sprachlichen Handeln* zwei Teilaspekte der Sprachförderkompetenz von Lehrkräften analysiert. Untersucht wird zudem, ob sich die Größe des sprachlichen Fachwissens sowie Eigenschaften sprachlichen Handelns zwischen Grundschullehrkräften und anderen pädagogischen Fachkräften aus dem Elementarbereich unterscheiden und inwiefern Zusammenhänge zwischen dem

sprachlichen Fachwissen und dem sprachlichen Handeln von Lehrkräften bestehen. Die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften im Rahmen der vorliegenden Arbeit trägt dazu bei, die Bedeutung von Sprachförderkompetenzen für die Qualität vorschulischer Sprachförderung aufzuzeigen. Baumert und Kunter (2006a) konstatieren einen „[...] erheblichen Mangel an empirischer Evidenz hinsichtlich der Bedeutung professioneller Kompetenzen für die Qualität von Unterricht sowie den Lernfortschritt und die Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern“ (Baumert & Kunter, 2006a: 469). Des Weiteren lassen sich ausgehend von den gewonnenen Erkenntnissen Rückschlüsse über die bereits bestehenden Kompetenzen von Grundschullehrkräften im Bereich der Sprachförderung ziehen sowie Hinweise auf mögliche Qualifizierungsbedarfe ableiten. Insbesondere für die Gestaltung wirksamer Fort- und Weiterbildungen sind diese Informationen von besonderer Bedeutung: „[...] Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen [sind] dann wirksam, wenn sie an bestehenden Kognitionen, Konzepten und Wissensbeständen der Lehrpersonen anknüpfen und wenn sie Gelegenheit bieten, diese weiterzuentwickeln“ (Lipowsky, 2014: 519).

Die vorliegende Arbeit ist in sieben Kapitel gegliedert. Im Anschluss an das einleitende Kapitel 1 beschäftigt sich Kapitel 2 mit der vorschulischen Sprachförderung für Kinder mit DaZ. Hierzu werden Zielgruppe und Ziele vorschulischer Sprachförderung beschrieben sowie Maßnahmen wie der hessische Vorlaufkurs zur Umsetzung vorschulischer Sprachförderung vorgestellt.

Kapitel 3 befasst sich mit der Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften. Vorgestellt wird das Modell zur Sprachförderkompetenz von Müller (2014a), wonach sich Sprachförderkompetenz vor allem durch die beiden zentralen Komponenten *Wissen* und *Handeln* auszeichnet. Im Folgenden werden diese beiden Komponenten näher erläutert. Hierzu erfolgt nach einer Begriffsdefinition zum *sprachlichen Fachwissen* und *sprachlichen Handeln* eine Beschreibung der Anforderungen, die aus bildungspolitischer und linguistischer Perspektive an das sprachliche Fachwissen sowie das sprachliche Handeln von Lehrkräften in der Sprachförderung gestellt werden. Für beide Aspekte folgt eine Zusammenfassung des aktuellen Forschungsstandes, wobei Forschungsdesiderata aufgezeigt werden.

Im vierten Kapitel erfolgt zunächst eine kritische Reflexion und Diskussion der Anforderungen an ein sprachliches Handeln aus linguistischer Perspektive, um davon ausgehend konkrete Merkmale für ein sprachliches Handeln von Lehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung zu bestimmen. Die Erkenntnisse werden bei der Operationalisierung und Analyse des sprachlichen Handelns im Rahmen der eigenen Studie berücksichtigt.

Es folgt der empirische Teil der Arbeit, der aus zwei eigenen Studien besteht. In Kapitel 5 wird die erste Studie vorgestellt, in der das *sprachliche Fachwissen* von zehn Grundschullehrkräften mit dem standardisierten Wissenstest *SprachKoPF_{v06.1}* (Thoma & Tracy, 2013) erfasst wird. Untersucht wird zudem, wie sich die Größe des sprachlichen Fachwissens zwischen verschiedenen Fachkräfte-Gruppen unterscheidet.

In Kapitel 6 folgt die zweite Studie, in der das *sprachliche Handeln* von zehn Grundschullehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung anhand von Videoaufnahmen analysiert wird. Im Vordergrund der Analyse stehen die *formalen Eigenschaften* sprachlichen Handelns sowie der Einsatz von *korrektivem Feedback* der Lehrkräfte. Überprüft wird zudem, ob Zusammenhänge zwischen dem sprachlichen Fachwissen und dem sprachlichen Handeln der Lehrkräfte nachgewiesen werden können.

Im siebten Kapitel werden die wesentlichen Erkenntnisse und Ergebnisse der eigenen Studien zusammengefasst und im Ausblick der Arbeit Implikationen für die Aus- und Weiterbildung von Grundschullehrkräften im Bereich der Sprachförderung abgeleitet.

2 VORSCHULISCHE SPRACHFÖRDERUNG FÜR KINDER MIT DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE

Im Zuge der Diskussionen um die Ergebnisse der ersten PISA-Studie 2001 (Prenzel et al., 2007) ist die vorschulische Sprachförderung in den Fokus der Bildungs- und Sozialpolitik gerückt. Die PISA-Studie kommt zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen gemessenen Kompetenzbereichen deutlich schlechter abschneiden als ihre ausschließlich deutschsprachigen MitschülerInnen. Der entscheidende Grund für die schulischen Misserfolge dieser Jugendlichen sind ihre mangelnden sprachlichen Kompetenzen in der Sprache Deutsch (Artelt et al., 2001; Schmidt-Denter, 2008). Vor diesem Hintergrund sind in den vergangenen Jahren in allen Bundesländern Maßnahmen zur Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern, insbesondere für Kinder mit DaZ, eingeführt worden (Lisker, 2011). Diese *vorschulischen Maßnahmen zur Sprachförderung* sind von anderen Maßnahmen zur Unterstützung der kindlichen Sprachfähigkeiten wie der *Sprachbildung* und der *Sprachtherapie* abzugrenzen.

2.1 Vorschulische Sprachförderung: Definition

Sprachförderung wird als eine gezielte Anregung des kindlichen Spracherwerbs verstanden, um die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern auszubauen (Geyer, 2018; Hopp et al., 2010; Müller, 2014a). In Ergänzung dazu hat *vorschulische Sprachförderung* dabei das Ziel, bereits *vor Schulbeginn* die Sprachkompetenzen von Kindern – insbesondere von Kindern, die DaZ erwerben – zu fördern, um den ungleichen sprachlichen Startbedingungen möglichst frühzeitig entgegenzuwirken (Britz, 2006). Es handelt sich hierbei meist um additive Maßnahmen, die kompensatorisch für Kinder mit Förderbedarf angeboten werden. Vorschulische Sprachfördermaßnahmen konzentrieren sich vorrangig auf das Jahr vor der Einschulung und schließen sich überwiegend an eine Form der Sprachstandserhebung an. Die Gestaltung der Förderung fällt anschließend in verschiedenen Bundesländern unterschiedlich aus. Entweder wird sie von Grundschullehrkräften in der Schule oder von Fachkräften in der Kita übernommen (vgl. Lisker, 2011). In der vorliegenden Arbeit steht die vorschulische Sprachförderung im Vordergrund, die von *Grundschullehrkräften* durchgeführt wird.

Anders als bei Sprachfördermaßnahmen, die im Rahmen der Grundschule stattfinden, arbeiten Lehrkräfte in der vorschulischen Sprachförderung mit Kindern im Kita-Alter. Abzugrenzen von der vorschulischen Sprachförderung sind andere Formen zur Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs wie die *Sprachbildung* und die *Sprachtherapie*.

Sprachbildung gehört zu den zentralen Aufgaben der Frühpädagogik und wird als wesentlicher Bestandteil des Kita-Alltags auch als durchgängiges Prinzip der pädagogischen Arbeit in der Kita verstanden (Jungmann & Albers, 2013). *Sprachbildung* hat das Ziel, die sprachlichen Fähigkeiten von allen Kindern im Alltag zu unterstützen. Hierzu sollen pädagogische Fachkräfte die Aktivitäten von Kindern sprachlich begleiten, Kommunikationsanlässe schaffen, Lieder singen, Reime sprechen und selbst als sprachliches Vorbild fungieren (Jungmann et al., 2013). Synonym verwendet wird häufig auch der Begriff der *sprachlichen Bildung*. Gemeint ist damit die alltagsintegrierte Anregung von Sprachentwicklungsprozessen für alle Kinder und Jugendlichen, die Aufgabe des Elementarbereichs und des schulischen Unterrichts in allen Fächern ist (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2012: 23; Morris-Lange et al., 2016).

Anders als die vorschulische Sprachförderung und Sprachbildung ist die *Sprachtherapie* nicht im Bildungswesen, sondern im Gesundheitswesen verortet. Sprachtherapie richtet sich an Kinder, die pathologisch bedingte Sprachstörungen aufweisen. Sprachtherapeutische Maßnahmen müssen z. B. von einem Kinderarzt verordnet werden, da die Kosten von der Krankenkasse übernommen werden. Die Durchführung von Sprachtherapie liegt in den Händen von LogopädInnen oder SprachtherapeutInnen (Steinmetzer & Girlich, 2014).

Das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit bilden die hessischen *Vorlaufkurse*, die im Jahre 2002 als vorschulische Maßnahme zur Sprachförderung eingeführt wurden. Im Folgenden werden zunächst Zielgruppen und Ziele vorschulischer Sprachförderung genannt und Maßnahmen, Konzepte sowie Programme vorgestellt, die im Rahmen vorschulischer Sprachförderung zum Einsatz kommen. Eine genauere Vorstellung der hessischen Vorlaufkurse erfolgt in Abschnitt 2.3.

2.2 Zielgruppen und Ziele von vorschulischer Sprachförderung

Das Ziel vorschulischer Sprachförderung kann entweder die Förderung der erstsprachlichen Entwicklung oder die Förderung der zweitsprachlichen Entwicklung sein (Wildemann & Vach, 2013). Entsprechend richtet sich vorschulische Sprachförderung grundsätzlich zunächst an alle Kinder, bei denen Sprachförderbedarf festgestellt wurde. Dies betrifft zum einen einsprachig deutsche Kinder mit sprachlichen Entwicklungsrückständen und zum anderen Kinder, die mit DaZ aufwachsen. Konkrete Angaben darüber, wie viele Kinder mit DaZ aufwachsen und wie viele Kinder im Vorschulalter einen Sprachförderbedarf aufweisen, liegen bislang nicht vor (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2014: 34). In Statistiken wird überwiegend das Merkmal „Migrationshintergrund“ und nicht der Spracherwerbstyp erfasst. Mit dieser Information können jedoch nur bedingt Rückschlüsse auf den Spracherwerb gezogen werden, den ein Kind durchläuft (z. B. DaM oder DaZ). So kann ein Kind mit Migrationshintergrund per Definition auch einsprachig Deutsch aufwachsen.¹ Dennoch bieten diese Zahlen eine Orientierung, wie viele Kinder mit DaZ aufwachsen könnten und werden daher im Folgenden berichtet.

Einen Migrationshintergrund haben laut Statistischem Bundesamt „alle Ausländer und eingebürgerten ehemaligen Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt, 2015: 5). Nach dem Mikrozensus 2014 weisen dementsprechend 16,4 Mio. Personen einen Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt, 2015: 7). In der Altersgruppe der Fünf- bis unter Zehnjährigen haben 34 % der Kinder einen Migrationshintergrund, bei den unter Fünfjährigen 36 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014: 14). Die Studien der vorliegenden Arbeit sind im Raum Frankfurt durchgeführt worden. Dort liegt der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in Grundschulen mit 55,8 % deutlich über dem Bundesdurchschnitt (Hessisches Ministerium für Soziales und Integration, 2014). Bereits bei Fünfjährigen lässt sich ein Zusammenhang zwischen der in der Familie überwiegend gesprochenen Sprache und den sprachlichen Kompetenzen im Deutschen

¹ Grimm & Schulz (2012) weisen darauf hin, dass Kinder mit einem Migrationshintergrund größtenteils auch DaZ erwerben.

nachweisen. So sind die Verständnisseleistungen von Wörtern und Satzstrukturen von Kindern, in deren Familien überwiegend nicht Deutsch die Familiensprache ist, deutlich geringer als bei Kindern mit deutscher Familiensprache. Entsprechend ist bei einem Viertel aller Fünfjährigen Sprachförderbedarf diagnostiziert worden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014: 62). Die Zahlen zu den Kindern mit Sprachförderbedarf sowie die festgestellten Förderbedarfe können jedoch auch in diesem Fall nur Anhaltspunkte und einen groben Eindruck über die aktuelle Situation liefern. Zu Recht wird im 10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2014) darauf hingewiesen, dass Sprachstandhebungsverfahren bundesweit eingesetzt werden, diese aber keine vergleichbaren Daten liefern. So ist neben der großen Bandbreite der eingesetzten Verfahren (Screenings, Tests, Beobachtungen) auch die zu diagnostizierende Zielgruppe äußerst heterogen (z. B. in Bezug auf das Alter oder den Spracherwerbstyp). Dieses unterschiedliche Vorgehen führe somit „zwangsläufig zu völlig unterschiedlichen Anteilen von Kindern mit einem Förderbedarf, weil die Verfahren jeweils etwas anderes messen“ (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2014: 35). Einigkeit besteht aber darin, „dass ein nennenswerter Anteil von Kindern bereits vor der Einschulung Unterstützung durch sprachliche Förderung benötigt, um Nachteile bis zum Schulstart abzubauen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014: 8).

Eine solche Unterstützungsmaßnahme sind auch die *hessischen Vorlaufkurse* (Althaus et al., 2002). Da sich diese in erster Linie an Kinder richten, die Deutsch als (frühe) Zweitsprache erwerben (Althaus et al., 2002: 10), liegt der Fokus im weiteren Verlauf der Arbeit auf dieser Zielgruppe. Hierfür werden im Folgenden Kinder mit Deutsch als (frühe) Zweitsprache anhand ihres Spracherwerbstyps charakterisiert.

Die verschiedenen Spracherwerbstypen

Sprachen können auf verschiedene Weise und in einem unterschiedlichen Kontext erworben werden. In der Erstspracherwerbsforschung wird zwischen dem monolingualen und dem simultan bilingualen (oder trilingualen) Spracherwerb unterschieden. Kinder, die von Geburt an mit einer Sprache aufwachsen, durchlaufen einen monolingualen Erwerb. Von einem simultan bilingualen Erwerb (oder auch doppelter Erstspracherwerb) spricht man, wenn Kinder von Geburt an (oder vor dem

zweiten Geburtstag) mit zwei Sprachen gleichzeitig aufwachsen (DeHouwer, 2009; Grimm & Schulz, 2012; Tracy & Gawlitzek-Maiwald, 2000). Wird zeitversetzt nach dem Erstspracherwerb eine zweite Sprache erworben, bezeichnet man dies als Zweitspracherwerb. Der Erwerbsbeginn kann hierbei zwischen einem Alter von zwei Jahren und dem Erwachsenenalter liegen. Da davon ausgegangen wird, dass das Alter zu Erwerbsbeginn (age of onset) einen entscheidenden Einfluss auf den Verlauf und Erfolg des Spracherwerbs hat (u.a. Müller et al., 2018a; Schulz & Grimm, 2012), wird der Zweitspracherwerb häufig noch einmal in verschiedene Subtypen unterteilt. Auch wenn für diese bisher keine genauen Altersgrenzen definiert werden konnten, orientiert sich die vorliegende Arbeit an einer gängigen Einteilung, die den *frühen Zweitspracherwerb* und den *kindlichen Zweitspracherwerb* unterscheidet (Meisel, 2009; Rothweiler, 2009a; Schulz, 2013b; Schulz & Grimm, 2012; Tracy, 2008c). Kinder, die den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache zwischen zwei und vier Jahren haben, erwerben Deutsch demnach als *frühe Zweitsprache*. Kommt das Deutsche als zweite Sprache erst später, z. B. im Zuge der Einschulung hinzu, wird dies als *später kindlicher Zweitspracherwerb* bezeichnet. Diese Unterscheidung ist insofern bedeutsam, da davon ausgegangen wird, dass der *frühe Zweitspracherwerb* noch in die sensible oder kritische Phase des Spracherwerbs fällt, in der die Spracherwerbsmechanismen des Erstspracherwerbs noch wirksam sind (DeKeyser, 2012; Grimm & Schulz, 2014b; Meisel, 2009; Schulz & Grimm, 2012: 164).

Sowohl der Erwerb der Erstsprache als auch der Erwerb der Zweitsprache finden ungesteuert, also ohne explizite Unterweisung, statt. Die zu lernende Sprache wird auch in der Umgebung gesprochen. Abzugrenzen ist dies von einem Fremdspracherwerb, der gesteuert im Rahmen von Unterricht stattfindet. Abbildung 2.1 zeigt die verschiedenen Spracherwerbstypen und die Art, wie sie erworben werden.

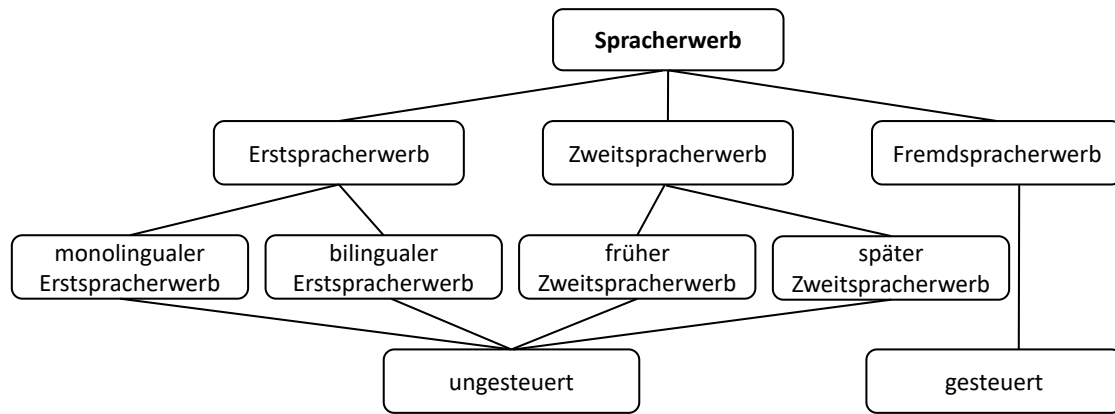


Abbildung 2.1. Spracherwerbstypen in Anlehnung an Geist (2014: 10)

In der vorliegenden Arbeit stehen Kinder im Fokus, die entsprechend der oben genannten Einteilung Deutsch als (frühe) Zweitsprache, also zwischen dem zweiten und vierten Geburtstag oder danach, erwerben. Bei diesen Kindern ist der erste systematische Kontakt zur deutschen Sprache häufig mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung verbunden (Schulz & Tracy, 2011). Entsprechend verfügen diese Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung über eine geringere Kontaktdauer zum Deutschen (length of exposure) als gleichaltrige Kinder, die DaM erwerben. Mit der Frage, wie diese Kinder Deutsch als (frühe) Zweitsprache erwerben und über welche sprachlichen Fähigkeiten sie bei Schulbeginn verfügen, beschäftigt sich das folgende Kapitel, ohne dabei detailliert auf die Ergebnisse einzelner Studien zum Zweitspracherwerb des Deutschen einzugehen. Vielmehr ist das Ziel, anhand der zusammenfassend dargestellten Erkenntnisse zum frühen Zweitspracherwerb Implikationen für die Gestaltung von vorschulischer Sprachförderung und dabei insbesondere dem sprachlichen Handeln der Lehrkräfte abzuleiten.

Kinder mit Deutsch als (frühe) Zweitsprache

Kinder, die Deutsch als *frühe Zweitsprache* erwerben, haben meist zwischen dem zweiten und vierten Geburtstag und häufig in Verbindung mit dem Eintritt in eine Kindertageseinrichtung den ersten systematischen Kontakt zur deutschen Sprache (Schulz & Tracy, 2011). Damit liegt der Erwerbsbeginn noch innerhalb der kritischen Periode, in der die Spracherwerbsmechanismen des Erstspracherwerbs noch wirksam sind. Bisherige Ergebnisse aus Studien zum frühen Zweitspracherwerb belegen, dass frühe ZweitsprachlerInnen die syntaktischen Strukturen des Deutschen überwiegend so wie einsprachige LernerInnen erwerben (Tracy & Thoma, 2009). Voraussetzung dafür

ist ein intensiver Kontakt zur Zielsprache, der es den LernerInnen ermöglicht, sich aus dem Input das Regelsystem des Deutschen abzuleiten (Grimm & Schulz, 2014b). Neben dem Alter bei Erwerbsbeginn ist auch die Kontaktdauer zum Deutschen ein wesentlicher Faktor, den es zu berücksichtigen gilt. Anders als bei Kindern, die Deutsch als Erstsprache erwerben, entspricht das Alter bei Kindern mit DaZ nicht der Kontaktdauer. Zusammenhänge zwischen der Kontaktdauer und dem sprachlichen Entwicklungsstand wurden in mehreren Studien nachgewiesen (Chondrogianni & Marinis, 2010; Kleissendorf & Schulz, 2010b). ZweitsprachlerInnen verfügen im Gegensatz zu ErstsprachlerInnen jedoch über ein sprachliches Wissen aus ihrer Erstsprache sowie über fortgeschrittene kognitive Fähigkeiten und Weltwissen. Ob sich Transfereffekte (d.h. das Übertragen von sprachlichen Strukturen und Regeln von der Erst- auf die Zweitsprache) aus der Erstsprache positiv oder negativ auf den frühen kindlichen Zweitspracherwerb auswirken, ist noch nicht geklärt. Angenommen wird, dass der Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb der Zweitsprache steigt, je später das Alter bei Erwerbsbeginn ist (Schulz, 2013a). Grundsätzlich unterliegt der Spracherwerbsverlauf der ZweitsprachlerInnen vielen variablen Faktoren. Sprachliche Faktoren wie Unterschiede in der Inputqualität und -quantität sowie nicht-sprachliche Faktoren wie die Relevanz und Wertigkeit der Sprache erschweren daher generelle Aussagen (Schulz & Grimm, 2012).

Im Folgenden werden die Fragen geklärt, über welche sprachlichen Fähigkeiten Kinder mit DaZ i. d. R. verfügen, wenn sie meist ein Jahr vor Schulbeginn im Rahmen vorschulischer Sprachförderung gezielt unterstützt werden, welche sprachlichen Bereiche bis dahin häufig noch nicht erworben sind und welche Implikationen sich daraus für die Gestaltung vorschulischer Sprachförderung (z. B. für Förderschwerpunkte) und das sprachliche Handeln der Lehrkräfte ableiten lassen. Zunächst werden dafür zentrale Ergebnisse aus ausgewählten Studien zum frühen Zweitspracherwerb zusammengefasst, die sich mit den mündlichen Fähigkeiten von Kindern mit DaZ beschäftigen. Diese umfassen die *Sprachproduktion* und die *Sprachrezeption*.² Auf Ergebnisse zu schriftsprachlichen Kompetenzen wird an dieser

² Im Folgenden wird sich aus Platzgründen auf den Erwerb morpho-syntaktischer sowie lexikalischer Strukturen konzentriert. Aus der Zweitspracherwerbsforschung ist belegt, dass DaZ-Kinder im Bereich des Phonologieerwerbs auf ihr bereits vorhandenes phonologisches Wissen aus der Erstsprache zurückgreifen und sich so das Lautinventar des Deutschen relativ zügig erschließen (siehe weiterführend Müller et al. ,

Stelle nicht weiter eingegangen, da diese als Förderbereiche nicht im Fokus der vorschulischen Sprachförderung stehen.

Erwerb von Morphologie und Syntax

Die Forschung zum frühen Zweitspracherwerb befasste sich bislang vorrangig mit der *Sprachproduktion* und hierbei insbesondere mit dem Bereich der Morphosyntax. In Spontansprachstudien wurden in erster Linie die regelgeleiteten Bereiche der Sprache wie der Erwerb von Verbstellung, Verbflexion und Subjekt-Verb-Kongruenz (Haberzettl, 2005; Rothweiler, 2007; Thoma & Tracy, 2006; Tracy & Thoma, 2009) sowie der Erwerb von Kasus und Genus (Hopp, 2011; Lemke, 2009; Schönenberger et al., 2012; Tracy & Lemke, 2012) untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit einem frühen DaZ-Erwerb die gleichen syntaktischen Meilensteine durchlaufen wie Kinder mit DaM (siehe Tabelle 2.1). Zum Teil werden bestimmte Entwicklungsschritte – vermutlich aufgrund des bereits vorhandenen sprachlichen Wissens – sogar zügiger erworben (Rothweiler, 2007; Tracy & Thoma, 2009). Kinder mit DaM haben im Alter von ca. drei Jahren die wesentlichen Aspekte der Morphosyntax (z. B. die Satzstruktur) erworben. Ähnlich verhält es sich bei den Kindern mit DaZ. Nach Erwerbsbeginn benötigen sie ca. drei Jahre zum Erwerb der morphosyntaktischen Kernbereiche (Schulz & Grimm, 2012).

Die nachfolgende Tabelle 2.1 zeigt am Beispiel der Satzstruktur den ähnlichen Erwerbsverlauf von Kindern mit DaM und Kindern mit DaZ.

2018). Für die Bereiche Semantik- und Pragmatikerwerb liegen bislang nur wenige Untersuchungen vor (siehe weiterführend Schulz, 2013b; Schulz & Tracy, 2011; Ose & Schulz, 2010).

Tabelle 2.1. Erwerb der Satzstruktur bei Kindern mit DaM und DaZ im Vergleich (Schulz, 2013b; Schulz & Grimm, 2012; Tracy, 2002)

	Kinder mit DaM	Kinder mit DaZ
Meilenstein I	12 bis 18 Monate:	
Einwortäußerungen (v. a. Nomen und Partikeln)	„da“, „nein“, „ab“	
Meilenstein II	18 bis 24 Monate:	
Mehrwortäußerungen mit unflektierten Verben in der rechten Satzklammer	„Mama Bus fahren.“; „Da auch winken.“; „eine Haus gemacht.“	
Meilenstein III	24 bis 30 Monate:	Nach 6 bis 12 KM:
Flektierte Verben in der linken Satzklammer, Produktion von W-Fragen, Realisierung Subjekt-Verb-Kongruenz	„Der winkt auch.“	„Dann muss man des anmaln.“; „Wo ist der Ball?“
Meilenstein VI	ab 30 Monaten:	Nach 12 bis 18 KM:
Produktion von Nebensätzen mit korrekter Verbendstellung	„Ich warte, bis der Hund weggegangen ist.“	„Wenn ich bei Doktor geh.“; „Bis der Mama fertig is.“

Aus Tabelle 2.1 wird ersichtlich, dass Kinder mit DaZ bereits nach wenigen Kontaktmonaten (KM) Mehrwortäußerungen mit unflektierten Verben in der rechten Satzklammer produzieren (z. B. *da auch winken*), wie sie für Meilenstein II typisch sind. Erste Hauptsätze mit korrekt flektiertem Verb in der Verbzweit-Position (z. B. *Der winkt auch*) werden nach ca. 6 bis 12 Kontaktmonaten produziert (Meilenstein III). Zu diesem Zeitpunkt kongruieren die Verben auch mit dem Subjekt und erste W-Fragen mit overtem W-Pronomen werden realisiert. Nach ca. 12 bis 18 Kontaktmonaten haben sich Kinder mit DaZ dann auch die Struktur von Nebensätzen mit Verbendstellung erarbeitet (z. B. *wenn ich bei Doktor geh*). Festgehalten werden kann also, dass sich Kinder mit DaZ je nach Alter bei Erwerbsbeginn ca. im Alter von drei bis fünf Jahren (bzw. nach 6 bis 12 Kontaktmonaten) die Hauptsatzstruktur und ca. im Alter von fünf bis sieben Jahren (bzw. nach 12 bis 18 Monaten Kontaktmonaten) die Nebensatzstruktur erschlossen haben (Schulz, 2013b; Schulz & Grimm, 2012).

Der Erwerb des Genussystems – die Unterscheidung der drei Genera Maskulinum, Femininum und Neutrum – erfolgt nach dem 12. Kontaktmonat und Untersuchungen zufolge unabhängig von der Erstsprache. Dies gilt auch für den Erwerb des

Kasussystems. Kinder mit DaZ erwerben nach ca. 12 Kontaktmonaten zunächst den Nominativ, gefolgt vom Akkusativ und Dativ (Marouani, 2006; Müller et al., 2018b). Eine vollständige Realisierung des Kasussystems kann – vermutlich aufgrund seiner Komplexität – erst im Grundschulalter erwartet werden (Lemke, 2009; Tracy & Lemke, 2012).

Das *Sprachverständnis* wurde bisher nur in einigen wenigen Studien für den DaZ-Erwerb untersucht. Schulz (2013b) analysierte in einer Längsschnittstudie das Verständnis von W-Fragen von 31 DaM-Kindern und 17 DaZ-Kindern. Die Daten zeigen, dass DaM-Kinder W-Fragen wie ‚Wen sieht Lise?‘ mit ca. vier Jahren zielsprachlich mit dem Objekt des Satzes beantworten. Gleiches gilt für Adjunktfragen wie ‚Womit sägt der Bauarbeiter die Äste ab?‘. Bereits mit drei Jahren antworten DaM-Kinder auf Subjektfragen korrekt. DaZ-Kinder interpretieren W-Fragen nach etwa 36 bis 48 Kontaktmonaten (also häufig zwischen 5 und 6 Jahren) zielsprachlich. Die Erwerbsreihenfolge von Subjekt, Objekt, Adjunkt fand sich auch bei den DaZ-LernerInnen wieder. Zu ähnlichen Ergebnissen kam auch die Studie von Grimm und Schulz (2014b), in der die rezeptiven und produktiven Fähigkeiten in regelgeleiteten Bereichen der Sprache von 34 Kindern mit DaM und 22 Kindern mit DaZ im Vorschulalter untersucht wurden. Im Bereich Verständnis von W-Fragen sowie Verständnis von Negation schnitten die DaZ-Kinder bei Schuleintritt signifikant schlechter ab als die Kinder mit DaM.

Wortschatzerwerb

Studien, die sich mit dem Wortschatzerwerb von Kindern mit DaZ befassten (Jeuk, 2003; Lütke, 2011), zeigen zum einen, dass der Erwerb des passiven Wortschatzes wie im Erstspracherwerb dem aktiven voraus geht. Zum anderen ist der Erwerb komplexer Bedeutungsaspekte zum Schuleintritt noch nicht abgeschlossen (Schulz & Grimm, 2012). Somit verfügen Kinder mit DaZ aufgrund der kürzeren Kontaktdauer zu Schulbeginn häufig noch über einen kleineren rezeptiven und produktiven Wortschatz im Deutschen als die gleichaltrigen monolingualen Kinder. Der Wortschatz der frühen DaZ-LernerInnen umfasst wie bei DaM-Kindern bereits früh Nomen, Verben, deiktische Ausdrücke (*da, aber*) und pragmatisch motivierte Ausdrücke (*Tschüss, Danke*) sowie definite und demonstrativ verwendete Artikel (*der / die / diese(r)*) (Müller et al., 2018b). Typisch für mehrsprachig aufwachsende Kinder sind zudem sogenannte

Sprachmischungen (*code switching*), bei denen Wörter aus der Erstsprache „entliehen“ werden, wenn diese in der Zweitsprache noch nicht erworben sind (Tracy, 2006).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Kinder mit DaZ die regelgeleiteten Bereiche der Sprache überwiegend so wie Kinder mit DaM erwerben. Nach drei Jahren Kontaktdauer – also häufig zu Schulbeginn – unterscheiden sich Kinder mit DaZ in vielen Bereichen der Produktion nicht mehr von Kindern mit DaM. Anders sieht es in der Produktion von Konjunktionen, Kasus und der Nebensatzstruktur sowie im Verständnis von W-Fragen und Negation aus. Hier lassen sich noch Unterschiede in den sprachlichen Leistungen von Kindern mit DaM und DaZ feststellen (Grimm & Schulz, 2016; Tsimpli, 2014). Für die nicht regelbasierten Bereiche der Sprache wie den Ausbau des Wortschatzes, die Pluralbildung oder die Genuszuweisung zeigen sich zum Schuleintritt häufig noch deutliche Unterschiede zwischen Kindern mit DaM und Kindern mit DaZ. Entscheidend für einen erfolgreichen Erwerb – insbesondere der nicht regelgeleiteten Strukturen – ist neben der Kontaktdauer auch die Qualität und Quantität des Inputs: „Diese Bereiche können nur erworben werden, wenn die jeweiligen Formen tatsächlich im Input des Kindes vorkommen“ (Grimm & Schulz, 2014b: 37). Damit rücken die vorschulische Sprachförderung und die Sprachförderkompetenz der durchführenden Personen in den Fokus. Ziel der vorschulischen Sprachförderung ist, vor allem Kindern mit DaZ ausreichend sprachliche Kompetenzen zu vermitteln, um am Regelunterricht der ersten Klasse teilnehmen zu können (Knapp, 2008). Dafür sollten im Rahmen der vorschulischen Sprachförderung die Spracherwerbsbedingungen möglichst so verbessert werden, „[...]“, dass ein Kind seine Sprachkompetenzen schneller erweitert, als es dies ohne diese Maßnahmen tun würde.“ (Ruberg & Rothweiler, 2012: 46). Es gilt, die vom Kind bereits erworbenen Kompetenzen zu nutzen und erwerbslogisch den folgenden Meilenstein anzubahnen (Schulz, 2008a; Tracy, 2008c).

Zur Umsetzung vorschulischer Sprachförderung gibt es eine Reihe von Maßnahmen, Konzepten und Programmen. Im folgenden Kapitel werden ein Überblick über Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung geliefert sowie gängige Konzepte und Programme vorgestellt.

2.3 Vorschulische Sprachförderung: Maßnahmen, Konzepte und Programme

In allen Bundesländern wurden in den vergangenen Jahren gesetzliche Grundlagen für eine vorschulische Sprachförderung entwickelt, um möglichst frühzeitig die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern, vor allem von Kindern mit DaZ, zu fördern und damit einen Beitrag zur Chancengerechtigkeit zu leisten (für einen Überblick über die einzelnen Maßnahmen in den verschiedenen Bundesländern vgl. Lisker, 2011). Zu diesen Maßnahmen gehört auch, dass die Schulanmeldung vorverlegt wurde. Die sprachlichen Fähigkeiten von den schulpflichtig werdenden Kindern werden somit deutlich früher überprüft und für Kinder, die noch über keine ausreichenden deutschen Sprachkenntnisse verfügen, Sprachfördermaßnahmen eingeleitet. Aus dem Bericht „Zuwanderung“ der Kultusministerkonferenz (2006) geht hervor, dass hierfür Screening-Verfahren, informelle Verfahren, detaillierte Förderdiagnostiken unter Einbezug der Herkunftssprachen oder neu entwickelte Verfahren eingesetzt werden sollen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2006: 10). Die anknüpfenden Maßnahmen der einzelnen Bundesländer können u. a. danach unterschieden werden, in wessen Hand die Durchführung liegt. So wird vorschulische Sprachförderung teils von Fachkräften aus der Kita, teils von Lehrkräften aus der Grundschule übernommen. Die tatsächliche Gestaltung und Umsetzung der Sprachförderung im Hinblick auf die Zielgruppe, Gruppengröße und den Umfang der Förderung fällt dabei von Bundesland zu Bundesland, aber auch von Einrichtung zu Einrichtung sehr unterschiedlich aus. So umfasst die Förderdauer in Brandenburg z. B. drei Monate, in Bayern hingegen 18 Monate – bei einer unterschiedlichen Anzahl von Förderstunden pro Woche (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2014: 35f.). Grundsätzlich lassen sich die meisten Förderansätze in *additive Sprachfördermaßnahmen*, die kompensatorisch für Kinder mit Sprachförderbedarf durchgeführt werden, und Maßnahmen, die *in den Alltag der Kinder integriert* sind, einteilen (Kammermeyer & Roux, 2013; Lisker, 2011).

Alltagsintegrierte Fördermaßnahmen setzen an den aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder an und finden in alltäglichen Situationen in der Kita statt. Im Vordergrund steht die ErzieherIn-Kind-Interaktion während alltäglicher Abläufe (z. B. Anziehen, Wickeln, gemeinsames Essen). Die Förderung erfolgt also nicht nach einem

Programm, welches bestimmte Förderbereiche vorgibt. Voraussetzung für eine gezielte alltagsintegrierte sprachliche Förderung sind die Sprachförderkompetenzen der Fachkraft. Dazu gehören eine sprachförderliche Grundhaltung der Fachkraft sowie ein grundlegendes Wissen über den kindlichen Spracherwerb: „[...] eine gezielte alltagsintegrierte Sprachförderung [setzt] voraus, dass die Erzieherinnen eigens darin geschult werden, Sprachförderstrategien einzusetzen, Kinder zu eigenen sprachlichen Äußerungen anzuregen und auf sprachliche Äußerungen der Kinder auch sprachlich angemessen, beispielsweise durch implizites korrekatives Feedback, zu reagieren“ (Gold & Schulz, 2014: 29). *Additive Sprachförderung* findet meist für eine bestimmte Gruppe von Kindern nach einem festgelegten Vorgehen und – je nach Rahmenbedingungen oder Vorgabe des Programms – zu einem bestimmten Zeitpunkt statt (Lisker, 2011). Eine besondere Rolle spielen sowohl in der additiven wie auch in der alltagsintegrierten Sprachförderung die inszenierten Sprachlernsituationen (Ruberg & Rothweiler, 2012). Damit werden alle Situationen bezeichnet, die von der Fachkraft gezielt zur Sprachförderung gestaltet werden. Hierzu gehört z. B. das Vorlesen oder das gemeinsame Anschauen von Bilderbüchern, das abwechselnde Erzählenlassen der Kinder im Stuhlkreis oder auch das Spielen von expliziten Sprachlernspielen. Für die Durchführung der alltagsintegrierten Sprachförderung wie auch der additiven Sprachförderung können Fachkräfte außerdem auf verschiedene *Konzepte* oder *Programme* zurückgreifen (für einen Überblick über etablierte Sprachförderprogramme s. Ricart Brede, 2011).

Sprachförderkonzepte bieten den Fachkräften Vorgaben zu den Rahmenbedingungen und zur Ausrichtung der Förderung (vgl. Ruberg & Rothweiler, 2012). In Bezug auf die Ausrichtung lässt sich zwischen *ganzheitlichen* und *sprachstrukturellen* Konzepten unterscheiden. *Ganzheitliche Konzepte* werden häufig im Rahmen der alltagsintegrierten Sprachförderung oder Sprachbildung verwendet. Grundgedanke dieser Konzepte ist die Anpassung der Förderung an die aktuellen Interessen und Bedürfnisse des Kindes (Lisker, 2011). Die Konzepte geben grundlegende Hinweise zur Gestaltung von Kommunikationssituationen und bieten exemplarisch Beispiele für die Praxis. Die tatsächliche Planung und Umsetzung der Förderung sowie die Auswahl von Materialien müssen die Fachkräfte selbst übernehmen (Steinmetzer & Girlich, 2014). *Sprachstrukturelle Konzepte* zur Sprachförderung sind deutlich stärker an Erkenntnisse

der Sprachwissenschaft angelehnt. Demnach wird Sprache als ein komplexes System verstanden, sodass in der Förderung einzelne sprachliche Ebenen (z. B. Morphologie, Syntax) im Vordergrund stehen. Sprachstrukturelle Konzepte werden häufiger im Rahmen additiver Förderung eingesetzt.

Sprachförderprogramme beinhalten curriculare Vorgaben zu einzelnen Fördereinheiten, die in einer bestimmten Abfolge durchgeführt werden sollten. Meist sind neben dem Thema auch die Materialien und der Ablauf einer bestimmten Fördereinheit vorgegeben (Ruberg & Rothweiler, 2012). Ein solches Sprachförderprogramm ist z. B. „*Deutsch für den Schulstart*“ (Kaltenbacher & Klages, 2007a; Klages & Kaltenbacher, 2012), mit dem häufig in den hessischen Vorlaufkursen gearbeitet wird. Das Förderprogramm wurde ursprünglich für den Vorschulbereich entwickelt, mittlerweile liegt auch eine Version für den Primarbereich (1. und 2. Klassen) vor. Die Vorschulversion besteht aus vier aufeinander aufbauenden Phasen, zu denen es einen Materialordner mit insgesamt ca. 400 Spielanleitungen gibt. Mit dem Programm können die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern im Alter von vier bis acht Jahren in Kleingruppen gefördert werden. Ausgelegt sind die Materialien für einen Zeitraum von einem Jahr mit jeweils fünf Stunden Sprachförderung pro Woche (Kaltenbacher & Klages, 2007a). Ergänzend zu den Materialien beinhaltet das Programm auch eine halbstandardisierte Sprachstandsdiagnostik. Mittels eines Testverfahrens sollen zu Beginn der Förderung die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erfasst werden, um mit der entsprechenden Phase (Phase I oder Phase II) in die Förderung einzusteigen. Im weiteren Verlauf der Förderung kann der Sprachstand mit dem Verfahren erneut überprüft werden. „*Deutsch für den Schulstart*“ ist darauf ausgerichtet, die alltagssprachlichen Kompetenzen von Kindern zu unterstützen sowie schulische Vorläuferfähigkeiten anzubahnen. Die zwei wesentlichen Ziele des Förderprogramms sind zum einen der Aufbau des Wortschatzes und der grammatischen Strukturen des Deutschen (Bereich „Wortschatz“ und „Grammatik“), zum anderen die Auseinandersetzung mit verschiedenen Texttypen (Bereich „Text“) (Kaltenbacher & Klages, 2007a). Entsprechend stehen folgende Förderinhalte im Vordergrund: Wortschatz, Grammatik, Text, mathematische Vorläuferfähigkeiten und phonologische Bewusstheit. Um sich mit dem Programm auseinanderzusetzen, werden für Lehrkräfte zwei- bis dreitägige Fortbildungen angeboten.

Ein Sprachförderprogramm wie „*Deutsch für den Schulstart*“ kann Lehrkräften eine Orientierung für die Durchführung der Förderung bieten. Bisher gibt es jedoch keine gesicherten Erkenntnisse über die Wirksamkeit bestimmter Förderkonzepte oder -programme. So scheint es nicht das zugrundeliegende Förderkonzept, Programm oder Material zu sein, das für den Erfolg einer Förderung verantwortlich ist. Vielmehr ist es die Lehrkraft selbst, „die sich eines bestimmten Sprachförderprogramms, Sprachförderkonzepts oder Sprachfördermaterials bedient, um die Erwerbsbedingungen für ein Kind so zu verbessern, dass das Kind eine Sprache schneller erwirbt, als es das ohne diese Unterstützung tun würde“ (Ruberg & Rothweiler, 2012: 19). Sprachförderung kann also nur dann wirksam werden, wenn die Lehrkraft genau den Sprachstand und die Förderbedarfe eines Kindes kennt und die Förderung demnach entsprechend ausrichtet (Ruberg & Rothweiler, 2012; Steinmetzer & Girlich, 2014).

Eine additive Maßnahme zur Sprachförderung ist auch der hessische *Vorlaufkurs*, der das Untersuchungsfeld der Studie im Rahmen dieser Arbeit darstellt. Im Folgenden wird zunächst der *Vorlaufkurs* als Sprachfördermaßnahme vorgestellt und anschließend auf bisherige Studien zur Gestaltung von Sprachförderung in Vorlaufkursen eingegangen.

Vorschulische Sprachförderung in den hessischen Vorlaufkursen

Im hessischen Schulgesetz heißt es, dass „Schülerinnen und Schüler, deren Sprache nicht Deutsch ist, [...] unabhängig von der eigenen Pflicht, sich um den Erwerb hinreichender Sprachkenntnisse zu bemühen, durch besondere Angebote so gefördert werden [sollen], dass sie ihrer Eignung entsprechend zusammen mit Schülerinnen und Schülern deutscher Sprache unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden können“ (Hessisches Kultusministerium, 2015: 11). Ob ein Kind zusätzliche Förderung benötigt, wird in Hessen im Rahmen der Schulanmeldung eineinhalb Jahr vor Schulbeginn entschieden. Zu diesem Zeitpunkt werden neben den kognitiven, motorischen und sozialen Kompetenzen auch die deutschen Sprachkenntnisse aller Kinder festgestellt, um möglichst frühzeitig Fördermaßnahmen einleiten zu können. Kinder, bei denen ein Förderbedarf festgestellt wurde, können freiwillig an einer vorschulischen Sprachförderung teilnehmen. Eine solche vorschulische Fördermaßnahme ist der *Vorlaufkurs*, der im Bundesland Hessen im Jahr 2002 eingeführt wurde. Vorlaufkurse beginnen ein Jahr vor der Einschulung und werden in

Kooperation von Kita und Grundschule angeboten. Sie fallen unter die Zuständigkeit des Kultusministeriums, sodass die Durchführung der Vorlaufkurse Grundschullehrkräfte übernehmen. Vorlaufkurse umfassen 10 bis 15 Wochenstunden und finden in Kleingruppen von 10 bis 15 Kindern statt, wobei sich dies nach den personellen und organisatorischen Möglichkeiten der Schule richtet (Althaus et al., 2002: 9). Für die Unterrichtsgestaltung erhalten alle Schulen mit Vorlaufkursen ein Startpaket mit Themenvorschlägen, Materialien, Literaturhinweisen und methodisch-didaktischen Hilfen, das durch die Schule ergänzt werden kann. Zu den einzelnen Themenblöcken (z. B. Familie, Freunde, Kleidung etc.) sind in der Handreichung zum Vorlaufkurs wortschatzbezogene (z. B. Möbelstücke benennen können) und kommunikativ-pragmatische Lernziele (z. B. Höflichkeitsformen anwenden) definiert sowie Beispielsätze vorgegeben. Der Erwerb von grammatischen Fähigkeiten wird in den Lernzielen nicht formuliert. Die Auswahl zusätzlicher Fördermaterialien sowie die Konzeption der Kurse obliegen den einzelnen Schulen bzw. Lehrkräften selbst.

Die sprachlichen Fähigkeiten der Vorlaufkurskinder sollen zu zwei Zeitpunkten erfasst werden. Im Rahmen der Schulanmeldung findet eine erste grobe Überprüfung statt. Hierbei sollen die sprachlichen Fähigkeiten nicht differenziert aufgegliedert werden, sondern vielmehr gilt es festzustellen, ob ein Kind voraussichtlich dem Unterrichtsgeschehen folgen und im Unterricht mitarbeiten kann: „Es sei noch einmal darauf hingewiesen, dass grammatikalische Fehler im Sprachgebrauch des Kindes hierbei unbeachtet bleiben. Wichtig sind zunächst die zur Verfügung stehenden Redemittel“ (Althaus et al., 2002: 14). Hierfür heißt es (mit Verweis auf Luchtenberg, 2002) „dass nicht notwendig auf testähnliche oder quantitative Diagnoseverfahren zurückgegriffen werden muss, wenn es um pädagogische Förderung geht“ (Althaus et al., 2002: 12). Stattdessen könne ein Verfahren verwendet werden, das praxisorientiert und mit einem angemessenen Zeitaufwand zu bewältigen sei. In der Handreichung wird den LehrerInnen eine Dokumentation der sprachlichen Fähigkeiten auf Grundlage von Beobachtungsverfahren oder Leitfragen empfohlen. Dieses Vorgehen widerspricht den Anforderungen an Sprachstandserhebungsverfahren, wie sie aus sprachwissenschaftlicher Sicht gefordert werden (Geist, 2014a; Neugebauer & Becker-Mrotzek, 2013; Schwarze et al., 2016). Ausgehend von dem gewonnenen Eindruck werden die Förderplätze im Vorlaufkurs vergeben. Darüber hinaus soll zum Ende des

Vorlaufkurses für jedes Kind „eine detaillierte Beschreibung der deutschen Sprachkenntnisse vorliegen, aus der auch die Entwicklung eines Kindes gemessen an der Anfangssituation deutlich wird“ (Althaus et al., 2002: 24). Diese Einschätzung wird bei der Entscheidung über die Aufnahme eines Kindes in die erste Klasse herangezogen. Falls ein Kind zum Zeitpunkt der Einschulung noch nicht über ausreichend deutsche Sprachkenntnisse verfügt, kann die Schule eine Zurückstellung für ein Jahr veranlassen. Das Kind wird dann zu einem Sprachkurs oder dem Besuch einer Vorklasse verpflichtet (Hessisches Kultusministerium, 2015).

Studien zur Sprachförderung in den hessischen Vorlaufkursen

Mittlerweile existieren einige Studien, die sich mit Aspekten der Sprachförderung in Vorlaufkursen auseinandersetzen. Bei Voet Cornelli (2008) stehen die Rahmenbedingungen zur Umsetzung der Sprachförderung im Vordergrund, während die *DACHS*-Studie (Sachse et al., 2012) Effekte des Förderprogramms „*Deutsch für den Schulstart*“ analysiert. In drei weiteren Studien stehen die Akteure der Sprachförderung in Vorlaufkursen im Vordergrund. Sachse et al. (2010) untersuchen die teilnehmenden Kinder, während Geist (2014a, 2016b) sich mit der sprachdiagnostischen Kompetenz der Förderkräfte auseinandersetzt (die Ergebnisse von Geist, 2014a und 2016b werden in Abschnitt 3.4.2 ausführlich vorgestellt). Anlage und zentrale Ergebnisse der Studien werden im Folgenden kurz vorgestellt.

In einer der ersten Studien untersuchte Voet Cornelli (2008), wie die Aufgabe der Sprachförderung in den hessischen Vorlaufkursen umgesetzt wird. An vier Grundschulen führte sie Interviews mit Vorlaufkurslehrerinnen durch und ergänzte diese durch eigene Beobachtungen in der Fördersituation selbst. Die Ergebnisse zeigen eine große Heterogenität bezüglich der Gestaltung der Vorlaufkurse. Zwar finden die Vorlaufkurse an allen Grundschulen regelmäßig statt (zwischen drei und fünf Tage in der Woche), der zeitliche Rahmen wie auch die Gruppengröße variieren jedoch stark zwischen den Schulen und liegen in allen Fällen unter der geforderten Stundenzahl von 10 bis 15 Stunden (für 10 bis 15 Kinder) pro Woche. Im Hinblick auf die Qualifikation der Grundschullehrkräfte zeigte sich, dass nur zwei Vorlaufkurslehrkräfte für das Fach Deutsch ausgebildet wurden. Ob eine Lehrerin über spezifische Kenntnisse für die

Tätigkeit im Vorlaufkurs verfügt, hängt in erster Linie von dem persönlichen Interesse und Engagement der einzelnen Lehrkraft ab.

Die Studie *DACHS – „Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder“* (Sachse et al., 2012) untersuchte die Effekte des auf sprachwissenschaftlichen Kriterien beruhenden Förderprogramms *„Deutsch für den Schulstart“* (Kaltenbacher & Klages, 2007b) im Vergleich zu der Förderung auf Grundlage der Richtlinien in der Handreichung zum Vorlaufkurs (Althaus et al., 2002). Die Wirksamkeit der beiden Fördermaßnahmen wurde anhand der sprachlichen Leistungen der Kinder zum Ende des Vorlaufkurses überprüft. In die Studie flossen Daten von 125 mehrsprachigen Kindern ein, deren sprachliche Leistungen zu drei Testzeitpunkten (Prätest, Posttest, Follow-up zum Ende des ersten Schuljahres) erhoben wurden. Hierfür wurden drei Untertests des *Heidelberger Sprachentwicklungstests* (Grimm & Schöler, 1991), der *Aktive Wortschatztest für 3-5jährige Kinder* (Kiese-Himmel, 2005), und zur Erhebung der Sprachverarbeitung im phonologischen Arbeitsgedächtnis das *„Nachsprechen von Kunstwörtern“* (NK) aus dem *Heidelberger Auditiven Screening in der Einschulungsuntersuchung* (Schöler & Brunner, 2007) mit den Kindern durchgeführt. Es handelt sich hierbei um Verfahren, die ausschließlich für einsprachige Kinder normiert sind. Vergleichswerte von Kindern mit DaZ liegen nicht vor. Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass keine Variante zur Durchführung der Vorlaufkurse der anderen überlegen war. Zum anderen zeigte sich, dass die sprachlichen Leistungen der Kinder am Ende des Vorlaufkurses sehr schwach ausfielen, insbesondere auch im Hinblick auf eine unproblematische Teilhabe am Regelunterricht der ersten Klasse. Deutlich wurde zudem, dass die Rahmenbedingungen der Vorlaufkurse sehr unterschiedlich ausfallen. So fanden Vorlaufkurse zwischen drei bis fünf Mal die Woche in einem zeitlichen Umfang zwischen 45 und 120 Minuten statt. Die Anzahl der teilnehmenden Kinder in einem Kurs variierte zwischen vier und 12 Kinder (Sachse et al., 2012: 196).

In einer Teilstudie der *DACHS*-Studie untersuchten Sachse et al. (2010) auch die Kinder, die an den hessischen Vorlaufkursen teilnahmen. Neben dem soziodemografischen Hintergrund standen die sprachlichen Fähigkeiten und Förderbedarfe der Kinder im Fokus der Untersuchung. Hierfür wurden die Daten von 125 mehrsprachig aufwachsenden Kindern analysiert. Um die sprachliche Ausgangslage der Kinder zu

bestimmen, wurden Untertests zu verschiedenen sprachlichen Bereichen aus unterschiedlichen Verfahren (HSET, AWST-R, SETK, HASE) mit den Kindern durchgeführt und mit Normwerten von einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern verglichen (zu beachten ist, dass es sich hierbei um Verfahren handelt, die ausschließlich für einsprachig Deutsch sprechende Kinder entwickelt wurden). Die Daten wurden durch Elternfragebögen sowie LehrerInnenfragebögen zu soziodemografischen Angaben ergänzt. Die Ergebnisse zum soziodemografischen Hintergrund zeigen, dass das durchschnittliche Alter der Kinder, die einen Vorlaufkurs besuchen, fünf Jahre und acht Monate beträgt. Die Kinder sind überwiegend (82 %) in Deutschland geboren und besuchen seit dem Alter von drei Jahren eine Kita. Der Kitaeintritt markiert zudem größtenteils den Beginn des Deutschlernens. Die am häufigsten vorkommenden Sprachen der Vorlaufkurskinder sind Türkisch (30.8 %) und Russisch (20.8 %). In der Kita verbringt der überwiegende Anteil der Kinder (73.9 %) zwischen vier bis sieben Stunden am Tag. Die Auswertungen der Sprachtests ergaben einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Sprechbeginn im Deutschen und den Leistungen der Kinder in den jeweiligen Tests. 26 % der Kinder sind in logopädischer Behandlung. Die Ergebnisse zu den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder weisen auf sprachliche Schwächen im Vergleich zu den einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern auf verschiedenen Ebenen hin. Die größten Unterschiede zwischen den mehrsprachigen und den einsprachig deutsch aufwachsenden Kindern zeigen sich in den Bereichen Sprachproduktion (erfasst über das Nachsprechen von Sätzen) und dem aktiven Wortschatz. In diesen Bereichen verfügen die mehrsprachigen Kinder über sprachliche Leistungen, die einsprachig deutsch aufwachsende Kinder im Alter von dreieinhalb Jahren zeigen. Im Bereich Sprachverständnis erreichen die mehrsprachigen Kinder bessere Leistungen als im Bereich Sprachproduktion, dennoch sind die Leistungen von insgesamt 62 % der Kinder als „deutlich unterdurchschnittlich“ bzw. „unterdurchschnittlich“ zu bewerten. Sachse et al. (2010) schlussfolgern aus den Ergebnissen, dass nicht anzunehmen sei, dass diese Kinder „ohne intensivste sprachliche Förderung und eine deutliche Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenzen erfolgreich die Grundschule besuchen können“ (Sachse et al., 2010: 344). Da die überwiegende Anzahl der Kinder zum ersten Mal mit Kitaeintritt in Kontakt mit der deutschen Sprache kommt, weisen die Autorinnen zu Recht auf die Bedeutung von früher sprachlicher Förderung von mehrsprachigen Kindern in Kitas hin.

2.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel stand die *vorschulische Sprachförderung* für Kinder mit DaZ im Fokus. Vorschulische Sprachförderung wird in der vorliegenden Arbeit als eine gezielte Anregung des kindlichen Spracherwerbs vor Schulbeginn verstanden, mit dem Ziel, die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern auszubauen und weiterzuentwickeln, um so den ungleichen sprachlichen Startbedingungen möglichst frühzeitig entgegenzuwirken. Dabei richtet sich vorschulische Sprachförderung zunächst an alle Kinder, die Sprachförderbedarf haben. Insbesondere sind hiermit allerdings Kinder gemeint, die Deutsch als frühe Zweitsprache erwerben. Im Folgenden wurde diese Zielgruppe anhand ihres Spracherwerbstyps sowie relevanter Forschungsergebnisse zum frühen Zweitspracherwerb des Deutschen vorgestellt. Vor dem Hintergrund der geringeren Kontaktdauer zum Deutschen können bei Kindern mit DaZ bei Schulbeginn noch unterschiedliche sprachliche Leistungen, vor allem in den nicht regelgeleiteten Bereichen der Sprache, erwartet werden. Entsprechend kommt vorschulischen Maßnahmen zur Unterstützung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit DaZ eine besondere Bedeutung zu. Der hessische Vorlaufkurs wurde als eine solche Maßnahme und als Forschungsfeld der vorliegenden Arbeit vorgestellt. Für die Durchführung vorschulischer Sprachförderung – z. B. im Rahmen von Vorlaufkursen – sind entsprechend qualifizierte Lehrkräfte notwendig: „Die Qualität der schulischen Sprachförderung hängt entscheidend von der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte ab“ (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2014: 39). Mit der Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften beschäftigt sich das folgende Kapitel.

3 SPRACHFÖRDERKOMPETENZ VON GRUNDSCHULLEHRKRÄFTEN

„Auf den Lehrer kommt es an“ (Lipowsky, 2006) – so könnte ein Ergebnis einer großen Metaanalyse von Hattie (2003) zusammengefasst lauten. Demnach hängt ca. 30 % des Lernerfolgs von SchülerInnen mit dem Lehrer, seinen Kompetenzen und seinem Handeln im Unterricht zusammen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Messung von Lehrerkompetenzen im Hinblick auf eine Optimierung von Bildungsprozessen eine entscheidende Rolle spielt (Klieme & Leutner, 2006). Dies gilt auch für den Kontext der vorschulischen Sprachförderung. Auch hier besteht Einigkeit darüber, dass die Kompetenzen der Fachkräfte eine zentrale Rolle für den Erfolg der Sprachförderung einnehmen (Hopp et al., 2010; Müller, 2014a; Ruberg & Rothweiler, 2012; Thoma et al., 2011). Das Thema Sprachförderung wurde in der Lehrerbildung jedoch lange Zeit nicht ausreichend berücksichtigt. So gibt es z. B. bis heute keine einheitlichen Regelungen in den Bundesländern zur Qualifikation von Lehrkräften im Rahmen von Aus- und Weiterbildung im Bereich DaZ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014; Morris-Lange et al., 2016).

Ziel dieses Kapitels ist die Darstellung der Kompetenzen, die Lehrkräfte aus linguistischer Perspektive zur Umsetzung vorschulischer Sprachförderung benötigen. Hierfür wird in Abschnitt 3.1 in Anlehnung an den Kompetenzbegriff zunächst der Begriff der *Sprachförderkompetenz* definiert. Anhand des Modells von Müller (2014a) zur Sprachförderkompetenz von Fachkräften im Elementarbereich werden die notwendigen Kompetenzen im Bereich der vorschulischen Sprachförderung in Abschnitt 3.2 vorgestellt und dabei *sprachliches Fachwissen* und *sprachliches Handeln* als die zentralen Komponenten von Sprachförderkompetenz herausgearbeitet.

In Abschnitt 3.3 wird genauer auf das *sprachliche Fachwissen* von Lehrkräften eingegangen. Ziel des Abschnitts ist es, die Bedeutung des Fachwissens für die Kompetenz von Lehrkräften herauszustellen. Dafür werden zunächst die theoretischen Grundlagen zum Fachwissen von Lehrkräften allgemein und dann im Speziellen zum sprachlichen Fachwissen dargelegt. Nach einer Begriffsdefinition des sprachlichen Fachwissens erfolgt in Abschnitt 3.3.1 eine Auseinandersetzung mit den Anforderungen an das sprachliche Fachwissen von Lehrkräften. Um für die eigene Studie

Fragestellungen ableiten zu können, werden in Abschnitt 3.3.2 Forschungsstand und Forschungsdesiderata zum Fachwissen im Bereich der Sprachförderung skizziert, wobei sowohl pädagogische Fachkräften aus dem Elementarbereich als auch Lehrkräfte betrachtet werden. Der Abschnitt schließt mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse (Abschnitt 3.3.3).

Abschnitt 3.4 beschäftigt sich mit dem *sprachlichen Handeln* von Lehrkräften in der Sprachförderung. Hierfür erfolgt zunächst eine Begriffsdefinition. In Abschnitt 3.4.1 werden Anforderungen zusammengetragen, die aus bildungspolitischer sowie aus linguistischer Perspektive an das sprachliche Handeln von Lehrkräften gestellt werden. Der aktuelle Stand der Forschung zum sprachlichen Handeln von Fachkräften in der Sprachförderung wird in Abschnitt 3.4.2 beschrieben. Die zentralen Erkenntnisse werden in Abschnitt 3.4.3 zusammenfassend dargestellt.

3.1 Sprachförderkompetenz: Definition

In der Literatur zur Lehrerprofessionalität wird der Begriff „Kompetenz“ unterschiedlich definiert und umfasst verschiedene Aspekte. In einer engen Bedeutung bezieht sich der Begriff der Kompetenz lediglich auf kognitive Aspekte. So werden im DFG-Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ (Klieme & Leutner, 2006) Kompetenzen als *„kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“* definiert (Klieme & Leutner, 2006: 880, Hervorhebung im Original). Diese werden *„durch Erfahrung und Lernen in relevanten Anforderungssituationen erworben sowie durch äußere Interventionen beeinflusst“* (Klieme & Leutner, 2006: 880). Kompetenzen sind also – anders als Intelligenz – bereichsspezifisch und nicht generisch, gelten als Resultat von Lernprozessen und sind damit beeinflussbar (König, 2010). In einer weiteren Bedeutung des Begriffs als *„Handlungskompetenz“* in Anlehnung an Weinert (2001) bezieht der Begriff zudem noch motivationale, metakognitive und selbstregulative Merkmale ein. Auch hier gelten Kompetenzen als grundsätzlich erlern- und veränderbar und entsprechend auch im Rahmen von Aus-, Fort- und Weiterbildungsangeboten vermittelbar. Auf diese Definition stützt sich auch das Verständnis von Kompetenz im Rahmen des COATIV-Modells (Baumert & Kunter, 2011b).

Die vorliegende Arbeit lehnt sich an die Begriffsbestimmung von Klieme und Leutner (2006) an. Demnach wird *Sprachförderkompetenz* als kognitive Leistungsdisposition definiert, die sich auf den Kontext und die Anforderungen im Bereich der Sprachförderung bezieht. Eben diese fachspezifischen Kompetenzen scheinen einen bedeutsamen Einfluss auf erfolgreiche Lehr-Lernprozesse zu haben (Brunner et al., 2006; Shulman, 1986). Kompetenzen schließen auch Handlungsvollzüge ein – sie zeigen sich im Bewältigen von Anforderungen (Klieme & Hartig, 2008). Entsprechend wird neben den kognitiven Dispositionen auch das Handeln (die Performanz) in Sprachfördersituationen als Teil von Sprachförderkompetenz gesehen und im weiteren Verlauf untersucht.

Zur Sprachförderkompetenz einer Lehrkraft gehören also ihr *Wissen* im Bereich der Sprachförderung und ihr tatsächliches *Handeln* in Sprachfördersituationen.³ Es wird davon ausgegangen, dass Lehrkräfte diese spezifischen Kompetenzen benötigen, um wirksame Sprachfördersituationen schaffen zu können. Wirksame Sprachfördersituationen zeichnen sich dadurch aus, dass ausgehend vom individuellen Sprachentwicklungsstand eines Kindes Situationen geschaffen werden, die zur Anregung der sprachlichen Entwicklung beitragen (Hopp et al., 2010; Müller, 2014a; Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2008c). In dieser Arbeit stehen *Wissen* und *Handeln* als zentrale Aspekte von Sprachförderkompetenz im Vordergrund. Beeinflusst wird die Sprachförderkompetenz einer Lehrkraft auch durch ihre Überzeugungen, Einstellungen und ihre Motivation. Diese Aspekte werden an dieser Stelle jedoch nicht weiter berücksichtigt.

3.2 Modell zur Analyse von Sprachförderkompetenz

Die Spezifizierung der benötigten Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich der vorschulischen Sprachförderung erfolgt in Anlehnung an ein Modell von Müller (2014a). Die Autorin entwickelte ein Modell zur Sprachförderkompetenz von Fachkräften im Elementarbereich aus sprachwissenschaftlicher und spracherwerbstheoretischer

³ Z. T. wird neben dem *Wissen* und dem *Handeln* auch das *Können* als Teilaspekt von Kompetenz genannt (Baumert & Kunter, 2011; Fried 2010; Hopp et al., 2010). Bisher bleibt allerdings häufig unklar, was genau zum *Können* einer Lehrkraft (pädagogischen Fachkraft) gehört und wie sich der Aspekt von den Konstrukten Wissen und Handeln abgrenzt. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird der Aspekt des Könnens daher nicht weiter berücksichtigt.

Perspektive. In dem Modell bilden *Wissen* und *Handeln* die zentralen Dimensionen der Sprachförderkompetenz, die sich in vier Kompetenzbereichen widerspiegeln: *Sprache*, *(Zweit-)Spracherwerb*, *Sprachstandserhebung* und *Sprachförderung* (vgl. Abbildung 3.1).

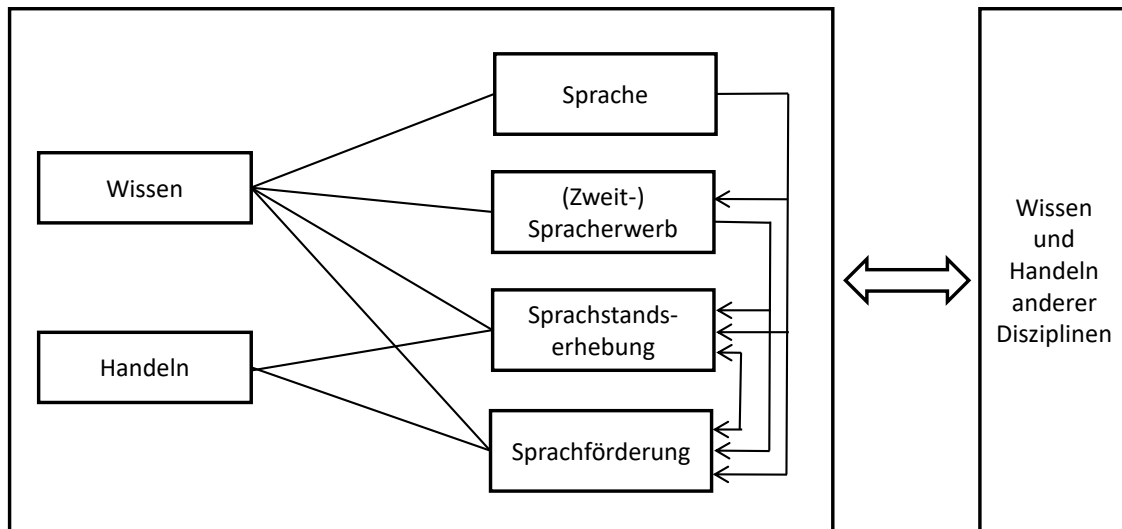


Abbildung 3.1. Modell zur Sprachförderkompetenz (Müller, 2014: 71)⁴

Nach Müller (2014a) zeichnet sich Sprachförderkompetenz durch ein spezifisches *Wissen* über Sprache, (Zweit-)Spracherwerb, Sprachstandserhebung und Sprachförderung aus sowie über ein fundiertes *Handeln* in den Bereichen der Sprachstandserhebung und der Sprachförderung. Die einzelnen vier Kompetenzbereiche stehen miteinander in Wechselbeziehung (in dem Modell werden diese Verbindungen durch Pfeile visualisiert). So benötigen Fachkräfte ein fundiertes Wissen über Sprache, um Kenntnisse über den kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb erlangen zu können. Dieses Wissen bildet die Grundlage für die Einschätzung kindlicher Sprachfähigkeiten. Ausgehend davon werden Sprachfördersituationen geplant und umgesetzt. Beeinflusst werden das Wissen und die Handlungskompetenzen zudem aus anderen Disziplinen wie der Didaktik und der Pädagogik.

Das von Müller (2014a) entwickelte Modell bezieht sich auf Sprachförderkompetenzen von Fachkräften aus dem Elementarbereich, wird aber im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf Grundschullehrkräfte übertragen. Ofner et al. (2016) weisen darauf hin, dass Kompetenzanforderungen zur Sprachförderung im Elementarbereich und im Primarbereich „nicht vollständig deckungsgleich sind“ (Ofner et al., 2016: 150). So sei

⁴ An dieser Stelle bedanke ich mich bei Frau Prof. Dr. Anja Müller für die Druckerlaubnis dieser Abbildung.

die Gestaltung von Sprachförderung in der Grundschule weniger spielerisch und die Förderschwerpunkte würden sich z. B. durch die Bereiche Bildungssprache und Schriftsprache erweitern. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird die Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften untersucht, die Sprachförderung in Vorlaufkursen durchführen. Hier werden die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern vor Schulbeginn gefördert, d.h. die Kinder befinden sich noch im Elementarbereich. Die Bereiche Bildungs- und Schriftsprache bilden in diesem Rahmen noch keine eigenständigen Förderschwerpunkte. Gold und Schulz (2014) weisen für Fachkräfte aus dem Elementarbereich darauf hin, dass diejenigen Fachkräfte, die Sprachförderung in Kleingruppen durchführen, neben linguistisch fundierten Grundkenntnissen über Sprachentwicklung und -förderung spezifische Kenntnisse zur Planung, Durchführung und Evaluation von Fördereinheiten benötigen. Dieser Anspruch lässt sich auf Lehrkräfte übertragen, die vorschulische Sprachförderung in Vorlaufkursen durchführen. Auch hier findet die Sprachförderung in einer Kleingruppe in einem verbindlichen zeitlichen Rahmen statt. Die Aspekte Planung, Durchführung und Evaluation von Fördereinheiten sind in diesem Kontext daher besonders wichtig. Grundlage für die benötigten Kenntnissen bilden genau das *Wissen* und die *Handlungskompetenzen*, die Müller (2014a) in den vier Kompetenzbereichen *Sprache*, *(Zweit-)Spracherwerb*, *Sprachstandserhebung* und *Sprachförderung* skizziert (eine ausführliche Darstellung des benötigten sprachlichen Fachwissens von Grundschullehrkräften erfolgt in Abschnitt 3.3.1, auf das sprachliche Handeln als ein Aspekt von Handlungskompetenz wird in Abschnitt 3.4 eingegangen). Dies spiegelt sich auch in den Anforderungen an Grundschullehrkräfte wider, die vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) formuliert werden (siehe dazu ausführlich in den folgenden Abschnitten 3.3.1 und 3.4.1). Es kann insofern davon ausgegangen werden, dass das Modell zur Sprachförderkompetenz von Müller (2014a) auf Lehrkräfte in der vorschulischen Sprachförderung übertragen werden kann.

3.3 Sprachliches Fachwissen in der Sprachförderung

„Welches Wissen brauchen Lehrer? In welcher Form brauchen sie es, damit Unterrichten gekonnt und nicht nur ‚gewusst‘ wird? Und wo und wie wird es erworben?“ (Neuweg, 2014: 583). Dies sind die zentralen Leitfragen, mit denen sich die Forschung zum Lehrerwissen beschäftigt und die auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit im

Fokus stehen. Wissen wird neben Handeln als bedeutsamer Aspekt für die professionelle Kompetenz von Lehrkräften herausgestellt: „[...] für das Verständnis kompetenten Verhaltens [ist] die Analyse und Modellierung der Lehrerkognitionen wesentlich“ (Neuweg, 2014: 583). Insbesondere dem *Fachwissen* als Teil der kognitiven Disposition wird eine zentrale Rolle zugesprochen: Fachwissen gilt als grundlegende Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten (Brunner et al., 2006; Terhart, 2002). Dies gilt ebenso für den Bereich der Sprachförderung. *Sprachliches Fachwissen* bildet auch hier die Basis für die Gestaltung wirksamer Sprachfördermaßnahmen (Hopp et al., 2010; Müller, 2014a; Rothweiler et al., 2009b; Tracy et al., 2010).

Das Lehrerwissen rückte insbesondere durch die Arbeiten von Shulman (1986) und Bromme (1997b) in den Fokus des Interesses. Sie beschreiben eine Topologie von Wissensbereichen, die bis heute Bestand hat. So wird das professionelle Wissen von Lehrkräften hinsichtlich des *fachlichen Wissens (content knowledge)*, des *fachdidaktischen Wissens (pedagogical content knowledge)* und des *allgemein pädagogischen Wissens (general pedagogical knowledge)*⁵ unterschieden (Baumert & Kunter, 2006a; Blömeke, 2003; Lipowsky, 2006; Neuweg, 2014). Das *fachliche Wissen* umfasst alle Wissensbestände, die sich auf den Gegenstand des zu unterrichtenden Gebiets selbst beziehen (z. B. Wissen im Bereich Germanistik für DeutschlehrerInnen). Zum *fachdidaktischen Wissen* gehören Kenntnisse darüber, wie Fachinhalte vermittelt werden können (z. B. Wissen über Methoden), während das *allgemein pädagogische Wissen* fachübergreifende Kenntnisse über die Gestaltung von Lernsituationen und Interaktionsmustern beschreibt (z. B. Wissen über Klassenführung). Baumert und Kunter (2011b) beschreiben diese drei Wissensbereiche als diejenigen, „die unmittelbare Handlungsrelevanz für die Unterrichtsgestaltung von Lehrkräften aufweisen“ (Baumert & Kunter, 2011b: 41). Angenommen wird, dass fundiertes Fachwissen die Voraussetzung für die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen ist und fachdidaktisches sowie allgemein pädagogisches Wissen sich im Unterrichtshandeln widerspiegeln: „Fachwissen ist die Grundlage, auf der fachdidaktische Beweglichkeit entstehen kann“ (Baumert & Kunter, 2006a: 496). So gilt es als wesentliches berufliches

⁵ Shulman (1986) formulierte ursprünglich sieben Inhaltskategorien notwendigen Lehrerwissens. In der Diskussion um das professionelle Wissen von Lehrkräften werden aber überwiegend die genannten drei Kategorien aufgegriffen.

Kompetenzmerkmal über viel Wissen in diesen Bereichen zu verfügen (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006).

Das professionelle Wissen von Lehrkräften kann des Weiteren bezüglich seiner kognitiven Repräsentation unterschieden werden. Hierbei wird überwiegend auf eine Unterscheidung von Fenstermacher (1994) zwischen theoretisch-formalem Wissen und praktischem Wissen zurückgegriffen. Theoretisch-formales Wissen umfasst die gesamten Kenntnisse einer Person, es ist verbalisierbar und nicht situationspezifisch. Zum theoretisch-formalen Wissen gehören das fachliche Wissen sowie Aspekte des fachdidaktischen und allgemein pädagogischen Wissens. Es ist mit dem Handeln insofern verknüpft, als es dem Handeln vorausgehende (z. B. bei der Planung von Sprachförderung) oder anschließende bewusste Entscheidungs- und Reflexionsprozesse (z. B. bei der Reflexion der durchgeführten Sprachfördereinheit) ermöglicht (Faas, 2013; Haider-Hasebrink, 1990). Das theoretisch-formale Wissen gilt als Voraussetzung für die Entwicklung von praktischem Wissen (König, 2010). Das praktische Wissen bezieht sich auf das Handeln der Lehrkräfte. Nach Baumert und Kunter (2011b, 2006a) basiert insbesondere das kommunikative Handeln im Rahmen der Schulklasse auf praktischem Wissen und Können. Dieser Wissenstypus ist in erster Linie erfahrungsbasiert und auf ihn kann nicht bewusst zugegriffen werden.

Der Bedeutung von fachlichem Wissen von Lehrkräften für die Qualität und den Erfolg von Unterricht widmeten sich einige (vorrangig) quantitative Studien, die vor allem im Bereich Naturwissenschaften und Mathematik angesiedelt sind. Zur Erfassung des Fachwissens wurden häufig die Studienabschlüsse, erworbene Zertifikate und / oder Studienschwerpunkte der Lehrkräfte herangezogen (Alexander & Fuller, 2005; Darling-Hammond et al., 2005; Darling-Hammond, 2000; Goldhaber & Brewer, 2000; Wayne & Youngs, 2003). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass für das Fach Mathematik tendenziell ein Zusammenhang zwischen dem Abschlussniveau sowie der Anzahl belegter fachwissenschaftlicher Kurse der Lehrkräfte und den Schülerleistungen besteht. Die Leistungszuwächse fallen bei SchülerInnen höher aus, wenn ihre Lehrkraft einen höheren Studienabschluss in Mathematik aufweist. Dieser Zusammenhang gilt jedoch in erster Linie für den Sekundarbereich – die Ergebnisse für den Grundschulbereich sind uneinheitlich (Baumert & Kunter, 2006a; Lipowsky, 2006).

Baumert und Kunter (2006a) bezeichnen die Forschungslage zum fachlichen Wissen von Lehrkräften insgesamt als „alles andere als befriedigend“ (Baumert & Kunter, 2006a: 490). Dies liegt zum einen daran, dass fachliches Wissen in den vorliegenden Studien wie beschrieben häufig nicht direkt, sondern indirekt über Wissensindikatoren (wie z. B. absolvierter Abschluss) erfasst wurde, die weder Rückschlüsse auf Unterrichtsprozesse oder Lernfortschritte von SchülerInnen noch auf die Qualität des Fachwissens zulassen (Baumert & Kunter, 2006a; König, 2010). Zum anderen findet in nur wenigen Studien eine explizite Trennung der beiden Wissenskomponenten *Fachwissen* und *fachdidaktischem Wissen* statt – das Verhältnis dieser beiden Wissenskomponenten zueinander bezeichnen Baumert und Kunter (2006a) jedoch als „empirisch ungeklärt“ (Baumert & Kunter, 2006a: 490). Aktuellere Studien bemühen sich um eine standardisierte Erfassung des Wissens von Lehrkräften. Auf Deutschland bezogen sind hier vor allem die Studien *MT21*, *TEDS-M* und *COACTIV* zu nennen, die alle das Wissen von Mathematiklehrkräften untersuchen. *MT21* (Blömeke et al., 2010b) bezieht sich dabei auf das fachliche Wissen von angehenden Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I, *TEDS-M* (Blömeke et al., 2010a) fokussiert das fachliche und fachdidaktische Wissen von angehenden Primar- und SekundarstufenlehrerInnen und im Rahmen von *COACTIV* wird ebenfalls sowohl das fachliche als auch fachdidaktische Wissen von Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I getestet (Krauss et al., 2008; Kunter et al., 2011). Die Ergebnisse der *MT21*-Studie zeigen, dass das fachliche Wissen im Zuge der Lehrerausbildung zunimmt. So verfügen angehende Lehrkräfte zu Beginn der Ausbildung über ein deutlich geringeres Fachwissen als Lehrkräfte am Ende des Studiums bzw. im Referendariat (Blömeke et al., 2008). Die Analysen der *TEDS-M*-Studie für den Primarbereich weisen darauf hin, dass Lehrkräfte mit einem mathematischen Schwerpunkt bessere Ergebnisse in einem Wissenstest erzielen als diejenigen ohne Mathematik als Schwerpunkt (Blömeke et al., 2010a). Im Rahmen der *COACTIV*-Studie wurde deutlich, dass Lehrkräfte mit einem hohen Fachwissen in der Regel auch über ein hohes fachdidaktisches Wissen verfügen, wobei im gegenteiligen Fall ein niedriges fachdidaktisches Wissen mit einem niedrigen Fachwissen einhergeht (Krauss et al., 2008: 250).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass fachliches Wissen als Voraussetzung für die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen gilt (Baumert & Kunter, 2006a; Lipowsky,

2006; Terhart, 2002). Zudem besteht weitestgehend Einigkeit darüber, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Fachwissen der Lehrkräfte und der Lernentwicklung der SchülerInnen zu geben scheint. Damit gilt es als wesentliches berufliches Kompetenzmerkmal, über viel Wissen zu verfügen (Allemann-Ghionda & Terhart, 2006). Dies gilt auch für den Kontext der Sprachförderung. Lehrkräfte benötigen sprachförderrelevantes Wissen, denn

nur wenn Fachlehrkräfte über ein gewisses Grundlagenwissen in den Bereichen Sprach- und Spracherwerbstheorien sowie Didaktik der Sprachförderung verfügen, können sie sprachdidaktisch tragfähige Sprachlernsituationen konzipieren und sprachmethodisch wirkungsvoll gestalten. Das Wissen zur Sprachtheorie stellt eine Art „Hintergrundfolie“ für die Gestaltung von sprachbildenden Lernumgebungen dar. (Leisen, 2017: 22)

Rückgreifend auf die Wissenstopologie von Shulman (1986) und Bromme (1997b) umfasst das *Fachwissen* von Fachkräften im Bereich der Sprachförderung Wissen über Sprache, über den (Zweit-)Spracherwerb sowie über die Erfassung des kindlichen Sprachstands und über den Gegenstand der Sprachförderung selbst. Das *fachdidaktische Wissen* bezieht sich auf Möglichkeiten zur Vermittlung der Inhalte (z. B. Auswahl und Anwendung von Methoden zur Sprachförderung) während sich das *pädagogische Wissen* auf allgemeine Kenntnisse zur Gestaltung von pädagogischen Interaktionen (z. B. Wissen über Strategien der Gruppenführung, Wissen über die Gestaltung von Beziehungen) bezieht. Abbildung 3.2 stellt die drei Wissensfacetten für den Bereich der Sprachförderung im Überblick dar.⁶

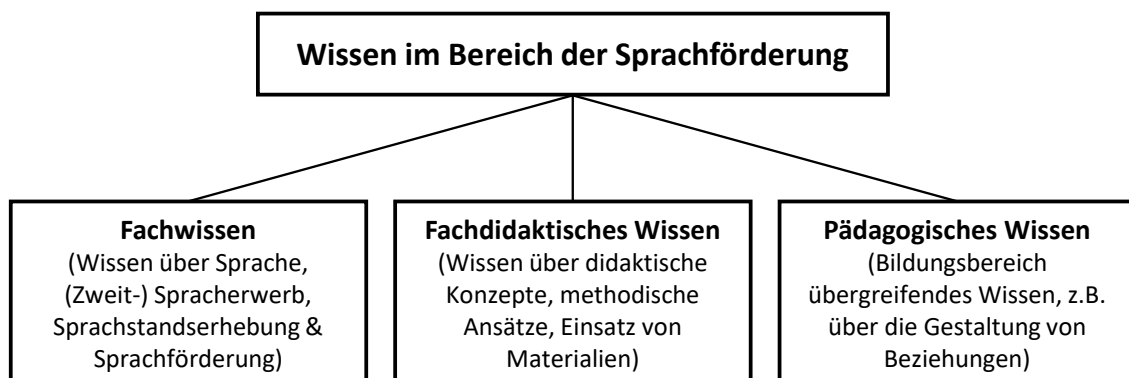


Abbildung 3.2. Wissensfacetten in der Sprachförderung (in Anlehnung an Geyer, 2018)

⁶ Ich bedanke mich bei Frau Dr. Sabrina Geyer für die Erlaubnis zum Druck dieser Abbildung.

Fachwissen umfasst also alle Wissensbestände, die sich auf den Gegenstand des zu unterrichtenden Gebiets selbst beziehen. In Anlehnung an diese Definition von Shulman (1986) und Bromme (1997b) meint das *sprachliche Fachwissen* in dieser Arbeit das Wissen der Lehrkräfte, das sich auf den Gegenstand der Sprachförderung bezieht. Darunter fällt ein vertieftes Hintergrundwissen in den Bereichen linguistische Grundlagen von Sprache, kindlicher Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung (Hopp et al., 2010; Müller, 2014a). Damit ist sprachliches Fachwissen die Grundvoraussetzung für die Gestaltung von wirksamer Sprachförderung und deutlich abzugrenzen vom Alltagswissen über Sprache, über das Erwachsene verfügen.

3.3.1 Anforderungen an das sprachliche Fachwissen

Der folgende Abschnitt beschreibt Anforderungen, die seitens der Bildungspolitik an das Fachwissen von Lehrkräften gestellt werden sowie Anforderungen, die sich beziehend auf das Sprachförderkompetenzmodell von Müller (2014a) aus linguistischer Sicht an das sprachliche Fachwissen ableiten lassen.

Anforderungen aus bildungspolitischer Sicht

Zunächst werden allgemein länderübergreifende Beschlüsse und Vorgaben der Kultusministerkonferenz für den Grundschulbereich analysiert. Da nach wie vor vorrangig dem Deutschunterricht die Aufgabe zugesprochen wird, die sprachlichen Kompetenzen von SchülerInnen weiterzuentwickeln und zu fördern, werden dabei neben den allgemeinen Empfehlungen für die Grundschule auch die Curricula für das Fach Deutsch in die Analyse einbezogen. Anschließend wird dargestellt, welche Anforderungen das Bundesland Hessen an Grundschullehrkräfte und insbesondere an Grundschullehrkräfte, die einen Vorlaufkurs übernehmen, stellt.

Länderübergreifende Anforderungen

Die Kultusministerkonferenz hat in den Jahren 2003, 2004 und 2012 bundesweit geltende Bildungsstandards für den Primarbereich für die Fächer Deutsch und Mathematik verabschiedet. Für das Fach Deutsch beginnen die Bildungsstandards mit folgendem Wortlaut: „Auftrag der Grundschule ist die Entfaltung grundlegender Bildung. Sie ist Basis für weiterführendes Lernen und für die Fähigkeit zur selbstständigen Kulturaneignung. Dabei ist die Förderung der sprachlichen

Kompetenzen ein wesentlicher Bestandteil dieses Bildungsauftrags“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005: 6). Es wird weiter auf die individuellen Voraussetzungen der Kinder hingewiesen und die Aufgabe der Grundschule und insbesondere des Deutschunterrichts, „an den jeweiligen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes und auch an die Arbeit der vorschulischen Einrichtungen anzuknüpfen“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005: 6). Dies gelte auch für Kinder, die mit DaZ aufwachsen und deren Grundlagen für das schulische Lernen in der Unterrichtssprache Deutsch z. T. erst durch entsprechende Fördermaßnahmen gesichert werden müssten (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2005: 6). Besonders hervorgehoben wird also die grundlegende Bedeutung von Sprache und Sprachkompetenz und damit auch die Notwendigkeit sprachlicher Förderung im Besonderen für Kinder mit DaZ.

Dies gilt ebenso für die Empfehlungen zur Arbeit in den Grundschulen, die als Leitlinie für alle Länder entwickelt wurden (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2015). Auch hier wird an verschiedenen Stellen (bildungs-)sprachliche Kompetenz als Grundlage für den schulischen Erfolg herausgestellt. So wird „Sprachbildung“ dort als übergreifender Bildungsbereich und Bestandteil jeden Unterrichts aufgeführt. Es heißt: „Schülerinnen und Schüler, die noch nicht über die erforderlichen Kompetenzen verfügen, erhalten nach einer Sprachstandsfeststellung gezielte zusätzliche Sprachförderung“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2015: 16). Anders als in den Bildungsstandards findet sich in den Empfehlungen zur Arbeit in den Grundschulen in diesem Zusammenhang ein konkreter Hinweis auf die pädagogische Diagnostik, die zu den Basiskompetenzen von Lehrkräften in der Grundschule gehöre. Mit dem Ziel, Lernschwierigkeiten möglichst frühzeitig zu erkennen und eine entsprechende Förderung einzuleiten, wird ein Dreischritt aus Beobachtung, Diagnose und Förderung empfohlen. Lehrkräfte sollen „die Lern- und Leistungsentwicklung jeder Schülerin und jedes Schülers auf der Basis von regelmäßig durchgeführten Beobachtungen und Dokumentationen, von systematisch durchgeführten Lernstandserhebungen und im Bedarfsfall von standardisierten

Verfahren [erfassen]“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2015: 22).

Etwas allgemeiner, aber an diese Anforderung anknüpfend, ist dies in den primarstufenspezifischen Kompetenzen der ländergemeinsamen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung formuliert (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2017). Diese wurden als Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung von Lehramtsstudiengängen entwickelt und legen die fachbezogenen Kompetenzen dar, über die Lehrkräfte verfügen sollten. Dort heißt es, dass StudienabsolventInnen „Leistungen von Grundschülerinnen und -schülern angemessen beurteilen und bewerten und wissen, wie man sie für eine orientierende Rückmeldung sowie differenzierende Beratung und Förderung nutzt“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2017: 58). Zum primarstufenspezifischen Kompetenzprofil gehöre zudem, einen „differenzierten Einblick in die Entwicklung und Förderung [...] der Sprachkompetenz und der Kommunikationsfähigkeit von Kindern“ zu haben (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2017: 58). Neben dem Wissen im Bereich Diagnostik wird an dieser Stelle also auch Wissen in den Bereichen Sprache, Sprachentwicklung und -förderung erwartet. Noch differenzierter werden die Anforderungen für StudienabsolventInnen des Studienbereichs Deutsch beschrieben. Demnach gehören die Bereiche DaZ, Mehrsprachigkeit und Grundlagen der Sprachwissenschaft für Deutschstudierende zu den fachwissenschaftlichen Grundlagen (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2017: 59).

Festhalten lässt sich also, dass auf nationaler Ebene sehr deutlich die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern mit DaZ als ein Aufgabenbereich der Grundschule beschrieben wird. Auf die Notwendigkeit von sprachlichem Fachwissen der Lehrkräfte wird jedoch nur z. T. und dann vorrangig für den Bereich der Sprachstandsdiagnose hingewiesen.

Länderspezifische Anforderungen

In Hessen bieten das Hessische Schulgesetz (Hessisches Kultusministerium, 2015), der Rahmenplan für die Grundschule (Hessisches Kultusministerium, 1995), der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 (Bildungsplan Hessen, 2016), das neue Kerncurriculum für das Fach Deutsch (Hessisches Kultusministerium, 2011) und die Handreichung für den Vorlaufkurs (Althaus et al., 2002) Hinweise zur Gestaltung von sprachlicher Förderung. Auch hier wird der Stellenwert sprachlicher Kompetenz und die Relevanz frühzeitiger Förderung, die zu den zentralen Aufgaben der Grundschule – und hier im Besonderen des Deutschunterrichts – gehört, durchgängig betont: „Im Deutschunterricht wird der grundlegenden Bedeutung sprachlicher Kompetenzen Rechnung getragen, indem die Entwicklung und Förderung der Sprachkompetenz ins Zentrum der Kompetenzentwicklung gestellt wird“ (Hessisches Kultusministerium, 2011: 11). Im Rahmenplan für die Grundschule wird dem Sprachunterricht die Aufgabe zugesprochen, „die unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder sowohl im Bereich der gesprochenen als auch der geschriebenen Sprache aufzugreifen und so wirksam wie möglich zu entfalten und zu erweitern“ (Hessisches Kultusministerium, 1995: 88). Hierzu wird wie auf nationaler Ebene empfohlen, auch in Hessen die „frühzeitig einsetzende, regelmäßige und systematische Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung von Kindern“ als Ausgangspunkt einer differenzierten Sprachförderung zu beschreiben (Bildungsplan Hessen, 2016: 67). Dass Lehrkräfte hierfür sprachliches Fachwissen u. a. im Bereich der Sprachstandsdiagnose benötigen, wird an dieser Stelle nicht explizit herausgestellt. Einen konkreteren Verweis auf die Notwendigkeit von sprachlichem Fachwissen findet sich im Rahmenplan für die Grundschule. So müssen Lehrkräfte „sensibel sein für die Komplexität der sprachlichen Erfahrungen, um sie positiv beeinflussen zu können“ (Hessisches Kultusministerium, 1995: 14) und an anderer Stelle wird auf die Sensibilität im Hinblick auf spezifische Fehler hingewiesen, „die sowohl im mündlichen als auch im (recht)schriftlichen Gebrauch der Zweitsprache auftreten“ (Hessisches Kultusministerium, 1995: 89). Voraussetzung hierfür ist fachliches Wissen u. a. im Bereich des kindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs, worauf an dieser Stelle jedoch nicht verwiesen wird.

Für Lehrkräfte, die vorschulische Sprachförderung in Vorlaufkursen anbieten, liegt eine Handreichung vor (Althaus et al., 2002). In dieser wird gefordert, dass Lehrkräfte der

heterogenen Zusammensetzung innerhalb des Vorlaufkurses mit einer hohen Differenzierung begegnen: „[...] eine Lehrkraft in einem Vorlaufkurs [wird] die Lernausgangslage eines Kindes sehr genau beobachten, um ihm eine seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechende Unterstützung geben zu können“ (Althaus et al., 2002: 15). Wie bereits in Abschnitt 2.3 beschrieben, sollen die sprachlichen Fähigkeiten der Vorlaufkurskinder hierfür zu zwei Zeitpunkten erfasst werden – zum einen zu Beginn des Vorlaufkurses, um die Förderung adaptiv gestalten zu können, und zum anderen zum Ende des Vorlaufkurses, um sprachliche Entwicklungen eines Kindes aufzeigen zu können (Althaus et al., 2002). Die Handreichung liefert an dieser Stelle keinen Hinweis auf ein bestimmtes Verfahren. Stattdessen wird den Lehrkräften eine Dokumentation der sprachlichen Fähigkeiten auf Grundlage von Beobachtungsverfahren oder Leitfragen empfohlen (Althaus et al., 2002: 25). Ob Lehrkräfte hierbei auf veröffentlichte Verfahren zurückgreifen sollten oder beispielsweise auch eigene Beobachtungspunkte entwickelt werden können, bleibt offen. An dieser Stelle werden die hohen Anforderungen an die Lehrkräfte besonders deutlich. Die Auswahl, Durchführung und Auswertung von Sprachstandsdiagnoseverfahren ist nur mit einem fundierten sprachlichen Fachwissen u. a. im Bereich der Sprachstandsdiagnose möglich. Auf dieses notwendige Wissen wird in der Handreichung an keiner Stelle explizit hingewiesen. Offen bleibt auch, ob und wie Lehrkräfte auf die Anforderungen im Vorlaufkurs vorbereitet werden. In der Handreichung heißt es lediglich, dass die einzelne Schule dafür zu sorgen habe, „dass eine Lehrkraft zu Beginn des Vorlaufkurses – in der Regel Anfang November eines Jahres – für diese Arbeit zur Verfügung steht. Dabei ist darauf zu achten, dass diese Lehrkraft problemlos aus vorläufigen sonstigen Arbeits- und Unterrichtsbezügen herauszulösen ist“ (Althaus et al., 2002: 10).

Zusammenfassend wird deutlich, dass die Durchführung von Sprachförderung auch in Hessen als wesentlicher Aufgabenbereich von Grundschullehrkräften gesehen wird. So übernehmen diese in Hessen die vorschulische Sprachförderung im Rahmen von Vorlaufkursen. Trotz dieser spezifischen Vorgabe lassen sich kaum Hinweise auf das dafür erforderliche sprachliche Fachwissen finden. Insbesondere die Handreichung zum Vorlaufkurs bleibt hier nur vage. Offen bleibt ebenfalls, wie Lehrkräfte das notwendige sprachliche Fachwissen erlangen können (z. B. im Rahmen von speziellen Fortbildungen).

Anforderungen aus linguistischer Sicht

Neben der Bildungspolitik lassen sich auch aus linguistischer Perspektive Anforderungen an das sprachliche Fachwissen von Lehrkräften ableiten. Müller (2014a) bestimmt in ihrem Kompetenzmodell für Fachkräfte aus dem Elementarbereich vier Kompetenzbereiche, in denen sich das Fachwissen widerspiegelt. So gehören neben dem *Wissen über Sprache* auch *Kenntnisse im Bereich des kindlichen Erst- und Zweitspracherwerbs* sowie in der *Sprachstandserhebung* und *Sprachförderung* zum sprachlichen Fachwissen. Im Folgenden werden diese vier Wissensbereiche in Anlehnung an Müller (2014a) genauer vorgestellt und z.T. im Hinblick auf die spezifischen Anforderungen im Bereich der vorschulischen Sprachförderung erweitert.

Fachwissen im Bereich Sprache

Zum Fachwissen im Bereich Sprache gehört u. a. das Wissen über die wichtigsten sprachlichen Ebenen. Zu diesen Ebenen zählen die Phonologie, die Semantik, die Morphologie, die Syntax und die Pragmatik. Die Ebene der Phonologie regelt die Funktion von Lauten. Zum Beispiel wird hier die unterschiedliche Aussprache von Lauten bestimmt (beispielsweise stimmhaft / stimmlos). Die Ebene der Semantik bezieht sich auf die Bedeutung von Wörtern und Sätzen. Es werden z. B. Bedeutungseinträge im mentalen Lexikon spezifiziert. Auf der Ebene der Morphologie wird beispielsweise die Wortbildung, wie z. B. Deklination oder Konjugation, geregelt, während die Ebene der Syntax die grammatischen Regeln der Sprache bestimmt. Die Ebene der Pragmatik umfasst das sprachliche Handeln. Dazu gehören z. B. soziale Aspekte des Sprachgebrauchs (Anrede mit „Du“ oder „Sie“). Die einzelnen sprachlichen Ebenen stehen miteinander in Verbindung und können zusätzlich hinsichtlich der Produktion und dem Verstehen unterschieden werden. Lehrkräfte benötigen Fachwissen im Bereich Sprache, um die kindlichen Spracherwerbsprozesse in Bezug auf die sprachlichen Ebenen unterscheiden zu können und im Hinblick auf die zielsprachlichen Abweichungen (z. B. phonologische vs. morphologische Abweichung) analysieren zu können (Hopp et al., 2010; Müller, 2014a; Ruberg & Rothweiler, 2012). Zudem erfordert die Steuerung des eigenen sprachlichen Handelns im Hinblick auf einen adaptiven, zielgerichteten Input Kenntnisse über die zugrundeliegenden Strukturen der Sprache.

Fachwissen im Bereich kindlicher (Zweit-)Spracherwerb

Grundlegende Kenntnisse über den kindlichen (Zweit-)Spracherwerb bilden die Basis für die Einschätzung sprachlicher Fähigkeiten sowie die anschließende Planung, Durchführung und Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. Zu diesem Wissen gehört, dass Lehrkräfte die unterschiedlichen Erwerbstypen kennen und sie voneinander abgrenzen können. Darunter fallen der monolinguale, der bilinguale (oder trilinguale) sowie der (frühe) Zweitspracherwerb. Wie bereits in Abschnitt 2.2 beschrieben, ist je nach Spracherwerbstyp mit einem unterschiedlichen Spracherwerbsverlauf zu rechnen. Lehrkräfte kennen die zentralen Faktoren, die sich auf den Verlauf und Erfolg des Spracherwerbs auswirken können. Dazu gehören neben dem Alter bei Erwerbsbeginn, der Kontaktdauer und der Qualität des Inputs auch nicht-sprachliche Faktoren wie die Relevanz und Wertigkeit der Sprache. Lehrkräfte kennen die entscheidenden Meilensteine im Spracherwerb für Kinder mit DaM und DaZ und wissen, dass es insbesondere im morpho-syntaktischen Bereich Parallelen im Hinblick auf den Erwerb zwischen dem Erst- und dem Zweitspracherwerb gibt, während sich Kinder mit DaM und Kinder mit DaZ in Bezug auf die nicht regelbasierten Bereiche der Sprache (z. B. den Ausbau des Wortschatzes) häufig noch zu Schulbeginn deutlich voneinander unterscheiden.

Fachwissen im Bereich Sprachstandserhebung

„Eine zuverlässige Sprachstandserhebung ist der Schlüssel zu einer guten Sprachförderung. Nur wenn die Sprachförderkraft den Sprachstand des Kindes kennt, kann eine gezielte Förderung stattfinden“ (Müller, 2014a: 74). Über Kompetenzen im Bereich der Sprachstandserhebung zu verfügen bedeutet, dass Lehrkräfte sich dieser Relevanz von Sprachstandserhebungen für eine adaptive, gezielte Sprachförderung bewusst sind. Lehrkräfte kennen Methoden und Verfahren zur Sprachstandserhebung und können anhand von Kriterien (Kany & Schöler, 2010; Kleissendorf & Schulz, 2010a) geeignete Instrumente auswählen und diese einsetzen. Ihnen ist bewusst, dass Sprache ein komplexes System ist und bei der Sprachstandserhebung daher eine differenzierte Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes auf den verschiedenen sprachlichen Ebenen sowie auf Seiten der Produktion und der Rezeption erfolgen sollte (Kleissendorf & Schulz, 2010a; Lüdtke & Kallmeyer, 2007). Auf Grundlage der Ergebnisse können Lehrkräfte Rückschlüsse über die Förderbedarfe der Kinder ziehen und diese bei

der Planung der Sprachförderung, z. B. beim Ableiten von Förderzielen, berücksichtigen. Dabei wissen Lehrkräfte, dass insbesondere bei mehrsprachigen Kindern die sprachbiographischen Faktoren wie das Alter bei Erwerbsbeginn und die Kontaktdauer zum Deutschen berücksichtigt werden müssen.

Fachwissen im Bereich Sprachförderung

Die Durchführung einer Sprachförderung geht mit einer professionellen Vorbereitung, der Auswahl von geeigneten Materialien, dem Einsatz von adäquaten Methoden und einer anschließenden Nachbereitung einher. Müller (2014a) verweist in diesem Zusammenhang auf ein Modell von Meyer (2009) zur Unterrichtsplanung, das auf den Kontext der Sprachförderung übertragen werden kann. Abbildung 3.3 stellt den fünfschrittigen Soll-Ist-Kreislauf dar.

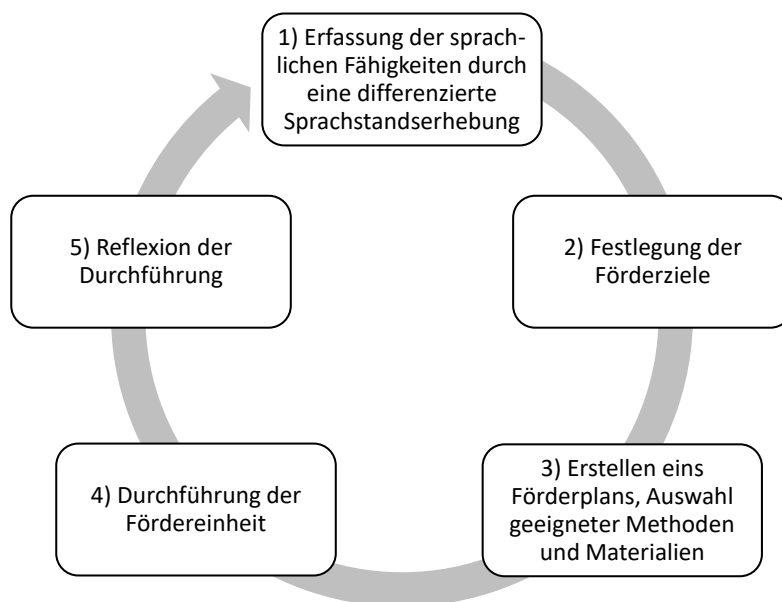


Abbildung 3.3. Soll-Ist-Kreislauf im Kontext der Sprachförderung (in Anlehnung an Müller, 2014)

Ausgehend von einer differenzierten Sprachstandserhebung (Schritt 1) bestimmt die Lehrkraft Förderbereiche und Förderziele für die einzelnen Kinder (Schritt 2). Sie erstellt einen Förderplan, in dem sie die einzelnen Förderziele für die anschließenden Einheiten festlegt und wählt hierzu geeignete Methoden und Materialien aus (Schritt 3). Nach der Durchführung der Fördereinheit (Schritt 4) erfolgt eine kritische Reflexion, in der die Lehrkraft sowohl das Erreichen des Förderziels als auch den Einsatz der ausgewählten Methoden und Materialien überprüft. Es folgt eine erneute Einschätzung der

sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und ggf. eine Anpassung der weiteren Förderziele. Neben dem bereits beschriebenen Fachwissen im Bereich der Sprachstandserhebung benötigen Lehrkräfte also auch Fachwissen im Bereich der Förderplanung (z. B. Wissen darüber, was mögliche Förderbereiche in der vorschulischen Sprachförderung sein können) und Wissen über verschiedene Methoden und Materialien zur Umsetzung der Förderung. Nur so können Lehrkräfte unter Berücksichtigung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und des angestrebten Förderziels geeignete Materialien begründet auswählen.

Die Ausführungen zum sprachlichen Fachwissen aus linguistischer Perspektive verdeutlichen die hohen Anforderungen, die mit der Aufgabe von vorschulischer Sprachförderung verbunden sind. Um diesen gerecht werden zu können, ist ein spezifisches fachliches Wissen in den Bereichen Sprache, kindlicher Erst- und Zweitspracherwerb, Sprachstandserhebung und Sprachförderung für Lehrkräfte notwendig. Wünschenswert wäre, dass diese Notwendigkeit auch wesentlich deutlicher und spezifischer in den länderübergreifenden und länderspezifischen Vorgaben und Empfehlungen Eingang fände. Zum einen würde Lehrkräften so verdeutlicht werden, mit welchen Anforderungen die Arbeit in der Sprachförderung verbunden ist. Zum anderen würden klare Verweise auf das erforderliche sprachliche Fachwissen auch die Relevanz entsprechender Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen von Aus- und Fortbildungen betonen.

Nachdem in diesem Absatz die Anforderungen an das sprachliche Fachwissen von Lehrkräften sowohl aus bildungspolitischer wie auch aus linguistischer Sicht dargelegt wurden, beschäftigt sich der folgende Absatz mit der Frage, wie Lehrkräfte die an sie gestellten hohen Anforderungen umsetzen.

3.3.2 Stand der Forschung zum sprachlichen Fachwissen

Mittlerweile liegen einige Studien vor, in denen das (Fach-)Wissen pädagogischer Fachkräfte (PFK) im Bereich der Sprachförderung erfasst wurde. Dabei handelt es sich jedoch überwiegend um Fachkräfte aus dem Elementarbereich. Das (Fach-)Wissen von Grundschullehrkräften im Bereich der Sprachförderung wurde bislang deutlich seltener und nur für einzelne Aspekte des Wissens untersucht. In den folgenden beiden Abschnitten werden die Ergebnisse relevanter Studien zusammenfassend vorgestellt. Im

ersten Abschnitt werden Studien skizziert, die das sprachliche Fachwissen von Fachkräften aus dem Elementarbereich untersuchten. Im zweiten Abschnitt werden Forschungsergebnisse zum sprachlichen Fachwissen von Lehrkräften berichtet.

Ziel der Darstellung ist zum einen, Erwartungen an die Größe des sprachlichen Fachwissens der Grundschullehrkräfte für die eigene Studie ableiten zu können. Zum anderen bieten die Ergebnisse anderer Studien einen Rahmen, um die Ergebnisse der eigenen Untersuchung vergleichend einordnen zu können.

Wie groß ist das sprachliche Fachwissen pädagogischer Fachkräfte im Elementarbereich?

Die Studien, die das sprachliche (Fach-)Wissen pädagogischer Fachkräfte aus dem Elementarbereich untersuchten, lassen sich nach der methodischen Vorgehensweise zur Erhebung des Wissens unterscheiden. So wurden zum einen über *Befragungen* Rückschlüsse über das Wissen gezogen (Faas, 2013; Fried, 2007; Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Gold & Schulz, 2014; Itel, 2015), zum anderen wurde das Wissen mithilfe *standardisierter Testverfahren* ermittelt (Hendler et al., 2011; Thoma & Tracy, 2012).

Befragungen zur Erfassung des sprachlichen Fachwissens von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich

In einer Studie von Fried (2007) wurde mithilfe von Fragebögen das reflexive Wissen von ErzieherInnen (n = 791) zur eigenen Sprachförderkompetenz erhoben. 68 % der Befragten gaben an, sich gut mit der Sprachentwicklung von Kindern auszukennen. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung weisen jedoch auf Wissenslücken der Fachkräfte insbesondere im Bereich der Sprachstandserhebung hin. So glauben nur 16 % der Befragten, zwischen guten und schlechten Verfahren zur Sprachstandserhebung differenzieren zu können. Über die Hälfte der ErzieherInnen traut sich nicht zu, Sprachtests selbstständig durchzuführen. Die Fachkräfte wünschen sich Hinweise, wie sie mit diesem Bereich und auch mit kindlichen Sprachauffälligkeiten umgehen können. So erachten die meisten der Befragten (72 %) auch Fortbildungen zu diesen Themen als sinnvoll. Fried (2007) betont die Lernbereitschaft der ErzieherInnen. Ihnen ist die Notwendigkeit sprachlichen Fachwissens für die Durchführung von Sprachförderung bewusst und sie beabsichtigen, ihre Sprachförderkompetenz weiterzuentwickeln.

Gold und Schulz (2014) dokumentieren ähnliche Ergebnisse. Mithilfe eines Fragebogens generierten sie Aussagen von 209 Kita-LeiterInnen in Frankfurt am Main zur Umsetzung von Sprachstandserhebungen und Sprachförderung sowie zur Aus- und Fortbildung ihrer KollegInnen im Bereich der Sprachförderung. Aus der Befragung geht hervor, dass die LeiterInnen das sprachliche Fachwissen der Sprachförderkräfte in ihren Einrichtungen insgesamt recht hoch einschätzen (Gold & Schulz, 2014: 61). So halten über 90 % der LeiterInnen ihre KollegInnen im Bereich Wissen über Sprachentwicklung, Umgang mit Mehrsprachigkeit und dem Erkennen von Sprachentwicklungsstörungen als gut bzw. sehr gut vorbereitet. Ähnlich hoch bewerten die LeiterInnen das Wissen ihrer MitarbeiterInnen im Bereich Planung und Umsetzung von Sprachförderung sowie bei der Unterstützung von Eltern mehrsprachiger Kinder. Wie bei Fried (2007) stellt der Bereich der Sprachstandsdiagnose jedoch eine Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte dar. So gaben knapp die Hälfte der LeiterInnen an, dass ihre KollegInnen sich auf das Durchführen von Sprachstandserhebungen gar nicht bzw. kaum vorbereitet fühlen.

Im Rahmen des Sprachförderprogramms *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder* führten Gasteiger-Klicpera et al. (2010) Leitfadeninterviews mit 28 ErzieherInnen durch, die Sprachförderung für Vorschulkinder anboten. Mithilfe der Interviews sollten u. a. Erkenntnisse über das Wissen der ProbandInnen gewonnen werden. Dazu wurden die Fachkräfte zu verschiedenen Themenbereichen wie z. B. der didaktischen Gestaltung von Sprachfördersituationen befragt (Gasteiger-Klicpera et al., 2010: 159f.). Ausgehend von den Ergebnissen charakterisierten die AutorInnen zwei Typen von ErzieherInnen im Umgang mit Sprachförderung. Demnach ließen sich die Fachkräfte in eine *unsichere* Gruppe und eine *versiertere* Gruppe einteilen. Fachkräfte des *unsicheren* Typus vertraten demnach verallgemeinernde Ansichten und eine inflexiblere Vorgehensweise. ErzieherInnen des *versierten* Typus hingegen handelten „auf einer fundierten Basis, die sie den speziellen Bedürfnissen der Kinder angepasst hatten, oft flexibler, reflektierter und lösungsorientierter“ (Gasteiger-Klicpera et al., 2010: 168). Einen deutlichen Unterschied stellen die AutorInnen zwischen den beiden Gruppen im Hinblick auf die Adaptivität der Sprachförderung fest. So beachteten ErzieherInnen der *versierten* Gruppe die individuellen sprachlichen Bedürfnisse der Kinder stärker, wodurch sie den Spracherwerb gezielter unterstützen könnten. Deutlich

wurde zudem, dass für die Einteilung der beiden Typen die Art und der Umfang der absolvierten Fortbildungen zum Bereich der Sprachförderung große Relevanz hatten. So hatten Fachkräfte der *versierteren* Gruppe längere Fortbildungen besucht. Insgesamt berichten die AutorInnen von einer großen Heterogenität im Bereich des Fachwissens über Sprache und Sprachförderung unter den ErzieherInnen. Schlussfolgernd empfehlen die AutorInnen eine fundierte Qualifizierung der Fachkräfte im Rahmen von Aus- und Fortbildungen im Bereich Sprache und Sprachförderung, da „Wissen der Sprachförderkräfte über die wichtigsten Merkmale der zu erwerbenden Sprache, über Sprach- und Zweitspracherwerb (...) die notwendige Voraussetzung für eine gezielte und effektive Integration der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in den Alltag der Kindertageseinrichtung [bildet]“ (Gasteiger-Klicpera et al., 2010: 207).

Faas (2013) führte mit 30 Fachkräften aus Krippe und Kita halbstandardisierte Experteninterviews durch. Im Rahmen der Interviews sollten die befragten Erzieherinnen bzgl. verschiedener beruflicher Situationen und Anforderungen (Aufgabe sprachlicher Bildung und Förderung, pädagogische Planung und Reflexion sowie Zusammenarbeit mit den Eltern) eigene Handlungsstrategien entwickeln und diese wissensbezogen begründen. Die Analysen ergaben, dass die Fachkräfte bei ihren Argumentationen überwiegend auf handlungs- bzw. erfahrungsbasiertes Wissen und weniger auf sprachliches Fachwissen zurückgriffen. Dabei scheint die Qualifikation der Fachkräfte einen gewissen Einfluss zu haben. So nutzen Fachkräfte mit einer erweiterten Qualifikation tendenziell stärker ihr sprachliches Fachwissen.⁷ Faas (2013) kommt zu dem Schluss, dass die Fachkräfte je nach beruflicher Handlungssituation und -anforderung entweder stärker auf das handlungsbasierte Wissen oder das bereichs- und themenbezogene Fachwissen zurückgreifen: „Insofern ist die Bezugnahme auf spezifische Wissensanteile in Abhängigkeit von den jeweils in den Blick zu nehmenden beruflichen Aufgabenbereichen und Anforderungen zu sehen“ (Faas, 2013: 247). Bei Aufgaben, die sich auf einer abstrakteren Ebene vollziehen (z. B. im Zuge der Vor- und Nachbereitung), würden die Fachkräfte entsprechend mehr ihr fachliches Wissen nutzen. Im Hinblick auf die Gestaltung von Aus-, Fort- und Weiterbildungen wünschen sich die Probandinnen „eine umfangreichere theoretische Ausbildung im

⁷ Die Ergebnisse hierzu sind jedoch nicht statistisch signifikant (Faas, 2013: 172).

Sinne einer Betonung des Erwerbes theoretischen Begründungswissens, insbesondere aber mit Blick auf eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis“ (Faas, 2013: 250).

Itel (2015) untersuchte das sprachförderbezogene Wissen von Frühpädagoginnen mit Hilfe von Filmvignetten. Dazu wurden 45 Fachkräften aus der Schweiz und Deutschland, die mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren arbeiten, Filmausschnitte aus Sprachfördersituationen in vorschulischen Einrichtungen gezeigt. Anschließend wurden die Fachkräfte in einem leitfadengestützten Interview zu den beobachteten sprachförderlichen Strategien und Verhaltensweisen befragt. Neben dem theoretischen Wissen wurden auch Wissensressourcen zur Problemlösung erfasst, indem die Fachkräfte zu alternativen Handlungsmöglichkeiten befragt wurden. Die Analyse der Interviews erfolgte durch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Hierfür wurde ein theoriegeleitetes Kategoriensystem entwickelt, anhand dessen die Differenziertheit der Antworten bewertet wurde. Vorgestellt werden erste Ergebnisse zum Wissen von 12 Fachkräften bezogen auf das Thema „Wortschatzförderung“. Die Analysen der Interviews zeigen, dass die Mehrheit der Fachkräfte Wortschatzförderung grundsätzlich als genuinen Bestandteil von Sprachförderung ansehen. Die Aussagen, wie eine Wortschatzförderung konkret umgesetzt werden könne, bleiben jedoch sehr unspezifisch. Die Autorin schließt daraus, dass die Frühpädagoginnen noch über kein ausgeprägtes Wissen über Strategien zur Wortschatzförderung verfügen und sieht hier Weiterbildungsbedarf.

Standardisierte Wissenstest zur Erfassung des sprachlichen Fachwissens von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich

Für den Elementarbereich wurden bislang zwei Verfahren entwickelt, mit denen das sprachliche Fachwissen pädagogischer Fachkräfte standardisiert ermittelt werden kann. Zum einen ist dies der Fragebogen *FESKO-F* (Hendler et al., 2011) zum anderen der Wissenstest *SprachKOPF* (Thoma & Tracy, 2012). Beide Instrumente werden im Folgenden näher vorgestellt.

Hendler et al. (2011) entwickelten im Rahmen des Projekts *AVE (Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen; Strohmer et al., 2011)* den Fragebogen *FESKO-F (Fragebogen zur Erfassung sprachbezogener Kompetenzen von Fachkräften in der Frühpädagogik)* und testeten damit das sprachbezogene Wissen, die sprachbezogene

diagnostische Kompetenz sowie die sprachbezogene Förderkompetenz von 952 angehenden frühpädagogischen Fachkräften (416 StudienanfängerInnen, 536 FachschülerInnen zu Ausbildungsbeginn). Der erste Teil zum sprachbezogenen Wissen umfasst 33 Items im Multiple-Choice-Format u. a. zu Grundbegriffen der Sprachwissenschaft, Strukturen der deutschen Sprache und Unterschieden zu häufig vertretenen Migrantensprachen. Die Ergebnisse dieser ersten Stichprobe verdeutlichen, dass die StudienanfängerInnen über ein größeres sprachliches Fachwissen verfügen als die FachschülerInnen zu Beginn ihrer Ausbildung.

Das Projekt *SprachKOPF (Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte; Thoma et al., 2012)* untersucht auf Grundlage des Konstrukts von Sprachförderkompetenz von Hopp et al. (2010) die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte aus dem Elementar- und Primarbereich. Hierfür wurde das Instrument *SprachKOPF* entwickelt, welches die Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte anhand der Bereiche *Wissen, Können* und *Handeln* standardisiert erfasst. Zur Erhebung des *Wissens* wurde ein standardisierter Test konstruiert, der das linguistische Fachwissen zu den einzelnen sprachlichen Ebenen (z. B. Phonologie und Syntax) und das pädagogische Fachwissen zu den Bereichen Spracherwerb, Sprachförderung und Sprachdiagnostik anhand von 55 Multiple-Choice-Fragen überprüft (Thoma & Tracy, 2012).⁸ Erste Ergebnisse von 144 pädagogischen Fachkräften aus Kindertagesstätten zeigen, dass die ProbandInnen etwas mehr als die Hälfte der Fragen in dem Test richtig beantworten. Damit verfügen sie über etwa die Hälfte des Wissens, „was aus theoretischer Sicht für eine hohe Sprachförderkompetenz erwartet wird“ (Thoma et al., 2012: 82). Dabei erreichen die ProbandInnen höhere Testwerte in den Bereichen Spracherwerb, -förderung und -diagnostik als im Bereich des linguistischen Fachwissens (Thoma et al., 2012: 44). Die Ergebnisse zeigen zudem, dass das Wissen innerhalb der Gruppe stark variiert. So beantworten die Fachkräfte zwischen 28 und 85 % der Fragen korrekt (Thoma et al., 2012: 78). Untersucht wurde darüber hinaus, welche Hintergrundvariablen (z. B. Schulabschluss, Berufserfahrung, Anzahl und Dauer besuchter Fortbildungen) sich auf das Fachwissen der ProbandInnen auswirken. Die Analysen der AutorInnen deuten darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen der Aus- und Weiterbildung der

⁸ Der Test wurde in der vorliegenden Arbeit zur Erhebung des sprachlichen Fachwissens von Grundschullehrkräften verwendet und wird in Abschnitt 5.2.2 noch ausführlicher vorgestellt.

Fachkräfte und dem sprachlichen Fachwissen besteht. So zeigen sich bei ProbandInnen mit einer allgemeinen Hochschulreife und bei Fachkräften, die längere Fortbildungen zum Thema Sprache besucht haben, signifikant positive Effekte auf die erreichte Testleistung.⁹ Nicht ganz eindeutig sind die Analysen im Hinblick auf den Einfluss von Berufserfahrung. Zwar wissen diejenigen Fachkräfte etwas mehr, die über eine längere Berufserfahrung verfügen, dies gilt jedoch ebenso für ältere Fachkräfte. Aufgrund der Verknüpfung von Berufserfahrung und Alter ist die Bedeutung von Berufserfahrung somit unklar. Die Autoren schließen daraus, dass Erfahrungswissen als Basis für eine hohe Sprachförderkompetenz nicht ausreichend ist. Vielmehr verlange Sprachförderung ein „spezifisches Fachwissen, das während intensiver Schulungen gelernt werden muss und dem abstrakte Lernprozesse zugrunde liegen“ (Thoma et al., 2012: 86). Insgesamt bewerten die Autoren die erreichten Testwerte der Probanden als „zu niedrig“, ausgehend davon, „dass das fachspezifische Wissen die Grundlage dafür ist, gezielte, wirksame Sprachförderung zu gestalten“ (Thoma et al., 2012: 82).

Der Wissenstest *SprachKOPF* wurde mittlerweile in zwei weiteren Studien eingesetzt, um das sprachliche Fachwissen von U3-Fachkräften (Geyer, 2018) und Fachkräften aus dem Kita-Bereich (Müller et al., 2015c; Müller et al., 2013) zu erheben. Geyer (2018) untersuchte in ihrer Studie die Sprachförderkompetenz von U3-Fachkräften aus spracherwerbstheoretischer Perspektive. Einen Teil der Untersuchung bildete die Erhebung des sprachlichen Fachwissens von 30 Probanden mit dem Wissenstest *SprachKOPF*_{v06.1}. Die U3-Fachkräfte erreichten mit einem durchschnittlichen Wert von .39 insgesamt ein niedrigeres Testergebnis als die Fachkräfte in der Studie von Thoma et al. (2012). Somit verfügen die U3-Fachkräfte über „Grundlagen sprachlichen Fachwissens“ (Geyer, 2018: 68) und erfüllen damit nur zum Teil die an sie gestellten Erwartungen. Wie bei Thoma et al. (2012) zeigen sich auch bei Geyer (2018) große Unterschiede in Bezug auf das Wissen innerhalb der Gruppe. Keine Unterschiede konnte die Autorin jedoch zwischen dem linguistischen Fachwissen und dem eher praxisbezogenen Wissen in den Bereichen Spracherwerb, -förderung und -diagnostik finden. Die Fachkräfte erreichten hier ähnliche Testergebnisse. Geyer (2018) untersuchte zudem den Einfluss verschiedener berufsbezogener Faktoren auf das

⁹ Bei einer kürzeren Fortbildungsdauer ist der Einfluss auf die Testleistungen eher gering.

sprachliche Wissen. Wie bei Thoma et al. (2012) zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Ausbildungshintergrund der Fachkräfte und dem Testergebnis. U3-Fachkräfte mit einem Studienabschluss erreichten in *SprachKoPF_{v06.1}* einen durchschnittlichen Gesamtscore von .55 (SD = .17). Damit schnitten die U3-Fachkräfte mit Hochschulabschluss signifikant besser ab als U3-Fachkräfte ohne einen Hochschulabschluss (Geyer, 2018: 64). Dies gilt ebenso für diejenigen Fachkräfte, die Fortbildungen zum Thema Sprache besucht hatten. Die Berufserfahrung hingegen hatte wie bei Thoma et al. (2012) keinen Einfluss auf das Abschneiden bei *SprachKoPF_{v06.1}*. Zusammenfassend leitet Geyer (2018) aus den Ergebnissen einen Qualifizierungsbedarf für Fachkräfte im U3-Bereich ab.

Müller et al. (2015c) untersuchten im Rahmen des Forschungsprojektes *PROfessio* das sprachliche Fachwissen als einen Aspekt von Sprachförderkompetenz von 35 Fachkräften aus dem Kita-Bereich. Zur Erhebung des Fachwissens wurde ebenfalls der Wissenstest *SprachKoPF_{v06.1}* verwendet. Die Fachkräfte dieser Studie erreichen insgesamt einen Score von .29 und liegen damit unter den Ergebnissen, die Geyer (2018) für Fachkräfte aus dem U3-Bereich und Thoma et al. (2012) berichten. Auch in dieser Studie variiert die Größe des sprachlichen Fachwissens stark innerhalb der Gruppe der Erzieherinnen (SD = .17; Spanne .04 - .62). In der Studie von Müller et al. (2015c) erreichen die Fachkräfte wie bei Thoma et al. (2012) einen höheren Wert im praxisbezogenen Wissen als im linguistischen Wissen. Müller et al. (2015c) leiten aus diesen Ergebnissen einen Qualifizierungsbedarf der Fachkräfte im Bereich des sprachlichen Fachwissens ab.

Wie groß ist das sprachliche Fachwissen von Lehrkräften?

Die wenigen vorliegenden Studien, die Aspekte des sprachlichen Fachwissens von Lehrkräften untersuchen, lassen sich ebenfalls im Hinblick auf die zugrundeliegende methodische Vorgehensweise unterscheiden. Auch hier kamen zum einen *Befragungen* (Becker-Mrotzek et al., 2012; Habermann, 2007; Michalak, 2010; Schmitz, 2003), zum anderen *standardisierte Tests* (Blömeke et al., 2013; Köker et al., 2015) zum Einsatz.

Befragungen zur Erfassung des sprachlichen Fachwissens von Lehrkräften

Schmitz (2003) befragte 200 StudienanfängerInnen im Einführungsseminar Sprachwissenschaft mithilfe eines kurzen Tests. Die Studierenden mussten 30

Fachausdrücke aus dem Deutschunterricht wie z. B. „Silbe“, „Kasus“, „finites Verb“ definieren und Beispiele nennen. Bei der Auswertung bewertete Schmitz (2003) auch Teilantworten als richtig. Den Ergebnissen zufolge beantworteten 80 % der Studierenden zwischen acht und zwölf Fragen korrekt. Lediglich 5 % konnten mehr als die Hälfte der Fragen richtig beantworten.

Hen (2007) überprüfte das schulgrammatische Grundlagenwissen von mehr als 1000 StudienanfängerInnen im Fach Germanistik an allen bayerischen Universitäten mithilfe eines Tests. Aufgabe der Studierende war es u. a. Genus, Kasus und Numerus eines Substantivs zu nennen sowie den Modus eines Satzes zu bestimmen. Hierzu waren Multiple-Choice Antworten vorgegeben. Mehr als ein Drittel der Studierenden erhielt die Note *mangelhaft* oder *ungenügend*. Weniger als 10 % der TeilnehmerInnen absolvierten den Test mit der Note *befriedigend* oder besser.

Michalak (2010) untersuchte im Rahmen des Projekts „Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, wie Lehramtsstudierende des Faches Deutsch ihre eigenen Kompetenzen im Bereich DaZ einschätzen. Dazu wurden 32 Studierende mit Leitfadeninterviews befragt, die als DAZ FörderlehrerInnen an Hauptschulen tätig sind. Das Interview beinhaltete Fragen zu folgenden Bereichen: „Kenntnisse des Zweitspracherwerbs, Berücksichtigung seiner Besonderheiten bei der Unterrichtsplanung und -durchführung, Einschätzung eigener diagnostischer Kompetenzen, Kenntnisse der Regeln der deutschen Sprache, Miteinbeziehen der Herkunftssprachen, Beurteilung eigener didaktisch-methodischer Kompetenzen, Lehrmaterialienauswahl sowie Reflexion über die Vorbereitung im Rahmen des Studiums auf den Umgang mit mehrsprachigen Klassen“ (Michalak, 2010: 238). Deutlich wurde, dass sich die Förderlehrkräfte insbesondere zu Beginn ihrer Tätigkeit überfordert fühlen. Dies liegt ihrer Meinung nach am fehlenden Wissen in den Bereichen Sprache, Sprachstandsdiagnose und DaZ. So gaben 22 der 32 Befragten an, die zugrundeliegenden Regeln der deutschen Sprache „kaum zu kennen“ (Michalak, 2010: 238). Große Unsicherheiten benannten die Befragten zudem im Bereich der Sprachstandsdiagnose.

Dieses Ergebnis spiegelt sich auch in der Umfrage „*Sprachförderung an deutschen Schulen*“ (Becker-Mrotzek et al., 2012) wieder. Im Rahmen der Umfrage wurde der Frage

nachgegangen, wie LehrerInnen sprachliche Heterogenität in ihrem schulischen Alltag wahrnehmen, mit Hilfe welcher didaktischen und methodischen Maßnahmen sie darauf reagieren und welche Unterstützung sie sich wünschen. Hierfür wurden 512 LehrerInnen an allgemeinbildenden Schulen mit einem halbstandardisierten Interview zum Thema Sprachförderung für SchülerInnen befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass 70 % der LehrerInnen SchülerInnen mit Sprachförderbedarf unterrichten. Die befragten LehrerInnen an Grund-, Real- und Gesamtschulen geben an, dass 20 % ihrer SchülerInnen sprachliche Förderung benötigen. Auf diese Aufgabe fühlen sich jedoch nur ein Drittel der Befragten durch ihr Studium gut (26 %) oder sehr gut (7 %) vorbereitet. Dies führt dazu, dass die Mehrheit der Lehrkräfte (61 %) trotz sprachförderbedürftiger SchülerInnen im Rahmen ihres Unterrichts keine Sprachförderung durchführen. Zudem verfügt auch nur ein Drittel der LehrerInnen über Erfahrungen mit Sprachstandsdiagnostiken und lediglich 15 % geben an, dass eine Sprachstandsdiagnostik als Bestandteil von Sprachförderung an der Schule durchgeführt wird. Die AutorInnen schließen daraus, dass „[d]ie Möglichkeiten der Lehrerinnen und Lehrer, sprachliche Rückstände zu diagnostizieren und gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten, [...] durch ihren fachlichen Hintergrund eingeschränkt [sind]“ (Becker-Mrotzek et al., 2012: 7). Als Grund hierfür nennen die Befragten überwiegend die fehlende Qualifizierung. So geben lediglich 8 % an, dass das Thema Sprachförderung / DaZ verpflichtend zu ihrer universitären Ausbildung gehörte. 22 % der LehrerInnen konnten Seminare zu diesem Thema freiwillig wählen, während 68 % der LehrerInnen angeben, dass Seminare zum Thema DaZ kein Bestandteil ihrer Ausbildung waren.

Standardisierte Wissenstest zur Erfassung des sprachlichen Fachwissens von Lehrkräften

Im Rahmen der Studie *TEDS-LT* (Blömeke et al., 2013) wurde das Fachwissen von 1.162 angehenden Deutschlehrkräften der Sekundarstufe I standardisiert getestet. Der Test für angehende Deutschlehrkräfte umfasst die drei Dimensionen *Literatur-* und *Sprachwissenschaft* sowie *Fachdidaktik*, wobei der Bereich Sprachwissenschaft die linguistischen Subdimensionen *Phonetik / Phonologie*, *Morphologie*, *Syntax*, *Semantik* und *Pragmatik* beinhaltet. Bei den Items zur Linguistik handelt es sich um geschlossene Formate wie Multiple-Choice-Items, Zuordnungsaufgaben und Wahr-Falsch-Items sowie

offene Formate, bei denen kurze Antworten gegeben werden müssen. Die Untersuchung ergab, dass es eine eher geringe Korrelation zwischen dem linguistischen und literaturwissenschaftlichen Wissen sowie jeweils mit dem fachdidaktischen Wissen gibt. Im Rahmen des Projektes *DaZKom (Professionelle Kompetenzen angehender LehrerInnen (SekI) im Bereich Deutsch als Zweitsprache*; Köker et al., 2015) stand die theoretische Modellierung und empirische Überprüfung von Kompetenzen im Bereich DaZ im Vordergrund, über die Lehrkräfte der Sekundarstufe I verfügen müssen, um Kinder mit DaZ sprachlich zu fördern. In Anlehnung an theoretische Rahmenkonzeptionen anderer Studien wie *MT21 (Mathematics Teaching in the 21st Century*; Schmidt et al., 2007) oder *TEDS-M (Teacher Education and Development Study: Learning to Teach Mathematics*; Blömeke et al., 2010a), die die Kompetenzen von Lehrkräften im Unterrichtsfach Mathematik erfassten, wurde in DaZKom ein Kompetenzmodell mit den Dimensionen *Fachregister, Mehrsprachigkeit* und *Didaktik* beispielhaft für das Unterrichtsfach Mathematik entwickelt. Das Modell bildet die Basis für ein Testinstrument, mit dem die Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ erfasst werden können. Der Test besteht insgesamt aus 70 Items, davon 44 Multiple-Choice, fünf halb-offene und 21 offene Items. Die Ergebnisse der Normierung des Testinstruments an einer Probandengruppe von 500 Lehramtsstudierenden aller Studienfächer der Sekundarstufe I ergaben einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der Anzahl universitärer Lerngelegenheiten von Lehramtsstudierenden im Bereich DaZ und der DaZ-Kompetenz. Die Ergebnisse einer Validierungsstudie des Instruments (Hammer et al., 2015) an 252 Lehramtsstudierenden weisen in die gleiche Richtung: Studierende mit einer höheren Semesterzahl, Deutsch als Studienfach und einer insgesamt größeren Anzahl an DaZ-Lerngelegenheiten erzielten bessere Testergebnisse und verfügen demnach über eine höhere DaZ-Kompetenz.

3.3.3 Zusammenfassung: Sprachliches Fachwissen

Ziel des Abschnitts 3.3 war es, die Bedeutung des sprachlichen Fachwissens für die Sprachförderkompetenz von Lehrkräften herauszuarbeiten. Hierzu wurde der Begriff des sprachlichen Fachwissens definiert, Anforderungen an das sprachliche Fachwissen vorgestellt und der Forschungsstand dargelegt.

In Abgrenzung zum *fachdidaktischen* und *allgemein pädagogischen Wissen* wurde *sprachliches Fachwissen* als das Wissen beschrieben, das sich auf den Gegenstand der Sprachförderung bezieht und somit ein vertieftes Hintergrundwissen in den Bereichen *linguistische Grundlagen von Sprache, kindlicher Erst- und Zweitspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und Sprachförderung* umfasst (Hopp et al., 2010; Müller, 2014a). Im Folgenden wurden für diese Bereiche Anforderungen an das sprachliche Fachwissen von Lehrkräften aus bildungspolitischer und linguistischer Sicht zusammengetragen. Zwischen den beiden Perspektiven zeigten sich deutliche Unterschiede. So wird das sprachliche Fachwissen, das Lehrkräfte zur Durchführung von Sprachfördermaßnahmen benötigen, in den länderübergreifenden und länderspezifischen Vorgaben und Empfehlungen kaum spezifiziert. Aus linguistischer Perspektive wurde das erforderliche sprachliche Fachwissen wesentlich konkreter beschrieben. Ob Lehrkräfte diese Anforderungen indes kennen, ist fraglich.

Der Forschungsstand zum sprachlichen Fachwissen pädagogischer Fachkräfte aus dem Elementarbereich verdeutlicht zusammengefasst, dass die Fachkräfte z. T. über Grundlagenwissen im Bereich der Sprachförderung verfügen. Um eine fundierte Sprachförderung durchzuführen, wäre ein umfangreicheres Wissen insbesondere im Bereich der Sprachstandsdiagnostik wünschenswert. Die Studien belegen zudem eine große Heterogenität bzgl. der Größe des Fachwissens unter den Fachkräften, welche sich vorrangig mit dem Ausbildungshintergrund einer Fachkraft erklären lässt. Aus dem Überblick über den Stand der Forschung zum sprachlichen Fachwissen von (Deutsch-)Lehrkräften geht hervor, dass hierzu bislang nur wenige Erkenntnisse vorliegen. Kunze (2004) stellt fest: „Deutschlehrer und -lehrerinnen sowie deren berufliches Wissen und deren berufliche Kompetenzen sind innerhalb der Fachdidaktik kein wichtiger Gegenstand systematischer empirischer Forschungen“ (Kunze, 2004: 191). Im Hinblick auf das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften in der Sprachförderung bestehen also Forschungsdesiderata, die einen Ausgangspunkt für die Entwicklung von Fragestellungen für die eigene Studie zum sprachlichen Fachwissen von Grundschullehrkräften in Kapitel 5 bilden.

Neben dem sprachlichen Fachwissen als ein Aspekt von *Wissen* bildet das *Handeln* eine zentrale Komponente der Sprachförderkompetenz von Lehrkräften. Um Aussagen über

die Sprachförderkompetenz von Lehrkräften treffen zu können, muss daher auch das Handeln von Lehrkräften in der Sprachförderung erfasst werden. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit theoretischen Grundlagen und dem Stand der Forschung zum *sprachlichen Handeln* von Lehrkräften.

3.4 Sprachliches Handeln in der Sprachförderung

Das Handeln von Lehrkräften wird allgemein als Ursache für Bildungsergebnisse gesehen und steht entsprechend häufig im Fokus der Aufmerksamkeit (Seidel, 2014). Das Zielbild ist eine Lehrperson, „die anwenden kann, was sie weiß, und zu begründen vermag, was sie tut“ (Neuweg, 2011b: 33). In der vorliegenden Arbeit wird das *Handeln* neben dem *Wissen* als zentraler Aspekt von Sprachförderkompetenz bestimmt (siehe Abschnitt 3.2).

Um Handlungskompetenzen von Lehrkräften analysieren zu können, muss nach Baumert und Kunter (2006a) der „Kern der Berufstätigkeit“ in den Blick genommen werden und damit die Vorbereitung, Inszenierung sowie Durchführung von Unterricht (Baumert & Kunter, 2006a: 477). Dies gilt auch für den Bereich der Sprachförderung. Müller (2014) beschreibt das Handeln in der Sprachförderung in Anlehnung an ein Modell zur Unterrichtsplanung von Meyer (2009) als einen Kreislauf, der sich in die drei grundlegenden Phasen des *planenden*, des *durchführenden* und des *nachbereitenden* Handelns einteilen lässt (Abbildung 3.4).

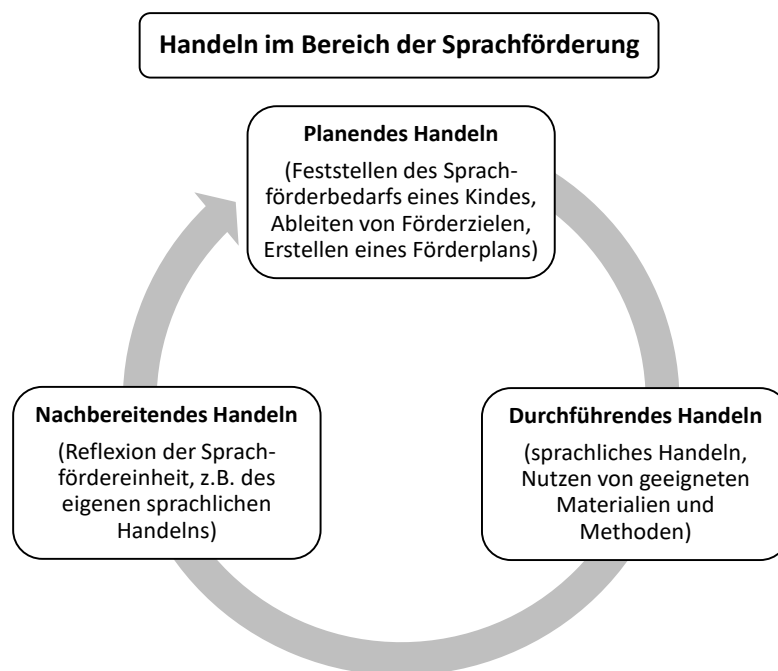


Abbildung 3.4. Phasen des Handelns im Bereich der Sprachförderung (nach Müller, 2014)

Zum planenden Handeln gehören das Feststellen des Sprachförderbedarfs eines Kindes, das Ableiten von Förderzielen sowie das Erstellen eines Förderplans. Den Förderzielen entsprechend werden geeignete Materialien und Methoden ausgewählt, die dann in der Fördersituation selbst zum Einsatz kommen. Nach der Durchführung der Sprachfördereinheit reflektiert die Lehrkraft den Einsatz der Materialien und Methoden sowie das Erreichen des Förderziels und leitet daraus Schwerpunkte für die weiteren Fördereinheiten ab (nachbereitendes Handeln). Zum durchführenden Handeln gehört auch das *sprachliche Handeln* der Lehrkräfte selbst, dem im Kontext der Sprachförderung eine bedeutsame Funktion zugesprochen wird. So sei „während der Durchführung von Sprachförderung [...] das Sprachverhalten der Sprachförderkraft der bestimmende Faktor für den Erfolg einer Fördermaßnahme“ (Ruberg & Rothweiler, 2012: 165). Im Folgenden wird der Begriff des *sprachlichen Handelns* näher erläutert.

In der Psychologie wird *Handeln* als eine von drei Gegenstandseinheiten vom Tun und Verhalten unterschieden (Groeben, 1986). Dabei wird *Handeln* in Abgrenzung zu Verhalten oder Tun stets als zielgerichtete und bewusste Form des Agierens beschrieben (Groeben, 1986; Heckhausen, 1989; Wahl, 2006). Zum Handeln gehört eine Absicht (Intention) – anders als Verhalten und Tun entsteht Handeln also aus einer bestimmten Motivation heraus. Handeln kann gelingen, indem das angestrebte Ergebnis erreicht wird, oder auch misslingen; es kann erfolgreich und erfolglos sein (Mees, 2004). Im Gegensatz zum Handeln ist dem Menschen beim *Tun* die eigene Motivation nicht bewusst: „er durchschaut nicht, warum er so und nicht anders agiert“ (Wahl, 2002: 229). *Verhalten* weist im Unterschied zum Handeln weder eine bewusste oder unbewusste Intention noch eine Reflexivität auf.

Ausgehend von diesem Verständnis wird das professionelle Agieren von Lehrkräften im Unterricht als *Handeln* gesehen und nicht als Tun oder Verhalten (Wahl, 2002). Der Begriff des *Handels* wurde somit auch gewählt, um das sprachliche Agieren von Lehrkräften in einer Sprachfördersituation zu beschreiben. Das *sprachliche Handeln* meint in dieser Arbeit den *zielgerichteten* und *bewussten* Einsatz der Sprache von Lehrkräften im Rahmen einer Sprachfördersituation. Dabei bezieht sich *zielgerichtet* auf ein angestrebtes Förderziel sowie den individuellen sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes, wonach sich das sprachliche Handeln der Lehrkraft *bewusst* ausrichtet. Das

sprachliche Handeln wird dabei durch die übergeordnete Motivation bestimmt, die kindliche (Zweit-)Sprachentwicklung anzuregen. In Anlehnung an Kleinschmidt (2016) werden die spracherwerbsförderlichen Aspekte der Lehrersprache als Bestandteil der professionellen Handlungskompetenz von Lehrkräften gesehen.

Geyer (2018) weist zurecht daraufhin, dass der Begriff des *sprachlichen Handelns* von in anderen Studien verwendeten Begriffen wie dem *sprachfördernden Handeln* (Beckerle et al., 2012) oder dem *sprachförderlichen Verhalten* (Buschmann et al., 2010) abzugrenzen ist. Dies bedingt sich zum einen durch die zuvor erläuterte Begriffsdefinition. Demnach erscheint der Begriff des *Handelns* geeignet, das professionelle Agieren von Lehrkräften im Unterricht zu beschreiben. Zum anderen bezieht sich das *sprachliche Handeln* im Rahmen dieser Arbeit wie bei Geyer (2018) ausschließlich auf die gesprochene Sprache der Lehrkraft in der Fördersituation und klammert somit Aspekte nonverbalen Agierens aus.

Das sprachliche Handeln von Lehrkräften in der Sprachförderung kann zusammenfassend als ein wichtiges Instrument beschrieben werden, mit dem der kindliche Zweitspracherwerb angeregt werden kann (Geyer, 2018; Müller, 2014a; Ruberg & Rothweiler, 2012; Schulz et al., 2008b). Das sprachliche Handeln zählt zudem als äußerer Faktor, der neben verschiedenen inneren Faktoren das Gelingen des kindlichen (Zweit-)Spracherwerbs entscheidend bestimmt:

Zu den wesentlichen äußeren Faktoren des Spracherwerbs gehört der sprachliche Input, der relevante linguistische Merkmale und Eigenschaften der Zielsprache aufweist bzw. widerspiegelt. Auch wenn [...] er nur eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung des Grammatikerwerbs darstellt, so hat er als sprachliches Modell doch erwerbssteuernde Funktionen; immerhin enthält er wesentliche linguistische Informationen und Indikatoren, die spezifische Sprachverarbeitungsprozesse auslösen und damit zu Erwerbsfortschritten führen. (Hansen, 1996: 103)

In Anlehnung an das Zitat von Hansen (1996) sowie den vorherigen Ausführungen zum sprachlichen Handeln basieren die folgenden Ausführungen auf der Grundannahme, dass bestimmte Aspekte des sprachlichen Handelns für die kindliche (Zweit-)Spracherwerbsentwicklung unterstützend sein können. Im Folgenden werden Anforderungen zusammengetragen, die an das sprachliche Handeln in der

Sprachförderung gestellt werden, um die Frage zu klären, welche Eigenschaften das sprachliche Handeln aufweisen sollte.

3.4.1 Anforderungen an das sprachliche Handeln

Ebenso wie für das sprachliche Fachwissen stellt sich die Frage, welche Anforderungen an das sprachliche Handeln der Lehrkräfte gestellt werden, um den kindlichen (Zweit-)Spracherwerb zu unterstützen. Hierzu werden im Folgenden die Anforderungen an das sprachliche Handeln der Lehrkräfte zunächst aus bildungspolitischer und anschließend aus linguistischer Sicht dargestellt und im Hinblick auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht.

Anforderungen aus bildungspolitischer Sicht

Zur Analyse, welche Anforderungen aus bildungspolitischer Sicht an das sprachliche Handeln von Lehrkräften formuliert werden, werden im Folgenden sowohl länderübergreifende Dokumente (z. B. die allgemeinen Beschlüsse und Vorgaben der Kultusministerkonferenz für den Grundschulbereich und die Curricula für das Fach Deutsch in der Grundschule) als auch länderspezifische Dokumente (z. B. die Handreichung für den hessischen Vorlaufkurs und das hessische Schulgesetz) herangezogen.

Länderübergreifende Anforderungen

Die Analyse der länderübergreifenden Dokumente ergibt, dass in diesen nahezu keine Anforderungen und Hinweise zur Gestaltung des sprachlichen Handelns von Lehrkräften formuliert werden. Lediglich in den Empfehlungen zur Arbeit in den Grundschulen heißt es, dass Lehrkräfte „*sprachliche Vorbilder*“ seien (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2015: 16). Was darunter genau zu verstehen ist, bleibt jedoch offen. An anderer Stelle wird allgemein eine individuelle und adaptive Unterstützung von SchülerInnen gefordert. So heißt es unter dem Punkt „Individualisierung und Differenzierung“:

Die Grundschule trägt der Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler durch einen an deren Lernausgangslage orientierten individualisierenden und differenzierenden Unterricht Rechnung. Inhaltliche und didaktische Entscheidungen sowie Festlegungen hinsichtlich zielgerichteter Methoden, Sozialformen, Arbeitsweisen und Aufgabenformate treffen die Lehrkräfte auf der

Basis der individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lernenden. Auf diese Weise gestaltete Lernumgebungen sind adaptiv und ermöglichen so viel innere Differenzierung, dass Schülerinnen und Schüler für sich jeweils passende Lernherausforderungen und Übungsmöglichkeiten vorfinden und unterschiedliche Lösungswege gehen können. Auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen bezogen werden Strukturierungshilfen und Lernberatung geboten. (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), 2015: 9)

Die Forderung nach einem adaptiven Unterricht ist hier allgemein für die Grundschule formuliert und gilt daher vermutlich auch für die vorschulische Sprachförderung. Ein direkter Bezug zum sprachlichen Handeln der Lehrkräfte wird an dieser Stelle nicht hergestellt. Somit bleibt unklar, wie ein adaptives sprachliches Handeln gestaltet sein könnte.

Auf nationaler Ebene lassen sich nahezu keine Hinweise zur Gestaltung eines sprachlichen Handelns von Lehrkräften finden. LehrerInnen wird lediglich die *Rolle des Sprachvorbilds* zugesprochen, ohne dabei konkrete Anhaltspunkte zu liefern.

Länderspezifische Anforderungen

Zur Analyse, welche Anforderungen an das sprachliche Handeln von Lehrkräften im Vorlaufkurs gestellt werden, wurde neben der Handreichung zum Vorlaufkurs (Althaus et al., 2002) auch das hessische Schulgesetz (Hessisches Kultusministerium, 2015), der Rahmenplan für die Grundschule (Hessisches Kultusministerium, 1995), der Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 (Bildungsplan Hessen, 2016) sowie für das Fach Deutsch das neue Kerncurriculum (Hessisches Kultusministerium, 2011) herangezogen.

Wie auf nationaler Ebene bleiben die Anforderungen an das sprachliche Handeln der Lehrkräfte in allen Dokumenten abstrakt. Vergleichbar zu der formulierten Erwartung in den Empfehlungen zur Arbeit in den Grundschulen findet sich durchgängig die Forderung nach einer individuellen und adaptiven schulischen Förderung. Im hessischen Schulgesetz heißt es dazu beispielsweise:

Die Schule ist so zu gestalten, dass die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler in einem möglichst hohen Maße verwirklicht wird und jede Schülerin und jeder Schüler unter

Berücksichtigung der individuellen Ausgangslage in der körperlichen, sozialen und emotionalen sowie kognitiven Entwicklung angemessen gefördert wird. (Hessisches Kultusministerium, 2015: 16)

Ein direkter Bezug zur vorschulischen Sprachförderung bzw. zum sprachlichen Handeln der Lehrkräfte wird an keiner Stelle hergestellt.

Im Rahmenplan für die Grundschule in Hessen findet sich die Forderung nach der Rolle des Sprachvorbilds, derer sich Lehrkräfte bewusst sein sollten. Konkret wird dabei auf die Reversibilität der eigenen Äußerungen verwiesen, auf die Lehrkräfte „so weit wie möglich“ achten sollten (Hessisches Kultusministerium, 1995: 14). Weiter heißt es, dass LehrerInnen „im Bewußtsein dessen, daß Kinder unterschiedliche Spracherfahrungen – auch in nichtdeutschen Muttersprachen – mitbringen, Sprachabweichungen und Sprachvarianten als Ausgangspunkt des sprachlichen Lernens akzeptieren“ (Hessisches Kultusministerium, 1995: 15). Ob diese Forderung einen Hinweis darauf darstellt, wie Lehrkräfte mit nicht zielsprachlichen Äußerungen von Kindern umgehen sollten, bleibt unklar.

In der Handreichung zum Vorlaufkurs wird nicht explizit auf das sprachliche Handeln der Lehrkräfte eingegangen. Zum Handeln der LehrerInnen allgemein wird darauf verwiesen, dass aufgrund der Heterogenität der Kinder in den Vorlaufkursen nur Beispiele für ein mögliches Handeln aufgezeigt werden könnten (Althaus et al., 2002: 3). Diese heterogene Zusammensetzung mache ein differenziertes Handeln der Lehrkräfte im Vorlaufkurs erforderlich, so solle eine Lehrkraft „[...] die Lernausgangslage eines Kindes sehr genau beobachten, um ihm eine seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechende Unterstützung geben zu können“ (Althaus et al., 2002: 15). Aus dieser Formulierung lässt sich die Forderung nach einem adaptiven sprachlichen Handeln ableiten, ohne dabei konkrete Anhaltspunkte zu liefern, wie Lehrkräfte ihr sprachliches Handeln adaptiv gestalten können.

Zusammenfassend geht aus den Analysen hervor, dass in der Grundschule grundsätzlich ein individuelles und am Lern- und Entwicklungsstand der SchülerInnen adaptiertes Handeln und Unterrichten gefordert wird. Diese Erwartung findet sich sowohl länderübergreifend wie spezifisch für das Bundesland Hessen. Übertragen auf den Kontext der vorschulischen Sprachförderung kann davon ausgegangen werden, dass

auch hier die Anforderung einer individuellen, adaptierten Förderung gilt. Bis auf die abstrakte Forderung nach dem *Sprachvorbild* finden sich allerdings an keiner Stelle Hinweise, die sich konkret auf das sprachliche Handeln der Lehrkräfte beziehen. LehrerInnen erhalten somit weder auf länderübergreifender noch auf länderspezifischer Ebene Anregungen, wie sie sprachlich handeln könnten, um als *Sprachvorbild* zu fungieren und wie sie ihr sprachliches Handeln adaptiv ausrichten.

Neben den Lehr- und Bildungsplänen, Schulgesetzen und Handreichungen liegt mittlerweile eine Vielzahl von Fachliteratur vor, die basierend auf Erkenntnissen der (Zweit-)Spracherwerbsforschung Hinweise und Empfehlungen zur Gestaltung von Sprachförderung in Kita und Schule liefern (Müller, 2014a; Müller et al., 2015c; Ruberg & Rothweiler, 2012; Smits & Müller, 2016; Tracy, 2008c; Wildemann & Vach, 2013). Im Folgenden werden die dort formulierten Erwartungen an das sprachliche Handeln zusammengefasst.

Anforderungen aus linguistischer Sicht

In den letzten Jahren wurden zunehmend Anforderungen an das sprachliche Handeln in der Sprachförderung formuliert, die auf einem linguistisch orientierten Ansatz beruhen (Geyer, 2018; Müller et al., 2016d; Müller, 2014a, 2015b; Ruberg & Rothweiler, 2012; Smits & Müller, 2016; Tracy, 2008c). Ausgangspunkt für die dort beschriebenen Erwartungen an das sprachliche Handeln bildet die Grundannahme, dass Kinder mit DaZ einen ausreichenden Input benötigen, um sich das Regelsystem der Zielsprache erschließen zu können: „Ein gelingender Zweitspracherwerb setzt voraus, dass zum Erwerb sprachlicher Strukturen quantitativ ausreichender und qualitativ hochwertiger Input zur Verfügung steht und dass die DaZ Lerner in der Lage sind, diesen für den Erwerb des Deutschen zu nutzen“ (Schulz et al., 2017: 192f.). Was genau unter einem „quantitativ ausreichenden“ und „qualitativ hochwertigen“ Input zu verstehen ist, ist bislang jedoch weitestgehend unklar (Geyer, 2018; Müller, 2015b). So ist bislang nicht geklärt, wie häufig bestimmte Strukturen (z. B. Nebensätze) tatsächlich im Input einer Förderkraft vorkommen müssten, damit diese vom Kind übernommen werden. Sind dafür zehn Nebensätze im Verhältnis zu 20 Hauptsätzen ausreichend, oder müssten es eher 18 Nebensätze sein, damit das sprachliche Handeln als „quantitativ ausreichend“ beschrieben werden kann? Und gilt ein sprachliches Handeln nur dann als „qualitativ

hochwertig“, wenn es ausschließlich aus vollständigen Sätzen mit finiten oder infiniten Verben besteht? Wären elliptische Äußerungen oder Äußerungen ohne Verb demzufolge als qualitativ weniger hochwertig anzusehen? Zu diesen Fragen liegen bislang keine theoretisch oder empirisch gesicherten Erkenntnisse vor. Basierend auf bisherigen Erkenntnissen über den kindlichen Zweitspracherwerb wurden dennoch einige Empfehlungen formuliert, wie das sprachliche Handeln im Rahmen von Sprachfördersituationen gestaltet sein sollte, um den kindlichen DaZ Erwerb zu unterstützen. Im Folgenden werden die aktuellen Empfehlungen zu drei zentralen Punkten zusammengefasst und weiter spezifiziert (Tabelle 3.1). Eine kritische Reflexion und Diskussion der vorgestellten Empfehlungen folgt im anschließenden Kapitel 4.

Tabelle 3.1. Empfehlungen an das sprachliche Handeln in der Sprachförderung aus linguistischer Sicht

1)	<i>Adaptives sprachliches Handeln</i> (Hopp et al., 2010; Kaltenbacher & Klages, 2007a; Ritterfeld, 2005; Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2008c)
2)	<i>Zielorientiertes sprachliches Handeln</i> (Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2008c)
3)	<i>Quantitativ ausreichendes und qualitativ hochwertiges sprachliches Handeln</i> (Kaltenbacher & Klages, 2007a; Ruberg & Rothweiler, 2012; Schulz et al., 2017; Tracy, 2009)
	<i>3.1 Komplexes sprachliches Handeln</i> (Hopp et al., 2010; Ruberg & Rothweiler, 2012; Schulz et al., 2008b; Tracy et al., 2010; Tracy, 2008c)
	<i>3.2 Kontrast- und variationsreiches sprachliches Handeln</i> (Hopp et al., 2010; Ruberg & Rothweiler, 2012; Schulz et al., 2008b; Tracy et al., 2010; Tracy, 2008c)
	<i>3.3 Responsives sprachliches Handeln</i> (Grimm & Aktas, 2008; Kaltenbacher & Klages, 2007a; Ruberg & Rothweiler, 2012; Simon & Sachse, 2011)

1) *Adaptives sprachliches Handeln*

Ziel der Sprachförderung ist, „[...], die Erwerbssituation von Sprache bei den Kindern zu verbessern und damit den Spracherwerb zu unterstützen“ (Siegmüller & Fröhling, 2010: 95). Um dies zu erreichen, sollte der Input der Lehrkräfte möglichst an den aktuellen Sprachstand eines Kindes und den damit verbundenen Förderbedarf (bzw. dem angestrebten Förderziel der jeweiligen Sprachfördereinheit) angepasst sein. Ritterfeld (2005) verweist in diesem Zusammenhang auf das Prinzip der Passung, welches nur erfüllt werde, wenn „Sprachangebot und kindliche Fähigkeit, das Angebot zu nutzen,

ineinandergreifen“ (Ritterfeld, 2005: 9). Dabei ist der Grundgedanke, dass der Input in der Sprachfördersituation möglichst die für das Kind relevanten Strukturen (im Sinne des individuellen sprachlichen Entwicklungsstands) aufweisen sollte, um Sprachverarbeitungsprozesse anzustoßen und damit den Spracherwerb zu unterstützen (Hansen, 1996; Tracy & Lemke, 2009). Ein adaptives sprachliches Handeln setzt somit voraus, dass die Lehrkraft den individuellen sprachlichen Entwicklungsstand und die Förderbedarfe eines Kindes kennt.

Die Frage nach der Adaptivität sprachlichen Handelns wurde zunächst im Rahmen der Erstspracherwerbsforschung untersucht. Analysiert wurde u. a, ob sich das sprachliche Handeln von Eltern mit ihren kleinen Kindern von der Sprache Erwachsener untereinander unterscheidet (Fraser & Roberts, 1975; Hirsh-Pasek et al., 1984; Philips, 1973). Insgesamt weisen die Befunde der Studien daraufhin, dass die Sprache der Eltern einfacher (im Sinne von weniger komplex) und redundanter ist als eine Sprache, die an Erwachsene gerichtet ist. Untersucht wurde zudem, ob die Sprache als *fine-tuned* an den individuellen sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes bezeichnet werden kann:

Fine-tuning implies that, as the child's own language ability develops, the caretakers decrease the amount of simplification or modification in their child-directed speech, thus providing a continually adjusted optimal discrepancy between the language system of the child and the language system the child is exposed to. (Snow et al., 1987: 66)

Fine-tuning gilt insbesondere dann als unterstützend, wenn es sich in der *Zone der nächsten Entwicklung* nach Vygotski (1934/2002) befindet. Demnach sollten Kinder möglichst so gefördert werden, dass ausgehend von ihrem aktuellen Entwicklungsstand der nachfolgende Entwicklungsschritt angebahnt wird:

Im Hinblick auf Sprachförderung ist es zunächst einmal wichtig, einem Kind auch genau die Informationen zur Verfügung zu stellen, die es gerade benötigt. Es geht also darum, die Sprachfördersituation so zu gestalten, dass diejenigen Strukturen, die für ein Kind in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, besonders häufig und besonders prägnant im sprachlichen Input des Kindes auftreten. Wenn ein Kind beispielsweise gerade am Erwerb des Akkusativs „arbeitet“, sollte das sprachliche Angebot auch genügend Beispiele für Akkusativformen bereithalten. (Ruberg & Rothweiler, 2012: 48)

Bisherige Ergebnisse aus Studien zur kindgerichteten Sprache weisen zwar darauf hin, dass die Sprache der Eltern je nach Alter des Kindes unterschiedliche Merkmale aufweist und somit in Bezug auf die Komplexität als adaptiv beschrieben werden kann (Cross & Morris, 1980). Die Strukturen liegen jedoch nicht immer genau im Bereich der „Zone der nächsten Entwicklung“ und können somit nur als grob fine-tuned beschrieben werden. Bezogen auf die im Unterricht an SchülerInnen gerichtete Sprache argumentiert Speidel (1987) dafür, das sprachliche Handeln von Lehrkräften als *roughly-tuned* zu beschreiben, da eine Feinanpassung an jeden Spracherwerbsstand der einzelnen SchülerInnen zu jeder Zeit nicht möglich sei. Fine-tuning könne sich jedoch in Situationen der Einzelförderung zeigen.

In der Sprachtherapie werden dem Prinzip der Adaptivität folgend Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung gezielt gefördert. Den Ausgangspunkt für die Förderung bildet der individuelle sprachliche Entwicklungsstand eines Kindes, wobei der Fokus dabei auf den syntaktischen Meilensteinen liegt. Im Rahmen einer entwicklungsproximalen Sprachtherapie (Dannenbauer, 1994) werden einem Kind ganz gezielt sprachliche Strukturen angeboten, um deren Erwerb systematisch anzubahnen. Es handelt sich somit um einen *inszenierten Spracherwerb*, bei dem der natürliche Spracherwerb durch ein spezifiziertes sprachliches Angebot ergänzt wird: „Ein solchermaßen inszenierter Spracherwerb ist qualitativ zu unterscheiden von dem, was in einem normalen Spracherwerb geschieht“ (Dannenbauer, 2002: 138). Ziel ist, dass das aufbereitete sprachliche Angebot durch seine Prägnanz spezifische Sprachverarbeitungsprozesse beim Kind auslöst und damit zu Erwerbsfortschritten führt (Hansen, 1996). Voraussetzung dafür ist, dass die zu erwerbende Zielstruktur dem Kind während der Fördermaßnahme transparent und hochfrequent dargeboten wird, damit die Zielstruktur möglichst häufig im Aufmerksamkeitsfokus des Kindes steht. Hierfür können Fachkräfte Techniken des Modellierens (Dannenbauer, 2002) anwenden, auf die unter Punkt 5) noch genauer eingegangen wird.

2) Zielorientiertes sprachliches Handeln

Eng verbunden mit der Forderung eines adaptiven sprachlichen Handelns ist die Empfehlung eines *zielorientierten* sprachlichen Handelns¹⁰: „Letztlich geht es bei der Sprachförderung darum, die Spracherwerbsbedingungen eines Kindes durch bestimmte Maßnahmen so zu verbessern, dass ein Kind seine Sprachkompetenzen schneller erweitert, als es dies ohne diese Maßnahmen tun würde. Dies setzt ein zielorientiertes Handeln voraus“ (Ruberg & Rothweiler, 2012: 46). Ein zielorientiertes sprachliches Handeln verfolgt ein bestimmtes Förderziel und richtet sich am individuellen sprachlichen Entwicklungsstand eines Kindes aus. Tracy (2008c) spricht in diesem Zusammenhang von einem *systematisch aufbereiteten sprachlichen Angebot*. Erst ein zielgerichtetes sprachliches Handeln strukturiert den Input der Lehrkraft. So werden je nach Förderziel und sprachlichem Entwicklungsstand der Kinder unterschiedliche Strukturen im Vordergrund stehen (z. B. einfache Hauptsätze vs. komplexe Satzgefüge), um die Präsentation der Zielstruktur zu unterstützen, sodass ein systematisch aufbereitetes sprachliches Angebot entsteht. Hansen (1996) betont: „[...] in einem vorstrukturierten und bewusst gestalteten Situations- und Interaktionsrahmen kann das dem Kind dargebotene sprachliche Angebot so aufbereitet werden, dass aufgrund seiner Prägnanz ein Auslösen oder Forcieren der angezielten Verarbeitungs- und Lernprozesse wahrscheinlich wird“ (Hansen, 1996: 103). Kaltenbacher und Klages (2007a) unterstreichen die Bedeutung eines solchen strukturierten Sprachangebots, „da wir davon ausgehen, dass bei dem beschränkten sprachlichen Input der Kinder bestimmte sprachliche Erscheinungen anders nur schwer erworben werden können“ (Kaltenbacher & Klages, 2007a: 141). Ein zielorientiertes sprachliches Handeln schließt auch den gezielten Einsatz von Methoden zur Sprachförderung ein, wie z. B. das Anwenden von Modellierungstechniken oder das korrektive Feedback, auf die im Folgenden noch genauer eingegangen wird.

3) Quantitativ ausreichendes und qualitativ hochwertiges sprachliches Handeln

Mehrere AutorInnen betonen die Bedeutung eines quantitativ ausreichenden und qualitativ hochwertigen sprachlichen Inputs in der Sprachförderung: „[...] die Quantität

¹⁰ Wie einleitend beschrieben impliziert der Begriff des Handelns ursprünglich bereits eine Zielorientierung. In Handbüchern zur Sprachförderung ist der Begriff des zielorientierten sprachlichen Handelns aber gängig und wird daher an dieser Stelle noch einmal gesondert aufgegriffen.

und Qualität des Sprachangebots [sind] entscheidende Einflussfaktoren auf die Erwerbgeschwindigkeit und den erreichten Endstand“ (Kaltenbacher & Klages, 2007a: 138). In der vorliegenden Arbeit werden die Forderungen nach einem *komplexen, kontrast- und variationsreichen* sowie *responsiven* sprachlichen Handeln als Merkmale eines quantitativ ausreichenden und qualitativ hochwertigen Inputs gesehen und im Folgenden näher beschrieben. Neben diesen Eigenschaften scheint es grundsätzlich entscheidend zu sein, dass Kindern ausreichend sprachlicher Input zur Verfügung steht (Kaltenbacher & Klages, 2007a; Ricart Brede, 2011; Ruberg & Rothweiler, 2012). Angenommen wird, dass quantitative Aspekte vor allem für den Erwerb sprachlicher Bereiche, die von Ausnahmen und Sonderregelungen geprägt sind, entscheidend sind: „Sämtliche von Ausnahmen und Formenvielfalt geprägten Bereiche setzen vor allem eines voraus: Kinder müssen in ihrem Input ausreichendes Belegmaterial finden, um zu erkennen, dass es hier überhaupt etwas zu entdecken oder zu lernen gibt“ (Tracy, 2009: 74). Aus der Forschung zur kindgerichteten Sprache liegen Befunde vor, dass die Äußerungsanzahl der Bezugsperson einen positiven Effekt auf die Geschwindigkeit des Erwerbs im Bereich Syntax und Lexikon zu haben scheint und entsprechend gilt: „Es scheint hilfreich für Kinder zu sein, mehr Sprache zu hören als weniger“ (Hoff-Ginsberg, 2000: 475). Im Bereich der Sprachförderung sind quantitative Aspekte sprachlichen Handelns eng verknüpft mit dem angestrebten Förderziel der jeweiligen Sprachfördereinheit. Erst durch die Auswahl eines Förderziels kann eine Lehrkraft die Auftretenshäufigkeit spezifischer Strukturen erhöhen und so in den Fokus des Kindes rücken. Daneben wird auch der Anteil des sprachlichen Handelns einer Lehrerin insgesamt je nach Förderziel unterschiedlich ausfallen. So ist anzunehmen, dass der Redeanteil einer Lehrkraft höher ausfällt, wenn das Ziel einer Fördersituation das Anbahnen bestimmter sprachlicher Strukturen ist. Andersherum wird der Redeanteil geringer ausfallen, wenn das Ziel das Anwenden und Festigen gelernter Strukturen auf Seiten der SchülerInnen ist.

3.1 Komplexes sprachliches Handeln

Vielfach wird ein sprachliches Handeln empfohlen, das sich durch komplexe Strukturen auszeichnet: „Was Kinder hingegen tatsächlich brauchen, ist etwas anderes, nämlich komplexe, d.h. syntaktisch, morphologisch und lexikalisch variationsreiche Strukturen, anhand derer sie die abstrakten Baupläne von Sätzen entdecken können“ (Tracy et al.,

2010: 201). Das Anbieten von komplexen Strukturen, also z. B. die Verwendung von Haupt- und Nebensätzen, ermöglicht Kindern folglich, Informationen über die Zielsprache abzuleiten. Das Vermeiden komplexer Strukturen bezeichnet Hansen (1996) sogar als erwerbshinderlich: „Je eingeschränkter nämlich die Datenbasis ist, desto größer ist die Anzahl der Hypothesen und Regeln, die mit dem Input kompatibel sind, und desto schwieriger ist es folglich für das Kind, die jeweils korrekte Generalisierung auszuwählen“ (Hansen, 1996: 46). Je nach individuellem sprachlichen Entwicklungsstand kann ein Kind also aus einem komplexen sprachlichen Input genau die Strukturen herausfiltern, die es zum Erwerb dieser Strukturen benötigt.

3.2 Kontrast- und variationsreiches sprachliches Handeln

Kontrast und *Variation* bezeichnet Tracy (2008c) als die „zentralen Leitideen für die Förderung von Syntax und Morphologie“ (Tracy, 2008c: 199; siehe auch Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy et al., 2010), um Kindern komplexe Strukturen anbieten zu können.¹¹ Das sprachliche Angebot in der Sprachförderung sollte Kindern die Möglichkeit bieten, die verschiedenen Strukturen des Deutschen zu entdecken und miteinander in Beziehung zu setzen. Es geht darum, „bewusst Äußerungen anzubieten, welche die Zielstruktur enthalten und in denen die Zielstruktur mit anderen Strukturen kontrastiert wird“ (Ruberg & Rothweiler, 2012: 148). Kinder werden durch die gezielte Präsentation variierender sprachlicher Formen dazu angeregt, implizit Regeln zur Struktur der Zielsprache zu bilden. Dies kann z. B. bedeuten, dass der Input variierende Satzmuster enthält, bei denen die finiten Verben in beiden möglichen Positionen im Satz stehen. So werden dem Kind Hinweise über die Bildung der Satzklammer präsentiert. Damit Kinder sich z. B. die asymmetrische Struktur der Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen erschließen können, sollten beide Strukturen im Input vorkommen: „Einfache Satzfragmente können dem Kind Evidenz für die wichtigsten Grundbausteine des deutschen Satzes liefern, aber nur kontrastierende Strukturen machen die für das Deutsche typische Asymmetrie der Stellung des finiten Verbs (V2 im Hauptsatz, VE im Nebensatz) deutlich. Der Input sollte dem Kind daher so dargeboten werden, dass es die Möglichkeit hat, zeitnah verschiedene Strukturen zu vergleichen und miteinander in

¹¹ Ein kontrast- und variationsreiches sprachliches Handeln ist auch für den Ausbau des kindlichen Lexikons (Wortschatzförderung) unterstützend (siehe hierzu Tracy, 2008c; Ruberg & Rothweiler, 2012), worauf an dieser Stelle aber nicht weiter eingegangen wird.

Beziehung zu setzen“ (Schulz et al., 2008b: 26f.). Mit Hilfe von Modellierungstechniken können sprachliche Kontraste geschaffen werden, anhand derer die entscheidenden Merkmale der Zielstruktur erkennbar werden: „Ein schematischer Gebrauch von Satzmustern mit formal gleichbleibender Struktur könnte dies nicht leisten, da gerade die Gleichförmigkeit des jeweiligen Musters sprachliche Kontraste verhindert und der Entdeckung spezifischer Charakteristika der Binnenstruktur abträglich ist“ (Dannenbauer, 2002: 152f.). Gleiches gilt auch für den Erwerb nicht regelbasierter Strukturen: „Diese Bereiche können nur erworben werden, wenn die jeweiligen Formen tatsächlich im Input des Kindes vorkommen [...]“ (Grimm & Schulz, 2014b: 37).

3.3 Responsives sprachliches Handeln

Eine weitere Erwartung ist, dass das sprachliche Handeln der Lehrkräfte responsiv gestaltet ist. Hiermit wird in erster Linie das Verwenden von Modellierungstechniken¹² gemeint, die ursprünglich aus der entwicklungsproximalen Sprachtherapie nach Dannenbauer (1994) stammen: „Mit Hilfe der Techniken des Modellierens können die so eingebrachten sprachlichen Zielstrukturen dann in vielfältiger Weise verändert, reduziert, expandiert, mehrfach wiederholt und zwischen den Gesprächspartnern ‚hin- und hergeschoben‘ werden“ (Hansen, 1996: 109). Übertragen auf den Kontext der Sprachförderung bietet der Einsatz von Modellierungstechniken Lehrkräften die Möglichkeit, Kindern gezielt – im Sinne des sprachlichen Entwicklungsstands und des angestrebten Förderziels – frequent und variationsreich sprachliche Strukturen anzubieten. Eine der meist zitierten und geforderten Techniken des Modellierens ist das *korrektive Feedback*. Hierbei wird die fehlerhafte Äußerung des Kindes aufgegriffen und zielsprachlich wiedergegeben. Dem Kind wird so ein Modell geliefert, aus dem das Kind Informationen über die zu erwerbende Zielstruktur ableiten kann:

[...] the provision of feedback immediately following an error is essential for the learners to notice a contrast between their faulty utterance and the target form – the first step in the eventual abandonment of the wrong form and the acquisition of the correct one. (El Tatawy, 2002: 7)

El Tatawy (2002) lehnt sich damit an die *direct contrast hypothesis* von Saxton (1997) an. Angenommen wird, dass durch den direkten Kontrast der eigenen und der

¹² In einigen Konzepten werden Modellierungstechniken auch als Sprachförderstechniken oder Sprachlehrstrategien bezeichnet (z. B. Ruberg & Rothweiler, 2012; Beckerle et al., 2012).

zielsprachlichen Äußerung bei Kindern Verarbeitungsprozesse angestoßen werden, die zu Lerneffekten führen können: „Corrective feedback provides support in dealing with the matching problem. Juxtaposing the learner’s utterance and its corresponding version in the target language draws the learner’s attention to structures that have not been mastered, thus initiating a learning process” (Havranek, 2002: 256). Greift die Lehrkraft also eine nicht zielsprachliche Äußerung eines Kindes auf und korrigiert sie implizit, könnte das Kind ein „Modell des guten Gelingens“ (Kleinschmidt, 2016) erhalten und so eigenaktiv implizite Regeln zur Struktur der Zielsprache aufbauen. Tracy (1990a) verweist in diesem Zusammenhang auf die hohen kognitiven Anforderungen an das Kind, die mit der Verarbeitung von korrektivem Feedback verbunden sind. So muss ein Kind zum Aufbau neuen sprachlichen Wissens das korrektive Feedback zunächst als solches erkennen, die sprachliche Ebene der Korrektur ermitteln und schließlich eine Beziehung zwischen der eigenen Äußerung und der Rückmeldung herstellen.

Die Bedeutung von korrektivem Feedback wird in der (Zweit-)Spracherwerbsforschung kontrovers diskutiert (Havranek, 2002). Aus nativistischer Sicht (Chomsky, 1975) wird angenommen, dass der Erstspracherwerb auf der Basis von positiver Evidenz abläuft. Durch sprachliche Strukturen im Input erhalten Kinder Evidenz darüber, was in der Zielsprache als grammatisch gilt. Auch beim impliziten korrektiven Feedback erhalten Kinder diese positive Evidenz. Negative Evidenz hingegen, also Evidenz darüber, was in der Zielsprache als nicht grammatisch gilt (z. B. durch explizite Korrekturen), stellt für den Spracherwerb keine notwendige Voraussetzung dar. Studien, die sich mit dem Vorkommen und der Wirksamkeit von korrektivem Feedback auseinandersetzen, kommen bislang zu uneinheitlichen Ergebnissen (siehe hierzu den Überblick in El Tatawy, 2002). Dies liegt jedoch z. T. auch an methodischen Schwierigkeiten. El Tatawy (2002) kritisiert z. B., dass das unmittelbare Aufgreifen der korrigierten Struktur häufig als einziger Nachweis für den Erwerb und damit den Erfolg von korrektivem Feedback gilt: „Acquisition, however, could occur before it appeared in the production“ (El Tatawy, 2002: 8). Auch andere AutorInnen kritisieren diese methodische Vorgehensweise und bezeichnen sie als „methodological red herring “ (Mackey & Philip, 1998). So wären Langzeituntersuchungen notwendig, um Effekte im Spracherwerb des Kindes tatsächlich nachweisen zu können (El Tatawy, 2002; Havranek, 2002; Mackey & Philip, 1998; Valezy & Spada, 2006). Zusammenfassend weisen die Ergebnisse bisheriger Studien allerdings

dennoch in die Richtung, dass SchülerInnen beim Zweitspracherwerb von korrektivem Feedback profitieren: „It can therefore be assumed that corrective feedback facilitates language acquisition“ (Havranek, 2002: 257). Wie bereits erwähnt kann korrekatives Feedback *implizit* oder *explizit* erfolgen, wobei im Rahmen der Sprachförderung ausdrücklich implizite Feedbackformen empfohlen werden (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Kucharz, 2011; Müller, 2015b; Ruberg & Rothweiler, 2012). Beim impliziten korrektiven Feedback erfolgt eine Berichtigung der kindlichen Äußerung, ohne das Kind explizit auf den Fehler hinzuweisen. Dies kann in Form von einfachen Wiederholungen, Erweiterungen (Expansionen) oder Umformungen (Transformationen) erfolgen. Beim expliziten korrektiven Feedback hingegen wird dem Kind unmissverständlich signalisiert, dass in der Äußerung ein Fehler vorliegt und die zielsprachliche Form wird vorgegeben (Lyster & Ranta, 1997). Das folgende Beispiel zeigt den Einsatz von implizitem korrektivem Feedback auf eine nicht zielsprachliche kindliche Äußerung.

- (1) Lehrkraft: Wie weit bist du?
Kind: *Ich hab die Karotte schon ausgeschneidet.
Lehrkraft: Oh stimmt, du hast die Karotte schon ausgeschnitten.
Kind: Mhm.

Beispiel 1: Implizites korrektives Feedback auf eine nicht zielsprachliche kindliche Äußerung (eigene Daten, Transkript 5)

Das Beispiel verdeutlicht die Herausforderungen an das sprachliche Handeln der Lehrkraft, die mit dem zielgerichteten Einsatz von implizitem korrektivem Feedback verbunden sind. In dieser Situation muss die Lehrkraft zunächst die nicht zielsprachliche Form in der Äußerung des Kindes wahrnehmen und die Art der zielsprachlichen Abweichung linguistisch analysieren (z. B. in diesem Fall morphologische Abweichung). Angenommen das Förderziel in dieser Situation liegt im Bereich Morphologie, folgt die Reaktion der Lehrkraft in Form eines korrektiven Feedbacks. Dazu greift die Lehrkraft die vorangegangene kindliche Äußerung auf und bettet die Zielstruktur, hier das korrekte Partizip „geschnitten“, implizit in ihre eigene Äußerung ein. Um dies leisten zu können, ist ein hohes Maß an Sprachbewusstheit und Selbstreflexion des eigenen sprachlichen Handelns, aber auch in Bezug auf die Sprache des Kindes auf Seiten der Lehrkraft erforderlich (Ruberg & Rothweiler, 2012).

Müller (2015b) weist daraufhin, dass der Einsatz von korrekтивem Feedback in Handbüchern und Ratgebern zur Sprachförderung teilweise nur verkürzt dargestellt werde und somit der entscheidende Aspekt unklar bliebe. So gehe es nicht darum, jede nicht zielsprachliche Form in einer kindlichen Äußerung zu korrigieren. Entscheidend sei vielmehr, dass der Einsatz bewusst und zielgerichtet erfolgt (siehe auch Ruberg & Rothweiler, 2012). Diese Forderung deckt sich mit dem Befund einiger Studien, wonach SchülerInnen vor allem dann von korrekтивem Feedback profitieren, wenn es auf den sprachlichen Entwicklungsstand der LernerInnen abgestimmt ist (Carroll & Swain, 1993; DeKeyser, 1993; Havranek, 2002; Mackey & Philip, 1998).

Zusammenfassend zeigt der Überblick, dass aus linguistischer Perspektive einige Empfehlungen an das sprachliche Handeln in der Sprachförderung formuliert wurden. In einer Sprachfördersituation wie dem Vorlaufkurs sollte sich das sprachliche Handeln der Lehrkräfte demzufolge durch ein *adaptives* und *gezielt* strukturiertes Sprachangebot auszeichnen. Ein *qualitativ hochwertiges* und *quantitativ ausreichendes* sprachliches Handeln kann u. a. durch ein kontrast- und variationsreiches sprachliches Angebot sowie den gezielten Einsatz von Modellierungstechniken wie dem korrektiven Feedback als ein Merkmal responsiven sprachlichen Handelns erreicht werden.

3.4.2 Stand der Forschung zum sprachlichen Handeln

Mittlerweile wurden in einigen Studien Aspekte des sprachlichen Handelns von pädagogischen Fachkräften in der Sprachförderung untersucht. Dabei handelt es sich überwiegend um das sprachliche Handeln von pädagogischen Fachkräften, die in Krippen und Kitas tätig sind (Beckerle et al., 2012; Geyer, 2018; Müller et al., 2014g; Ricart Brede, 2011). Vorrangig wurden Aspekte des sprachlichen Handelns im Hinblick auf ihre Quantität analysiert, wie z. B. die Auftretenshäufigkeit bestimmter sprachlicher Strukturen oder das Vorkommen von korrekтивem Feedback als Modellierungstechnik. In einigen wenigen Studien wurden Aspekte des sprachlichen Handelns von Grundschullehrkräften in der Sprachförderung untersucht (Kleinschmidt, 2015; Smits & Müller, 2016). Im Folgenden werden die Forschungsergebnisse bisheriger Studien bezugnehmend auf die zuvor skizzierten Empfehlungen an das sprachliche Handeln aus linguistischer Perspektive zusammengefasst. Dabei werden aufgrund der wenig vorliegenden Forschungsergebnisse für den Grundschulbereich auch Studien

berücksichtigt, in denen das sprachliche Handeln von pädagogischen Fachkräften aus der Krippe und Kita untersucht wurde.

Studien zur Adaptivität sprachlichen Handelns

Um adaptiv sprachlich handeln zu können, muss die Lehrkraft den sprachlichen Entwicklungsstand und die Förderbedarfe eines Kindes kennen. Im Folgenden werden daher zunächst Ergebnisse aus Studien vorgestellt, die sich mit der Vorgehensweise von Fachkräften und Lehrkräften bei der *Sprachstandserhebung* von Kindern befassen (Becker-Mrotzek et al., 2012; Fried, 2007; Geist, 2014a, 2016b; Geyer & Müller, in Vorb; Gold & Schulz, 2014; Jäger-Flor & Jäger, 2008; Müller et al., 2017f; Voet Cornelli, 2008). Im Anschluss werden Forschungsergebnisse zum *adaptiven sprachlichen Handeln in der Sprachförderung* berichtet (Kleinschmidt, 2015; Müller et al., 2016d; Scarcella & Higa, 1981; Snow & Hoefnagel-Höhle, 1982).

Vorgehen bei der Sprachstandserhebung. Fried (2007) befragte 791 Erzieherinnen mithilfe von Fragebögen zur Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen u. a. im Bereich der Sprachstandserhebung. Die meisten Fachkräfte gaben an, nicht zwischen guten und schlechten Verfahren unterscheiden und Sprachtests nicht selbstständig durchführen zu können. Gold und Schulz (2014) generierten mittels Fragebögen Aussagen von 209 Kita-LeiterInnen in Frankfurt am Main zur Umsetzung von Sprachstandserhebungen sowie zur Aus- und Fortbildung ihrer KollegInnen im Bereich der Sprachförderung. Wie bei Fried (2007) stellt der Bereich der Sprachstandsdiagnose eine Herausforderung für die pädagogischen Fachkräfte dar. So geben knapp die Hälfte der Leiterinnen an, dass ihre Kolleginnen sich auf das Durchführen von Sprachstandserhebungen gar nicht bzw. kaum vorbereitet fühlen. Geyer und Müller (in Vorb.) untersuchten das Vorgehen von U3-Fachkräften bei der Erfassung kindlicher Sprachfähigkeiten. Hierzu führten die Autorinnen qualitative Leitfadeninterviews mit zehn U3-Fachkräften durch. In den Interviews geben neun der zehn Fachkräfte an, keine systematische Sprachstandserfassung durchzuführen. Zwar dokumentieren die Fachkräfte einzelne sprachliche Phänomene, veröffentlichte Verfahren kommen aber nicht zum Einsatz. Dieses Ergebnis zeigte sich auch in der Studie von Müller et al. (2017f), die mithilfe von Fragebögen und Interviews das Vorgehen von zehn Kita-Fachkräften bei der Sprachstandserhebung untersuchten. Die Ergebnisse zeigen, dass neun der zehn

Fachkräfte die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Alltag beobachten, dabei aber nicht auf veröffentlichte Instrumente oder standardisierte Verfahren zurückgreifen. Das Vorgehen von Grundschullehrkräften zur Erfassung des Sprachstands von Kindern, die an einem Vorlaufkurs teilnahmen, untersuchte Voet Cornelli (2008). Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass jede Schule eigene, meist informelle hausinterne Materialien verwendet, um den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder zu überprüfen. Jäger-Flor und Jäger (2008) führten eine Befragung von 545 Lehrkräften aus allen Schulformen durch. Nur 14 % der Befragten gaben an, sehr vertraut mit diagnostischen Verfahren zu sein. So wenden nur 7.7 % der Lehrkräfte diagnostische Verfahren an, am häufigsten (20.3 %) werden Rückschlüsse anhand von Vergleichen mit anderen SchülerInnen gezogen. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Becker-Mrotzek et al. (2012). Die Befragung von 512 LehrerInnen in Form eines halbstandardisierten Interviews ergab, dass viele Lehrkräfte über keine Erfahrungen in der Durchführung von Sprachstandserhebungen verfügen. So gaben lediglich 15 % der Lehrkräfte an, dass an ihrer Schule eine Sprachstandserfassung als Bestandteil von Sprachförderung durchgeführt werde. Geist (2014a) erfasste mittels Fragebögen und Interviews, wie Lehrkräfte im Vorlaufkurs die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern einschätzen. Zwar führt die überwiegende Anzahl der Grundschulen eine Sprachstandserhebung durch, jedoch gibt es deutliche Unterschiede in der Vorgehensweise zur Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten. Weiterhin zeigt sich, dass an den Schulen überwiegend hausinterne Verfahren eingesetzt werden, die zum Teil sehr unterschiedliche sprachliche Teilfähigkeiten überprüfen. Geist (2014) untersuchte überdies die sprachdiagnostische Kompetenz der Lehrkräfte. Hierfür verglich sie die Einschätzungen der sprachlichen Fähigkeiten der Lehrkräfte mit den Ergebnissen aus standardisierten Sprachstandserhebungsverfahren (LiSe-DaZ, AWST-R). Es zeigte sich, dass die Urteilsgenauigkeit der Lehrkräfte in einem engen Zusammenhang mit den einzuschätzenden sprachlichen Teilbereichen steht. So erreichten die Lehrkräfte in einigen Teilbereichen (z. B. Sprachverständnis) eine hohe Übereinstimmung mit den Ergebnissen des standardisierten Verfahrens. In anderen Teilbereichen (z. B. Wortschatz, Grammatik) ergaben sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen der Einschätzung der Lehrkräfte und den Ergebnissen der Sprachstandserhebungsverfahren. Die Kompetenzen von Grundschullehrkräften im Bereich der Sprachstandserhebung

untersuchte Geist (2016b) auch in einer Teilstudie des Projekts *cammino – Mehrsprachigkeit am Übergang zwischen Kita und Grundschule* (Schulz et al., 2014). Ein Ziel der Studie war die Beantwortung der Frage, ob mehrsprachige Kinder, die durch eine Grundschullehrkraft als sprachförderbedürftig eingeschätzt wurden, von ihnen auch eine Empfehlung zur Teilnahme an einem Vorlaufkurs erhielten. Hierfür wurden Grundschullehrkräfte im Rahmen eines Telefoninterviews um die Einschätzung gebeten, ob ein von ihnen bei der Schulanmeldung untersuchtes Kind Sprachförderbedarf aufweist und ob das Kind für einen Vorlaufkurs empfohlen wurde. Die Auswertungen ergaben, dass die Lehrkräfte Kinder mit Sprachförderbedarf erkennen – so erhielten lediglich Kinder mit einem Sprachförderbedarf auch eine Empfehlung für einen Vorlaufkurs. Eine Empfehlung zur Teilnahme an einem Vorlaufkurs wurde jedoch nur für knapp die Hälfte (16 von 31 Kindern) der als förderbedürftig eingestuften Kinder ausgesprochen. Als mögliche Ursache für diesen Unterschied führt Geist (2016b) das Vorhandensein anderer Förderangebote (z. B. im Rahmen der Kita), die begrenzten Ressourcen im Vorlaufkurs oder die Aussicht auf einen positiven Spracherwerbsverlauf ohne zusätzliche Förderung an. Geist (2016b) betont, dass nicht alle sprachförderbedürftigen Kinder auch im Rahmen einer additiven Sprachfördermaßnahme wie dem Vorlaufkurs unterstützt werden müssten. Weiterführende Analysen ergaben jedoch, dass z. T. auch Kinder mit einem spezifischen Sprachförderbedarf keine Empfehlung für einen Vorlaufkurs erhielten. Neben dem Ausbau von Ressourcen empfiehlt die Autorin vor allem Qualifizierungsangebote für Grundschullehrkräfte im Bereich der Sprachstandsdiagnostik, „damit sie alle Kinder mit Sprachförderbedarf identifizieren und ihnen eine geeignete Förderung anbieten können“ (Geist, 2016b: 130).

Ausgehend von den bisherigen Erkenntnissen kann nicht davon ausgegangen werden, dass Grundschullehrkräfte im Rahmen einer Sprachförderung im Vorlaufkurs eine fundierte Sprachstandserhebung durchführen. Somit ist fraglich, wie genau Lehrkräfte den sprachlichen Entwicklungsstand und die Förderbedarfe eines Kindes kennen. Diese Kenntnisse bilden jedoch die Voraussetzung für ein adaptives sprachliches Handeln.

Adaptives sprachliches Handeln in der Sprachförderung. Die Adaptivität sprachlichen Handelns wurde bisher überwiegend für jüngere Kinder und dabei vorrangig in

Abhängigkeit ihres Alters erfasst (Girolametto et al., 2000). Im Folgenden werden drei Studien vorgestellt, in denen die Adaptivität sprachlichen Handelns mit älteren Kindern untersucht wurde (Kleinschmidt, 2015; Scarcella & Higa, 1981; Snow & Hoefnagel-Höhle, 1982).

Kleinschmidt (2015) untersuchte in ihrer Studie die Adaptivität sprachlichen Handelns von Lehrkräften anhand von Videoaufnahmen. Im Fokus stand dabei die Fragestellung, ob sich die an SchülerInnen gerichtete Sprache über verschiedene Schulstufen hinweg verändert. In die Studie wurden zum einen die Daten von acht Gymnasiallehrkräften (vier weiblich, vier männlich) einbezogen, die in Klassen aus der Unterstufe (Jahrgang 5 / 6), der Mittelstufe (Jahrgang 8 / 9) und der Oberstufe (Jahrgang 11 / 12) unterrichteten. Da die Lehrkräfte jeweils in allen drei Stufen Unterricht durchführten, ermöglichen die Daten neben einem interindividuellen auch einen intraindividuellen Vergleich des sprachlichen Handelns einer Lehrkraft. Analysiert wurde das sprachliche Handeln anhand von jeweils vier Fallstudien im Fach Biologie und Deutsch. Zum anderen gingen die Daten von acht Grundschullehrkräften (vier weiblich, vier männlich) in die Studie ein. Vier Lehrkräfte unterrichteten Deutsch, die anderen vier Sachunterricht in einer dritten Klasse. Alle Lehrkräfte verfügten über mindestens fünf Jahre Berufserfahrung. Die inhaltliche Vorgabe für die videographierten Stunden war im Deutschunterricht das Thema *Romane* im Kompetenzbereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und im Fach Biologie / Sachunterricht das Thema *Nahrungsbeziehungen*. Pro Klasse wurden zwei Unterrichtsstunden videographiert und 30 Minuten mit HIAT transkribiert. Bei der Analyse der Daten standen Aspekte zur Operationalisierung von konzeptioneller Schriftlichkeit im Fokus (z. B. Komplexität gemessen an der Wortanzahl pro Turn, Komplexität der verwendeten Adjektive). Im Hinblick auf diese Kategorien zeigen erste Ergebnisse am Beispiel einer Grundschul- und einer Gymnasiallehrerin, dass das sprachliche Handeln der Lehrkräfte bis zur Oberstufe zunehmend konzeptionell schriftlicher wird. So nahm z. B. die durchschnittliche Wortanzahl pro Turn zu, sodass das sprachliche Handeln als adaptiv bezeichnet werden kann. Scarcella und Higa (1981) untersuchten das sprachliche Handeln von sieben Muttersprachlern (Englisch) in der Interaktion mit sieben jüngeren (zwischen 8,5 und 9,5 Jahren) und sieben älteren (zwischen 15,5 und 16,5 Jahren) Englisch als ZweitsprachlerInnen anhand von zehnminütigen Tonaufnahmen. Es zeigten sich

einige Unterschiede im sprachlichen Handeln der Muttersprachler je nach Altersgruppe der ZweitsprachlerInnen in Bezug auf die Merkmale Äußerungslänge, Komplexität, und Grammatikalität. So waren die Äußerungen der Muttersprachler kürzer, weniger komplex und grammatischer, wenn sie mit jüngeren ZweitsprachlerInnen interagierten. Auch in Bezug auf die Redeanteile fanden sich Unterschiede. So sprachen die Muttersprachler mit den jüngeren LernerInnen insgesamt deutlich mehr als mit den jugendlichen LernerInnen. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Snow und Hoefnagel-Höhle (1982). Die Autorinnen untersuchten anhand von Tonaufnahmen, ob sich die Sprache von Lehrkräften im Unterricht verändert, wenn sie mit SchülerInnen interagieren, die Niederländisch als Zweitsprache lernen (Muttersprache Englisch). Die SchülerInnen besuchten reguläre niederländische Schulen und waren jeweils die einzigen Englisch MuttersprachlerInnen in der Klasse. Analysiert wurde die Sprache von Lehrkräften mit 13 SchülerInnen verschiedenen Alters: sechs SchülerInnen waren im Alter von 3,11 – 5,3 Jahren, fünf im Alter von 6,5 – 12,8 Jahren und zwei im Alter von 13,4 und 18,0 Jahren. Aufgezeichnet wurden ein bis zwei Stunden Unterricht, wobei lediglich 30 Minuten der Interaktion ausgewertet wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass alle Lehrkräfte insgesamt kürzere Äußerungen (gemessen über MLU in Wörtern) an die Niederländisch als ZweitsprachlerInnen richteten als an ihre MitschülerInnen. So lag der MLU der Lehrkräfte in der Interaktion mit SchülerInnen im Alter von 3,11 – 5,3 Jahren, die Niederländisch als Zweitsprache lernten bei 3.8, im Vergleich zu 5.3 in der Interaktion mit gleichaltrigen MitschülerInnen. Bei SchülerInnen im Alter von 6,5 – 12,8 Jahren lag der MLU der Lehrkräfte bei 4.4, wenn sie mit den ZweitsprachlerInnen kommunizierten und bei 5.9, wenn sie sich an die MuttersprachlerInnen wendeten. Bei den ältesten SchülerInnen lag der MLU der Lehrkräfte bei 4.8 in der Interaktion mit den ZweitsprachlerInnen und bei 6.6 in der Interaktion mit den muttersprachlichen MitschülerInnen. Die Autorinnen folgern daraus: „This indicates that the teachers were all simplifying their speech for the nonnative speaker“ (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1982: 416). Darüber hinaus zeigt sich anhand der Daten, dass die Äußerungslänge der Lehrkräfte mit steigendem Alter der SchülerInnen zunimmt. Neben der Äußerungslänge wurde auch der Anteil an Einwort-Äußerungen in der Sprache der Lehrkräfte berechnet. Die Auswertungen verdeutlichen, dass die jüngeren ZweitsprachlerInnen im Alter von 3,11 – 5,3 Jahren und

6,5 – 12,8 Jahren mehr Einwort-Äußerungen zu hören bekommen als ihre gleichaltrigen muttersprachlichen MitschülerInnen (13.6 % zu 9.7 % und 16.6 % zu 6.9 %). In der Studie von Müller et al. (2016d) wurde das sprachliche Handeln in Bezug auf den Sprachstand der Kinder analysiert. Um der Frage nachzugehen, ob pädagogische Fachkräfte im Rahmen der Sprachförderung ihr sprachliches Handeln an die Förderbedarfe der Kinder anpassen, videografierten Müller et al. (2016d) zehn Fachkräfte und ermittelten die sprachlichen Fähigkeiten von 22 Kindern mit DaZ mit LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011). Die Sprachstandsdiagnose ergab für alle Kinder u.a. einen Förderbedarf im Bereich Verstehen von W-Fragen. Entsprechend fokussierte sich die Auswertung des sprachlichen Handelns der Fachkräfte auf die produzierten Fragestrukturen während der Förderung. Die Ergebnisse zeigen, dass Fragestrukturen einen Anteil von 28 % gemessen an allen grammatischen Äußerungen ausmachten. W-Fragen kamen dabei mit 61.1 % am häufigsten vor, gefolgt von Entscheidungsfragen (38.0 %) und Alternativfragen (0.9 %). Die weitere Analyse der W-Fragen ergab, dass es sich bei diesen besonders häufig um einfache W-Fragen (38 %) und sogenannte Chunk-Fragen (20.8 %) wie *Was ist das?* oder *Wo ist...?* handelte. Chunk-Fragen gelten nicht als klassische W-Fragen, da sie als feststehende Einheit im Lexikon abgespeichert werden (Kauschke, 2000). Komplexe W-Fragen machten einen Anteil von 12 % aus. Im Gegensatz zu einfachen W-Fragen gelten komplexe W-Fragen aufgrund ihrer Struktur als anspruchsvoller und stellen Kinder vor große Herausforderungen. Nachgewiesen wurde, dass sich das Verständnis komplexer W-Fragen langsamer entwickelt als die Verstehensleistungen von einfachen W-Fragen (Brian & Ruigendijk, 2015). Die Autorinnen schließen aus diesen Ergebnissen, dass das sprachliche Handeln der Fachkräfte in Bezug auf den Förderbedarf der Kinder im Bereich Verstehen von W-Fragen als nur bedingt adaptiv bewertet werden kann. Ergänzend kommt hinzu, dass die Fachkräfte keine fundierte Sprachstandserfassung vor der Förderung durchgeführt hatten und die Förderbedarfe der Kinder in ihrer Gruppe demzufolge nicht kannten. Vor diesem Hintergrund könne ein adaptives sprachliches Handeln lediglich intuitiv möglich sein (Müller et al., 2016d).

Bislang liegen keine Untersuchungen vor, in denen explizit die Adaptivität sprachlichen Handelns von Grundschullehrkräften in Bezug auf den Sprachstand von Kindern mit DaZ analysiert wurde.

Studien zum zielorientierten sprachlichen Handeln

Um zielorientiert sprachlich Handeln zu können, müssen Fachkräfte im Zuge der Planung einer Sprachfördereinheit zunächst Förderziele auswählen. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus Studien vorgestellt, die das Vorgehen von Fachkräften bei der Planung von Sprachfördereinheiten untersuchten (Geist, 2014a; Knopp, 2008; Müller et al., 2016e; Ofner & Thoma, 2014).

Knopp (2008) untersuchte in einer Interviewstudie das Handeln 14 pädagogischer Fachkräfte bei der Planung von Sprachfördereinheiten. Es zeigte sich, dass die pädagogischen Fachkräfte Ergebnisse einer Sprachstandserfassung nur selten für die Planung einer konkreten Sprachfördersituation berücksichtigten. Statt einer systematischen Förderung anhand ausgewählter Förderziele empfahlen die Fachkräfte ein umfassendes „Sprachbad“. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch Geist (2014a). Die Grundschullehrkräfte in ihrer Studie nutzten die Ergebnisse einer Sprachstandserhebung vorrangig für Selektionsentscheidungen und die Einteilung der Sprachfördergruppen und deutlich weniger, um Schwerpunkte für die Förderung abzuleiten. Ofner und Thoma (2014) führten mit 15 pädagogischen Fachkräften leitfadengestützte Interviews zur Planung von Sprachfördereinheiten durch. Ausgehend von ihren Analysen charakterisieren die AutorInnen zwei Typen pädagogischer Fachkräfte: *systematische* PlanerInnen und *eingeschränkte* PlanerInnen. *Systematische* PlanerInnen können die sprachlichen Fähigkeiten einzelner Kinder in ihrer Fördergruppe anhand linguistischer Kategorien beschreiben: „Elaborate planners have a more in-depth knowledge about their children’s linguistic competences and a repertoire of methods to assess them, because they reflected on the language development of the children in a more detailed manner than their colleagues“ (Ofner & Thoma, 2014: 132). Sie dokumentieren die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder regelmäßig und verwenden hierfür z. T. auch standardisierte Beobachtungs- oder Testverfahren. Ausgehend von den Förderbedarfen der Kinder bestimmen systematische PlanerInnen linguistisch fundierte Förderziele und wählen hierfür Methoden und Materialien aus, deren Einsatz sie begründen können. *Eingeschränkte* PlanerInnen beschreiben die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder in ihrer Fördergruppe eher ganzheitlich, ohne die verschiedenen sprachlichen Ebenen zu berücksichtigen: „When specifically asked about the language competences of the children in the group, these educators stayed on a general level and

for the most part only talked about the whole group“ (Ofner & Thoma, 2014: 134). Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder erfassen sie unsystematisch über Beobachtungen im Alltag und weisen geringe Kenntnisse über Möglichkeiten zur systematischen Sprachstandserfassung auf. Das Bestimmen von Förderzielen kommt bei dieser Gruppe deutlich seltener und unspezifischer vor: „[...] objectives mentioned are less precise, less focused on linguistic structures and less verifiable than the objectives of more elaborate planners“ (Ofner & Thoma, 2014: 134). Müller et al. (2016e) untersuchten in ihrer Studie u. a. das planende Handeln von zehn Kita-Fachkräften. Die Auswertung von Fragebögen und Interviews bestätigen die Ergebnisse vorheriger Studien: Keine Fachkraft erwähnte, dass Beobachtungen zu sprachlichen Fähigkeiten der Kinder bei der Planung von Sprachfördereinheiten berücksichtigt werden. Die Fachkräfte wurden zudem bei der Durchführung einer Sprachfördereinheit videographiert und im Anschluss nach dem jeweiligen Förderziel befragt. Keine Fachkraft konnte ein konkretes Förderziel nennen. Die Autorinnen folgern hieraus, dass „[d]as Potential für die Förderung, d. h. das Ableiten und Aufstellen von Förderzielen auf Grundlage des erfassten Sprachstands, [...] somit unzureichend bzw. nicht genutzt [wird]“ (Müller et al., 2016d: 96) und fordern, Fachkräfte im Bereich der Sprachstandserhebung und Förderplanung z. B. im Zuge von Fort- und Weiterbildungen zu stärken. Des Weiteren halten die Autorinnen es für fraglich, ob die Fachkräfte die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigen und ihr eigenes sprachliches Handeln entsprechend adaptiv gestalten.

Bislang liefert lediglich die Studie von Geist (2014a) Hinweise darauf, wie Grundschullehrkräfte bei der Planung von Sprachfördereinheiten vorgehen. Befunde darüber, wie zielorientiert das sprachliche Handeln von Lehrkräften während der Förderung tatsächlich ist, liegen bis dato nicht vor.

Studien zur Qualität und Quantität sprachlichen Handelns

Die *Qualität* und *Quantität* sprachlichen Handelns wurde in verschiedenen Studien im Hinblick auf unterschiedliche Merkmale untersucht. Im Folgenden werden die Ergebnisse aus Studien berichtet, die die *Komplexität*, den *Kontrast- und Variationsreichtum* und die *Responsivität* sprachlichen Handelns analysierten, um Aussagen über die *Qualität* und *Quantität* des sprachlichen Handelns pädagogischer Fachkräfte treffen zu können.

Studien zum komplexen sprachlichen Handeln

Die Komplexität sprachlichen Handeln von Fachkräften in der Sprachförderung wurde in Studien anhand unterschiedlicher Aspekte wie der Anzahl von Äußerungen mit *finiten Verben* (Geyer, 2018; Müller et al., 2016e; Müller et al., 2014g) und der *mittleren Äußerungslänge (MLU)* (Geyer, 2018; Ricart Brede, 2011; Snow & Hoefnagel-Höhle, 1982) analysiert.

Finite Verbformen. Um Aussagen über die syntaktische Komplexität sprachlichen Handelns pädagogischer Fachkräfte treffen zu können, untersuchten Müller et al. (2014g) in ihrer Studie u. a. das Vorhandensein von finiten Verben in einer Äußerung. Hierzu teilten sie alle grammatischen Äußerungen in Äußerungen mit *finitem Verb*, Äußerungen *ohne Verb* und Äußerungen mit *nicht-finitem Verb* ein. Die Daten für zwei Fachkräfte zeigen, dass diese überwiegend Äußerungen mit finiten Verben produzierten. So machten Äußerungen mit einem finiten Verb einen Anteil von 75.5 % bzw. 80.4 % aus. In einer größeren Studie mit sechs Fachkräften untersuchten Müller et al. (2016e) ebenfalls das Vorhandensein von finiten Verben. Hier berichten die Autorinnen, dass der Anteil von Äußerungen mit finitem Verb bei fünf der sechs Fachkräfte bei über 65 % lag. Es zeigte sich ein Zusammenhang zwischen dem Anteil finiter Verben und der Gestaltung der Fördersequenz. Auch Geyer (2018) untersuchte in ihrer Studie die Anzahl finiter Verben in den Äußerungen von zehn U3-Fachkräften. Gemessen an allen grammatischen Äußerungen kommen in durchschnittlich 100 Äußerungen 84.5 finite Verben vor. Die Anzahl der finiten Verben unterscheidet sich nicht signifikant unter den U3-Fachkräften.

Die Finitheit von Verben wurde bisher noch nicht im sprachlichen Handeln von Grundschullehrkräften untersucht.

Mittlere Äußerungslänge (MLU). Um einen Eindruck von der syntaktischen Komplexität sprachlicher Äußerungen zu gewinnen, wird häufig auch die *mittlere Äußerungslänge (MLU)* bestimmt. Zur Berechnung des MLU gibt es unterschiedliche Herangehensweisen. So wird der MLU entweder ermittelt, indem die Summe der Morpheme aller Äußerungen durch die Anzahl aller Äußerungen geteilt wird, oder indem die Summe der Wörter aller Äußerungen durch die Anzahl aller Äußerungen geteilt wird. Bisläng liegen vorrangig Studien aus dem englischsprachigen Raum vor, die

den MLU von Eltern oder pädagogischen Fachkräften mit Kindern unter drei Jahren untersuchten und hier einen durchschnittlichen Wert von vier Wörtern pro Äußerung berichten (Murray et al., 2006; Newport et al., 1977; Pellegrino & Scopesi, 1990). Im deutschsprachigen Raum berechnete Geyer (2018) in ihrer Studie den MLU von zehn U3-Fachkräften in der 1:1 Interaktion mit einem Kleinkind. Die Berechnung ergab im Durchschnitt einen Wert von 6.6 Morphemen und 5.2 Wörtern pro Äußerung, wobei die Werte zwischen den Fachkräften ähnlich verteilt waren. Ricart Brede (2011) analysierte in ihrer Videostudie den MLU (gemessen an Morphemen pro Äußerung) von 21 pädagogischen Fachkräften in der Sprachförderung mit Kindern im Vorschulalter. Im Durchschnitt enthielten die Gesprächsbeiträge einer Sprachförderkraft 13 Morpheme. Aus dem englischsprachigen Raum liegt von Snow und Hoefnagel-Höhle (1982) eine Studie vor, in der u. a. auch der MLU (gemessen an Wörtern pro Äußerung) von Lehrkräften in der Interaktion mit SchülerInnen im Alter von 3,11 – 5,3 Jahren analysiert wurde, die Niederländisch als Zweitsprache lernten. Die Auswertungen ergaben hier einen MLU von 3.8 Wörtern pro Äußerung. Aufgrund sprachstruktureller Unterschiede ist dieser Wert jedoch nur bedingt mit dem MLU von deutschsprachigen Lehrkräften vergleichbar. Bislang gibt es keine Studie, in der die Äußerungslänge von Grundschullehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung untersucht wurde.

Studien zum variations- und kontrastreichen sprachlichen Handeln

Das variations- und kontrastreiche sprachliche Handeln von Fachkräften in der Sprachförderung wurde in Studien anhand unterschiedlicher Aspekte wie der *Grammatikalität* (Geyer, 2018; Müller et al., 2017f; Müller et al., 2016e; Müller et al., 2014g), dem *Äußerungsmodus* (Geyer, 2018; Ricart Brede, 2011) dem Vorkommen von *Haupt- und Nebensätzen* (Geyer, 2018; Müller et al., 2016e; Müller et al., 2014g) sowie der Verteilung von *Redeanteilen* analysiert.

Grammatikalität. Die *Grammatikalität* sprachlichen Handelns von pädagogischen Fachkräften in der Kita wurde in der Studie von Müller et al. (2014g) untersucht. Hierzu wurden zwei pädagogische Fachkräfte in der Sprachförderung einer Kleingruppe gefilmt. Im Anschluss wurden die ersten 15 Minuten der Sprachfördereinheiten transkribiert und das sprachliche Handeln der Fachkräfte im Hinblick auf verschiedene Aspekte analysiert. U. a. wurden die Äußerungen als *grammatisch* oder *ungrammatisch* kodiert. Als

grammatisch galten alle Äußerungen, die im mündlichen sowie im schriftlichen Sprachgebrauch als grammatisch gelten, wie z. B. auch weil-Nebensätze mit Verbzweitstellung. Als *ungrammatisch* galten entsprechend alle Äußerungen, die als nicht zielsprachlich charakterisiert werden können. Hierzu gehören z. B. Äußerungen mit Genus- und Kasusfehlern. Das sprachliche Handeln der beiden Fachkräfte kann überwiegend als *grammatisch* beschrieben werden. *Ungrammatische* Äußerungen machten lediglich einen Anteil von 2.5 % bzw. 2.2 % aus. Ähnliche Ergebnisse wurden in einer weiteren Studie von Müller et al. (2016e) und Müller et al. (2017f) mit einer größeren Stichprobe von sechs bzw. 35 pädagogischen Fachkräften nachgewiesen. Die Äußerungen der sechs Fachkräfte sind mit durchschnittlich 99.4 % überwiegend grammatisch. Dies gilt ebenso für die größere Stichprobe mit 35 Kita-Fachkräften, die mit ebenfalls 99.4 % überwiegend grammatikalisch korrekte Äußerungen produzieren. Auch Geyer (2018) berichtet für Fachkräfte aus dem U3-Bereich ganz ähnliche Ergebnisse. Die zehn U3-Fachkräfte kamen im Durchschnitt auf 99.5 % grammatische Äußerungen.¹³ Zusammenfassend kann das sprachliche Handeln von Fachkräften aus dem Kita-Bereich somit als weitestgehend *grammatisch* beschrieben werden. Über die Grammatikalität der Sprache von Grundschullehrkräften in der Sprachförderung liegen bislang keine Erkenntnisse vor.

Äußerungsmodus. Ricart Brede (2011) untersuchte in ihrer Studie u. a. das Vorkommen verschiedener Satztypen im sprachlichen Handeln von 21 Sprachförderkräften im Elementarbereich, um Aussagen über den Variationsreichtum der Sprache treffen zu können. Die Zuordnung einer Äußerung zu einer bestimmten Satzart erfolgte nach der syntaktischen Struktur und nicht nach der Funktion der Äußerung.¹⁴ Demzufolge galten nur Äußerungen mit einem finiten Verb an zweiter Stelle im Satz als Deklarative. Ja-Nein-Fragen wurden als solche kodiert, wenn sie als Antwort vom Gesprächspartner eine Entscheidung i. d. R. mit ja oder nein einfordern. Eine Frage wurde als W-Frage klassifiziert, wenn sie durch ein W-Fragewort eingeleitet wurde. Gemessen an allen Äußerungen machten nicht satzwertige Strukturen ohne ein finites Verb (z. B. Ellipsen und Interjektionen) mit 44 % den größten Anteil aus, gefolgt von Deklarativen mit einem

¹³ Die Einteilung der Äußerungen als *grammatisch* bzw. *ungrammatisch* erfolgte wie bei Müller (2014).

¹⁴ Die Äußerung „Du gehst nach Hause?“ wurde entsprechend aufgrund der Verbzweitstellung als Deklarativ und nicht als Ja-Nein-Frage kodiert (vgl. Ricart Brede, 2011).

Anteil von 34 % und Fragen mit einem Anteil von 15 %. Dabei wurden 6 % der Fragen als Ja-Nein-Fragen und 9 % als W-Fragen klassifiziert. 6 % aller Äußerungen waren Imperative. Die Autorin betont den hohen Anteil an Nicht-Sätzen und den geringen Anteil an Fragen und verweist auf eine stärkere Variation, die wünschenswert wäre. Geyer (2018) untersuchte die verschiedenen Äußerungsmodi im sprachlichen Handeln von zehn U3-Fachkräften. Dabei erfolgte die Klassifizierung der Äußerungen als Deklarative, Interrogative oder Imperative im Hinblick auf die Funktion der Äußerung im situativen Kontext. Gemessen an allen grammatischen Äußerungen kommen Deklarative mit 61.1 % im Durchschnitt am Häufigsten vor, gefolgt von 29.7 % Interrogativen und 9.2 % Imperativen. Eine weitere Analyse der Interrogative ergab, dass Ja-Nein-Fragen mit 67.6 % durchschnittlich den größten Anteil an Fragen ausmachen, 30.9 % der Interrogative wurden als W-Fragen kodiert, 1.5 % als Alternativfragen.

Aus der Unterrichtsforschung liegen einige Studien vor, die sich mit dem Bereich der Lehrerfragen beschäftigten (Dubs, 1978; Seidel, 2003). Dabei lag der Fokus auf zwei Aspekten, zum einen auf der Häufigkeit von Lehrerfragen und zum anderen auf deren kognitiven Niveau. Die Studien kommen bzgl. der Anzahl von Fragen zu unterschiedlichen Ergebnissen, weisen jedoch alle in die Richtung, dass der Anteil von Fragen an der Kommunikation im Unterricht insgesamt sehr hoch ist.

Deutlich wird, dass sich die Studien bei der Operationalisierung des Äußerungsmodus z. T. deutlich voneinander unterscheiden (z. B. Zuordnung einer Äußerung aufgrund syntaktischer Strukturen vs. Funktion). Die Vergleichbarkeit der Ergebnisse wird dadurch erschwert. Bisher liegt keine Studie vor, in der die Sprache von Grundschullehrkräften in der Sprachförderung bzgl. des Äußerungsmodus analysiert wurde.

Haupt- und Nebensätze. Auch durch die Analyse der Satzstruktur lassen sich Aussagen über den Variationsreichtum sprachlichen Handelns treffen. Müller et al. (2014g) untersuchten anhand von Videoaufnahmen die Anzahl der verwendeten Haupt- und Nebensatzstrukturen im sprachlichen Handeln zweier pädagogischer Fachkräfte. Die Ergebnisse zeigen, dass beide Fachkräfte überwiegend Hauptsätze produzieren. So liegt der Anteil von Nebensätzen lediglich bei 13 % bzw. 9.4 %. Die Autorinnen betonen, dass ein höherer Anteil von Nebensatzstrukturen in der Sprachförderung wünschenswert

wäre, um die Asymmetrie der Verbstellung in deutschen Haupt- und Nebensätzen transparent und variationsreich darzustellen. In einer weiteren Videostudie analysierten Müller et al. (2016e) ebenfalls das Vorkommen von Haupt- und Nebensatzstrukturen im sprachlichen Handeln von sechs pädagogischen Fachkräften, die Sprachförderung mit Vorschulkindern durchführten. Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil produzierter Nebensatzstrukturen zwischen den Fachkräften variiert. Im Minimum machen Nebensätze einen Anteil von 2.9 % aus, im Maximum einen Anteil von 20.7 %. Deutlich wurde, dass die Gestaltung der Förderung einen Einfluss auf die Anzahl der produzierten Nebensatzstrukturen hatte. In einer Fördereinheit, in der die Fachkraft mit den Kindern ein Gespräch über Lieblingsspielzeuge und Freunde führte, wurden insgesamt 20 % aller Sätze als Nebensatzstrukturen bestimmt. In einer anderen Fördereinheit hingegen, in der die Fachkraft ein Memory-Spiel gewählt hatte, wurde lediglich eine Nebensatzstruktur klassifiziert. Ähnliche Ergebnisse berichtet Geyer (2018) für das sprachliche Handeln von zehn U3-Fachkräften. Gemessen an allen grammatischen Äußerungen machen Nebensatzstrukturen lediglich einen Anteil von 5.5 % aus. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass die Anzahl verwendeter Nebensatzstrukturen einer Fachkraft in der Interaktion mit unterschiedlichen Kindern variiert. So produziert eine Fachkraft in der Interaktion mit einem Kind beispielsweise 5.3 Nebensätze in 100 Äußerungen, in der Interaktion mit einem anderen Kind hingegen 10.8 Nebensätze. Untersuchungen zum Vorkommen von Haupt- und Nebensatzstrukturen im sprachlichen Handeln von Lehrkräften in der Sprachförderung liegen bislang nicht vor.

Redeanteil. Es liegen einige Studien vor, die das Verhältnis der Redeanteile von Lehrkräften und SchülerInnen im Unterricht untersuchten. Dabei handelt es sich allerdings um Lehrkräfte verschiedener Schulstufen (vorrangig Sekundarstufe I) und unterschiedlicher Unterrichtsfächer (überwiegend naturwissenschaftliche Fächer). In der *TIMS*-Videostudie (Stigler et al., 1999) wurden Videoaufnahmen von Mathematikunterricht durchgeführt. Aus der Studie geht hervor, dass der Redeanteil von Lehrkräften im Durchschnitt 69 % beträgt. Seidel (2003) analysierte Videoaufnahmen aus dem Physikanfangsunterricht. Die Auswertungen ergaben einen Redeanteil zwischen 70 % und 80 % auf Seiten der Lehrkräfte. In der *DESI*-Videostudie (Helmke et al., 2007) wurde u. a. das Verhältnis der Redeanteile für Lehrkräfte und SchülerInnen im Fach Englisch der neunten Klasse aller Schularten untersucht. Für

insgesamt 105 Klassen wurden jeweils zwei Unterrichtsstunden videographiert und im Anschluss transkribiert. Die Analysen zeigen, dass Lehrkräfte im Durchschnitt auf einen Redeanteil von 51 % kommen und damit mehr als doppelt so lange sprechen wie alle SchülerInnen zusammen (Helmke et al., 2007). Ackermann (2011) analysierte anhand von vier Unterrichtsvideos aus dem Projekt *PERLE* (Greb et al., 2007), wie sich die Anteile der Redebeiträge von LehrerInnen und SchülerInnen im Unterrichtsgespräch des Faches Mathematik in einer zweiten Klasse verteilen. Anhand der Ergebnisse wird deutlich, dass der Redeanteil auf Seiten der Lehrkräfte mit durchschnittlich 72 % in allen vier Unterrichtsstunden deutlich höher ausfällt als auf Seiten der SchülerInnen.

Zusammenfassend weisen die Ergebnisse bisheriger Studien in eine ähnliche Richtung: Lehrkräfte dominieren mit zwei Dritteln aller Äußerungen deutlich das Unterrichtsgespräch. Im Bereich der Sprachförderung untersuchten Ricart Brede (2011) und Müller et al. (2014g) die Verteilung der Redeanteile von Fachkräften aus dem Kita-Bereich und Kindern in einer Sprachfördergruppe. In der Videostudie von Ricart Brede (2011) ergibt sich eine deutliche Dominanz des Redeanteils der Kita-Fachkraft gegenüber dem Redeanteil der Kinder in der Fördergruppe. So spricht eine Fachkraft in der Fördersituation in etwa eineinhalbmal so viel wie alle Kinder zusammen. Ähnliche Ergebnisse berichten auch Müller et al. (2014g), in deren Studie das sprachliche Handeln von zwei pädagogischen Fachkräften aus der Kita anhand von Videoaufnahmen analysiert wurde. Die Fachkräfte kommen auf einen Redeanteil von 60 % bzw. 70.4 %.

Zwar liegen einige Studien vor, die die Verteilung von Redeanteilen im Unterricht untersuchten. Dabei handelt es sich aber z. T. um Lehrkräfte verschiedener Schulstufen sowie unterschiedliche Unterrichtskontexte, deren Ergebnisse sich nur schwer auf den Kontext der vorschulischen Sprachförderung übertragen lassen. Die Verteilung der Redeanteile für Grundschullehrkräfte in der vorschulischen Sprachförderung wurde bisher noch nicht analysiert.

Studien zur Responsivität sprachlichen Handelns

Im Folgenden werden die Ergebnisse aus Studien berichtet, die das Vorkommen von *korrektivem Feedback* als ein Merkmal responsiven sprachlichen Handelns untersuchten (Beckerle et al., 2012; Geyer, 2018; Müller et al., 2016e; Ricart Brede, 2011).

Korrektives Feedback. Ricart Brede (2011) ermittelte anhand von 40 Videosequenzen von 21 pädagogischen Fachkräften die Häufigkeit von korrektivem Feedback auf nicht zielsprachliche Äußerungen der Kinder in der Sprachförderung. Hierzu wurde zunächst die Art der zielsprachlichen Abweichung bestimmt (Genus- / Kasusfehler, Fehler in der Subjekt-Verb-Kongruenz, fehlerhafte Präposition) und anschließend die Art des korrektiven Feedbacks (implizit oder explizit) kodiert. Insgesamt ergaben sich 905 Fehler in den kindlichen Äußerungen, auf die die Fachkräfte jedoch nur selten mit einem korrektiven Feedback reagierten. So erfolgte lediglich auf 36 % der Fehler ein korrekatives Feedback. Eine differenzierte Analyse in Bezug auf die Reaktionen nach bestimmten Fehlertypen ergab, dass die Sprachförderkräfte am häufigsten auf lexikalische Fehler reagierten. So wurde ca. jeder zweite lexikalische Fehler korrigiert. Wenn eine Reaktion seitens der Sprachförderkräfte erfolgte, war diese überwiegend implizit gestaltet. Explizite Rückmeldungen kamen nur zu einem Anteil von 2 % vor. Die Autorin schlussfolgert aus diesen Ergebnissen auf „noch ungenutztes Potenzial zur Optimierung der Fördersituationen“ (Ricart Brede, 2011: 210). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Müller et al. (2016e). Die Autorinnen untersuchten bei sechs pädagogischen Fachkräften aus dem Kita-Bereich die Häufigkeit und Art der Reaktion auf nicht zielsprachliche Äußerungen der Kinder. Die Daten zeigen, dass die Fachkräfte im Durchschnitt auf 28.4 % der fehlerhaften Äußerungen reagierten, wobei fast ausschließlich ein implizites Feedback erfolgte. Aus den Daten geht nicht hervor, welche nicht zielsprachlichen Formen die Fachkräfte besonders häufig korrigieren. Geyer (2018) untersuchte, wie häufig zehn U3-Fachkräfte auf nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen mit einem korrektiven Feedback reagierten und auf welche Weise (implizit oder explizit) dies erfolgte. Eine Reaktion galt als Korrektur, wenn die U3-Fachkraft die gesamte kindliche Äußerung oder Teile davon strukturell aufgriff und diese implizit oder explizit korrigierte. Die Ergebnisse zeigen, dass auf durchschnittlich 39.9 % aller nicht zielsprachlichen Äußerungen ein korrekatives Feedback durch die U3-Fachkräfte erfolgte und dies ausschließlich implizit geschah. Dabei variiert das Korrekturverhalten unter den Fachkräften deutlich. Während eine U3-Fachkraft 75 % aller nicht zielsprachlichen Äußerungen der Kinder korrigierte, wendete eine andere Fachkraft das korrektive Feedback nur zu 25.6 % an. Die Autorin folgert aus diesen Ergebnissen, dass die U3-Fachkräfte „viele Möglichkeiten zur Präsentation positiver Evidenz ungenutzt lassen,

da sie rund 60 % aller nicht zielsprachlichen kindlichen Strukturen nicht korrigieren“ (Geyer, 2018: 256). Beckerle et al. (2012) analysierten, wie häufig drei Grundschullehrkräfte in der Sprachförderung verschiedene Sprachfördertechniken einsetzen. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Lehrkräfte nur sehr selten korrekatives Feedback verwenden. Gemessen an allen Sprachfördertechniken macht das korrektive Feedback lediglich einen Anteil von 3 % aus. Da keine Angaben zu der Gesamtzahl aller kindlichen fehlerhaften Äußerungen angegeben wurden, können anhand der Daten keine Aussagen über die Häufigkeit des korrektiven Feedbacks im Verhältnis zu den Fehlern getroffen werden. Aus den Daten geht zudem nicht hervor, ob das korrektive Feedback implizit oder explizit erfolgt sowie welche Fehlertypen vorrangig korrigiert werden.

3.4.3 Zusammenfassung: Sprachliches Handeln

Neben dem *sprachlichen Fachwissen* wurde in Abschnitt 3.4 das *sprachliche Handeln* als wesentlicher Aspekt von Sprachförderkompetenz näher erläutert. Nach einer Begriffsdefinition wurden Anforderungen an das sprachliche Handeln aus zwei Perspektiven vorgestellt (Abschnitt 3.4.1). Ausgehend vom Stand der Forschung wurden Forschungsdesiderata abgeleitet, die den Ausgangspunkt für die Fragestellungen der eigenen Studie zum sprachlichen Handeln von Lehrkräften bilden (Abschnitt 3.4.2).

Sprachliches Handeln als Teil des durchführenden Handelns (Müller, 2014a) wurde als zielgerichteter und bewusster Einsatz der Sprache von Lehrkräften in der Sprachförderung definiert, der durch die übergeordnete Motivation geleitet wird, den kindlichen (Zweit-)Spracherwerb anzuregen.

Im Hinblick auf die Anforderungen an das sprachliche Handeln in der Sprachförderung zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen der bildungspolitischen und der linguistischen Perspektive. So wird aus bildungspolitischer Sicht lediglich gefordert, dass Lehrkräfte die Rolle des Sprachvorbilds übernehmen, ohne dabei konkretere Erläuterungen zu liefern. Basierend auf den Erkenntnissen über den kindlichen Zweitspracherwerb wurden aus linguistischer Perspektive Empfehlungen an das sprachliche Handeln formuliert, die in der vorliegenden Arbeit zu drei zentralen Forderungen zusammengefasst wurden. Demnach sollte das sprachliche Handeln in der Sprachförderung *adaptiv* im Sinne des sprachlichen Entwicklungsstands eines Kindes

sein, *zielorientiert* in Bezug auf ein angestrebtes Förderziel sowie *quantitativ ausreichend* und *qualitativ hochwertig*. Hierzu wird ein *komplexes, kontrast- und variationsreiches* sowie *responsives* sprachliches Handeln empfohlen. Die Ausführungen zu den einzelnen Empfehlungen verdeutlichen, dass auch die Forderungen aus linguistischer Perspektive z. T. noch spezifischer formuliert werden müssten, damit sie als greifbare Kategorien Fach- und Lehrkräften in der Praxis hilfreiche Anregungen liefern können. Darüber hinaus fehlt es häufig noch an theoretisch und empirisch gesicherten Erkenntnissen zu den einzelnen Merkmalen (z. B. im Hinblick auf die erforderliche Auftretenshäufigkeit), die eine eindeutige Einschätzung oder Wertung des sprachlichen Handelns zulassen.

Die Forschungen verdeutlichen, dass das sprachliche Handeln bislang nur selten Untersuchungsgegenstand in Studien war. In den wenigen vorliegenden Studien wurden einzelne Aspekte sprachlichen Handelns wie z. B. die Grammatikalität, der Äußerungsmodus oder die Häufigkeit des Einsatzes von Modellierungstechniken analysiert, wobei diese in erster Linie unter quantitativen Gesichtspunkten betrachtet und vorrangig für die Zielgruppe der pädagogischen Fachkräfte aus dem Elementarbereich untersucht wurden. Zudem erschwert die unterschiedliche Operationalisierung von Merkmalen sprachlichen Handelns in bisherigen Studien einen direkten Vergleich der Forschungsergebnisse. Darüber hinaus wurde bislang nicht diskutiert, in welchem Zusammenhang die einzelnen Empfehlungen an das sprachliche Handeln in der Sprachförderung zueinander stehen, welche Konsequenzen sich daraus für die Operationalisierung und Analyse sprachlichen Handelns ergeben und anhand welcher Merkmale schließlich ein den Spracherwerb unterstützendes sprachliches Handeln bestimmt werden kann. Im folgenden Kapitel erfolgt daher zunächst eine kritische Reflexion und Diskussion der vorgestellten Empfehlungen an ein sprachliches Handeln aus linguistischer Perspektive, um ausgehend davon Merkmale bestimmen zu können, die bei der späteren Operationalisierung und Analyse sprachlichen Handelns von Lehrkräften im Rahmen der eigenen Studie (Kapitel 6) berücksichtigt werden sollten.

3.5 Zusammenfassung

In diesem Kapitel standen die Kompetenzen von Lehrkräften im Vordergrund, die aus linguistischer Perspektive zur Umsetzung vorschulischer Sprachförderung benötigt werden. Dabei wurde *Sprachförderkompetenz* in Anlehnung an die Begriffsbestimmung von Klieme und Leutner (2006) als kognitive Leistungsdisposition definiert, die sich auf den Kontext und die Anforderungen im Bereich der Sprachförderung bezieht. Das *Wissen*, aber auch das *Handeln*, also die Umsetzung der kognitiven Disposition in Sprachfördersituationen, wurden damit als die zentralen Aspekte der Sprachförderkompetenz von Lehrkräften herausgestellt.

Das Modell von Müller (2014a) zur Sprachförderkompetenz von Fachkräften im Elementarbereich bildet in der vorliegenden Arbeit die theoretische Grundlage zur Modellierung des Konstrukts der Sprachförderkompetenz. Zur Sprachförderkompetenz gehört nach Müller (2014a) ein spezifisches *Wissen* und *Handeln* in den Bereichen Sprache, (Zweit-)Spracherwerb, Sprachstandserhebung und Sprachförderung, die miteinander in Verbindung stehen. Erläutert wurde, dass Lehrkräfte zur Umsetzung einer zielgerichteten vorschulischen Sprachförderung über Kompetenzen in ebendiesen Bereichen verfügen müssen.

Im Folgenden wurde näher auf das *sprachliche Fachwissen* und das *sprachliche Handeln* als zwei Teilaspekte von Wissen und Handeln eingegangen. Beide Begriffe wurden zunächst definiert, Anforderungen vorgestellt, der Forschungsstand skizziert und Forschungsdesiderata aufgezeigt. Letztere bilden die Basis für die Forschungsfragen der beiden Studien zum sprachlichen Fachwissen und sprachlichen Handeln von Grundschullehrkräften in Kapitel 5 und Kapitel 6.

Festgehalten werden kann, dass bislang nur wenige empirische Erkenntnisse über die Sprachförderkompetenzen von Grundschullehrkräften vorliegen. Mit der vorliegenden Arbeit soll ein Beitrag geleistet werden, die bestehenden Forschungslücken zu bearbeiten.

4 SPRACHLICHES HANDELN VON GRUNDSCHULLEHRKRÄFTEN IN DER VORSCHULISCHEN SPRACHFÖRDERUNG – IMPLIKATIONEN ZUR ANALYSE AUS LINGUISTISCHER PERSPEKTIVE

Ausgehend von der Annahme, dass das sprachliche Handeln in der Sprachförderung ein wesentlicher Faktor für den Erfolg von Sprachförderung ist und entscheidend dazu beitragen kann, die kindliche Zweitsprachentwicklung anzuregen, stellt sich die Frage, welche Merkmale das sprachliche Handeln von Lehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung aufweisen sollte. Aus bildungspolitischer Sicht werden keine konkreten Anforderungen an das sprachliche Handeln gestellt und bieten entsprechend keine Orientierung für Lehrkräfte (vgl. Abschnitt 3.4.1.). Aus linguistischer Sicht werden z. T. wesentlich konkretere Anforderungen an ein sprachliches Handeln in der Sprachförderung formuliert, dennoch wird aus den Ausführungen zu den einzelnen Empfehlungen sowie aus dem Überblick bisheriger Forschungsergebnisse deutlich, dass auch die Forderungen aus linguistischer Perspektive an einigen Stellen noch vage bleiben und konkrete Merkmale nur teilweise explizit benannt werden (vgl. Abschnitt 3.4.1 und 3.4.2.).

Ziel dieses Kapitels ist daher, ausgehend von den Anforderungen an ein sprachliches Handeln aus linguistischer Perspektive konkrete Merkmale für das sprachliche Handeln von Lehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung zu bestimmen, die den kindlichen Zweitspracherwerb anregen könnten und somit bei der Operationalisierung und Analyse des sprachlichen Handelns von Lehrkräften im Rahmen der eigenen Studie berücksichtigt werden sollten. Hierfür wird im folgenden Abschnitt 4.1 zunächst eine kritische Reflexion und Diskussion der in Abschnitt 3.4.1 vorgestellten Anforderungen an ein sprachliches Handeln in der Sprachförderung aus linguistischer Perspektive vorgenommen. Die sich daraus ergebenden Implikationen für die Operationalisierung und Analyse sprachlichen Handelns von Grundschullehrkräften im Rahmen der eigenen Studie (Kapitel 6) werden in Abschnitt 4.2 vorgestellt. Eine Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse des Kapitels erfolgt in Abschnitt 4.3.

4.1 Reflexion und Diskussion der Anforderungen an ein sprachliches Handeln aus linguistischer Perspektive

Alle beschriebenen Anforderungen an das sprachliche Handeln in der Sprachförderung basieren auf der Grundannahme, dass bestimmte Eigenschaften sprachlichen Handelns den kindlichen (Zweit-)Spracherwerb unterstützen können: „Das Gelingen des kindlichen Spracherwerbs ist von einer Vielzahl von Einflussfaktoren abhängig, wie beispielsweise von der Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs und der sprachlichen Interaktion insgesamt“ (Ruberg & Rothweiler, 2012: 46). Um die Qualität und Quantität sprachlichen Handelns näher bestimmen zu können, werden aus linguistischer Perspektive häufig die bereits beschriebenen Anforderungen eines *adaptiven, zielorientierten, quantitativ ausreichenden* und *qualitativ hochwertigen* Inputs formuliert (u. a. Hopp et al., 2010; Ruberg & Rothweiler, 2012; Sachse et al., 2011; Schulz et al., 2017; Tracy, 2008c). Es fehlt bislang aber häufig eine Übersetzung dieser abstrakten Anforderungen in konkrete Merkmale, die bei der Analyse sprachlichen Handelns von Lehrkräften herangezogen werden können. So stellt sich z. B. die Frage, hinsichtlich welcher Merkmale das sprachliche Handeln untersucht werden sollte, um es als *qualitativ hochwertig* zu bestimmen. Zwar werden in diesem Zusammenhang u. a. *kontrast-* und *variationsreiche* Strukturen als Qualitätsmerkmale genannt – welche Merkmale hierfür aber konkret untersucht werden sollten, bleibt weitestgehend offen (z. T. wird in diesem Zusammenhang das Vorkommen verschiedener Satzarten als ein Merkmal genannt). Finden sich Hinweise auf konkrete Merkmale – wie z. B. das Vorkommen verschiedener Satzarten – werden diese in bisherigen Studien überwiegend unter quantitativen Gesichtspunkten analysiert. Ausgezählt wurde beispielsweise, *wie häufig* Haupt- und Nebensätze im sprachlichen Handeln von Fachkräften vorkommen (Müller et al., 2016d) oder *wie häufig* Fachkräfte korrekatives Feedback verwenden (Ricart Brede, 2011). Bislang ist allerdings unklar, wie viele Haupt- und Nebensätze ein Kind hören müsste, um sich die asymmetrische Struktur der Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen zu erschließen, bzw. wie häufig Haupt- und Nebensätze im sprachlichen Handeln vorkommen müssten, damit dieses als *kontrast-* und *variationsreich* gilt. Wie in Abschnitt 3.4.1 beschrieben, liegen dazu bisher keine theoretisch gesicherten Erkenntnisse vor. Daneben zeigt der Überblick über den Forschungsstand, dass die einzelnen Anforderungen bislang weitestgehend unabhängig voneinander im

sprachlichen Handeln von Fachkräften untersucht wurden. Bislang wurde nicht diskutiert, in welchem Zusammenhang die einzelnen Empfehlungen an das sprachliche Handeln in der Sprachförderung zueinander stehen und welche Konsequenzen sich daraus für die Analyse sprachlichen Handelns ergeben.

Im Folgenden wird dafür argumentiert, die Merkmale *Adaptivität* und *Zielorientierung* als übergeordnete Empfehlungen an das sprachliche Handeln von Lehrkräften in der Sprachförderung zu betrachten, die bei der Analyse und vor allem der Interpretation von anderen Merkmalen sprachlichen Handelns wesentlich stärker als bisher berücksichtigt werden müssten. Die Überlegungen beziehen sich dabei auf den Kontext der vorschulischen Sprachförderung im Rahmen von Vorlaufkursen (bzw. additiven Sprachfördermaßnahmen allgemein) und nicht auf alltagsintegrierte Sprachfördermaßnahmen z. B. im Rahmen des Kita-Alltags.

Adaptivität: In der Lehr- und Lernforschung wird ein adaptiver Unterricht als ein Unterrichtsprinzip verstanden, das versucht, eine optimale *Passung* zwischen den individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen und dem Unterricht bzw. den Lernangeboten herzustellen. Helmke (2006) skizziert zehn fachübergreifende Merkmale guten Unterrichts, wobei *Passung* ein Merkmal ist. Er definiert *Passung* als

Variation der fachlichen und überfachlichen Inhalte, Anpassung der Schwierigkeit und des Tempos an die jeweilige Lernsituation und die Lernvoraussetzungen der Schüler(gruppen); sensibler Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und Schülermerkmalen, besonders im Hinblick auf Unterschiede im sozialen, sprachlichen und kulturellen Hintergrund sowie im Leistungsniveau. (Helmke, 2006: 45)

Passung ist für Helmke das Schlüsselmerkmal guten Unterrichts: „Es stellt die Grundlage für Konzepte der Differenzierung und Individualisierung dar. Man kann *Passung* auch als Metaprinzip bezeichnen, denn es handelt sich um ein Gütekriterium, das in erweitertem Sinne für alle Lehr-Lern-Prozesse gültig ist“ (Helmke, 2006: 45). *Adaptivität* kann also als Grundlage jeder Lehr-Lernsituationen beschrieben werden und gilt damit auch als übergeordnetes Prinzip für die Gestaltung von Sprachfördersituationen. Bezogen auf die von Müller (2014) beschriebenen verschiedenen Phasen des Handelns in der Sprachförderung fällt *Adaptivität* in die Phase des planenden Handelns. Ausgehend von einer differenzierten Sprachstandserhebung entwickelt eine Lehrkraft eine

Förderplanung, zu der das Bestimmen von Förderbereichen und Förderzielen für die jeweilige Sprachfördereinheit gehört. Dieses Planungshandeln gilt als Voraussetzung für ein angemessenes Handeln im Unterricht: „Umfangreiches Planungshandeln steht also am Anfang des Lehrerhandelns“ (Wahl, 2002: 235). Um dies leisten zu können, benötigen Lehrkräfte spezifische Kompetenzen, die als „adaptive Lehrkompetenz“ bezeichnet werden können. Beck et al. (2008) verstehen hierunter die Fähigkeit von Lehrkräften, bei ihrer Unterrichtsplanung auf eine möglichst optimale Passung zwischen den individuellen Voraussetzungen der SchülerInnen und dem Sachinhalt zu achten und während des Unterrichts ggf. weitere Anpassungen vorzunehmen. Beck et al. (2008) nennen vier Voraussetzungen für eine Lehrkraft mit einer hohen adaptiven Lehrkompetenz. Dazu gehört neben fachlichem und fachdidaktischem Wissen auch die diagnostische Kompetenz, nämlich „die Fähigkeit, bezogen auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand die Lernenden bezüglich ihrer Lernvoraussetzungen und -bedingungen (Vorwissen, Lernweisen, Lerntempo, Lernschwächen usw.) sowie ihrer Lernergebnisse zutreffend einschätzen zu können (diagnostische Kompetenz)“ (Beck et al., 2008: 41).

Zielorientierung: Ziele beschreiben das angestrebte Endprodukt von Unterricht. Klare Zielvorstellungen können Lehrkräfte dabei unterstützen, Rahmenbedingen für den Unterricht festzulegen und im Nachhinein den eigenen Unterricht zu evaluieren (Gage & Berliner, 1996). *Zielorientierung* meint eine Orientierung im Unterricht auf ein festgelegtes Ziel, umfasst aber auch die Aspekte Klarheit und Struktur:

Zielorientierung im Unterricht zeichnet sich durch die Vermittlung klarer, transparenter Ziele sowie durch strukturierte Wissensdarbietung aus. Zielorientierter Unterricht weist einen durch die Lehrkraft transparent gehaltenen „roten Faden“ auf, der für die Lernenden bei der Orientierung im Unterricht sowie beim Wissenserwerb als Unterstützung dient. (Trepke, 2004: 9)

Zielorientierung von Unterricht gilt als wichtiges Qualitätsmerkmal von Unterricht. Zur Planung eines zielorientierten Unterrichts gehört das Aufstellen von Lehr- und Lernzielen durch die Lehrkraft (Velica, 2010). Dabei bestimmen Lernziele das, was SchülerInnen nach dem Unterricht zusätzlich wissen sollten, und sind dabei stets auf die Voraussetzungen der Lernenden angepasst (Lehner, 2009).

An dieser Stelle wird die enge Verbindung von Zielorientierung und Adaptivität deutlich. Beide Merkmale sind in der Phase des Planungshandelns (vgl. Abbildung 3.4) angesiedelt (zeigen sich aber im sprachlichen Handeln als Teil des durchführenden Handelns) und gelten als Metaprinzipien für alle Lehr-Lernsituationen – und damit auch für Sprachfördersituationen. Dabei kann Adaptivität als notwendige Voraussetzung für Zielorientierung gesehen werden.

Zu einem *adaptiven* und *zielorientierten* sprachlichen Handeln in der Sprachförderung gehört also zunächst das Bestimmen von Förderbereichen im Anschluss an eine differenzierte Sprachstandserfassung und das Festlegen von Förderzielen für die einzelnen Sprachfördereinheiten (vgl. Soll-Ist-Kreislauf, Abbildung 3.3). In der Sprachfördersituation selbst gestaltet sich das sprachliche Handeln entsprechend dem Förderziel (Zielorientierung) und passt sich dabei stets an die individuellen sprachlichen Bedarfe der Kinder an (Adaptivität).

Quantität und Qualität: Anders als die Merkmale Zielorientierung und Adaptivität beziehen sich die Forderungen nach einem *quantitativ ausreichenden* und *qualitativ hochwertigen* Input explizit auf das sprachliche Handeln von Fachkräften in einer Sprachfördersituation und sind daher in einer anderen Phase – in der Phase des durchführenden Handelns (vgl. Abbildung 3.4) – angesiedelt. Dabei werden die weiteren Eigenschaften *Komplexität*, *Variation* und *Kontrastreichtum* sowie *Responsivität* in der vorliegenden Arbeit als Merkmale gesehen, die die Qualität und Quantität sprachlichen Handelns näher bestimmen (Qualitätsmerkmale). Zur Analyse der Komplexität, Variation und des Kontrastreichtums sprachlichen Handelns lassen sich verschiedene Variablen heranziehen, die in dieser Arbeit zusammenfassend als *formale Eigenschaften* beschrieben werden. Auch die Responsivität sprachlichen Handelns, also die Bereitschaft der Lehrkraft, auf Kommunikationssignale oder -angebote einzugehen, kann anhand verschiedener Variablen untersucht werden, wobei in der vorliegenden Arbeit der Aspekt des *korrektiven Feedbacks* als ein Merkmal von Responsivität analysiert wird. Im Folgenden wird diskutiert, in welchem Zusammenhang diese Qualitätsmerkmale zu den Merkmalen eines adaptiven und zielorientierten sprachlichen Handelns stehen und welche Implikationen sich daraus für die Analyse sprachlichen Handelns in dieser Arbeit ergeben.

Theoretisch erscheinen die genannten Merkmale auch unabhängig von der Adaptivität und Zielorientierung analysierbar zu sein. Auch ohne ein spezifisches Förderziel ausgewählt zu haben, könnte das sprachliche Handeln einer Lehrkraft z. B. variierende Strukturen aufweisen, beispielsweise in Bezug auf verschiedene Frageformate. Gleiches gilt für den Einsatz von korrektivem Feedback, das im sprachlichen Handeln einer Lehrkraft gehäuft festgestellt werden könnte. Wie beschrieben meinen die Empfehlungen an ein sprachliches Handeln aus linguistischer Sicht jedoch etwas anderes – in diesen beiden Beispielen nämlich zum einen eine gezielte – in Bezug auf ein ausgewähltes Förderziel – Variation bestimmter sprachlicher Merkmale und Strukturen und zum anderen einen gezielten Einsatz der Methode des korrektiven Feedbacks. Die Beispiele verdeutlichen den unmittelbaren Einfluss, den die übergeordneten Aspekte Adaptivität und Zielorientierung auf die weitere Gestaltung des sprachlichen Handelns und damit die formalen Eigenschaften sowie den Einsatz von korrektivem Feedback ausüben. Letztlich können die Empfehlungen eines komplexen, variations- und kontrastreichen sowie responsiven Inputs als Methoden gesehen werden, die flexibel eingesetzt werden können, um ein adaptives und zielorientiertes sprachliches Handeln zu erreichen. Um die Qualität und Quantität sprachlichen Handelns einschätzen zu können, scheint es daher nicht auszureichen, die Analyseergebnisse zu den Qualitätsmerkmalen einzeln darzustellen bzw. lediglich ihre Auftretenshäufigkeit zu berichten. Vielmehr sollten sie in einen direkten Zusammenhang mit den übergeordneten Eigenschaften Adaptivität und Zielorientierung gesetzt werden, die die Grundlagen für die Gestaltung sprachlichen Handelns bilden und die formalen Eigenschaften sowie die Responsivität sprachlichen Handelns somit unmittelbar beeinflussen. Im Umkehrschluss bedeutet dies für die Analyse sprachlichen Handelns von Lehrkräften auch: Erst wenn das sprachliche Handeln einer Lehrkraft als adaptiv und zielorientiert bezeichnet werden kann, ist es möglich, die Ergebnisse zu den formalen Eigenschaften und der Responsivität tatsächlich einschätzen im Sinne von bewerten zu können.¹⁵ Anderenfalls können die Analyseergebnisse lediglich berichtet und Vergleiche

¹⁵ Weiterhin besteht jedoch die Frage, wie häufig bestimmte sprachliche Strukturen im Input auftauchen müssten, damit das sprachliche Handeln als komplex oder variations- und kontrastreich bezeichnet werden kann. Zwar bildet ein Förderziel die Voraussetzung für eine Einschätzung, dennoch besteht an dieser Stelle dringend weiterer Forschungsbedarf.

beispielsweise in Bezug auf die Auftretenshäufigkeit zwischen den einzelnen Lehrkräften angestellt werden. Tiefergehende Aussagen über die Qualität und Quantität sprachlichen Handelns im Sinne eines den Spracherwerb unterstützenden Charakters scheinen in diesem Fall nicht möglich zu sein.

Im folgenden Abschnitt werden die Implikationen für die Operationalisierung und Analyse sprachlichen Handelns für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten Studie II erläutert, die sich aus den dargestellten Überlegungen ergeben.

4.2 Implikationen für die Operationalisierung und Analyse sprachlichen Handelns von Grundschullehrkräften in der empirischen Studie II

Ziel von Studie II ist, das sprachliche Handeln von Grundschullehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung aus linguistischer Perspektive zu beschreiben und im Hinblick auf seinen den Spracherwerb unterstützenden Charakter einzuschätzen. Ausgehend von den vorangegangenen Überlegungen zu den Anforderungen an ein sprachliches Handeln aus linguistischer Perspektive soll das sprachliche Handeln der Lehrkräfte dazu im Hinblick auf die Merkmale *Adaptivität* und *Zielorientierung* sowie die *Quantität* und *Qualität* untersucht werden. Im Folgenden wird beschrieben, wie diese Merkmale für die eigene Studie operationalisiert wurden und welche Schwierigkeiten damit verbunden waren.

4.2.1 Operationalisierung und Analyse der Adaptivität und Zielorientierung

Das sprachliche Handeln gilt in der vorliegenden Arbeit als *adaptiv* und *zielorientiert*, wenn eine Lehrkraft in der Phase des planenden Handelns zunächst eine differenzierte Sprachstandserfassung für jedes Kind durchführt, Förderbedarfe ableitet, Förderziele für die nachfolgenden Sprachfördereinheiten festlegt und ihr sprachliches Handeln in der konkreten Sprachfördersituation diesen entsprechend gestaltet (z. B. durch das Anpassen der formalen Eigenschaften und des korrektiven Feedbacks). Da beide Merkmale in enger Verbindung zueinander stehen, bei der Adaptivität die Voraussetzung für Zielorientierung bildet, sollten sie auch gemeinsam operationalisiert und analysiert werden.

Um das sprachliche Handeln der Lehrkräfte im Rahmen der vorliegenden Studie im Hinblick auf die beiden Merkmale analysieren zu können, wurden die Lehrkräfte zum einen zu ihrem Vorgehen bei der Sprachstandserfassung sowie der Planung von Sprachfördereinheiten befragt. Die Befragung der Lehrkräfte erfolgte zunächst über Angaben in einem Fragebogen, den jede Lehrerin vor der ersten Videoaufnahme ausfüllte. Ergänzend führte die Versuchsleiterin mit jeder Lehrkraft ein halbstandardisiertes Interview¹⁶ durch. Nach der videographierten Fördersituation wurden die Lehrkräfte zudem nach dem angestrebten Förderziel befragt. Zum anderen wurden die sprachlichen Fähigkeiten von zwei bis drei Kindern pro Lehrkraft mit dem förderdiagnostischen Instrument *LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache* (Schulz & Tracy, 2011) erfasst (eine ausführliche Vorstellung des Instruments LiSe-DaZ sowie eine Darstellung der Ergebnisse der Testung erfolgen in Abschnitt 6.2.1). Ziel der Sprachstandserhebung war es, ausgehend von Ergebnissen zum aktuellen sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder sowie dem ausgewiesenen Förderbedarf das sprachliche Handeln der Lehrkräfte in Bezug auf die Merkmale Adaptivität und Zielorientierung einschätzen zu können.

Aus dem Fragebogen sowie dem Interview wurde deutlich, dass eine Überprüfung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, die an einem Vorlaufkurs teilnehmen, überwiegend im Rahmen der Schulanmeldung stattfindet, bei der mehrheitlich hausinterne Verfahren (z. B. eigens entwickelte Fragebögen) zum Einsatz kommen. Die Schulanmeldung (und damit auch die Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten) wird jedoch überwiegend von den SchulleiterInnen durchgeführt – die Lehrkräfte, die später den Vorlaufkurs übernehmen, sind an der Schulanmeldung und entsprechend auch der Sprachstandserfassung nicht beteiligt. Z. T. erhalten die Lehrkräfte durch den Austausch mit den jeweiligen ErzieherInnen in der Kita Einschätzungen zum sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder. Zusammenfassend kann für die Stichprobe der vorliegenden Studie festgehalten werden, dass keine der zehn Lehrerinnen vor Beginn des Vorlaufkurses eine differenzierte Sprachstandserfassung durchführte, wie sie aus

¹⁶ Das Interview fand ebenfalls vor der Durchführung der ersten Videoaufnahme statt, wurde mithilfe eines digitalen Diktiergeräts aufgenommen und im Anschluss transkribiert. Auf eine ausführliche Darstellung der Durchführung und Auswertung des Interviews wird an dieser Stelle verzichtet, da mit der Frage nach der Vorgehensweise bei Sprachstandserhebung und der Planung von Sprachfördereinheiten lediglich zwei Fragen aus dem Interview für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind.

linguistisch fundierter Perspektive gefordert und als notwendig erachtet wird (z.B. Schwarze et al., 2016; Tracy et al., 2018). Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder in ihrem Vorlaufkurs sowie die entsprechenden Förderbedarfe kennen. Dieses Ergebnis spiegelt die Erkenntnisse bisheriger Studien wider, wonach das Vorgehen von Lehrkräften in der Sprachstandserhebung als äußerst heterogen beschrieben wird. Nur bedingt kommen geeignete Verfahren zum Einsatz; Sprachstandsdiagnosen werden an Schulen eher selten durchgeführt (Becker-Mrotzek et al., 2012; Geist, 2014a, 2016b; Voet Cornelli, 2008).

Bezüglich der Planung und Gestaltung der Vorlaufkurse gaben acht Lehrerinnen an, sich an den Vorgaben des Sprachförderprogramms „*Deutsch für den Schulstart*“ (Kaltenbacher & Klages, 2007a) zu orientieren, sich darauf aber nicht konsequent zu beziehen. Eine umfassende Förderplanung, die auf Ergebnissen einer Sprachstandserfassung beruht sowie Förderbereiche und Förderziele für einzelne Stunden vorsieht, führte keine der zehn Lehrerinnen durch. Nach der videographierten Fördersituation wurden die Lehrkräfte nach dem angestrebten Förderziel befragt. Lediglich eine Lehrerin (LK08) konnte ein spezifisches Förderziel benennen.

Für die eigene Studie bedeutet dies, dass die Merkmale Adaptivität und Zielorientierung somit nicht wie geplant operationalisiert werden konnten und auf Grundlage dessen nicht davon ausgegangen werden kann, dass die Lehrkräfte der vorliegenden Studie ihr sprachliches Handeln *adaptiv* und *zielorientiert* – im Sinne des sprachlichen Entwicklungsstands der Kinder und eines angestrebten Förderziels – gestalten. Möglich ist jedoch, dass die Lehrkräfte ihr sprachliches Handeln *intuitiv* nach den Bedürfnissen der Kinder ausrichten. So konnte Geist (2016b) nachweisen, dass es Lehrkräften auch ohne eine fundierte Sprachstandserfassung gelingt, sprachförderbedürftige Kinder zu erkennen und ihnen eine Empfehlung zur Teilnahme an einem Vorlaufkurs auszusprechen. Grundlage für diese Annahme bietet das Konzept des *intuitiv-improvisierenden Handelns* (Volpert, 1992). Demnach werden zur Umsetzung von Handlungszielen nicht ausschließlich kognitive Ressourcen, sondern z. B. auch die eigene Intuition einbezogen. Nach Neuweg (2002a) ist für Lehrkräfte eine „rasche Situationsauffassung und ein Beurteilen und Handeln kennzeichnend, das [sie] als

weitestgehend intuitiv erleb[en] und auch so erleben muss, um dem hohen Interaktionstempo der Eigendynamik und der situativen Komplexität des Unterrichts gewachsen zu sein [...]“ (Neuweg, 2002a: 12). Möglich ist zudem, dass über die Befragung der Lehrkräfte zu ihrem Vorgehen nur bedingt Rückschlüsse auf ihr tatsächliches Handeln gezogen werden können – denn: „Wer für die Ausübung eines Könnens kein Wissen konsultiert, wird es vielfach auch nicht berichten können [...]“ (Neuweg, 2002a: 13). Im Rahmen der Arbeit hätte die Frage gestellt werden können, ob Lehrkräfte ihr sprachliches Handeln *intuitiv* am sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder ausrichten. Allerdings widerspricht diese Fragestellung zum einen dem Begriff des *Handelns*, wie er in dieser Arbeit definiert wurde (siehe Abschnitt 3.4), zum anderen würde damit auch eine der wesentlichen Anforderungen an ein sprachliches Handeln aus linguistischer Perspektive nicht erfüllt, wonach mehrheitlich ein sprachliches Handeln gefordert wird, das *gezielt* eingesetzt wird (u. a. Müller, 2014a; Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2008c; siehe auch Abschnitt 3.4.1).

Basierend auf den in diesem Abschnitt formulierten Überlegungen bedeutet dies für die Analyse des sprachlichen Handelns der Grundschullehrkräfte, dass die Ergebnisse zu den formalen Eigenschaften und der Responsivität nicht in einen direkten Zusammenhang mit den übergeordneten Merkmalen Adaptivität und Zielorientierung gesetzt werden können, da diese als nicht gegeben angesehen werden müssen. Da sie die Grundlage für die Gestaltung sprachlichen Handelns bilden sollten, sind tiefergehende Analysen und Einschätzungen zur Qualität sprachlichen Handelns im Sinne eines den Spracherwerb unterstützenden Charakters nur bedingt möglich.

4.2.2 Operationalisierung und Analyse der Quantität und Qualität

Die beiden Merkmale Quantität und Qualität beziehen sich direkt auf das sprachliche Handeln von Lehrkräften in der Sprachfördersituation, das in der Phase des durchführenden Handelns angesiedelt ist. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit gilt das sprachliche Handeln als quantitativ ausreichend und qualitativ hochwertig, wenn es als komplex, variations- und kontrastreich sowie responsiv in Bezug auf das ausgewählte Förderziel bezeichnet werden kann. Für die Analyse wurden bestimmte *formale Eigenschaften* sowie das *korrektive Feedback* als ein Merkmal responsiven sprachlichen Handelns ausgewählt. Die Auswahl der einzelnen Merkmale erfolgte in Anlehnung an

Studien, die das sprachliche Handeln von Fachkräften aus dem Krippen- und Kita-Bereich analysieren (Geyer, 2018; Müller et al., 2016d; Ricart Brede, 2011), um so im Rahmen der eigenen Studie auch einen Vergleich der Ergebnisse zwischen den verschiedenen Fachkräfte-Gruppen zu ermöglichen.

Die Operationalisierung und Analyse der Merkmale ist mit Schwierigkeiten verbunden. Zum einen fehlt es – wie bereits in Abschnitt 3.4.1 beschrieben – an theoretisch und empirisch gesicherten Erkenntnissen darüber, wann genau das sprachliche Handeln in der Sprachfördersituation als quantitativ ausreichend und qualitativ hochwertig bewertet werden kann. Geyer (2018) verweist in ihrer Studie ebenfalls auf die „grundlegenden Schwierigkeiten“ (Geyer, 2018: 161), die sich daraus für die Operationalisierung und Analyse von Merkmalen sprachlichen Handelns ergeben. Zum anderen sind aufgrund der fehlenden Adaptivität und Zielorientierung die Grundlagen zur Einschätzung eines den Spracherwerb unterstützenden sprachlichen Handelns nicht gegeben, sodass auch im Rahmen dieser Studie vielfach nur Aussagen auf deskriptiver Ebene (beispielsweise in Bezug auf die Auftretenshäufigkeit bestimmter formaler Eigenschaften) möglich sind.

Im Folgenden werden die Variablen erläutert, die zur Analyse der Quantität und Qualität sprachlichen Handelns von Grundschullehrkräften im Rahmen der Studie II herangezogen wurden. Der Zusammenfassung aller analysierten Merkmale in Tabelle 4.1 folgt eine genauere Erklärung.

Tabelle 4.1. Variablen zur Analyse des sprachlichen Handelns von Grundschullehrkräften (Studie II)

Formale Eigenschaften	Redeanteile
	Grammatikalität
	Mittlere Äußerungslänge (MLU)
	Äußerungsfunktion
	Fragetypen
	Finite Verben
	Haupt- und Nebensätze
Responsivität	Häufigkeit von korrektivem Feedback
	Form des korrektiven Feedbacks
	Korrektives Feedback auf verschiedene nicht zielsprachliche Formen

Formale Eigenschaften

- **Redeanteile:** Grundsätzlich kann angenommen werden, dass Kinder sprachliche Strukturen hören müssen, um sie zu erwerben. Die Verteilung der Redeanteile ist jedoch in starker Abhängigkeit zu dem jeweilig angestrebten Förderziel der Sprachfördersituation zu sehen. So liegt es nahe, dass in einer Sprachfördereinheit, in der das Ziel das Einführen neuer Strukturen / Wortschatz ist, der Redeanteil der Lehrkraft höher ausfällt als der Anteil der Kinder. Ist das angestrebte Förderziel hingegen das Anwenden bestimmter Strukturen, ist ein höherer Redeanteil auf Seiten der Kinder anzunehmen. Die Analyse der Redeanteile kann somit Hinweise auf die Zielorientierung des sprachlichen Handelns von Lehrkräften liefern.
- **Grammatikalität:** Lehrkräfte übernehmen in der Sprachförderung die Rolle des Sprachvorbilds. Eine grammatikalisch korrekte Sprache bildet im Sinne positiver Evidenz die Basis dafür, dass Kinder Informationen über die Zielsprache erhalten, auch wenn aus linguistischer Perspektive ein durchweg grammatikalisch korrekter Input zum Spracherwerb nicht zwingend erforderlich ist (Tracy, 1990a).
- **Mittlere Äußerungslänge:** Die mittlere Äußerungslänge gilt u. a. als Maß, um die syntaktische Komplexität von Äußerungen zu bestimmen. In der

Sprachförderung wird vielfach eine syntaktisch komplexe Sprache (z. B. durch die Verwendung von Haupt- und Nebensatzstrukturen) empfohlen (z.B. Müller et al., 2014g; Tracy, 2008c). Grundsätzlich können längere Äußerungen mehr grammatische Informationen über die zu erwerbende Zielsprache enthalten als kürzere Äußerungen. Unterstützend kann dies z. B. im Förderbereich Lexikon sein: Wortschatzförderung umfasst den Ausbau von Wortbedeutung und Wortform. Insbesondere für den Ausbau von Informationen zur Wortform, also z. B. auf morphologischer oder syntaktischer Ebene, ist es wichtig, das Wort in syntaktische Strukturen einzubinden. Kinder nutzen grammatische Informationen auch, um sich Wortbedeutungen zu erschließen. So wird angenommen, dass Kinder sich die Bedeutung von Wörtern aus ihrer Stellung im Satz erschließen (syntactic bootstrapping, Landau & Gleitmann, 1985). Dieser Annahme folgend erscheint ein reines Wortschatztraining im Sinne eines pattern-drills, bei dem es um die Wiederholung isolierter Wörter oder sprachlicher Strukturen geht, wenig sinnvoll. Unterstützend wäre hingegen, wenn ein Wort in variations- und kontrastreiche Strukturen eingebunden wird, wodurch längere Äußerungen entstehen.

- **Äußerungsfunktion:** Mit der Analyse der Äußerungsfunktion wird ermittelt, ob das sprachliche Handeln der Lehrkräfte neben reinen Aussagesätzen auch Fragen und Aufforderungen aufweist, in denen das finite Verb jeweils an unterschiedlichen Positionen steht. Diese Analyse ermöglicht Aussagen im Hinblick auf ein variations- und kontrastreiches sprachliches Handeln.
- **Fragetypen:** Dem Stellen von Fragen wird in der Sprachförderung ganz allgemein eine wichtige Rolle zugesprochen, da sie Kinder zum Sprechen anregen können. Dabei gelten insbesondere W-Fragen häufig als „sprachförderlich“, da sie Kinder im Gegensatz zu Ja-Nein-Fragen zu einem aktiveren Sprachgebrauch animieren können (Ruberg & Rothweiler, 2012). Müller et al. (2016d) weisen jedoch auf die unterschiedlichen linguistischen Anforderungen hin, die mit dem Verstehen verschiedener Fragetypen einhergehen. Bei W-Fragen müssen Kinder nicht nur erkennen, dass nach einem Satzglied gefragt wird, sondern auch nach welchem. Im Vorschulalter kann nicht zwangsläufig davon ausgegangen werden, dass Kinder mit DaZ alle W-Fragetypen zielsprachlich verstehen. Belegt ist, dass

Kinder mit DaZ wie Kinder mit DaM zunächst *Subjekt-*, dann *Objekt-* und zuletzt *Adjunktfragen* verstehen (Grimm & Schulz, 2014b; Schulz, 2013b). Bei der Analyse des sprachlichen Handelns werden daher neben dem Vorkommen von Entscheidungs- und Ergänzungsfragen auch die einzelnen W-Fragetypen (Subjekt-, Objekt-, Adjunktfragen) untersucht, sowie das einleitende W-Fragewort (z. B. was, wer, warum) analysiert. Dieser Analyseschritt lässt wiederum Aussagen über den Variationsreichtum, aber auch die Adaptivität sprachlichen Handelns zu.

- **Finite Verben:** Bei finiten Verbformen handelt es sich um konjugierte Formen, die die grammatischen Kategorien Person, Numerus, Genus, Modus und Tempus ausdrücken. Finite Verben unterliegen zudem der für das Deutsche typischen Stellungsregel. So können Verben an zwei möglichen Positionen stehen - in der linken oder in der rechten Satzklammer. In Hauptsätzen wie „*Ich mache die Tür auf*“ steht das finite Verb (*mache*) an zweiter Position im Satz in der linken Satzklammer (Verbweitstellung), während alle nicht-finiten Verbbestandteile wie Partizipien, Infinitive, Partikeln in der rechten Satzklammer positioniert sind (*auf*). In Nebensätzen wie „*weil du geklingelt hast*“ steht das finite Verb (*hast*) in der rechten Satzklammer (Verbendstellung), während die linke Satzklammer durch Nebensatzeinleitende Elemente wie Relativpronomen, w-Fragepronomen oder Konjunktionen besetzt sein kann (*weil*). Darüber hinaus bestimmen Verben durch ihre Valenz (Wertigkeit) die Struktur eines Satzes. Je nach Valenz des Verbs müssen bestimmte Satzglieder folgen. Ein Satz mit einem zweistelligem Verb wie *besuchen* erfordert ein Subjekt- und ein Akkusativobjekt (*Ich besuche dich*), während das dreiwertige Verb *wünschen* ein Subjekt, ein Dativ- und ein Akkusativobjekt verlangt (*Ich wünsche mir ein Buch*). Durch die Präsentation von finiten Verbformen in beiden möglichen Positionen im Satz erhalten Kinder somit Hinweise über die Bildung der Satzklammer, die asymmetrische Struktur der Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen und ein Modell für die Subjekt-Verb-Kongruenz.
- **Haupt- und Nebensätze:** Charakteristisch für das Deutsche ist die asymmetrische Struktur der Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen. Durch das Vorkommen von kontrast- und variationsreichen Haupt- und Nebensatzstrukturen im Input

der Lehrkraft können sich Kinder die unterschiedlichen Positionen der Verben erschließen und so implizit Regeln zum Erwerb morphosyntaktischer Strukturen ableiten (Ruberg & Rothweiler, 2012; Tracy, 2008c).

Responsivität

- **Häufigkeit von korrektivem Feedback:** Beim korrektiven Feedback wird die fehlerhafte Äußerung eines Kindes strukturell aufgegriffen und zielsprachlich wiedergegeben. Angenommen wird, dass durch den direkten Kontrast der eigenen und der zielsprachlichen Äußerung bei Kindern Verarbeitungsprozesse angestoßen werden können, die zu Lerneffekten führen können. Greift die Lehrkraft also eine nicht zielsprachliche Äußerung eines Kindes auf und korrigiert sie implizit, wird dem Kind ein Modell geliefert, aus dem es eigenaktiv Informationen über die zu erwerbende Zielstruktur ableiten kann. Zudem bietet die Verwendung von korrektivem Feedback der Lehrkraft die Möglichkeit, einem Kind ganz individuell und gezielt eine zielsprachliche Struktur zu präsentieren, die für das Kind entwicklungsproximal ist. Grundsätzlich ist ein häufiger Einsatz von korrektivem Feedback somit als positiv zu bewerten. Allerdings geht es nicht darum, jede nicht zielsprachliche Form zu korrigieren. Entscheidender als die Häufigkeit des Einsatzes von korrektivem Feedback ist vielmehr der *bewusste* und *zielgerichtete* Einsatz (Müller, 2014a; Ruberg & Rothweiler, 2012). Dies gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zur Häufigkeit von korrektivem Feedback zu berücksichtigen.
- **Form von korrektivem Feedback:** Der Einsatz von korrektivem Feedback kann explizit oder implizit erfolgen. Im Rahmen der Sprachförderung werden ausdrücklich implizite Feedbackformen empfohlen (Kniffka & Siebert-Ott, 2007; Kucharz, 2011; Müller, 2015b; Ruberg & Rothweiler, 2012). Die kindliche Äußerung wird in Form von Wiederholungen, Erweiterungen (Expansionen) oder Umformungen (Transformationen) implizit berichtigt, ohne das Kind explizit auf den Fehler hinzuweisen.
- **Korrektives Feedback auf verschiedene nicht zielsprachliche Formen:** Ersten Erkenntnissen nach reagieren Fachkräfte in der Sprachförderung vorrangig auf lexikalische Abweichungen mit einem korrektiven Feedback (Ricart Brede, 2011).

Die Analyse des korrektiven Feedbacks auf verschiedene nicht zielsprachliche Formen ermöglicht Aussagen über den gezielten Einsatz von korrektivem Feedback. Liegt das Förderziel im Bereich Lexikon / Wortschatz, sind überwiegend Korrekturen auf lexikalische Abweichungen zu erwarten. Ein Förderziel im Bereich Grammatik hingegen würde mit einem vermehrten Einsatz von korrektivem Feedback auf morphosyntaktisch nicht zielsprachliche Formen einhergehen.

Es besteht nicht der Anspruch, mit den beschriebenen Merkmalen das sprachliche Handeln von Lehrkräften gänzlich erfasst zu haben. Welche Merkmale darüber hinaus das sprachliche Handeln charakterisieren (z. B. Prosodie, Sprechtempo), ist bislang unklar und sollte Gegenstand weiterer Studien sein.

4.3 Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurden die in Abschnitt 3.4.1 beschriebenen Anforderungen an ein sprachliches Handeln aus linguistischer Perspektive zunächst kritisch reflektiert und diskutiert, um anschließend konkrete Merkmale für die Operationalisierung und Analyse sprachlichen Handelns von Grundschullehrkräften für die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführten eigenen Studie abzuleiten.

Dargelegt wurde, dass die Anforderungen eines *adaptiven, zielorientierten, quantitativ ausreichenden* und *qualitativ hochwertigen* Inputs bislang vorrangig unter quantitativen Gesichtspunkten analysiert wurden und dabei weitestgehend außer Acht gelassen wurde, in welchem Zusammenhang die einzelnen Empfehlungen zueinander stehen und welche Konsequenzen sich daraus für die Analyse sprachlichen Handelns ergeben. Die anschließende Erläuterung der einzelnen Empfehlungen verdeutlichte, dass die beiden Merkmale *Adaptivität* und *Zielorientierung* als Metaprinzipien angesehen werden können, die für alle Lehr- Lernsituationen gelten. Im Kontext der Sprachförderung sind beide Merkmale in der Phase des Planungshandelns angesiedelt und üben einen unmittelbaren Einfluss auf die weitere Gestaltung des sprachlichen Handelns (z. B. in Bezug auf die formalen Eigenschaften sowie das korrektive Feedback) aus. Die Empfehlungen eines *quantitativ ausreichenden* und *qualitativ hochwertigen* Inputs beziehen sich hingegen explizit auf das sprachliche Handeln von Lehrkräften in einer Sprachfördersituation und sind daher in der Phase des durchführenden Handelns

angesiedelt. Zur Analyse der Quantität und Qualität sprachlichen Handelns von Lehrkräften wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit verschiedene *formale Eigenschaften* sowie das *korrektive Feedback* ausgewählt. Dabei ist die Operationalisierung und Analyse der Merkmale mit Schwierigkeiten verbunden. So liegen bislang kaum gesicherte Erkenntnisse darüber vor, wann genau ein Merkmal als „quantitativ ausreichend“ und „qualitativ hochwertig“ angesehen werden kann. Zudem können die Ergebnisse der formalen Eigenschaften und des korrektiven Feedbacks nicht – wie ursprünglich geplant und aus theoretischer Perspektive als notwendig erachtet – mit den übergeordneten Merkmalen Adaptivität und Zielorientierung in Verbindung gebracht werden, da beide Merkmale im Rahmen der vorliegenden Studie nicht operationalisiert werden konnten: Keine Lehrerin in der Stichprobe der Studie führte eine fundierte Sprachstandserfassung durch und nur eine Lehrerin hatte ein Förderziel für die Sprachfördereinheit bestimmt. Die Grundlagen zur Einschätzung eines den Spracherwerb unterstützenden sprachlichen Handelns sind mit der fehlenden Adaptivität und Zielorientierung somit nicht gegeben, sodass auch im Rahmen dieser Studie vielfach nur Aussagen auf deskriptiver Ebene möglich sind, die Ergebnisse darüber hinaus aber nur begrenzt interpretiert und bewertet werden können.

5 STUDIE I: SPRACHLICHES FACHWISSEN VON GRUNDSCHULLEHRKRÄFTEN

In den vorangegangenen Kapiteln wurde gezeigt, dass das sprachliche Fachwissen bislang vorrangig für Fachkräfte aus dem Elementarbereich untersucht wurde. Wie groß das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften ist, die vorschulische Sprachförderung durchführen, und wie sich die Größe des sprachlichen Fachwissens von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften aus dem Elementarbereich unterscheidet, ist bisher offen. Diesen Fragen widmet sich die vorliegende Studie. Hierzu wurde das sprachliche Fachwissen von zehn Grundschullehrkräften, die im Rahmen der hessischen Vorlaufkurse Sprachförderung durchführen, standardisiert mit dem Wissenstest *SprachKoPF_{v06.1}* erfasst. In Abschnitt 5.1 werden die Fragestellungen der Studie I und die damit verbundenen Erwartungen vorgestellt. Das Untersuchungsdesign der Studie wird in Abschnitt 5.2 beschrieben. In Abschnitt 5.3 werden die Ergebnisse berichtet und anschließend diskutiert (Abschnitt 5.4.). Das Kapitel endet mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse der Studie in Abschnitt 5.5.

5.1 Fragestellungen

In der Studie I zum sprachlichen Fachwissen von Grundschullehrkräften werden folgende Fragen untersucht:

- (F1.1) Wie groß ist das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften?
- (F1.2) Wie groß ist das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften im Vergleich zu pädagogischen Fachkräften aus dem Elementarbereich?

Ausgehend von den Ergebnissen zum Fachwissen von pädagogischen Fachkräften aus dem Elementarbereich¹⁷ wird im Hinblick auf die Größe des sprachlichen Fachwissens von Grundschullehrkräften erwartet, dass diese über Grundlagenwissen in den von *SprachKoPF_{v06.1}* gemessenen Bereichen verfügen. In anderen Studien wird berichtet, dass Fachkräfte aus dem Elementarbereich über ein größeres Wissen in der Teilkomponente *praxisrelevantes Wissen* verfügen als in der Teilkomponente *linguistisches Wissen* (Müller et al., 2015c; Thoma & Tracy, 2013). Insbesondere die Teilkomponente

¹⁷ Hierbei wurden insbesondere Studien berücksichtigt, die zur Erhebung des Fachwissens ebenfalls den Wissenstest *SprachKoPF_{v06.1}* einsetzten (Thoma & Tracy, 2013; Geyer, 2018; Müller et al., 2015a).

linguistisches Wissen erfordert Kenntnisse über grammatische Termini sowie Wissen über sprachwissenschaftliche Inhalte. Da die Mehrheit der Lehrerinnen ein Lehramtsstudium absolvierte und acht der neun Lehrerinnen das Fach Deutsch studierten, wird davon ausgegangen, dass die Lehrkräfte über ein größeres Wissen im Bereich linguistisches Wissen als im Bereich praxisrelevantes Wissen verfügen. In anderen Studien wurden zudem deutliche individuelle Unterschiede in der Größe des sprachlichen Fachwissens der Fachkräfte nachgewiesen, die mit unterschiedlichen Ausbildungswegen erklärt werden konnten (Geyer, 2018; Müller et al., 2015c; Thoma & Tracy, 2013). Da die Lehrkräfte der vorliegenden Stichprobe überwiegend den gleichen Ausbildungshintergrund aufweisen, wird davon ausgegangen, dass das sprachliche Fachwissen unter den Grundschullehrkräften ähnlich groß ist. Die Ergebnisse anderer Studien weisen in die Richtung, dass die Größe des sprachlichen Fachwissens insbesondere durch den Ausbildungshintergrund beeinflusst wurde (Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Geyer, 2018; Thoma et al., 2012). Die Probandinnen in dieser Studie verfügen alle über eine allgemeine Hochschulreife und absolvierten überwiegend ein Deutschstudium, das sprachwissenschaftliche Themenbereiche umfasst. Es wird daher erwartet, dass das durchschnittliche Fachwissen der Lehrkräfte größer ist als das Fachwissen, das mit *SprachKoPF_{v06.1}* bereits für andere Stichproben mit einem anderen Ausbildungshintergrund (überwiegend keine Ausbildung auf Hochschulniveau) erfasst wurde (Geyer, 2018; Müller et al., 2015c; Thoma & Tracy, 2013).

5.2 Untersuchungsdesign

Neben der Beschreibung der an der Studie teilnehmenden Probandinnen (Abschnitt 5.2.1) wird in Abschnitt 5.2.2 das Instrument *SprachKoPF_{v06.1}* (Thoma & Tracy, 2012) erläutert, mit dem in dieser Studie das sprachliche Fachwissen der Lehrkräfte erfasst wurde.

5.2.1 Probandinnen

Um Probandinnen für die Teilnahme an der Studie zu gewinnen, wurden Ablauf und Ziele der Studie zunächst im Rahmen einer Schulleiterkonferenz des Stadtschulamts Darmstadt vorgestellt. Über die Schulleitung erfolgte anschließend jeweils der Kontakt zu der für den Vorlaufkurs verantwortlichen Lehrkraft, die in einem Telefonat detailliert über das Vorhaben informiert wurde. Insgesamt konnten zehn Grundschullehrerinnen,

die vorschulische Sprachförderung in Vorlaufkursen anbieten, für die Teilnahme an der Studie gewonnen werden.

Alle Lehrerinnen wurden in einem Fragebogen um Angaben zu ihrem beruflichen Werdegang sowie zur organisatorischen Gestaltung des Vorlaufkurses gebeten. Der Fragebogen wurde entweder per Email oder per Post an die Lehrerinnen verschickt. Für die Beantwortung des Fragebogens wurden zehn Minuten veranschlagt. Die Lehrkräfte in der Stichprobe sind alle weiblich. Das durchschnittliche Alter liegt bei 47 Jahren (SD: 10,2), wobei die jüngste Lehrerin zum Zeitpunkt der Testung 27 Jahre und die älteste Lehrerin 56 Jahre alt war. Neun der zehn Lehrerinnen haben ein klassisches Lehramtsstudium abgeschlossen, acht der neun Lehrerinnen studierten das Fach Deutsch. Eine Lehrerin absolvierte nach dem Abitur eine Erzieherinnenausbildung an einer Fachschule für Sozialpädagogik, arbeitete zum Zeitpunkt der Erhebung aber bereits mehrere Jahre als Aushilfslehrerin (und dabei insbesondere im Vorlaufkurs). Neun der zehn Lehrerinnen besuchten bereits Fortbildungen zu den Themen *Sprache*, *Spracherwerb*, *Sprachdiagnostik* und / oder *Sprachförderung*. Genauere Angaben über die Fortbildungsdauer bzw. inhaltlichen Schwerpunkte der Fortbildungen wurden nicht erfasst. Acht Probandinnen gaben zudem an, sich privat weitergebildet zu haben. Neben dem Austausch mit erfahrenen KollegInnen (n = 8) nutzten die Lehrerinnen dafür Bücher (n = 5) oder das Internet (n = 4).

Die Probandinnen verfügen im Mittel über 14,3 Jahre Berufserfahrung (SD: 10,8) als Lehrerin. Eine Probandin befand sich zum Zeitpunkt der ersten Testung noch in der Endphase ihres Referendariats und verfügte somit noch über wenig Berufserfahrung. Die Probandin mit der höchsten Berufserfahrung ist bereits seit 30 Jahren als Lehrerin tätig. Da Vorlaufkurse in Hessen erst im Jahre 2002 etabliert wurden, unterscheidet sich die Berufserfahrung im Vorlaufkurs deutlich von der Berufserfahrung als Grundschullehrerin. So leiten die Lehrkräfte im Durchschnitt seit vier Jahren einen Vorlaufkurs (SD: 4,3), wobei zwei Lehrerinnen zum ersten Testzeitpunkt unmittelbar mit der Arbeit im Vorlaufkurs begonnen hatten, während andere Lehrerinnen bereits seit über acht Jahren im Vorlaufkurs tätig waren. Dabei verfügen die Probandinnen

durchschnittlich über 11 Jahre Erfahrung in der Sprachförderung (SD: 10,8).¹⁸ Bis auf eine Lehrerin unterrichten alle Probandinnen zusätzlich zum Vorlaufkurs noch in anderen Klassen. Dabei sind sechs Lehrerinnen auch Klassenlehrerinnen und zwei Lehrerinnen (Kon-)Rektorinnen.

Bezüglich der Gestaltung des Vorlaufkurses gaben die Lehrkräfte an, sowohl auf veröffentlichte Materialien als auch auf selbst erstellte Unterlagen zurückzugreifen. Dabei nutzen acht der zehn Lehrerinnen Materialien des Sprachförderprogramms „*Deutsch für den Schulstart*“ von Kaltenbacher und Klages (2007a), wenden dieses aber nicht durchgängig an.

5.2.2 Material: *SprachKoPF*_{v06.1}

Zur Erhebung des sprachlichen Fachwissens der Lehrerinnen wurde der Wissenstest *SprachKoPF*_{v06.1} (Thoma & Tracy, 2012) verwendet. Der Wissenstest wurde im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts *SprachKoPF – Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte* in der *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung* (FISS) entwickelt. Mithilfe von *SprachKoPF*_{v06.1} kann die Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich standardisiert erhoben werden. Basis für die Testentwicklung bildet ein von Hopp et al. (2010) entwickeltes Konstrukt von Sprachförderkompetenz aus sprachwissenschaftlicher Perspektive. Demnach benötigen pädagogische Fachkräfte bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen) (Thoma et al., 2012). Mit dem Instrument *SprachKoPF*_{v06.1} können die Bereiche *Wissen* und *Können* als Teilkomponenten von Sprachförderkompetenz erfasst werden. In der vorliegenden Arbeit wurde mit dem Instrument *SprachKoPF*_{v06.1} das *Wissen* der Lehrkräfte erhoben (Thoma & Tracy, 2012). Zum Zeitpunkt der Erhebung existierte kein Verfahren, mit dem das sprachliche Fachwissen von Lehrkräften standardisiert erhoben werden konnte. Da wie bereits in Abschnitt 3.2 beschrieben davon ausgegangen werden kann, dass Lehrkräfte für eine zielgerichtete Sprachförderung ebenfalls über die Kompetenzen verfügen müssen, die für Fachkräfte aus dem Elementarbereich gefordert werden, scheint der Rückgriff auf den Wissenstest *SprachKoPF*_{v06.1} gerechtfertigt.¹⁹

¹⁸ Die Lehrerinnen gaben an, vor Einführung der Vorlaufkurse im Rahmen von Kleingruppen Sprachförderung durchgeführt zu haben.

¹⁹ Nichtsdestotrotz muss diese Tatsache bei der Diskussion der Ergebnisse berücksichtigt werden.

Mittlerweile arbeiten die AutorInnen von *SprachKoPF* an einer Testversion, mit der sich die Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften standardisiert erfassen lässt (Ofner et al., 2016). Die theoretische Basis bildet, wie bei *SprachKoPF_{v06.1}*, künftig auch hier das Sprachförderkompetenzmodell von Hopp et al. (2010). Zudem wurden Inhalte aus der *SprachKoPF_{v06.1}* Version übernommen, denn „[i]nsbesondere das grundlegende Wissen über das System Sprache auf den unterschiedlichen Ebenen, aber auch Wissen über Diagnostik und Sprachförderung sind sowohl im Elementar- als auch im Primarbereich notwendig“ (Ofner et al., 2016: 153). Der Aufbau des Tests, die Durchführung und Auswertung sowie die Erfüllung der testtheoretischen Gütekriterien werden im Folgenden erläutert.

Der Wissenstest *SprachKoPF_{v06.1}* (Thoma & Tracy, 2012) erfasst anhand von 55 Items das bereichsbezogene Wissen von pädagogischen Fachkräften. Der Test setzt sich aus 54 Mehrfachwahlaufgaben (45 Items erfordern genau eine korrekte Antwort (Beispiel 1), neun Aufgaben lassen mehr als eine korrekte Antwortoption zu (Beispiel 2)) und einer Zuordnungsaufgabe zusammen.

**6 Kreuzen Sie an, zu welcher Wortklasse das unterstrichene Wort in diesem Satz gehört.
*Er hat eine große Nase***

- A Hilfsverb
- B Modalverb
- C Partikelverb
- D Vollverb

Beispiel 1: Item mit genau einer korrekten Antwortoption (Thoma & Tracy, 2012)

**41 Kinder, die mit zwei Sprachen aufwachsen...
Bitte wählen Sie alle zutreffenden Antworten aus.**

- A ... haben eher einen kleineren Wortschatz in einer Sprache als einsprachig aufwachsende Kinder.
- B ... können keine ihrer Sprachen richtig.
- C ... sprechen langsamer als einsprachig aufwachsende Kinder.
- D ... haben bei der Lösung von Problemen, die Aufmerksamkeit und Konzentration erfordern, Vorteile gegenüber einsprachig aufwachsenden Kindern.
- E ... sind intelligenter als einsprachig aufwachsende Kinder.
- F ... können ihre Sprachen nicht auseinanderhalten.

Beispiel 2: Item mit mehreren korrekten Antwortoptionen (Thoma & Tracy, 2012)

Tabelle 5.1 gibt einen Überblick über die Anzahl der Items in den beiden Wissensbereichen *linguistisches* und *praxisbezogenes Wissen*.

Tabelle 5.1. Wissensbereiche und Anzahl der Items in *SprachKoPF*_{v06.1} (eigene Analyse)

Testkomponenten	Anzahl der Items
Linguistisches Wissen	22
Phonologie	4
Lexikon	3
Morphologie	4
Syntax	5
Semantik / Pragmatik	3
Soziolinguistik	3
Praxisbezogenes Wissen	33
Spracherwerb	21
Sprachdiagnostik / -förderung	12
Wissen Gesamt	55

Für die Beantwortung der Mehrfachwahl- und Zuordnungsaufgaben des Wissenstests benötigen die ProbandInnen zwischen 45 und 60 Minuten. Zur Bearbeitung der Aufgaben können die Fachkräfte auf ein Glossar zurückgreifen, das die im Wissenstest verwendeten Fachbegriffe durch Synonyme erklärt. Die ProbandInnen werden gebeten, die Aufgaben der Reihenfolge nach zu bearbeiten. Die Bearbeitung der Fragen findet einzeln und in Anwesenheit einer Testleitung statt.

Um die Daten auswerten zu können, wurden diese zunächst in das Online-Umfrage-Tool *LimeSurvey* eingegeben. Mithilfe dieses Tools lassen sich u. a. die Ergebnisse der eingegebenen Daten zur weiteren Analyse direkt in die Statistik- und Analyse-Software SPSS übertragen. Die Auswertung der einzelnen Tests erfolgte nach den Vorgaben von Thoma und Tracy (2013). Das Gesamtergebnis des Wissenstests kann auf einer Skala von null bis eins bzw. auf einer Prozentskala von null bis 100 % liegen. Da die ProbandInnen gebeten werden, auch bei Unsicherheiten eine Antwortmöglichkeit auszuwählen, nimmt *SprachKoPF*_{v06.1} bei der Auswertung der Ergebnisse eine mathematische Ratekorrektur vor, die das Gesamtergebnis um die zufällig richtig geratenen Items korrigiert (Thoma & Tracy, 2013). So ergibt sich bei einer vollständig zufälligen Beantwortung aller Aufgaben im Mittel der Gesamtwert null. Erreichen die Probanden einen höheren Wert, kann somit auf das Fachwissen der Probandinnen im Bereich

Sprache, Spracherwerb und Sprachförderung geschlossen werden, das zu ihrer Sprachförderkompetenz beiträgt (Thoma & Tracy, 2013). Aufgrund der Ratekorrektur ist es jedoch auch möglich, dass das Gesamtergebnis einen negativen Wert erreichen kann, da falsche Antworten mit einem negativen Wert bewertet werden.

Ein Anliegen von *SprachKOPF* ist, die Sprachförderkompetenz von Fachkräften *standardisiert* zu erfassen. Um dies zu gewährleisten, wurde der Wissenstest im Rahmen des Projekts auf teststatistische Gütekriterien untersucht (Thoma et al., 2012). Das Gütekriterium der Objektivität wird durch die Standardisierung des Wissenstests im Hinblick auf Durchführung, Auswertung und Interpretation als erfüllt betrachtet. Um Aussagen über die Genauigkeit der Messung treffen zu können, wurden Reliabilitätswerte (Cronbachs α) und Trennschärfen für eine Stichprobe von 144 pädagogischen Fachkräften berechnet. Für den in der vorliegenden Arbeit genutzten Bereich *Wissen* ergibt sich der Reliabilitätswert von $\alpha = .75$ (Thoma et al., 2012). Die Werte der Item Trennschärfe liegen bei .30 und erreichen damit nicht die allgemein gültigen Richtwerte von um .50 (Fisseni, 2004). Thoma und Tracy (2013) begründen dies mit Kompromissen zwischen der psychometrischen Optimierung und der Konstruktvalidität bei der Entwicklung des Wissenstest. Die Validität des Wissenstests wird mit Ergebnissen zu Berufsgruppenvergleichen nachgewiesen. Hierzu wurden verschieden qualifizierte Berufsgruppen getestet: pädagogische Fachkräfte im Elementarbereich, Friseurinnen und Fachschullehrkräfte an Fachschulen für Sozialpädagogik. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Sprachförderkompetenz der einzelnen Berufsgruppen voneinander unterscheidet. So erzielen die Fachschullehrkräfte ein höheres Gesamtergebnis als die pädagogischen Fachkräfte, diese wiederum erreichen einen höheren Gesamtscore als die Friseurinnen (Thoma et al., 2012). Insgesamt bewerten die AutorInnen die Werte der teststatistischen Gütekriterien für den Bereich *Wissen* als gut.

5.3 Ergebnisse

Ausgehend von den Forschungsfragen (siehe Abschnitt 5.1) wird im folgenden Abschnitt 5.3.1 zunächst die Größe des sprachlichen Fachwissens der Lehrkräfte berichtet (F1.1). In Abschnitt 5.3.2 wird dargestellt, wie sich die Größe des sprachlichen

Fachwissens der vorliegenden Stichprobe von der Größe des sprachlichen Fachwissens anderer Fachkräfte-Gruppen aus dem Elementarbereich unterscheidet (F1.2).

5.3.1 Wie groß ist das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften?

Die in dieser Studie untersuchten Lehrkräfte (n = 10) erreichen im Gesamtergebnis im Durchschnitt einen Wert von .62 (Tabelle 5.2). Dabei weist die große Spannweite der Werte auf große Unterschiede innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte hin.

Tabelle 5.2. Mittelwerte, Standardabweichungen, Minimum- und Maximumwerte in SprachKoPF_{v06.1} in den Subkonstrukten und Teilbereichen linguistisches und praxisbezogenes Wissen

Teilkomponente	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Linguistisches Wissen (1 – 6)	.63	.24	.21	.94
(1) Phonologie	.78	.26	.21	1.00
(2) Lexikon	.42	.34	-.07	.94
(3) Morphologie	.72	.41	.00	1.00
(4) Syntax	.71	.37	.20	1.00
(5) Semantik / Pragmatik	.72	.23	.39	1.00
(6) Soziolinguistik	.42	.37	-.33	1.00
Praxisbezogenes Wissen (7 – 8)	.58	.20	.26	.84
(7) Spracherwerb	.53	.23	.21	.77
(8) Diagnostik / Förderung	.64	.20	.29	.94
Wissen Gesamt	.62	.23	.25	.92

M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Aus Tabelle 5.2 geht hervor, dass die Lehrkraft mit dem niedrigsten Testergebnis einen Gesamtwert von .25 erreicht, die Lehrkraft mit dem höchsten Ergebnis einen Wert von .92. In den beiden Subkonstrukten *linguistisches Basiswissen* und *praxisbezogenes Wissen* erreichen die Probanden einen ähnlichen Wert (*linguistisches Basiswissen* M = .63, SD = .24; *praxisbezogenes Wissen* M = .58, SD = .20).

Für den Gesamtscore sowie für die beiden Variablen *linguistisches Wissen* und *praxisbezogenes Wissen* wurden Histogramme erstellt (Abbildung 5.1).

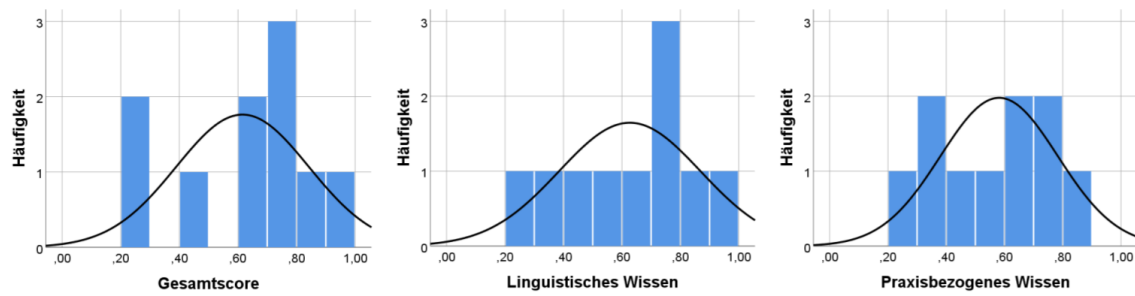


Abbildung 5.1. Histogramme zur Werteverteilung der Variablen zum sprachlichen Fachwissen

Mittels des Shapiro-Wilk-Tests wurde überprüft, ob die Werte zum sprachlichen Fachwissen normalverteilt sind. Die Annahme einer Normalverteilung für die drei Variablen *Gesamtscore*, *linguistisches Wissen* und *praxisbezogenes Wissen* ist gerechtfertigt (Gesamtscore: $D_{(10)} = .92$, $p = .383$; linguistisches Wissen: $D_{(10)} = .93$, $p = .476$; praxisbezogenes Wissen: $D_{(10)} = .93$, $p = .464$).

Die Mittelwerte der beiden Kategorien *linguistisches Wissen* und *praxisbezogenes Wissen* unterscheiden sich nicht signifikant voneinander (t-Test bei verbundenen Stichproben: $t_{(df=9)} = 1.14$; $p = .285$). Im Bereich *linguistisches Basiswissen* erreichen die Lehrkräfte in vier der sechs Bereiche im Durchschnitt einen ähnlichen Wert von knapp über .70. In den Bereichen *Lexikon und Soziolinguistik* liegt der Wert hingegen nur bei knapp über .40. Die Scores in den einzelnen Teilbereichen der Kategorie linguistisches Wissen verfehlen knapp das Signifikanzniveau (ANOVA mit Messwiederholung: $F_{(5, 54)} = 2.39$; $p = .050$). Im Bereich *praxisbezogenes Wissen* kommen die Lehrkräfte in beiden Teilbereichen durchschnittlich auf ein ähnliches Ergebnis mit einem Wert von .53 im Bereich *Spracherwerb* und .64 im Bereich *Diagnostik / Förderung*. Die beiden Teilbereiche unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($t_{(df=9)} = -2.24$; $p = .051$).

Um die Unterschiede im Gesamtscore der einzelnen Lehrkräfte zu verdeutlichen, ist in Abbildung 5.2 der Gesamtscore des Wissenstests für jede Lehrkraft einzeln dargestellt.

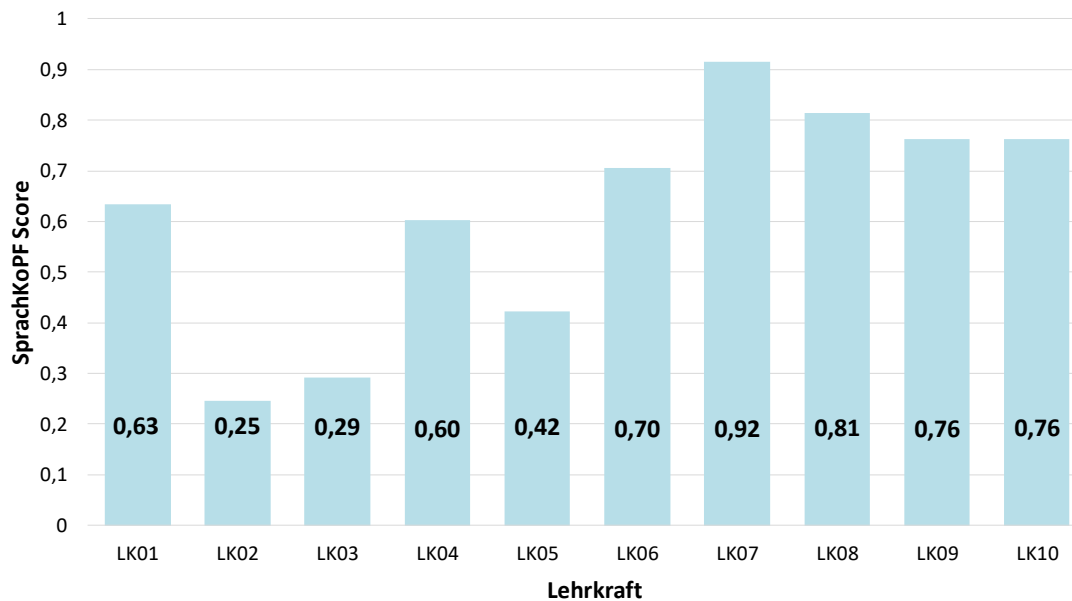


Abbildung 5.2. Gesamtergebnis Wissen für Grundschullehrkräfte (n = 10)

Die Abbildung zeigt, dass sieben der zehn Lehrkräfte mehr als die Hälfte der Fragen des Tests korrekt beantworten. Mit einem Score von .42 beantwortet LK05 fast die Hälfte aller Fragen richtig, während LK02 und LK03 mit einem Gesamtergebnis von .25 und .29 über deutlich weniger als die Hälfte des Wissens verfügen, welches von Thoma et al. (2012) für eine hohe Sprachförderkompetenz erwartet wird.

In Abbildung 5.3 sind zudem die Scores der einzelnen Lehrkräfte in den beiden Teilbereichen *linguistisches* und *praxisbezogenes Wissen* dargestellt.

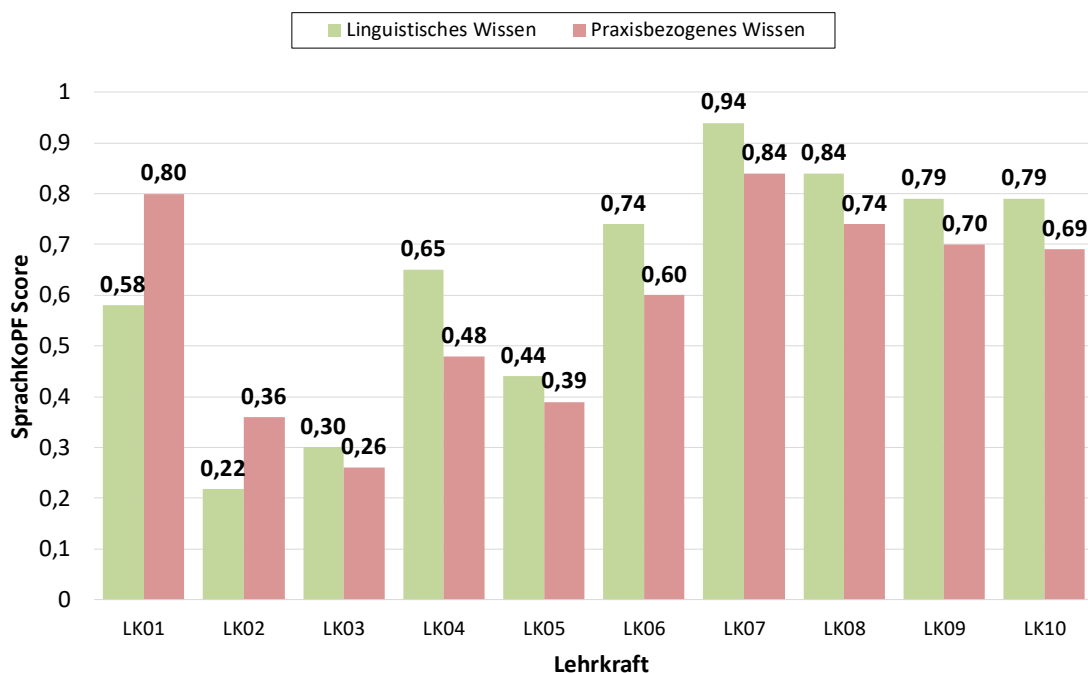


Abbildung 5.3. Ergebnisse der beiden Teilbereiche linguistisches und praxisbezogenes Wissen der Grundschullehrkräfte (n = 10)

Aus Abbildung 5.3 geht hervor, dass acht der zehn Lehrerinnen einen höheren Wert im Bereich *linguistisches Wissen* erreichen. Nur bei LK01 und LK02 ist das *praxisbezogene Wissen* größer als das *linguistische Wissen*.

Zur Einordnung der vorliegenden Ergebnisse werden die Leistungen der Lehrkräfte mit den Testergebnissen der Stichprobe von Thoma und Tracy (2013) verglichen, die ebenfalls mit *SprachKoPF_{v06.1}* getestet wurden. Zu dieser Referenzstichprobe gehören 278 Sprachförderkräfte, die extracurriculare Sprachförderung an Grundschulen anbieten.²⁰ Hinsichtlich der Schulbildung sowie der erlernten Berufe ist diese Gruppe sehr heterogen zusammengesetzt und unterscheidet sich somit von der Stichprobe der eigenen Studie. So verfügen 44.9 % der Sprachförderkräfte über einen Haupt- / Realschulabschluss, 12.0 % über eine Fachhochschulschulreife und 43.1 % absolvierten das Abitur²¹ (Thoma & Tracy, 2013). Tabelle 5.3 zeigt die Ergebnisse der Referenzstichprobe im Vergleich zu den Ergebnissen der Lehrkräfte in dieser Studie.

Tabelle 5.3. Vergleich der eigenen Stichprobe mit der Referenzstichprobe von Thoma und Tracy (2013)

	Lehrkräfte der eigenen				Referenzstichprobe			
	Stichprobe (n=10)				(Thoma & Tracy, 2013; n=278)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Wissen Gesamt	.62	.23	.25	.92	.41	.21	-.09	.95
Linguistisches Wissen	.63	.24	.21	.94	.42	.23	-.14	.99
Praxisbezogenes Wissen	.58	.20	.26	.84	.40	.21	-.06	.88

Um zu überprüfen, ob sich die Mittelwerte der vorliegenden Stichprobe von den Mittelwerten der Referenzstichprobe unterscheiden, wurde der Einstichproben-t-Test angewendet. Für die Mittelwerte des Gesamtscores sowie für die Mittelwerte der beiden Subkonstrukte *linguistisches Wissen* und *praxisbezogenes Wissen* ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (Gesamtscore: $t_{(df=9)} = 2.87$; $p = .018$; linguistisches Wissen: $t_{(df=9)} = 2.70$; $p = .024$; praxisbezogenes Wissen:

²⁰ Vergleichsdaten ausschließlich für Grundschullehrkräfte liegen bislang nicht vor.

²¹ Genauere Angaben zu den erlernten Berufen liegen nicht vor (vgl. Thoma & Tracy, 2013).

$t_{(df=9)} = 2.85$; $p = .019$). Die Lehrkräfte der vorliegenden Stichprobe verfügen demnach über ein signifikant größeres Wissen insgesamt sowie in den beiden Teilbereichen linguistisches und praxisbezogenes Wissen.

5.3.2 Wie groß ist das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften im Vergleich zu pädagogischen Fachkräften aus dem Elementarbereich?²²

Neben den Ergebnissen, die Thoma & Tracy (2013) berichten, wurde die Größe des sprachlichen Fachwissens bislang in zwei weiteren Studien mit dem Wissenstest *SprachKoPF_{v06.1}* (Thoma & Tracy, 2012) untersucht. Zum einen erfassten Müller et al. (2017f) die Größe des sprachlichen Fachwissens von 35 Fachkräften, die in Kitas tätig sind. Zum anderen ermittelte Geyer (2018) die Größe des sprachlichen Fachwissens von 30 Fachkräften, die mit Kindern unter drei Jahren arbeiten. Tabelle 5.4 liefert einen Überblick über die Ergebnisse der verschiedenen Fachkräfte-Gruppen.

Tabelle 5.4. Ergebnisse von *SprachKoPF_{v06.1}* für verschiedene Fachkräfte-Gruppen

	U3-Fachkräfte (Geyer, 2018; n=30)				Kita-Fachkräfte (Müller et al., 2017f; n=35)				Grundschullehrkräfte (n=10)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Wissen Gesamt	.39	.21	.02	.74	.29	.17	.04	.62	.62	.23	.25	.92
Ling. Wissen	.38	.22	-.03	.79	.27	.19	-.03	.64	.63	.24	.21	.94
Praxisbez. Wissen	.40	.22	-.15	.78	.36	.19	-.03	.71	.58	.20	.26	.84

Aus Tabelle 5.4 geht hervor, dass die getesteten Lehrkräfte der eigenen Studie mit einem durchschnittlichen Gesamtscore von .62 ($SD = .23$; Spanne .25 - .92) über das größte Wissen verfügen. Mit einem durchschnittlichen Gesamtscore von .39 ($SD = .21$, Spanne .02 - .74) verfügen U3-Fachkräfte über ein geringeres Wissen als Lehrkräfte, aber über ein größeres Wissen als Kita-Fachkräfte, die mit .29 ($SD = .17$, Spanne .04 - .62) im Durchschnitt den niedrigsten Gesamtscore der verschiedenen Fachkräfte erreichen. Mit einem Einstichproben-t-Test wurde überprüft, ob sich die Mittelwerte des Gesamtscores sowie die Mittelwerte der beiden Teilbereiche zwischen

²² Siehe Müller et al. (2017f).

den verschiedenen Fachkräfte-Gruppen unterscheiden. Der Vergleich zwischen Lehrkräften und U3-Fachkräften ergab für alle drei Mittelwerte signifikante Unterschiede (Gesamtscore: $t_{(df=9)} = 3.15$; $p = .012$; linguistisches Wissen: $t_{(df=9)} = 3.22$; $p = .010$; praxisbezogenes Wissen: $t_{(df=9)} = 2.85$; $p = .019$). Auch die Mittelwerte des Gesamtscores und der beiden Subkonstrukte zwischen den Lehrkräften und den Kita-Fachkräften weisen signifikante Unterschiede auf (Gesamtscore: $t_{(df=9)} = 4.55$; $p = .001$; linguistisches Wissen: $t_{(df=9)} = 4.66$; $p = .001$; praxisbezogenes Wissen: $t_{(df=9)} = 3.48$; $p = .007$).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse Unterschiede in der Größe des sprachlichen Fachwissens zwischen den verschiedenen Fachkräfte-Gruppen: Lehrkräfte verfügen über ein signifikant größeres sprachliches Fachwissen als U3- und Kita-Fachkräfte, U3-Fachkräfte haben ein größeres sprachliches Fachwissen als Kita-Fachkräfte.

5.4 Diskussion der Ergebnisse

In Studie I standen zwei Fragestellungen im Fokus. Zum einen wurde untersucht, wie groß das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften ist, die Sprachförderung in Vorlaufkursen durchführen (F1.1). Zum anderen wurde der Frage nachgegangen, wie groß das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften im Vergleich zu Fachkräften aus dem Elementarbereich ist (F1.2).

In Bezug auf die erste Fragestellung (F1.1) zeigte sich erwartungsgemäß, dass Lehrkräfte mit einem durchschnittlichen Gesamtscore von .62 im *SprachKOPF* Wissenstest über mehr als die Hälfte des sprachlichen Fachwissens verfügen, welches von Thoma et al. (2012) als relevant für den Bereich der Sprachförderung angesehen wird. Somit verfügen die Lehrerinnen über ein sprachliches Fachwissen, das über Grundlagenwissen hinausgeht. Anders als erwartet bestehen große Unterschiede in der Größe des sprachlichen Fachwissens zwischen den untersuchten Lehrkräften. Obwohl die Lehrkräfte mehrheitlich über den gleichen Ausbildungshintergrund verfügen (d. h. Hochschulabschluss, Deutschstudium), zeigt sich im Gesamtergebnis sowie in den beiden Teilkomponenten *linguistisches Wissen* und *praxisbezogenes Wissen* eine große Spannweite bei den Scores der einzelnen Lehrerinnen. Dieses Ergebnis ähnelt den Ergebnissen anderer Studien, die allesamt eine große Heterogenität beim Wissen berichten (Geyer, 2018; Müller et al., 2017f; Thoma & Tracy, 2013). Jedoch verfügen die

pädagogischen Fachkräfte in diesen Studien über verschiedene Ausbildungshintergründe. Fachkräfte mit Hochschulabschluss erreichten in den Studien insgesamt einen höheren Score im Wissenstest als Fachkräfte ohne Hochschulabschluss. Geyer (2018) weist jedoch für eine Teilstichprobe von U3-Fachkräften ($n = 10$) mit gleichem Ausbildungshintergrund (Hochschulabschluss) ebenfalls eine große Spannweite der Scores nach. Die Fachkraft mit dem niedrigsten Gesamtergebnis erreicht einen Score von .19, die Fachkraft mit dem größten Wissen erreicht einen Gesamtscore von .74. Geyer (2018) folgert daraus: „Ein Studium begünstigt damit die Größe des sprachlichen Fachwissens, ist allein jedoch noch nicht mit einem höheren sprachlichen Fachwissen verbunden“ (Geyer, 2018: 69). Denkbar ist, dass das breite Leistungsspektrum im sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte u. a. auch auf unterschiedliche Lerngelegenheiten im Rahmen des Deutschstudiums zurückgeführt werden kann. Zwischen den Bundesländern und den einzelnen Hochschulen bestehen deutliche Unterschiede in der inhaltlichen Ausrichtung und Schwerpunktsetzung eines Deutschstudiums, beispielsweise in Bezug auf den Anteil von verpflichtenden Lehrveranstaltungen zum Thema Sprachförderung und DaZ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014), wodurch es zu einer unterschiedlich intensiven Auseinandersetzung mit sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Themen kommen kann. Den Einfluss von universitären Lerngelegenheiten im Bereich DaZ und der DaZ-Kompetenz von Lehramtsstudierenden wiesen z. B. Köker et al. (2015) im Rahmen des Projektes *DaZKom* nach. Aus den deutlichen Unterschieden in der Größe des sprachlichen Fachwissens lässt sich ein unterschiedlicher Qualifizierungsbedarf für Grundschullehrkräfte ableiten. In der Stichprobe sind drei Lehrerinnen, die mit einem Gesamtscore von .25 (LK02), .29 (LK03) und .42 (LK05) nach Thoma et al. (2012) über weniger als die Hälfte des sprachlichen Fachwissens verfügen, welches als relevant für den Bereich der Sprachförderung erachtet wird. Für diese Lehrkräfte besteht ein anderer Qualifizierungsbedarf als für Lehrerinnen, die mit einem Gesamtergebnis von .92 (LK07) oder .81 (LK08) mehr als drei Viertel aller Fragen im *SprachKoPF* Wissenstest korrekt beantworteten. Diese Ergebnisse unterstreichen die bereits erwähnte Notwendigkeit, Qualifizierungsmaßnahmen an individuelle Vorkenntnisse bzw. kognitive Voraussetzungen von Lehrkräften anzupassen (Lipowsky, 2004).

Bisherige Studien berichten für Fachkräfte aus dem Elementarbereich z. T. ein größeres sprachliches Fachwissen in der Teilkomponente praxisrelevantes Wissen als in der Teilkomponente linguistisches Wissen (Müller et al., 2015c; Thoma & Tracy, 2013). Die Annahme, dass Lehrkräfte aufgrund ihres Studiums und dem damit verbundenen Kontakt zu sprachwissenschaftlichen Inhalten über ein größeres Wissen im Bereich linguistisches Wissen verfügen, kann hier nicht bestätigt werden. Auf deskriptiver Ebene ist das linguistische Wissen bei acht der zehn Lehrerinnen zwar größer als das praxisrelevante Wissen, statistisch unterscheiden sich die Mittelwerte der beiden Teilkomponenten jedoch nicht signifikant voneinander.

In Bezug auf die zweite Fragestellung (F1.2) zeigte sich erwartungsgemäß, dass sich das sprachliche Fachwissen der Lehrkräfte vom sprachlichen Wissen, das mit *SprachKoPF*_{v06.1} für andere Stichproben aus dem Elementarbereich erfasst wurde (Geyer, 2018; Müller et al., 2017f; Thoma & Tracy, 2013), unterscheidet. So verfügen Lehrkräfte insgesamt über ein signifikant größeres sprachliches Fachwissen als U3- und Kita-Fachkräfte. Anzunehmen ist, dass das größere sprachliche Fachwissen der Lehrkräfte mit dem höheren Ausbildungsniveau, der themenspezifischeren Ausbildung (Deutschstudium) und den damit einhergehenden umfassenderen Lerngelegenheiten erklärt werden kann. Im Rahmen des Studiums (z. B. im Rahmen eines Deutschstudiums) kommen Lehrkräfte in Kontakt mit sprachwissenschaftlichen bzw. sprachdidaktischen Inhalten und können diese Kenntnisse im *SprachKoPF*-Wissenstest nutzen. Den deutlich positiven Einfluss eines Hochschulstudiums auf die Größe des sprachlichen Fachwissen konnte auch Geyer (2018) anhand ihrer Stichprobe von 30 U3-Fachkräften nachweisen. Die Autorin bildete aus ihrer Gesamtstichprobe eine Teilstichprobe von Fachkräften ($n = 10$), die über einen Hochschulabschluss verfügen. Dazu gehören Fachkräfte, die ein Lehramtsstudium absolvierten, Germanistinnen sowie Diplom-Pädagoginnen (Geyer, 2018: 63). U3-Fachkräfte mit einem Hochschulabschluss erreichten im Wissenstest einen durchschnittlichen Gesamtscore von .55 ($SD = .17$, Spanne .19 - .74) und verfügen damit über ein signifikant größeres sprachliches Fachwissen als Fachkräfte ohne einen Hochschulabschluss. Die Größe des sprachlichen Fachwissens innerhalb der Gruppe der U3-Fachkräfte mit Hochschulabschluss sowie innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte der vorliegenden Studie ist jedoch sehr heterogen, wie die große Spannweite der Werte zeigt. Daraus lässt sich schließen, dass ein Hochschulabschluss sich zwar positiv auf die

Größe des sprachlichen Fachwissens auswirkt, dafür jedoch nicht allein verantwortlich ist (Faas, 2013; Geyer, 2018).

Grundsätzlich muss festgehalten werden, dass die Ergebnisse der vorliegenden Studie aufgrund der geringen Stichprobengröße sowie der Verwendung eines Tests, welcher ursprünglich für eine andere Zielgruppe entwickelt wurde, mit Einschränkungen betrachtet werden müssen. Um generalisierende Aussagen über das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften im Bereich der Sprachförderung treffen zu können, bedarf es einer weiteren Studie mit einer größeren Stichprobe und einem Testverfahren, das explizit für Grundschullehrkräfte entwickelt wurde (siehe hierfür Ofner et al., 2016). Wünschenswert wären darüber hinaus Studien, die neben dem *sprachlichen Fachwissen* auch andere Wissensbereiche wie das *fachdidaktische Wissen* und das *allgemein pädagogische Wissen* empirisch untersuchen, um tiefergehende Erkenntnisse über die Struktur von Wissen und die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Wissensbereichen zu gewinnen. So wurde mit dem sprachlichen *Fachwissen* in der vorliegenden Arbeit lediglich ein Wissensbereich erfasst, der als Voraussetzung für eine hohe Sprachförderkompetenz angesehen wird (vgl. Abschnitt 3.3). In der vorliegenden Studie wurde zudem nicht untersucht, welche berufsbezogenen Faktoren die Größe des sprachlichen Fachwissens beeinflussen. Hierzu wären Anschlussstudien denkbar. In anderen Studien für pädagogische Fachkräfte aus dem Elementarbereich wurden neben dem Ausbildungshintergrund (Thoma et al., 2012) vor allem die Weiterbildungserfahrung (Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Thoma et al., 2012) und die Berufserfahrung als Einflussfaktor untersucht. Abgesehen vom Ausbildungshintergrund, der sich positiv auf die Größe des sprachlichen Fachwissens auszuwirken scheint, sind die Befunde für Weiterbildungen und Berufserfahrung als Einflussfaktoren in diesen Studien nicht eindeutig. In der Forschung zum Kompetenzerwerb bei Lehrkräften hingegen wird angenommen, dass die Berufserfahrung von LehrerInnen keinen entscheidenden Einfluss auf die Größe des Wissens hat. Vielmehr seien Unterschiede in der Größe des Wissens unter den Lehrkräften auf unterschiedliche Lerngelegenheiten im Rahmen verschiedener Studiengänge zurückzuführen (Brunner et al., 2006; Köker et al., 2015; Krauss et al., 2008). Die Ergebnisse der COACTIV-Studie (Kunter et al., 2011), in der das fachdidaktische Wissen sowie das Fachwissen von 198 Mathematiklehrkräften der Sekundarstufe I untersucht wurde, bestätigen diese

Annahme. So konnten keine Zusammenhänge zwischen der Unterrichtserfahrung einer Lehrkraft und ihrem Fachwissen bzw. fachdidaktischem Wissen festgestellt werden. Nach Krauss et al. (2008) deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass das Wissen in erster Linie im Rahmen der Ausbildung erworben wurde. Entgegen einiger theoretischer Ansätze zum Kompetenzerwerb ließen sich überdies keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den besuchten Fortbildungen und dem fachdidaktischen Wissen sowie dem Fachwissen der Lehrkräfte feststellen (Brunner et al., 2006).

In Bezug auf das Instrument *SprachKoPF_{v06.1}* gilt es zu beachten, dass bislang keine Ergebnisse zur Konstruktvalidität vorliegen, sodass unklar ist, ob das von Hopp et al. (2010) entwickelte Konstrukt zur Sprachförderkompetenz valide umgesetzt wird (Thoma et al., 2012).

5.5 Zusammenfassung

In Studie I wurde die Größe des sprachlichen Fachwissens von Grundschullehrkräften untersucht, die vorschulische Sprachförderung anbieten, und mit anderen pädagogischen Fachkräften aus dem Elementarbereich verglichen. Die Stichprobe der Studie umfasste zehn Grundschullehrkräfte, die vorschulische Sprachförderung in Vorlaufkursen durchführen. Die Größe ihres sprachlichen Fachwissens wurde mithilfe des standardisierten Wissenstest *SprachKoPF_{v06.1}* erfasst.

Die Lehrkräfte erreichen im Durchschnitt einen Gesamtscore von .62 und verfügen damit über ein sprachliches Fachwissen, welches über Grundlagenkenntnisse hinausgeht. Das große Leistungsspektrum im sprachlichen Fachwissen, das in bisherigen Studien für andere Fachkräfte-Gruppen aus dem Elementarbereich nachgewiesen wurde (Faas, 2013; Geyer, 2018; Müller et al., 2017f; Thoma & Tracy, 2013), findet sich auch in der vorliegenden Stichprobe der Lehrkräfte. Das sprachliche Fachwissen der an der Studie beteiligten Lehrkräfte ist signifikant größer als das sprachliche Fachwissen von U3- und Kita-Fachkräften, deren Wissen ebenfalls mit *SprachKoPF_{v06.1}* erfasst wurde. Somit bestätigen die Ergebnisse den bedeutsamen Einfluss des Ausbildungshintergrunds und der Lerngelegenheiten auf die Größe des sprachlichen Fachwissens. Ein Hochschul- bzw. Deutschstudium, das sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Themen beinhaltet und somit umfassendere Lerngelegenheiten ermöglicht, wirkt sich tendenziell positiv auf die Größe des sprachlichen Fachwissens aus. Das große

Leistungsspektrum der an der Studie beteiligten Lehrkräfte lässt jedoch darauf schließen, dass ein (Deutsch-) Studium nicht zwangsläufig zu einem großen sprachlichen Fachwissen führt. Auf Grundlage dieser Ergebnisse kann davon ausgegangen werden, dass für einige Lehrkräfte ein Weiterbildungsbedarf besteht. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass wegen der geringen Probandenanzahl keine generalisierbaren Aussagen getroffen werden können. Zudem wurde zur Erhebung des sprachlichen Fachwissens der Grundschullehrkräfte mit dem Wissenstest *SprachKoPF_{v06.1}* auf ein Instrument zurückgegriffen, das ursprünglich für eine andere Probandengruppe entwickelt wurde. Hierdurch kann es möglicherweise zu Verzerrungen kommen.

Mit dem sprachlichen Fachwissen wurde nur ein Aspekt der Sprachförderkompetenz von Lehrkräften erfasst. Insbesondere das *Handeln* der Lehrkräfte in der Sprachfördersituation gilt als zweite zentrale Komponente von Sprachförderkompetenz. Mit dem *sprachlichen Handeln* von Grundschullehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung befasst sich die folgende zweite Studie.

6 STUDIE II: SPRACHLICHES HANDELN VON GRUNDSCHULLEHRKRÄFTEN

Ziel der Studie II ist, das sprachliche Handeln von Grundschullehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung aus linguistischer Perspektive zu analysieren und zu beschreiben. Dabei liegt der Fokus auf den *formalen Eigenschaften* sprachlichen Handelns und dem *korrektiven Feedback* als ein Aspekt von responsivem sprachlichem Handeln. Anhand der Forschungsergebnisse von Geyer (2018) und Müller et al. (2016d; 2017f) zum sprachlichen Handeln von U3- und Kita-Fachkräften wird im Rahmen der Studie II das sprachliche Handeln verschiedener Fachkräfte-Gruppen in der Sprachförderung miteinander verglichen. Beantwortet wird zudem die Frage, welche Zusammenhänge zwischen dem sprachlichen Fachwissen und dem sprachlichen Handeln der Lehrkräfte bestehen. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde das sprachliche Handeln von zehn Grundschullehrkräften während einer Sprachfördersituation im Vorlaufkurs mit Hilfe von Videoaufnahmen erfasst, im Anschluss transkribiert und anhand eines Kodiersystems analysiert.

In Abschnitt 6.1 werden zunächst die genauen Fragestellungen sowie die damit verbundenen Erwartungen formuliert. Das Untersuchungsdesign der Studie wird in Abschnitt 6.2 erläutert. In Abschnitt 6.3 werden die Ergebnisse zum sprachlichen Handeln der Lehrkräfte vorgestellt und in Abschnitt 6.4 diskutiert. Das Kapitel schließt mit einer Zusammenfassung in Abschnitt 6.5.

6.1 Fragestellungen

In Studie II stehen zwei übergeordnete Fragestellungen im Vordergrund:

- (F2.1) Wie ist das sprachliche Handeln der Lehrkräfte hinsichtlich seiner untersuchten formalen Eigenschaften gestaltet?
- (F2.2) Wie reagieren Lehrkräfte auf nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen?

Ausgehend von diesen zwei übergeordneten Fragestellungen wurden Teilfragen formuliert, die die dargestellten Anforderungen an das sprachliche Handeln in der Sprachförderung sowie den bisherigen Forschungsstand berücksichtigen. Für die erste Forschungsfrage (F2.1) lauten die beiden Teilfragen:

- (F2.1.1) Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zeigen sich zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften aus dem Elementarbereich hinsichtlich der untersuchten formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns?
- (F2.1.2) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen den untersuchten formalen Eigenschaften des sprachlichen Handelns der Lehrkräfte und ihrem sprachlichen Fachwissen?

Für die zweite Forschungsfrage (F2.2) lauten die Teilfragen:

- (F2.2.1) Wie häufig reagieren Lehrkräfte auf nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen mit einem korrektiven Feedback?
- (F2.2.2) In welcher Form (implizites oder explizites korrektives Feedback) reagieren Lehrkräfte auf nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen?
- (F2.2.3) Auf welche nicht zielsprachlichen Formen reagieren Lehrkräfte mit einem korrektiven Feedback?
- (F2.2.4) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem Einsatz von korrektivem Feedback und dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte?

In bisherigen Studien wurde gezeigt, dass sich das sprachliche Handeln von Fachkräften aus dem Elementar- und U3-Bereich durch sehr unterschiedliche formale Eigenschaften auszeichnet (Geyer, 2018; Müller et al., 2016e). Tendenziell lassen die Ergebnisse vermuten, dass eine Ursache hierfür die vielfältigen Ausbildungshintergründe der Fachkräfte sind. Die Lehrkräfte in der vorliegenden Studie weisen alle nahezu den gleichen Ausbildungshintergrund auf. Erwartet wird daher, dass das sprachliche Handeln der Lehrkräfte bzgl. der untersuchten formalen Eigenschaften homogen gestaltet ist. Aus theoretischer Perspektive haben auch die unterschiedlichen sprachlichen Entwicklungsstände der Kinder sowie das jeweilige Förderziel einer Sprachfördersituation einen Einfluss auf die formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns (siehe Kapitel 4), sodass Unterschiede bzgl. der einzelnen formalen Eigenschaften innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte erwartbar wären. Die Lehrerinnen der vorliegenden Studie kennen die sprachlichen Fähigkeiten und Förderbedarfe der einzelnen Kinder aber nur bedingt, zudem konnten neun der zehn Lehrerinnen kein Förderziel benennen. Auch aus diesem Grund wird daher davon ausgegangen, dass

keine deutlichen Unterschiede bzgl. der untersuchten formalen Eigenschaften im sprachlichen Handeln der Lehrerinnen nachgewiesen werden können.

Erwartet wird, dass sich Unterschiede in Bezug auf die formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns zwischen den verschiedenen Fachkräfte-Gruppen zeigen und diese vor allem zwischen den Lehrkräften und den U3-Fachkräften deutlich werden. Lehrkräfte, die vorschulische Sprachförderung im Rahmen von Vorlaufkursen durchführen, interagieren mit Kindern, die (aufgrund ihres Spracherwerbtyps) Sprachförderbedarf aufweisen, den es in einem festgelegten Rahmen gezielt zu unterstützen gilt. Die U3-Fachkräfte aus der Studie von Geyer (2018) führten Sprachförderung für Kinder mit DaM, DaZ sowie simultan bilinguale Kinder durch – wodurch sich jeweils eine andere Zielstellung der sprachlichen Unterstützung ergibt (siehe hierfür weiterführend Geyer, 2018). Sowohl die unterschiedlichen Zielstellungen der Sprachförderung aufgrund der verschiedenen Zielgruppen (Kinder mit DaZ, Kinder mit DaM), das unterschiedliche Alter der Kinder als auch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen (1:1 Situation in der Studie von Geyer, 2018 im Gegensatz zu einer Gruppensituation in der vorliegenden Studie) führen zu der Erwartung, dass sich das sprachliche Handeln der verschiedenen Fachkräfte-Gruppen unterscheidet. Angenommen wird, dass Lehrkräfte aufgrund der Interaktion mit älteren Kindern im Vergleich zu U3-Fachkräften beispielsweise längere Äußerungen produzieren und mehr W-Fragen als Ja-Nein-Fragen stellen. Aufgrund der Ähnlichkeiten im Hinblick auf die zu fördernde Zielgruppe sowie die ähnlichen Rahmenbedingungen (auch bei Müller et al., 2016b, 2015a fand die Sprachförderung in Kleingruppen statt) wird erwartet, dass sich das sprachliche Handeln von Lehrkräften und Kita-Fachkräften hinsichtlich der formalen Eigenschaften ähnelt. Unterschiede im sprachlichen Handeln der verschiedenen Fachkräfte-Gruppen wären zudem auch aufgrund der unterschiedlichen Ausbildungshintergründe sowie des unterschiedlich großen sprachlichen Fachwissens erwartbar. Allerdings konnte Geyer (2018) nur wenige signifikante Verknüpfungen zwischen der Ausbildung der U3-Fachkräfte (in der Stichprobe befanden sich z. T. Fachkräfte mit einem Hochschulabschluss) und ihrem sprachlichen Handeln sowie keine signifikanten Zusammenhänge zwischen dem sprachlichen Fachwissen der U3-Fachkräfte und ihrem sprachlichen Handeln nachweisen.

In bisherigen Studien zum Einsatz von korrekтивem Feedback bei Fachkräften aus dem Elementarbereich zeigte sich, dass auf nicht zielsprachliche Äußerungen der Kinder insgesamt eher selten ein korrektives Feedback erfolgte (Geyer, 2018; Müller et al., 2016e; Ricart Brede, 2011). Fachkräfte wenden überwiegend implizite Feedbacktechniken an und reagieren am häufigsten auf lexikalische Abweichungen mit einem korrekativen Feedback. Ausgehend von diesen Erkenntnissen wird erwartet, dass die Lehrkräfte in der vorliegenden Studie ebenfalls nur selten ein korrektives Feedback anwenden, überwiegend lexikalische Fehler berichtigen und das korrektive Feedback meist implizit erfolgt.

Grundsätzlich wird angenommen, dass ein hohes fachliches Wissen die Voraussetzung für ein flexibles, adaptives und anregendes Handeln von Lehrkräften ist (Lipowsky, 2006). Denkbar wäre daher, dass Lehrkräfte mit einem hohen sprachlichen Fachwissen anders – im Sinne von adaptiver und zielgerichteter – sprachlich Handeln als Lehrkräfte mit einem geringeren sprachlichen Fachwissen. In der Literatur wird jedoch immer wieder von der „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (Mandl & Gerstenmaier, 2000) oder auch von „trägem Wissen“ (Renkl, 1996) gesprochen und auf den „komplizierten Zusammenhang“ von Wissen (insbesondere von Fachwissen) und Handeln verwiesen (Gerstenmaier & Mandl, 2000: 291). So wurde in verschiedenen Studien nachgewiesen, dass kein linearer Zusammenhang zwischen dem Wissen und dem Handeln von Lehrkräften besteht (z. B. COACTIV; Baumert & Kunter, 2011b). Es wird insofern nicht davon ausgegangen, dass ein Zusammenhang zwischen der Größe des sprachlichen Fachwissens und dem sprachlichen Handeln der Lehrkräfte in Bezug auf die formalen Eigenschaften und das korrektive Feedback nachgewiesen werden kann.

6.2 Untersuchungsdesign

Das sprachliche Handeln wurde von zehn Lehrerinnen untersucht, die bereits in Abschnitt 5.2.1. vorgestellt wurden. Im nächsten Abschnitt 6.2.1 werden daher ausschließlich Informationen zu den teilnehmenden Kindern aus den Vorlaufkursen der Lehrkräfte berichtet. In Abschnitt 6.2.2 wird die Methode der Videographie vorgestellt und der Prozess der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung beschrieben. Die Operationalisierung der untersuchten Aspekte sowie das entwickelte Kodiersystem werden in Abschnitt 6.2.3 erläutert.

6.2.1 Probandinnen

Um einen Eindruck von den sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Vorlaufkurs der untersuchten Lehrerinnen zu erhalten, wurden von zwei bis drei Kindern pro Lehrkraft Informationen zu ihrer Sprachbiographie sowie ihr aktueller sprachlicher Entwicklungsstand erfasst. Hierzu wurde der Sprachtest *LiSe-DaZ – Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache* (Schulz & Tracy, 2011) verwendet. Im Folgenden wird der Test *LiSe-DaZ* vorgestellt, bevor ausgehend von der Sprachstandsdiagnose eine Einordnung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Vorlaufkurs zum Zeitpunkt der Erhebungen erfolgt.

LiSe-DaZ

LiSe-DaZ ist ein Sprachtest für Kinder mit DaZ im Alter von 3;0 bis 7;11 sowie für Kinder mit DaM im Alter von 3;0 bis 6;11 Jahren. *LiSe-DaZ* überprüft die Sprachproduktion und das Sprachverständnis (siehe Tabelle 6.1), wobei die rezeptiven Fähigkeiten mit Hilfe von Wahrheitswertaufgaben und der Fragen nach einer Geschichte-Methode (Villiers & Roeper, 1996) getestet werden, die produktiven Fähigkeiten durch elizitierte Produktion (McDaniel et al., 1996).

Tabelle 6.1. Untertests in *LiSe-DaZ* (vgl. Schulz & Tracy, 2011)

Sprachverständnis	Sprachproduktion
Verbbedeutung	Satzklammer
W-Fragen	Subjekt-Verb-Kongruenz
Negation	Kasus
	Wortklassen

LiSe-DaZ verfolgt drei Ziele:

- (a) die zuverlässige Einschätzung des individuellen Sprachentwicklungsstands von Kindern (vor allem) nicht-deutscher Erstsprache in Bezug auf zentrale syntaktische, morphologische, semantische und ausgewählte pragmatische Eigenschaften des Deutschen,
- (b) die Ableitung von konkreten Förderentscheidungen und
- (c) die Überprüfung von Entwicklungsfortschritten durch Wiederholungsmessungen. (Schulz et al., 2008b: 10)

Bei den Ergebnissen der Testung berücksichtigt LiSe-DaZ neben dem Alter der Kinder auch den Zeitpunkt des Erwerbsbeginns und die Kontaktdauer mit der Zweitsprache Deutsch und unterscheidet sich damit von anderen Test- und Screeningverfahren (z. B. SETK 3-5; Grimm, 2001). Zudem geht es in LiSe-DaZ, anders als in anderen informellen Verfahren (z. B. SISMIK; Ulich & Mayr, 2004), vorrangig um die Überprüfung sprachlicher Strukturen,

- (a) die aufschlussreich für die Einschätzung morphosyntaktischer, semantischer und pragmatischer Kompetenzen sind,
- (b) die in der Spracherwerbsforschung, inkl. des frühen Zweitspracherwerbs im Vorschulalter, hinreichend erforscht wurden,
- (c) die sich im späten Zweitspracherwerb (Schulalter, Erwachsenenalter) ohne Unterstützung durch gezielten Sprachunterricht als besonders schwierig erweisen,
- (d) die für kindliche Sprachlerner in alltäglichen Kommunikationssituationen relevant sind und
- (e) für die man in natürlichen Diskurssituationen ein gezieltes Förderangebot entwickeln kann. (Schulz et al., 2008b: 11)

LiSe-DaZ ist ein standardisiertes Verfahren, für das eine Normierungsstichprobe (insgesamt 912 Kinder, 609 Kinder mit DaZ, 303 Kinder mit DaM) vorliegt und welches testpsychologische Gütekriterien erfüllt. Für die Einschätzung der Ergebnisse in den einzelnen Untertests finden sich im Manual T-Werte und Prozentrangnormen, die ausgehend von den Rohwerten ermittelt werden. Die individuellen Ergebnisse eines Kindes können so mit den Ergebnissen gleichaltriger Kinder aus der Normstichprobe und für drei- und vierjährige auch mit gleicher Kontaktdauer verglichen werden. T-Werte sind Normwerte, die einen Mittelwert von 50 und eine Standardabweichung von 10 aufweisen. Somit liegen erreichte T-Werte zwischen 40 und 60 im durchschnittlichen Bereich, während T-Werte unter 40 und über 60 auf unter- bzw. überdurchschnittliche Leistungen hinweisen (Grimm & Schulz, 2014a). Anhand der Testergebnisse kann für jedes Kind mit DaZ der Förderbedarf in den einzelnen Untertests ermittelt werden. Förderbedarf bedeutet dabei, „[...] dass das zielsprachliche Niveau in einem Bereich noch nicht erreicht ist“ (Schulz & Tracy, 2011: 59). Im Manual finden sich darüber hinaus konkrete Empfehlungen für die Förderung.

Kinder

Aus jedem Vorlaufkurs wurden (wenn möglich) zwei bis drei Kinder mit LiSe-DaZ getestet.²³ Insgesamt konnten die sprachlichen Fähigkeiten von 23 Kindern (13 Jungen und 10 Mädchen) mit DaZ erfasst werden. Zum Zeitpunkt der Videoaufnahmen waren die Kinder im Durchschnitt 6;4 Jahre alt (Spanne 5;11 – 7;4). Die am häufigsten vertretene Erstsprache war Russisch (neun von 23 Kindern), gefolgt von Türkisch (vier von 23 Kindern) und Kurdisch (drei von 23 Kindern) sowie Polnisch und Armenisch (jeweils zwei von 23 Kindern). Weitere Erstsprachen waren Englisch, Arabisch und Panjabi. Das durchschnittliche Alter bei Erwerbsbeginn der Kinder lag bei 2;9 Jahren (Spanne 2;0 - 3;7) und fiel überwiegend mit dem Eintritt in die Kita zusammen.

In Tabelle 6.2 sind die Hintergrundvariablen und T-Werte der einzelnen Untertests in LiSe-DaZ der an der Studie teilnehmenden Kinder dargestellt. Tabelle 6.3 liefert darüber hinaus einen Überblick über die ermittelten Förderbedarfe der Kinder. Eine kurze Beschreibung der wesentlichen Erkenntnisse beider Tabellen erfolgt im Anschluss.

²³ Ausnahmen bilden LK05 und LK07. Den Vorlaufkurs von LK05 besuchten zum Zeitpunkt der Videoaufnahme lediglich zwei Kinder, von denen nur eines DaZ erwirbt. Auch im Vorlaufkurs von LK07 konnte nur ein DaZ Kind getestet werden.

Tabelle 6.2. Hintergrundvariablen und T-Werte in LiSe-DaZ (n = 23; hervorgehoben sind auffällige T-Werte von < 40)

Hintergrundvariablen						T-Wert									
LK	Kind	Geschl.	Erstsprache	Alter	KM	N auffällige Untertests	VB	WF	NEG	PRÄP	FOK	VV	MHV	KONJ	KAS
LK01	KI01	m	russisch	6;3	48	4	57	33	30	38	37	49	51	42	49
	KI02	w	polnisch	5;4	28	3	37	49	41	32	47	37	40	44	44
	KI03	w	englisch	6;2	38	4	37	30	33	45	46	52	59	44	37
LK02	KI04	m	russisch	6;11	56	0	57	49	46	48	65	51	53	51	40
	KI05	m	russisch	6;9	49	0	53	42	42	70	60	60	70	70	48
LK03	KI06	w	türkisch	6;1	49	1	46	49	51	54	33	40	47	51	56
	KI07	m	kurdisch	6;4	48	0	57	59	51	62	46	55	51	51	45
LK04	KI08	m	türkisch	5;5	32	1	30	42	46	58	44	59	50	62	46
	KI09	m	türkisch	5;11	29	2	43	49	38	68	53	43	42	44	33
	KI10	w	arabisch	5;5	29	0	48	56	46	69	66	65	66	70	55
LK05	KI11	m	panjabi	6;9	44	1	46	59	46	70	61	59	59	51	33
LK06	KI12	w	türkisch	7;4	62	1	35	47	60	59	45	59	55	57	44
	KI13	w	armenisch	7;3	56	0	44	47	51	50	45	48	45	45	56
LK07	KI14	w	polnisch	5;8	23	0	48	45	50	64	48	46	50	44	41
LK08	KI15	m	russisch	6;10	54	1	57	49	51	51	46	49	35	60	56
	KI16	m	russisch	6;9	42	0	57	44	46	44	51	55	40	60	40
	KI17	m	russisch	7;3	62	3	44	30	41	44	45	38	55	40	39
LK09	KI18	m	armenisch	6;9	45	0	46	44	51	70	65	63	56	60	52
	KI19	m	russisch	6;11	47	0	57	49	51	62	56	53	51	60	56
	KI20	w	russisch	6;8	44	2	30	49	38	51	51	49	59	70	52
LK10	KI21	w	kurdisch	6;7	40	2	35	57	45	38	46	51	47	47	44
	KI22	m	russisch	6;4	40	1	46	44	60	48	46	49	38	51	40
	KI23	w	kurdisch	7;1	43	2	35	57	41	63	39	57	40	45	56

Anmerkungen: w weiblich, m männlich, KM Kontaktmonate, VB Verbbedeutung, WF W-Fragen, NEG Negation, PRÄP Präpositionen, FOK Fokuspartikeln, VV Vollverben, MHV Modal- und Hilfsverben, KONJ Konjunktionen, KAS Kasus

Tabelle 6.3. Förderbedarfe der Kinder in LiSe-DaZ (n = 23)

LK	Kind	N Förderbedarfe	Förderbedarfe													
			SK	SVK	VB	Subj.	WF Obj.	Adj.	NEG	PRÄP	FOK	VV	MHV	KONJ	KAS Akk. Dat.	
LK01	KI01	4	✓	-	-	✓	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	✓
	KI02	3	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	-
	KI03	3	-	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	-
LK02	KI04	4	✓	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
	KI05	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
LK03	KI06	2	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	✓	-
	KI07	2	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
LK04	KI08	4	-	-	✓	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	-	✓
	KI09	4	✓	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
	KI10	1	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
LK05	KI11	3	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
LK06	KI12	2	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
	KI13	2	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	-
LK07	KI14	5	✓	-	-	-	-	✓	✓	-	-	-	-	-	✓	✓
LK08	KI15	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	KI16	3	-	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	✓	✓
	KI17	5	✓	✓	-	-	✓	✓	✓	-	-	-	-	-	-	✓
LK09	KI18	1	-	-	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-
	KI19	0	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	KI20	3	-	✓	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
LK10	KI21	2	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓
	KI22	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	✓	✓
	KI23	2	-	-	✓	-	-	-	✓	-	-	-	-	-	-	-
Förderbereiche als Förderbedarfe insg.			7	4	6	2	1	6	10	0	1	0	0	0	11	11

Anmerkungen: SK Satzklammer, SVK Subjekt-Verb-Kongruenz, VB Verbbedeutung, WF W-Fragen, Subj Subjektfragen, Obj Objektfragen, Adj Adjunktfragen, NEG Negation, PRÄP Präpositionen, FOK Fokuspartikeln, VV Vollverben, MHV Modal- und Hilfsverben, KONJ Konjunktionen, KAS Kasus, Akk Akkusativ, Dat Dativ

Aus Tabelle 6.2 geht hervor, dass die getesteten Kinder in null bis maximal vier Untertests auffällige T-Werte von unter 40 erreichen. Neun der 23 Kinder zeigen in allen Untertests durchschnittliche Leistungen. Acht der 23 Kinder weisen laut der typischen Klassifikationskriterien eine SSES auf (Grimm & Schulz, 2014a). Zwei Kinder (KI01 und KI03) erreichen in jeweils vier Untertests noch nicht das zielsprachliche Niveau. Auffällige T-Werte von unter 40 zeigen sich am häufigsten im Untertest *Verstehen der Verbbedeutung*: hier kommen sieben der 23 Kinder auf einen T-Wert von unter 40.

Tabelle 6.3 zeigt, dass die Kinder in null bis maximal fünf Bereichen Förderbedarf haben. Drei der 23 Kinder weisen laut LiSe-DaZ keinen Förderbedarf auf. Am häufigsten verfügen die Kinder über Förderbedarf im Untertest *Kasuzuweisung*. Insgesamt wurde für 16 der 23 Kinder in diesem Untertest ein Förderbedarf diagnostiziert, wobei dieser bei sechs Kindern sowohl für den Dativ als auch für den Akkusativ gilt, bei zehn Kindern lediglich in einem der beiden Bereiche. Am zweithäufigsten (insgesamt zehn der 23 Kinder) weisen die Kinder Förderbedarf im Untertest *Verstehen von Negation* auf. Am seltensten verfügen die Kinder über Förderbedarf im Untertest *Wortklassen* (Präpositionen, Fokuspartikeln, Vollverben, Modal- und Hilfsverben, Konjunktionen). Hier wurde lediglich bei einem Kind (KI06) Förderbedarf bei der Produktion von Fokuspartikeln festgestellt.

6.2.2 Methode: Videographie

Für die Beantwortung der Forschungsfragen zum sprachlichen Handeln wurde in der vorliegenden Arbeit auf die Methode der Videographie zurückgegriffen. Videographie ist eine Form von Unterrichtsbeobachtung von der angenommen wird, dass sie gegenüber anderen Beobachtungsverfahren am ehesten die Komplexität von Unterrichtsprozessen abbilden kann (Petko et al., 2003). Bisherige Studien boten eine hilfreiche Orientierung für die Planung des Untersuchungsdesigns der vorliegenden Studie. Videographien haben gegenüber anderen Erhebungsverfahren einige Vorteile. So sind Daten, die mittels Fragebögen, Interviews oder Unterrichtsbeobachtungen erhoben werden, durch das entsprechende Erhebungsinstrument (Items und Skalen, Leitfaden, Protokollraster) vorstrukturiert. Bei der Methode der Videographie müssen die Analysekriterien nicht bereits vor der Erhebung festgelegt werden, sodass Videodaten eine weniger subjekt- und theoriegebundene Qualität zugesprochen wird

(Petko et al., 2003: 265). Des Weiteren haben Videodaten den Vorteil, dass sie wiederholt und mit unterschiedlichen Kriterien und Perspektiven (fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch), qualitativen oder quantitativen Zugängen analysiert werden können (Petko et al., 2003; Seidel & Penzel, 2010). Für die Fragestellungen der vorliegenden Studie sind diese Eigenschaften aus zwei Gründen vorteilhaft: Zum einen liegen bislang nur wenige Untersuchungen zum sprachlichen Handeln von Lehrkräften vor, sodass Kategorien für die Analyse im Vorfeld nur bedingt festgelegt werden konnten. Zum anderen erfolgte die Analyse des sprachlichen Handelns auf mehreren Ebenen, was wiederholte Analyseschritte erforderlich machte.

Der Einsatz von Videoaufnahmen erfordert das Nachdenken über mögliche Reaktivitätseffekte. Möglich ist, dass das vorhandene Video-Equipment sowie das Beisein der Versuchsleiterinnen die gefilmte Sprachfördersituation beeinflusst (Dinkelaker & Herrle, 2009; Petko et al., 2003; Seidel & Thiel, 2017). So könnte es sein, dass Lehrkräfte sich um eine besonders gelungene Unterrichtseinheit bemühen. Daher sind Videoaufnahmen nach Stigler (1998) eine „somewhat idealized version of what the teacher normally does in the classroom“ (Stigler, 1998: 141). In einer Studie von Praetorius et al. (2017) wurden Reaktivitätseffekte durch Videoaufnahmen im Unterricht mit Hilfe eines Kontrollgruppendesigns und Eye-tracking untersucht. Den Analysen zufolge ließen sich keine Reaktivitätseffekte nachweisen. Schon nach wenigen Minuten wurde das Kameraequipment nicht weiter beachtet. Einigkeit besteht insgesamt darin, dass Reaktivitätseffekten kein zu großer Stellenwert zugesprochen werden sollte. Krohne und Hock (2015) verweisen darauf, dass vor allem in Situationen, in denen mehrere Personen interagieren, nach einer kurzen Eingewöhnungsphase keine wesentliche Beeinflussung durch die Videoaufnahme stattfindet, da Videoequipment zunehmend auch in unserem Alltag vorkommt. Außerdem sind insbesondere routinierte Handlungen, wie z. B. das sprachliche Handeln von Lehrkräften, ohne Einwirkung von außen nur schwer veränderbar, sodass nicht davon ausgegangen werden kann, „dass Lehrpersonen ihren Unterrichtsstil ohne weiteres von einer Stunde zur nächsten ändern können“ (Petko et al., 2003: 270).

Nachdem die Methode der Videographie vorgestellt wurde, wird nun im folgenden Abschnitt das Vorgehen bei der *Erhebung* und *Aufbereitung* der Daten erläutert.

Datenerhebung

Der Prozess der Datenerhebung lässt sich in drei Phasen einteilen: die *Vorbereitung*, die *Durchführung* und die *Nachbereitung* (Dinkelaker & Herrle, 2009), die im Folgenden näher beschrieben werden.

Vorbereitung: In die Phase der Vorbereitung fällt neben der Kontaktaufnahme mit den beteiligten Lehrkräften auch das Einarbeiten in den Umgang mit dem Equipment sowie die Auswahl des Aufnahmesettings (Dinkelaker & Herrle, 2009). Zudem sollte geklärt werden, inwieweit die Probandinnen über das Interesse der Studie aufgeklärt werden. In der vorliegenden Studie wurden die Lehrkräfte vor der Durchführung der ersten Videoaufnahme in einem Informationsschreiben darüber informiert, dass das Forschungsinteresse in der Gewinnung eines Einblicks in die alltägliche Gestaltung von vorschulischen Sprachfördersituationen im Rahmen der hessischen Vorlaufkurse bestand. Die Lehrkräfte wurden entsprechend gebeten, eine möglichst typische Sprachfördereinheit durchzuführen. Dass der Schwerpunkt der späteren Auswertung auf dem sprachlichen Handeln der Lehrkraft selbst liegen würde, wurde nicht erwähnt. Im Rahmen der telefonischen Terminabstimmung wurden die Lehrkräfte im Vorfeld detailliert über die Aufnahmesituation aufgeklärt und vorbereitet (z. B. Anzahl der Videokameras, Equipment für die Tonaufzeichnung). Insbesondere bei Videostudien ist die Frage nach dem Datenschutz wichtig und kritisch. Eine vollständige Anonymisierung der Daten erfordert bei Videoaufnahmen einen großen technischen Aufwand und würde die Aussagekraft des Videos einschränken (Petko et al., 2003: 269). Um den Schutz der personenbezogenen Daten zu gewährleisten, ist ein sensibler Umgang mit den Daten erforderlich. Es wurden daher von allen Beteiligten (Schulbehörde, Lehrkräfte, Eltern der teilnehmenden Kinder) schriftliche Zustimmungen zu den Aufzeichnungen und der Verwendung der Daten eingeholt. Darüber hinaus verpflichtete sich das wissenschaftliche Personal (Kamerateam und Hilfskräfte für die Datenauswertung) in einer schriftlichen Erklärung, keinerlei personenbezogene Daten weiterzugeben und die Regeln für den Zugang zu den Daten zu beachten.

Eine weitere wichtige Frage, die es im Rahmen der Vorbereitung zu klären gilt, ist die Auswahl des Aufnahmesettings zur Erhebung der Daten. Ziel der vorliegenden Studie ist, das sprachliche Handeln von Lehrerinnen in einer für sie möglichst alltäglichen, der

persönlichen Unterrichtsplanung folgenden Sprachfördereinheit zu dokumentieren. Um dies gewährleisten zu können und Reaktivitätseffekte möglichst gering zu halten, wurde auf eine inhaltliche Vorgabe der videographierten Einheit verzichtet. Da die Lehrerinnen im Vorlaufkurs an keine inhaltlichen Vorgaben gebunden sind, obliegt die Gestaltung des Vorlaufkurses in Bezug auf Inhalt, Ablauf und Gestaltung den einzelnen Lehrerinnen selbst. Die gefilmten Situationen variieren daher stark voneinander, was eine unmittelbare Vergleichbarkeit der Videoaufnahmen erschwert und bei der Interpretation der Ergebnisse zum sprachlichen Handeln der Lehrkräfte berücksichtigt werden muss. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde aufgrund des hohen Aufwands, der mit der Methode Videographie verbunden ist, für jede Lehrkraft eine Videoaufnahme durchgeführt. Wie viele Videoaufnahmen von Unterricht benötigt werden, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können, ist Untersuchungsgegenstand der aktuellen videobasierten Lehr-Lernforschung (Praetorius et al., 2012; Praetorius et al., 2014). Den Erkenntnissen dieser Studien zufolge können bestimmte Aspekte von Unterrichtsqualität bereits mit wenigen Aufnahmen erfasst werden. Dazu gehören Aspekte, die routiniert ablaufen, wie z. B. Interaktionen zwischen Schülern und Lehrern (Seidel & Thiel, 2017), so auch das sprachliche Handeln der Lehrkräfte selbst.

Durchführung: Die Durchführung der Videoaufnahmen erfolgte nach einem standardisierten Vorgehen und unter Rückgriff auf ein in bereits anderen Studien angewendetes Setting (Ricart Brede, 2011). Um möglichst das gesamte Unterrichtsgeschehen im Vorlaufkurs erfassen zu können, wurden für alle Aufnahmen zwei Kameras eingesetzt. Kamera 1 (= Lehrkraft Kamera) fokussierte die Lehrerin, während Kamera 2 (= Gruppenkamera) eine Übersicht über das Gruppengeschehen lieferte. Um die Qualität der Aufnahmen zu erhöhen und flexibel auf das Geschehen im Vorlaufkurs reagieren zu können, wurden beide Kameras auf Stativen befestigt. Kamera 1 wurde dabei dynamisch geführt, sie folgte also allen Bewegungen der Lehrerinnen durch Schwenks, während Kamera 2 statisch auf die Gruppe ausgerichtet blieb. Kamera 2 wurde mit einem Weitwinkelobjektiv ausgestattet, damit ein möglichst großer Raumausschnitt erfasst werden konnte. Nach Möglichkeit wurden beide Kameras auf der gleichen Seite des Raumes aufgestellt, sodass sie sich nicht gegenseitig im Blickfeld hatten. Veränderungen der Kameraposition wurden während der Aufnahme

nur vorgenommen, wenn sich das Unterrichtsgeschehen verlagerte. Vor Beginn der Aufnahme wurde der geplante Ablauf des Vorlaufkurses mit der Lehrerin besprochen. So konnte zum einen gemeinsam überlegt werden, wo die Kameras möglichst wenig störend positioniert werden konnten. Zum anderen konnten so auch die Sitzordnung sowie die geplanten Aktivitäten berücksichtigt werden. Die Richtlinien zur Durchführung der Videographie (z. B. Angaben zur Positionierung der technischen Geräte, zur Kameraführung, zur Aufgabenverteilung des Filmteams) wurden in einem Manual verschriftlicht und den Filmteams²⁴ in einer Schulung erklärt. Bei den verwendeten Kameras handelt es sich um Camcorder der Marke Sony. Beide Kameras zeichnen auf MiniDV auf, was für die spätere Datenanalyse ein Einlesen in den PC erforderlich machte. Im Rahmen der vorliegenden Studie ist für die spätere Analyse der Videoaufnahmen vor allem der Ton wichtig. Für eine möglichst gute Tonqualität wurde der Ton daher über drei Quellen aufgenommen: Die Sprache der Lehrerinnen wurde mit einem Funkmikrofon aufgezeichnet, das an der Kleidung befestigt wurde. Zudem wurde eine Kamera mit einem Richtmikrofon ausgestattet. Die Aufnahme der Sprache der Kinder sowie der Geräusche im Raum erfolgte über einen Feldrecorder, der in der Nähe der Gruppe platziert wurde. Alle Videoaufnahmen fanden in dem für den Vorlaufkurs typischen Raum statt.

Während der Aufnahme selbst wurde durch ein zurückhaltendes Verhalten der Filmerinnen versucht, die Fördersituation möglichst wenig zu stören. Alle Filmerinnen waren angehalten, sich möglichst unauffällig und neutral zu verhalten und nicht auf das Geschehen im Raum oder die Kinder zu reagieren. Im Vordergrund sollte vielmehr der Umgang mit dem technischen Equipment stehen. Insgesamt wurden zehn Videoaufnahmen durchgeführt. Einen Überblick über die Dauer und Inhalte der videographierten Einheiten liefert Tabelle 6.5 in Abschnitt 6.3.

Nachbereitung: Nach der Videoaufnahme wurden die Lehrerinnen in einem kurzen Reflexionsgespräch zu ihrem Eindruck bzgl. der Typikalität der Fördersituation und dem Verhalten der SchülerInnen befragt. Alle Lehrerinnen gaben an, dass sie die Situation des Gefilmt Werdens in den ersten Minuten ungewohnt und aufregend empfanden, sich

²⁴ Die Aufnahmen wurden von zwei Personen durchgeführt, wobei die Versuchsleiterin immer eine Kamera bediente.

dieses Gefühl aber nach wenigen Minuten legte und sie die aufgenommene Stunde grundsätzlich als typisch einschätzen würden. Diese Einschätzung deckt sich mit den Angaben aus anderen Studien, in denen Unterricht videographiert wurde (Petko et al., 2003: 270). Die Lehrerinnen wurden darüber hinaus nach dem angestrebten Förderziel der videographierten Fördersituation befragt.

Datenaufbereitung

Zur Aufbereitung der Daten wurden die Aufnahmen zunächst auf einen Computer übertragen und dabei in ein einheitliches Format komprimiert. Zur Anonymisierung der Daten wurden die digitalisierten Videos mit Codes versehen. Um die Daten für die weitere Analyse aufzubereiten, erfolgte im Anschluss die *Transkription der Aufnahmen*. In die Phase der Datenaufbereitung fallen zudem erste Entscheidungen im Hinblick auf die anschließende Datenauswertung. Hierzu gehören die *Gliederung der Sprecherbeiträge in einzelne Äußerungen* sowie die *Einteilung der Äußerungen in analysierbar und nicht analysierbar* (vgl. Geyer, 2018). Die einzelnen Schritte werden im Folgenden beschrieben.

Transkription der Videoaufnahmen. Die Transkription der Videos erfolgte nach den Vorgaben der *CHAT (Codes for the Human Analysis of Transcripts, MacWhinney, 2000)*. Transkripte, die im CHAT-Format transkribiert wurden, lassen sich zur weiteren Analyse in das Programm *CLAN (Computerized Language Analysis)* einbinden. *CLAN* ist eine Software, die kostenlos auf der Homepage von *CHILDES (Child Language Data Exchange System)*, einem Online-Datenbanksystem für Korpora zum kindlichen Erst- und Zweitspracherwerb, zum Download angeboten wird. Mit Hilfe von *CLAN* lassen sich in Transkripten im *CHAT*-Format verschiedene linguistische Parameter wie *MLU (Mean Length of Utterance)* oder *TTR (Type Token Ratio)* automatisch auszählen und anschließend analysieren.

Transkripte im *CHAT*-Format müssen einer vorgegebenen Form entsprechen (vgl. MacWhinney, 2016). Jede sprachliche Äußerung steht in einer eigenen Zeile. Diese *main line* (Hauptspur) beginnt mit einem *, gefolgt von einem Code aus drei Großbuchstaben, der den Sprechenden anzeigt. In diesem Fall beginnen die Äußerungen der Kinder mit **KI* (für *Kind*), die Äußerungen der Lehrkräfte mit **LK* (für *Lehrkraft*). Darüber hinaus gilt es einige Vorgaben bei der Verschriftlichung der Äußerungen zu beachten. So muss jede

Äußerung mit einem Punkt, Ausrufezeichen oder Fragezeichen abgeschlossen werden. Kommas können optional zum besseren Verständnis eingefügt werden. Großschreibung sollte nur für Nomen, nicht aber zu Beginn der Äußerung verwendet werden. Unverständliche Äußerungen können mit xxx transkribiert werden. Umgangssprache sowie dialektale Färbungen wurden übernommen, auf die Darstellung von Betonungen wurde verzichtet. Pausen innerhalb der Äußerungen wurden je nach Länge mit Symbolen markiert. Neben den rein sprachlichen Äußerungen der Beteiligten wurden zum besseren Verständnis auch nonverbale Kommunikationssignale wie Gestik und Mimik mit transkribiert. Dafür kann in *CHAT* unterhalb des eigentlichen Gesprächsbeitrags (*main line*) eine weitere Zeile eingefügt werden, eine *dependent tier line* (abhängige Spur). Diese beginnt mit dem %-Symbol und den drei kleinen Buchstaben *act* (*action*).

Gliederung der Sprecherbeiträge in Äußerungen. Die Transkription im *CHAT*-Format erfordert das Einteilen der Sprecherbeiträge in einzelne Äußerungen. Die Einteilung der Sprecherbeiträge in Äußerungen erfolgte in Anlehnung an Geyer (2018), Tracy (1991b), Rothweiler (1993) und Weijer (1998). Demnach wurden einfache Matrixsätze, isolierte Phrasen und Fragmente (häufig als Antwort auf eine Frage, gekennzeichnet durch darauffolgende Pause oder Sprecherwechsel), koordinierte Hauptsätze und Haupt- und Nebensatzstrukturen als einzelne Äußerungen gewertet. *Run-on-Sätze* (Weijer, 1998), die weder durch eine Pause getrennt noch durch eine Konjunktion verbunden sind (z. B. *Da kommt Lisa, sie bringt uns Wasser*), zählen als zwei Äußerungen. Somit muss eine Äußerung nicht immer einem vollständigen Satz entsprechen. Die folgende Tabelle 6.4 verdeutlicht die Einteilung der Äußerungen an Beispielen.

Tabelle 6.4. Beispiele für die Einteilung von einzelnen Äußerungen (eigene Daten)

Einfache Matrixsätze	„Ich hole mal eben den Kleber.“
Isolierte Phrasen	„Auf dem Tisch.“ (als Antwort auf die Frage: „Wo liegt der Kleber?“)
Isoliertes Fragment	„Super.“ (als Reaktion auf die Äußerung: „Ich bin fertig.“)
Koordinierte Hauptsätze	„Ihr schneidet das Bild auf und dann klebt ihr es auf.“
Haupt- und Nebensatzstrukturen	„Wenn ihr fertig seid, schreibt ihr bitte noch euren Namen drunter.“

Einteilung der Äußerungen. Im nächsten Schritt wurden alle Äußerungen der Lehrkraft und der einzelnen Kinder als *analysierbar* oder *nicht analysierbar* klassifiziert. Als *nicht analysierbar* wurden Äußerungen gewertet, die lediglich aus Eigennamen, personalsozialen Wörtern (z. B. „Prima!“), Floskeln („Guten Morgen!“; „Gesundheit!“) oder formelhafter Sprache (z. B. „Mein rechter rechter Platz ist frei.“) bestanden. Äußerungen mit Satzabbrüchen oder Äußerungen, die aufgrund von Störgeräuschen nicht vollständig zu verstehen waren, wurden ebenfalls als *nicht analysierbar* gekennzeichnet. Auch alle Passagen, in denen von der Lehrkraft vorgelesen wurde, Reime gesprochen oder Lieder gesungen wurden, wurden als *nicht analysierbar* markiert, da in der vorliegenden Arbeit das freie sprachliche Handeln der Lehrkräfte im Fokus stand. Alle als *nicht analysierbar* identifizierten Äußerungen wurden von der weiteren Analyse ausgeschlossen. Die restlichen Äußerungen wurden als *analysierbar* klassifiziert.

Datenauswertung

Im Anschluss an die Kodierung der einzelnen Äußerungen folgte die Auszählung der unterschiedlichen Codes mithilfe des Programms CLAN und dem *FREQ* (frequency) Befehl (MacWhinney, 2000). Darauf aufbauende Analysen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS durchgeführt.

6.2.3 Operationalisierung und Kodiersystem

Grundlage für die weitere Auswertung der Daten bildet ein Kodiersystem, das in Zusammenarbeit mit Frau Dr. Geyer im Rahmen des Forschungsprojektes *PROfessio* entwickelt wurde (Geyer, 2018). Im Folgenden wird die Operationalisierung der

einzelnen Merkmale sprachlichen Handelns vorgestellt und anhand von Beispielen verdeutlicht.

Formale Eigenschaften sprachlichen Handelns

In einem ersten Schritt wurde untersucht, welche *formalen Eigenschaften* das sprachliche Handeln der Lehrkräfte kennzeichnen. Dafür wurden alle analysierbaren Äußerungen der Lehrkräfte hinsichtlich der Merkmale *Redeanteil*, *Grammatikalität*, *mittlere Äußerungslänge (MLU)*, *Äußerungsfunktion*, *Fragetyp*, *Äußerungen mit finiten Verben*, *Haupt- und Nebensätze* analysiert. Die einzelnen Kodierschritte werden im Folgenden erläutert und anhand von Beispielen verdeutlicht.

Redeanteil der Lehrkraft: Die Grundlage für die Berechnung des Redeanteils der Lehrkräfte bildeten alle analysierbaren Äußerungen auf Seiten der Lehrkraft sowie alle analysierbaren Äußerungen auf Seiten der Kinder. Ausgehend von der Summe der Gesamtzahl aller analysierbaren Äußerungen wurde die prozentuale Verteilung des Redeanteils für die Lehrkräfte insgesamt sowie für jede Lehrkraft einzeln berechnet.

Grammatikalität der Äußerungen: Alle analysierbaren Äußerungen der Lehrkräfte wurden in *grammatische* und *ungrammatische* Äußerungen unterteilt. Eine Äußerung wurde als *grammatisch* gewertet, wenn sie im mündlichen und im schriftlichen Sprachgebrauch als grammatisch korrekt bewertet wird. Zunächst einmal gilt dies für alle satzwertigen Äußerungen mit finitem Verb (Beispiel 1a). Eine Äußerung wurde aber auch dann als grammatisch kategorisiert, wenn sie nur aus einem Wort bestand (Beispiel 1b) oder fehlende, zum Verständnis aber nicht notwendige Satzteile aufwies (Beispiel 1c). Auch Äußerungen mit einer Selbstkorrektur galten als grammatisch, wenn sich durch die Korrektur eine grammatische Äußerung ergab (Beispiel 1d), sowie Äußerungen, die zunächst unvollständig wirkten (z. B. durch die Unterbrechung eines Kindes), im Anschluss aber vervollständigt wurden (Beispiel 1e). Als grammatisch wurden zudem auch Nebensätze mit Verbzweitstellung kategorisiert (Beispiel 1f), die für das Mündliche typisch sind (Antomo & Steinbach, 2010).

- (1) a) Lehrkraft: Ich habe euch ein Buch mitgebracht.
b) Lehrkraft: Busse.
c) Lehrkraft: Und du?
d) Lehrkraft: Wir fangen dieses (.) diese Stunde mit einem Lied an.
e) Lehrkraft: Nun kommen die Schweine in den
Kind: Schweinestall.
Lehrkraft: in den Schweinestall, ja.
f) Lehrkraft: Ich glaube, er liegt noch im Regal.

Beispiel 1: Grammatische Äußerungen (eigene Daten, Transkript 1, Transkript 2, Transkript 8, Transkript 10)

Äußerungen wurden als *ungrammatisch* gewertet, wenn sie mindestens einen morphologischen oder syntaktischen Regelverstoß aufwiesen. Hierzu gehören beispielsweise Äußerungen mit einem Genus- oder Kasusfehler (Beispiel 2a und 2b), Äußerungen mit einer fehlerhaften Subjekt-Verb-Kongruenz (Beispiel 2c) oder unvollständige Äußerungen (Beispiel 2d).

- (2) a) Lehrkraft: *Eine Stück?
b) Lehrkraft: *Wir brauchen das grüne Papier in die Mitte.
c) Lehrkraft: *Da ist Lauch und Möhren und Paprika drauf.
d) Lehrkraft: *Nein, da musst du Schnecke nehmen.

Beispiel 2: Ungrammatische Äußerungen (eigene Daten, Transkripte 1, Transkript 5)

Mittlere Äußerungslänge (MLU): Die durchschnittliche *Äußerungslänge* einer Lehrkraft wurde berechnet, indem die Anzahl aller Wörter durch die Gesamtzahl aller analysierbaren Äußerungen in einer Videoaufnahme geteilt wurde. Das Programm CLAN stellt hierzu einen vorprogrammierten Befehl bereit. Zur Berechnung des MLU gibt es unterschiedliche Herangehensweisen. So wird der MLU in einigen Studien über Morpheme bestimmt, in anderen Studien gelten Wörter als Bezugswert. Um einen Vergleich der Ergebnisse zu den beim Stand der Forschung berichteten Studien zu ermöglichen (z. B. Kleinschmidt, 2015; Snow & Hoefnagel-Höhle, 1982), wurden in der vorliegenden Arbeit Wörter als Bezugswert gewählt.

Funktion der Äußerungen: Für alle analysierbaren Äußerungen der Lehrkräfte wurde zudem die beabsichtigte Funktion der Äußerung im kommunikativen Kontext bestimmt (Abbildung 6.1).

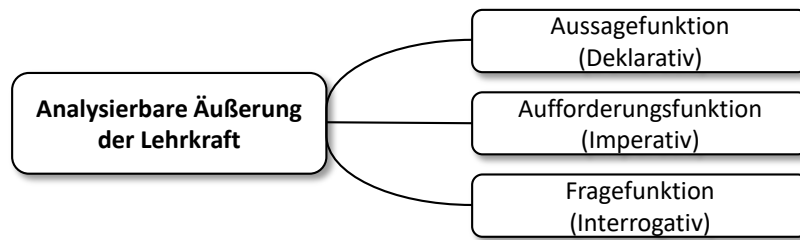


Abbildung 6.1. Kodierung der Äußerungsfunktion

Unterschieden wurden dabei Äußerungen mit Aussagefunktion (*Deklarativ*, Beispiel 3a), mit der Funktion der Aufforderung (*Imperativ*, Beispiel 3b) und Äußerungen mit Fragefunktion (*Interrogativ*, Beispiel 3c, 3d und 3e).

- (3) a) Lehrkraft: Die hat ein Haus.
 b) Lehrkraft: Greif rein!
 c) Lehrkraft: Vor Dinos hast du Angst?
 d) Lehrkraft: Was ist es?
 e) Lehrkraft: Ein Haus oder zwei Häuser?

Beispiel 3: Funktionen von Äußerungen (eigene Daten, Transkripte 1, Transkript 2)

Fragetypen von Äußerungen: Alle Äußerungen mit einer Fragefunktion (*Interrogative*) wurden noch einmal in *Ja-Nein-Fragen*, *Alternativfragen* oder *W-Fragen* unterteilt, wobei hierbei zwischen *Subjekt-*, *Objekt-*, *Adjunktfragen* oder *sonstigen W-Fragen* unterschieden wurde (Abbildung 6.2).

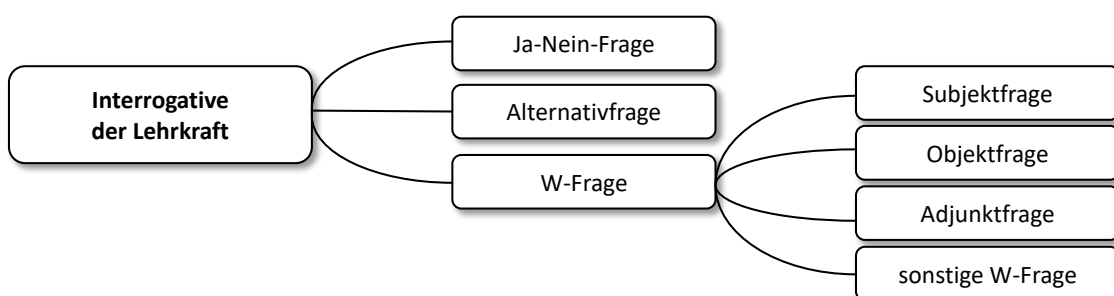


Abbildung 6.2. Kodierung von Fragetypen

Ja-Nein-Fragen sind Entscheidungsfragen, auf die nur mit *ja* oder *nein* geantwortet werden kann (Beispiel 3c), während *Alternativfragen* mehrere Antwortmöglichkeiten zur Verfügung stellen (Beispiel 3e). Sowohl *Ja-Nein-Fragen* als auch *Alternativfragen* benötigen keine Fragewörter. *W-Fragen* (Ergänzungs- / Informationsfragen) werden

durch ein W-Fragewort eingeleitet. Sie fragen nach bestimmten Informationen (Beispiele 4a bis d).

- (4) a) Lehrkraft: Wer hat Geburtstag?
b) Lehrkraft: Was habe ich noch vorgelesen?
c) Lehrkraft: Wo ist noch mehr rot?
d) Lehrkraft: Welche Farbe kriegt denn die Maus, wenn die irgendwo oben drauf sitzt?

Beispiel 4: Äußerungen mit unterschiedlichen W-Fragewörtern (eigene Daten, Transkript 2, Transkript 8)

Wie in Abschnitt 2.2 beschrieben, erschließen sich Kinder mit DaM und DaZ die unterschiedlichen W-Fragen i. d. R. nach einem bestimmten Muster: Zunächst werden *Subjekt-*, dann *Objekt-* und zuletzt *Adjunktfragen* verstanden (Grimm & Schulz, 2014b; Schulz, 2013b). Entsprechend stellen die einzelnen Fragetypen einen unterschiedlich hohen Anforderungswert an die Verständnisleistungen der Kinder dar. Die W-Fragen wurden daher in einem weiteren Analyseschritt genauer bestimmt. *Subjekt-* und *Objektfragen* (Beispiel 4a und 4b) werden auch Argumentfragen genannt – sie erfragen erforderliche Satzteile, die durch die thematische Rollenvergabe des Verbs vorgegeben werden. *Adjunktfragen* hingegen erfragen zusätzliche Informationen (Beispiel 4c). Für die Grammatikalität eines Satzes sind die entsprechenden Satzteile nicht notwendig und könnten daher auch weggelassen werden. *Komplexe W-Fragen* (Beispiel 4d), die im Hinblick auf ihre syntaktischen und semantischen Charakteristika noch einmal als komplexer, d.h. anspruchsvoller, gedeutet werden, wurden mit der Kategorie *sonstige W-Fragen* erfasst (vgl. auch Kategoriensystem in Müller et al., 2016d).

Die *W-Fragen* wurden darüber hinaus im Hinblick auf das einleitende *W-Fragepronomen* analysiert. Für die Subjektfragen wurde das W-Fragewort *wer*, für die Objektfragen die W-Fragewörter *was*, *wen*, *wem* und für die Adjunktfragen die Fragepronomen *wie*, *wo*, *wann*, *wieso* / *weshalb* / *warum* ausgezählt. Dieser Analyseschritt ermöglicht Aussagen darüber, wie variationsreich das sprachliche Handeln der Lehrkräfte ist.

Äußerungen mit finiter Verbform: Alle grammatischen Äußerungen der Lehrkräfte wurden im Hinblick auf ihre Verbform bzw. das Vorhandensein eines finiten Verbs hin untersucht. Unterschieden wurden Äußerungen mit *finiter Verbform* (Beispiel 5a), mit *infiniter Verbform* (Beispiel 5b) und Äußerungen *ohne Verb* (Beispiel 5c). Durch die in

der vorliegenden Arbeit gewählte Definition einer Äußerung kann eine Äußerung mehr als nur ein finites Verb aufweisen (z. B. bei koordinierten Hauptsätzen wie „*Ihr schneidet das Bild auf und dann klebt ihr es auf*“). Dies gilt es bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen.

- (5) a) Lehrkraft: Das ist ein Löwe.
 b) Lehrkraft: Aber schön anmalen die Maus wie 'n [: ein] Schulkind.
 c) Lehrkraft: Was denn für Kleider?

Beispiel 5: Äußerungen mit unterschiedlichen Verbformen (eigene Daten, Transkript 3, Transkript 8)

Haupt- und Nebensätze: Für die Analyse der Haupt- und Nebensätze wurden in einem ersten Schritt alle satzwertigen Äußerungen in den grammatischen Äußerungen der Lehrkraft bestimmt. Zu den satzwertigen Äußerungen zählen zunächst alle Äußerungen mit finiten Verben, aber auch Äußerungen ohne finite Verben wie Partizipialkonstruktionen oder Infinitivkonstruktionen, die als satzwertig gesehen werden können. Alle satzwertigen Äußerungen wurden in einem zweiten Schritt als Haupt- oder Nebensätze kodiert (Abbildung 6.3).



Abbildung 6.3. Kodierung von Haupt- und Nebensätzen

Hauptsätze sind selbstständige Sätze, in denen das finite Verb in der linken Satzklammer steht (V2-Stellung, Beispiel 6a). Das finite Verb kann auch an erster Stelle im Satz stehen (V1-Stellung), wenn das Vorfeld wie z. B. bei Entscheidungsfragen nicht besetzt ist (Beispiel 6b).

- (6) a) Lehrkraft: Deine Maus ist unter dem kleinen Schränkchen.
 b) Lehrkraft: Fehlt dir was?

Beispiel 6: Hauptsätze mit V1- und V2-Stellung (eigene Daten, Transkript 8)

Nebensätze sind Teilsätze, die anders als Hauptsätze nicht alleine stehen können, sondern immer einem anderen Teilsatz untergeordnet sind. In Nebensätzen steht das finite Verb in der Regel in der Verbletzstellung (Beispiel 7a). Ausnahmen bilden Nebensätze mit *weil* (Beispiel 7b) oder Nebensätze, die auf Verben wie *glauben* oder

hoffen folgen (Beispiel 7c), die im mündlichen Sprachgebrauch auch mit Verbzweitstellung vorkommen (Antomo & Steinbach, 2010).

- (7) a) Lehrkraft: Wenn du so weiter redest, dann rufe ich deine Mutter und sie soll dich abholen.
b) Lehrkraft: Ich wollte mich auch eher ein bisschen groß machen, weil so'n [: so ein] Bär ist ja auch ziemlich groß.
c) Lehrkraft: Ich glaube, er liegt noch im Regal.

Beispiel 7: Nebensätze mit VL- und V2-Stellung (eigene Daten, Transkript 10, Transkript 3, Transkript 8)

Responsivität sprachlichen Handelns

Die Responsivität sprachlichen Handelns wurde in der vorliegenden Arbeit anhand der Verwendung von *korrektivem Feedback* der Lehrkräfte auf *nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen* untersucht.

Korrektives Feedback: Zur Analyse des Einsatzes von korrektivem Feedback wurden zunächst alle kindlichen Äußerungen ermittelt, die eine *nicht zielsprachliche* Form enthielten. In einem zweiten Schritt wurde die Art der Abweichung analysiert. Nach Chlosta et al. (2008) können Fehler als Normabweichungen bezeichnet werden, für die Bezugspunkte definiert werden müssen. Mögliche Kriterien wären demnach z. B. die sprachliche Korrektheit, für die durch Wörterbücher und Grammatiken eine gesetzte Norm festgelegt wurde oder die Verständlichkeit der Äußerung. In der vorliegenden Arbeit wurden entsprechend ausschließlich Formen als *nicht zielsprachlich* gewertet, die einen Regelverstoß hinsichtlich der mündlichen oder schriftsprachlichen Norm darstellen. Die anschließende Analyse der Abweichung orientierte sich an der klassischen Fehleranalyse, die einen Fehler den verschiedenen sprachlichen Ebenen und grammatischen Kategorien zuordnet (vgl. Cherubim, 1980; Kleppin, 1998). Unterschieden wurde demnach ein Regelverstoß auf *phonologischer* (Beispiel 8a), *morphosyntaktischer* (Beispiel 8b) oder *lexikalischer* Ebene (Beispiel 8c).

- (8) a) Kind: *Da vorne war ein Sneemann und dann hat Paul gebremst und dann sind sie umgekippt und rausgeflogen.
b) Kind: *Und dann musste ich noch lenken sonst wären wir umknallen.
c) Kind: *Und Krankenbus.

Beispiel 8: Kindliche Äußerungen mit nicht zielsprachlichen Formen (eigene Daten, Transkript 7, Transkript 2)

Sprachliche Formen, die als konzeptionell mündlich gelten, wurden somit als *zielsprachlich* gewertet. Dazu gehören z. B. umgangssprachlich geprägte Äußerungen, wie Verkürzungen („gehn“ statt „gehen“), Ellipsen („Was ist das?“ – „Ne Banane“) oder dialektale Färbungen („hascht“ statt „hast“). Enthielt eine kindliche Äußerung mehrere nicht zielsprachliche Formen, wurden diese einzeln erfasst. Möglich ist, dass eine Lehrkraft eine nicht zielsprachliche Form korrigiert, auf eine andere in derselben Äußerung aber keine Reaktion erfolgt. Somit konnte in der anschließenden Analyse zum Feedbackverhalten der Lehrkräfte untersucht werden, auf welche nicht zielsprachlichen Formen Lehrkräfte besonders häufig reagieren. Eine nicht zielsprachliche Form wurde nicht erfasst, wenn unmittelbar im Anschluss eine Korrektur durch das Kind selbst erfolgte.

Für alle kindlichen Äußerungen mit einer nicht zielsprachlichen Form wurde untersucht, ob und in welcher Form (implizit oder explizit) die Lehrkraft mit einem korrektiven Feedback auf die Äußerung reagierte (Abbildung 6.4).

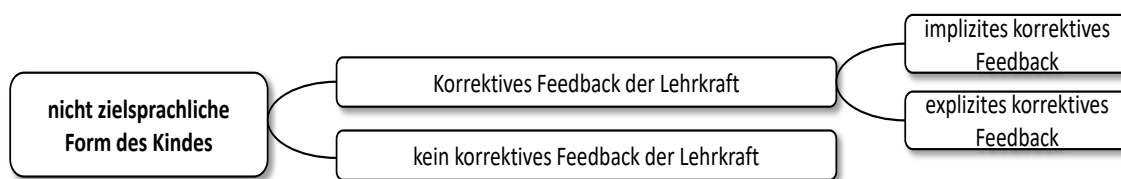


Abbildung 6.4. Kodierung des korrektiven Feedbacks

Die Reaktion der Lehrkraft wurde als *korrektives Feedback der Lehrkraft* kodiert, wenn die Lehrkraft in ihrem nächsten Sprecherbeitrag die gesamte kindliche Äußerung oder Teile davon strukturell aufgriff und diese implizit oder explizit korrigierte (Beispiel 9).

- (9) Lehrkraft: Ja die Mimi war voller Schnee.
 Lehrkraft: Wo hatte die denn überall Schnee?
 Kind: *Äh in dem Kopf.
 Lehrkraft: Auf dem Kopf ja.

Beispiel 9: Kodierung einer Reaktion als korrektives Feedback der Lehrkraft (eigene Daten, Transkript 7)

Entsprechend wurde die Kategorie *kein korrektives Feedback der Lehrkraft* vergeben, wenn die Lehrkraft in ihrem folgenden Sprecherbeitrag die nicht zielsprachliche Form des Kindes nicht korrigierte, indem sie nicht oder z. B. nur rein inhaltlich auf die kindliche

Äußerung einging, oder wenn die Äußerung der Lehrkraft nicht verständlich war (Beispiel 10).

- (10) Kind: *Ich möchte bitte der Obst.
Lehrkraft: Ah die Mandarine kaufen.
Kind: *Oha dann muss ich ein Maschine.
Lehrkraft: Hast du keine Idee? (zu einem anderen Kind gewandt)

Beispiel 10: Kodierung einer Reaktion als *kein korrekatives Feedback der Lehrkraft* (eigene Daten, Transkript 6)

Im Anschluss wurde analysiert, ob das korrektive Feedback *implizit* oder *explizit* erfolgte. Das Feedback wurde als *implizit* gewertet, wenn die nicht zielsprachliche Form des Kindes von der Lehrkraft strukturell aufgegriffen und zielsprachlich wiedergegeben wurde, ohne das Kind explizit auf den Fehler hinzuweisen (Beispiel 11)

- (11) Lehrkraft: Wo liegt der Ball?
Kind: *Auf den Stuhl.
Lehrkraft: Der Ball liegt auf dem Stuhl.

Beispiel 11: Kodierung einer Reaktion als *implizites korrekatives Feedback* (eigene Daten, Transkript 8)

Erfolgt das korrektive Feedback explizit, wird dem Lernenden unmissverständlich signalisiert, dass in der Äußerung ein Fehler vorliegt und die zielsprachliche Form wird vorgegeben (vgl. Lyster & Ranta, 1997).

- (12) Lehrkraft: Wo liegt der Ball?
Kind: *Unter den Tisch.
Lehrkraft: Nein, das heißt unter dem Tisch und nicht unter den Tisch.

Beispiel 12: Kodierung einer Reaktion als *explizites korrekatives Feedback* (fiktives Beispiel)

Des Weiteren wurde untersucht, welche nicht zielsprachlichen Formen seitens der Lehrkräfte besonders häufig korrigiert wurden. Unterschieden wurde dafür korrekatives Feedback, das auf *phonologisch*, *morphosyntaktisch* oder *lexikalisch* nicht zielsprachliche Formen folgte (siehe Beispiele 8a bis c).²⁵

²⁵ Eine ähnliche Unterscheidung findet sich bei Lyster & Ranta (1997). Hier wurden nicht zielsprachliche Formen als phonologisch, lexikalisch oder grammatisch klassifiziert.

6.3 Ergebnisse

In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse zu den in Abschnitt 6.1 formulierten Fragestellungen vorgestellt. Zur besseren Einordnung der anschließenden Ergebnisdarstellung erfolgt dabei zunächst ein tabellarischer Überblick über die Dauer und inhaltliche Gestaltung der einzelnen videographierten Sprachfördersituationen (Abschnitt 6.3.1). Im Anschluss wird in Abschnitt 6.3.2 beschrieben, welche *formalen Eigenschaften* das sprachliche Handeln der Lehrkräfte kennzeichnen (F2.1). Dabei werden auch die beiden Teilfragen nach den *Gemeinsamkeiten und Unterschieden im sprachlichen Handeln verschiedener Fachkräfte-Gruppen* (F2.1.1) sowie nach den *Zusammenhängen zwischen den formalen Eigenschaften und dem sprachlichen Fachwissen* der Lehrkräfte (F2.1.2) beantwortet. Die Ergebnisse zum Einsatz von *korrektivem Feedback* (F2.2) werden in Abschnitt 6.3.3 berichtet und überprüft, *in welcher Form* (F2.2.2) und *auf welche nicht zielsprachlichen Abweichungen* Lehrkräfte mit einem korrektiven Feedback reagieren (F2.2.3) sowie *welche Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von korrektivem Feedback und dem sprachlichen Fachwissen* der Lehrkräfte bestehen (F2.2.4).

Die statistischen Analysen zum sprachlichen Handeln der Lehrkräfte wurden mit nicht-parametrischen Tests durchgeführt, da nicht alle Variablen normalverteilt sind. Zudem ist so eine bessere Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu den Daten von Geyer (2018) möglich.

6.3.1 Darstellung der inhaltlichen Gestaltung der Videoaufnahmen

Die folgende Tabelle 6.5 gibt einen Überblick über die videographierten Sprachfördersituationen ($n = 10$). Dabei wird neben den beteiligten Akteuren und der Länge der Aufnahmen insbesondere auf die inhaltliche Gestaltung der Sprachfördereinheiten eingegangen.

Tabelle 6.5. Übersicht über die Videoaufnahmen (n = 10)

Nr. der Aufnahme	Code der Lehrkraft	Anzahl Kinder	Länge der Aufnahme in Min.	Beschreibung der videographierten Sprachfördersituation
1	LK01	9 Kinder	39.44	Die Gruppe sitzt im Stuhlkreis. Die LK hält ihre Finger in die Luft und fragt die KI: „Wie viele Finger halte ich hoch?“. Gemeinsam werden zwei Lieder gesungen. Die LK stellt die Handpuppe Paul mit den Worten „Ich heiße Paul, wie heißt du?“ vor und fordert die KI auf, sich vorzustellen. Es folgt eine weitere Erzählrunde auf die Frage „Was hast du gestern gemacht?“. Gemeinsam wird ein Bewegungslied gesungen. Im Anschluss spielt die Gruppe das Spiel „Mein rechter rechter Platz ist frei“, die KI verstellen sich dabei als Tiere. Nun stellt die LK in die Mitte eine Kiste, aus der die KI der Reihe nach Karten mit Lebensmitteln herausziehen, diese benennen und in die Mitte legen. Gemeinsam spricht die Gruppe (Beispiel:) „Am Montag fraß sich die Raupe durch drei Pflaumen, aber satt war sie noch immer nicht.“ Der Vorlaufkurs endet mit einem gemeinsamen Reim.
2	LK02	7 Kinder	34.02	Die Gruppe sitzt auf Sitzkissen in einem Kreis und singt gemeinsam ein Begrüßungslied. Die LK leitet eine Erzählrunde mit der Frage „Wie geht es dir?“ ein. Es folgen zwei weitere Erzählrunden, in der die Kinder erzählen, was sie gut können und wovor sie Angst haben. Die LK stellt den KI das Buch „Du bist mein bester Freund“ vor. Gemeinsam überlegen sie, worum es in dem Buch gehen könnte, bevor die LK das Buch vorliest. Die Gruppe wechselt an zwei Gruppentische. Die KI malen was sie gut können und / oder wovor sie Angst haben.
3	LK03	5 Kinder	32.28	Die Gruppe sitzt im Stuhlkreis und singt gemeinsam ein Begrüßungslied. Es folgt ein Erzählkreis, den die LK mit „Guten Morgen M., wie geht es dir heute?“ einleitet. Im Anschluss erfüllen die KI der Reihe nach Holztiere in einem Beutel und imitieren dazu die die Geräusche. Z. T. berichten die KI, welche Tiere sie schon mal gesehen haben. Die Gruppe spielt das Spiel „Mein rechter rechter Platz ist frei“, die KI verstellen sich dabei als Tiere. Die Gruppe wechselt an einen Tisch und spielt dort gemeinsam ein Tiermemory. Der Vorlaufkurs endet mit einem Abschlusslied.

Nr. der Aufnahme	Code der Lehrkraft	Anzahl Kinder	Länge der Aufnahme in Min.	Beschreibung der videographierten Sprachfördersituation
4	LK04	5 Kinder	61.26	Die Gruppe sitzt auf Kisten in einem Kreis und beginnt den Vorlaufkurs mit einem Lied. Es folgt eine Erzählrunde („Ich heiße...“, „Ich wohne...“, „Ich bin... Jahre alt“). Die Gruppe singt zwei weitere Lieder. Die LK legt Bildkarten mit Lebensmitteln in den Kreis, sie spricht vor „Die Butter, die Kartoffel...“, die KI sprechen gemeinsam nach. Die LK deckt die Karten ab und fragt die KI, an welche Lebensmittel sie sich erinnern. Im Folgenden wiederholen die KI und die LK die Wörter mehrmals. Die LK verteilt einzelne Bildkarten im Raum. Während sich die KI im Raum frei bewegen, nennt die LK einen Begriff und die KI rennen zu der entsprechenden Bildkarte im Raum. Die KI wechseln an Tische und malen auf einem Arbeitsblatt verschiedene Lebensmittel aus. Die LK spricht mit jedem KI einzeln die Begriffe. Die Gruppe wechselt auf den Boden. In einem Kreis liegen Karten mit Lebensmitteln. Die KI wählen ein Lebensmittel aus und versuchen, eine Kugel zu der entsprechenden Karte zu pusten. Zum Abschluss frühstücken die KI an ihrem Platz.
5	LK05	2 Kinder	35.49	LK und KI sitzen an einem Tisch und beginnen mit der Erzählrunde „Was habe ich am Wochenende erlebt?“. Im Anschluss ziehen die KI Karten mit verschiedenen Lebensmitteln, die sie benennen sollen. Die KI ordnen die Karten zu den Kategorien Obst und Gemüse und legen sie dafür auf zwei verschiedene Tische im Raum. Die KI schneiden Obst und Gemüsesorten aus Werbeprospekten aus und kleben sie in ein Heft. Zur Verabschiedung nennen die KI ein Obst oder Gemüse.
6	LK06	11 Kinder	26.20	Die Gruppe singt gemeinsam ein Begrüßungslied. Es folgt eine Vorstellungsrunde „Ich bin M. und wer bist du?“. Die LK hat einen Obststand vorbereitet, an dem die KI verschiedene Obstsorten „kaufen“ können. Die LK und ein Mädchen spielen die Verkäuferinnen, alle anderen KI stehen in einer Schlange und kaufen ein. Die Gruppe setzt sich an einen Gruppentisch. Ein Obstkorb steht in der Mitte. Jedes KI nimmt ein Obststück aus dem Korb und sagt: „Ich möchte den Apfel / die Mandarine / die Banane kaufen“. Nachdem jedes KI ein Stück Obst aus dem Korb herausgenommen hat, legen sie reihum das Obst zurück und sagen: „Ich gebe dir den Apfel / die Mandarine / die Banane“. Die LK verteilt zum Ende der Stunde einen Arbeitsbogen, auf dem die KI zu Hause verschiedene Obstsorten anmalen sollen.

Nr. der Aufnahme	Code der Lehrkraft	Anzahl Kinder	Länge der Aufnahme in Min.	Beschreibung der videographierten Sprachfördersituation
7	LK07	3 Kinder	45.47	<p>Die Gruppe spricht einen Begrüßungsvers im Stehen. Im Anschluss setzt sich die Gruppe an einen Tisch. Die Gruppe hat Post bekommen. Gemeinsam überlegen sie, von wem der Brief sein könnte. Die LK liest in Abschnitten einen Brief von Mimi (Handpuppe aus dem Sprachförderprogramm „Deutsch für den Schulstart“) vor, die von ihren Erlebnissen aus dem Winterurlaub berichtet. Zwischendurch erzählen die Kinder von ihren eigenen Erfahrungen (z. B. „Was ziehe ich im Schnee an?“, „Was habe ich im Schnee gemacht?“). Die LK verteilt einen Arbeitsbogen. Bevor der Arbeitsbogen bearbeitet wird, imitieren die KI und die LK das Bauen eines Schneemanns im Raum. Die Gruppe wechselt zurück an den Tisch. Die KI malen auf dem Arbeitsbogen Schneemänner an. Sie schneiden die Schneemänner aus und kleben Karotten als Nasen auf. Zum Abschluss spricht die Gruppe einen Abschiedsvers im Stehen.</p>
8	LK08	3 Kinder	40.54	<p>Die KI sitzen auf Stühlen in einer Reihe. Die LK hat die beiden Handpuppen Mimi und Draco („Deutsch für den Schulstart“) in der Hand, die einen Fußball schießen. Die LK spricht vor (Beispiel): „Die Mimi schießt den Ball und der Ball landet auf dem Stuhl.“ Nun bekommt ein KI die Handpuppe Draco. Die LK zeigt dem KI eine Bildkarte, auf der der Ball an verschiedenen Stellen im Raum abgebildet ist (z. B. liegt der Ball auf dem Tisch). Das KI legt den Ball an die entsprechende Stelle, die LK begleitet das Handeln sprachlich („Draco schießt den Ball auf den Tisch“). Im Anschluss verteilt die LK weitere Bildkarten. Jedes KI beantwortet die Frage: „Wo hat die Mimi / der Draco den Ball hingeschossen?“. Anschließend darf jedes KI den Ball im Raum an verschiedene Orte legen. Ein anderes KI holt den Ball zurück und sagt dabei, wo der Ball liegt. Die KI setzen sich an einen Gruppentisch. Die KI bearbeiten eine Seite in ihrem Arbeitsheft. Dort sind Mäuse in einem Keller abgebildet. Jedes KI sucht sich eine Maus aus und sagt, wo sich die Maus versteckt hat. Daraufhin malen die KI die Mäuse in verschiedenen Farben an (Mäuse, die <u>unter</u> einem Gegenstand versteckt sind, werden gelb angemalt. Alle Mäuse, die <u>auf</u> einem Gegenstand sind, werden blau angemalt.). Im Anschluss malen die KI und die LK selbst einen Schrank und verstecken dort Mäuse. Beim Malen erzählen sie bspw. „Ich male meine Maus unter den Schrank.“ Der Vorlaufkurs endet mit einem Bewegungslied.</p>

Nr. der Aufnahme	Code der Lehrkraft	Anzahl Kinder	Länge der Aufnahme in Min.	Beschreibung der videographierten Sprachfördersituation
9	LK09	5 Kinder	86.15	Die Gruppe sitzt an einem Gruppentisch und begrüßt sich gegenseitig. Die LK stellt ein LegoHaus in die Mitte und verteilt verschiedene Gegenstände (Tisch, Stuhl, Badewanne). Der Reihe nach stellen die KI die Gegenstände in das Haus und begleiten ihr Handeln sprachlich. Die LK verteilt einen Arbeitsbogen, auf dem ein Haus und verschiedene Gegenstände abgebildet sind. Die KI sollen die Gegenstände ausschneiden, in das Haus kleben und anmalen. Im Anschluss frühstücken die KI gemeinsam. Nach dem Frühstück singt die Gruppe ein Lied zu „Hänsel und Gretel“. Einzelne KI spielen das Märchen nach. Danach sitzt die Gruppe wieder am Tisch. Sie spielen ein Telefonat nach, bei dem ein KI dem anderen KI erzählt, wie es einzelne Zimmer in dem Haus eingerichtet hat. Anschließend beenden die KI den Arbeitsbogen.
10	LK10	6 Kinder	66.46	Der Vorlaufkurs beginnt mit einem gemeinsamen Frühstück. Danach singt die Gruppe gemeinsam ein Bewegungslied. Die KI sitzen an einem Gruppentisch. Die LK zeigt den KI jeweils zwei Bilder. Die dort abgebildeten Dinge bilden ein Reimpaar, welches die KI erraten sollen (z. B. Tisch – Fisch). Im Anschluss denken die KI sich selbst Reimpaare aus. Die LK verteilt Tonpapier und einen Arbeitsbogen mit Reimpaaren. Die KI sollen die Reimpaare ausschneiden und auf das Tonpapier kleben. Der Vorlaufkurs endet mit einem Abschlusslied.

Aus Tabelle 6.5 geht hervor, dass die videographierten Sprachfördersituationen bzgl. ihrer inhaltlichen Gestaltung und Strukturierung Ähnlichkeiten aufweisen. In fast allen Einheiten scheint der Fokus im Bereich Wortschatzarbeit zu liegen, während die Förderung grammatikalischer Kompetenzen weniger im Vordergrund steht. Typisch für die Sprachfördersituationen sind ritualisierte Erzählrunden, in denen sich die Kinder z. B. gegenseitig begrüßen. Das Lernen findet überwiegend in der Gesamtgruppe statt. Im Anschluss an eine gemeinsame Aktivität folgt größtenteils die Bearbeitung eines Arbeitsbogens. Eine Videoaufnahme dauert im Durchschnitt 46 Minuten und 57 Sekunden, wobei drei Aufnahmen mit über 60 Minuten deutlich über dem Durchschnitt liegen (LK04, LK09, LK10). Bei LK09 und LK10 ist für den Vorlaufkurs jeweils eine Doppelstunde vorgesehen, wodurch die deutlich längere Dauer von fast 67 und 86 Minuten entsteht. Die kürzeste Sprachfördereinheit dauert ca. 26 Minuten. Deutliche Unterschiede zeigen sich bzgl. der Anzahl der Kinder. Im Durchschnitt wird der Vorlaufkurs von fünf Kindern besucht. Die Spanne liegt jedoch zwischen zwei Kindern im Minimum (LK05) und 11 Kindern im Maximum (LK06).

6.3.2 Wie ist das sprachliche Handeln der Lehrkräfte hinsichtlich seiner untersuchten formalen Eigenschaften gestaltet?

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den formalen Eigenschaften des sprachlichen Handelns von Lehrkräften für die folgenden Aspekte vorgestellt: *Redeanteil der Lehrkraft, Grammatikalität, mittlere Äußerungslänge (MLU), Äußerungsfunktion, Fragetypen, Äußerungen mit finiten Verben* sowie *Haupt- und Nebensätze*. Dabei werden bei der Nennung der Häufigkeiten absolute und relative Häufigkeiten für alle Lehrkräfte zusammen sowie für jede Lehrkraft einzeln berichtet. Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede bzgl. der formalen Eigenschaften des sprachlichen Handelns der Lehrkräfte herauszuarbeiten, werden im Anschluss die Werte der zehn Lehrkräfte miteinander verglichen.

Redeanteil der Lehrkraft: Um die Verteilung der Redeanteile zwischen der Lehrkraft und den Kindern in einer Sprachfördereinheit zu ermitteln, wurden alle analysierbaren Äußerungen auf Seiten der Lehrkräfte sowie auf Seiten aller teilnehmenden Kinder zusammen in die Analyse einbezogen. Insgesamt konnten 5337 Äußerungen der zehn

Lehrkräfte sowie 3305 Äußerungen der 23 Kinder als analysierbar kodiert werden.²⁶ Es ergibt sich ein durchschnittlicher Redeanteil von 62 % auf Seiten der Lehrkräfte zu 38 % auf Seiten der Kinder (Tabelle 6.6).

Tabelle 6.6. Verteilung der Redeanteile in den Videoaufnahmen

	<i>absolut (Σ)</i>	<i>in %</i>			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Redeanteil Lehrkräfte	5337	62.1	6.9	47.2	72.8
Redeanteil Kinder	3305	37.9	6.9	27.2	52.8

Um Unterschiede zwischen den Lehrkräften zu untersuchen, wurde die Verteilung der Redeanteile in einer Sprachfördereinheit für jede Lehrkraft einzeln ermittelt (Abbildung 6.5). Die absoluten Zahlen aller Äußerungen von Lehrkraft und Kindern sind in Klammern unter den Prozentwerten angegeben.

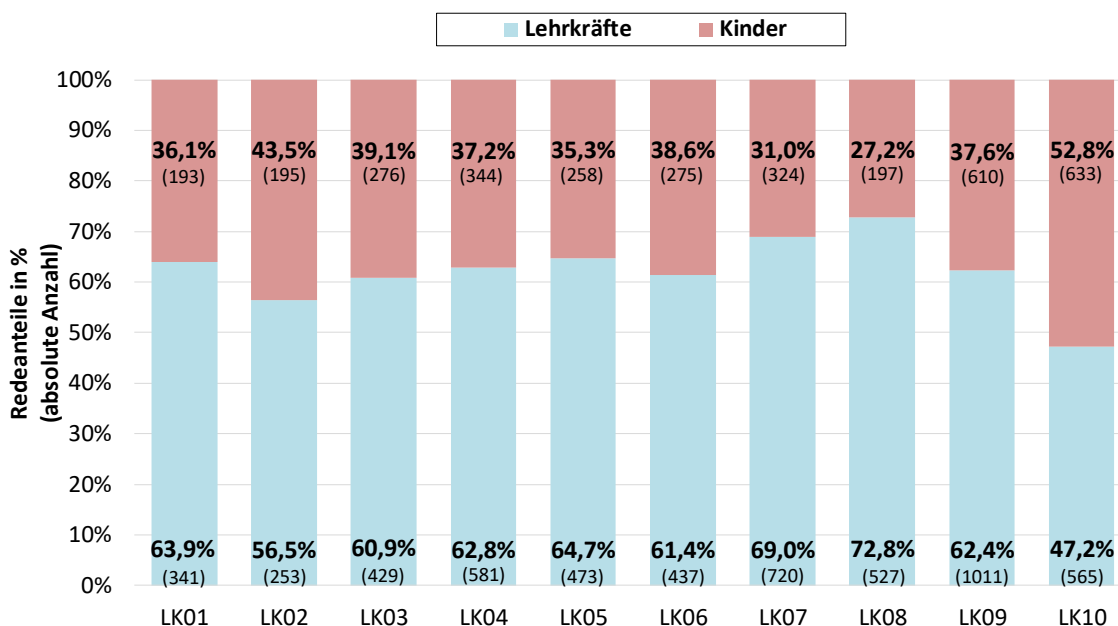


Abbildung 6.5. Verteilung der Redeanteile, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)

Aus Abbildung 6.5 geht hervor, dass die Redeanteile bei den zehn Lehrerinnen ähnlich verteilt sind. In den meisten Fällen fallen zwei Drittel aller Äußerungen in einer Sprachfördereinheit auf die Seite der Lehrkraft. Eine Ausnahme bildet LK10. Ihr Redeanteil fällt mit 47,2 % geringer aus als der Redeanteil der Kinder in ihrer

²⁶ Insgesamt produzierten die zehn Lehrkräfte zusammen 7341 Äußerungen, davon fielen 2004 Äußerungen (27 %) in die Kategorie nicht analysierbar. Die Kinder produzierten insgesamt 5032 Äußerungen, von denen 1727 Äußerungen (34 %) als nicht analysierbar kodiert wurden.

Fördergruppe. Das sprachliche Handeln der Lehrkräfte kann in Bezug auf die Verteilung der *Redeanteile* als sehr homogen beschrieben werden.

Grammatikalität: Für alle 5337 analysierbaren Äußerungen der Lehrkräfte wurde die Grammatikalität der Äußerungen bestimmt. Insgesamt wurden 5307 als *grammatisch* und 30 Äußerungen als *ungrammatisch* kodiert. Im Durchschnitt sind von einer Lehrkraft 533 Äußerungen analysierbar, von denen wiederum 530 Äußerungen grammatisch sind. Somit ergibt sich ein Anteil von durchschnittlich 99,4 % grammatischen Äußerungen (Tabelle 6.7).

Tabelle 6.7. Grammatische und ungrammatische Äußerungen im sprachlichen Handeln der Lehrerinnen

	<i>Absolut (Σ)</i> n = 5337	<i>in %</i>			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Grammatische Äußerungen	5307	99.4	0.5	98.4	100
Ungrammatische Äußerungen	30	0.6	0.5	0	1.6

Um die Grammatikalität des sprachlichen Handelns der Lehrkräfte untereinander vergleichen zu können, wird in Abbildung 6.6 für jede Lehrkraft einzeln der Anteil grammatischer Äußerungen aufgeführt. Die absolute Zahl aller grammatischen Äußerungen steht dabei jeweils in Klammern unter den Prozentwerten.

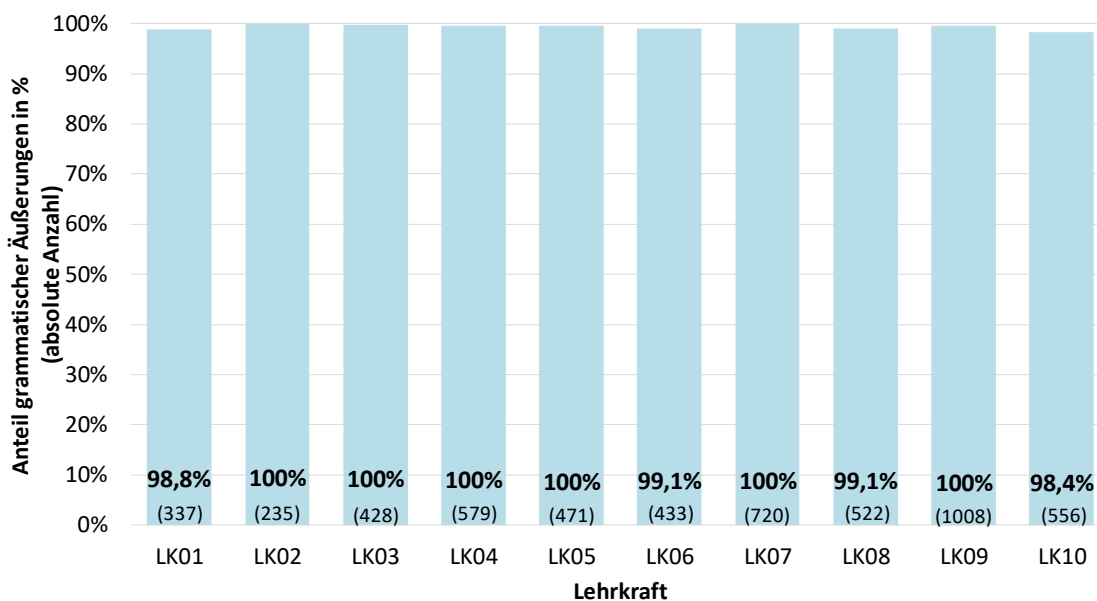


Abbildung 6.6. Anteil grammatischer Äußerungen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)

Deutlich wird, dass der Anteil grammatischer Äußerungen bei allen zehn Lehrkräften sehr ähnlich ist. In sechs Aufnahmen produzierten die Lehrkräfte ausschließlich grammatische Äußerungen, bei drei Lehrerinnen lag die Anzahl ungrammatischer Äußerungen zwischen insgesamt vier bzw. fünf Äußerungen und eine Lehrerin produzierte insgesamt neun ungrammatische Äußerungen. Das sprachliche Handeln der Lehrkräfte kann im Hinblick auf das Merkmal *Grammatikalität* als sehr homogen bezeichnet werden.

Mittlere Äußerungslänge (MLU): Die Datengrundlage für die Berechnung des MLU bildeten alle 5337 analysierbaren Äußerungen der Lehrkräfte in den Videoaufnahmen. Die Berechnung ergab einen durchschnittlichen Wert von 4.6 Wörtern pro Äußerung (Tabelle 6.8).

Tabelle 6.8. Mittlere Äußerungslänge (MLU) in Worten bei den Lehrerinnen

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Mittlere Äußerungslänge (in Worten)	4.6	0.4	4.0	5.4

Der geringste MLU liegt bei 4.0 Wörtern pro Äußerung, der höchste MLU bei 5.4 Wörtern. Die niedrige Standardabweichung lässt bereits darauf schließen, dass die mittlere Äußerungslänge bei den Lehrerinnen ähnlich ausfällt. Um einen direkten Vergleich der zehn Lehrkräfte untereinander zu ermöglichen, sind in Abbildung 6.7 die Mittelwerte der Äußerungslängen für jede Lehrerin einzeln dargestellt.

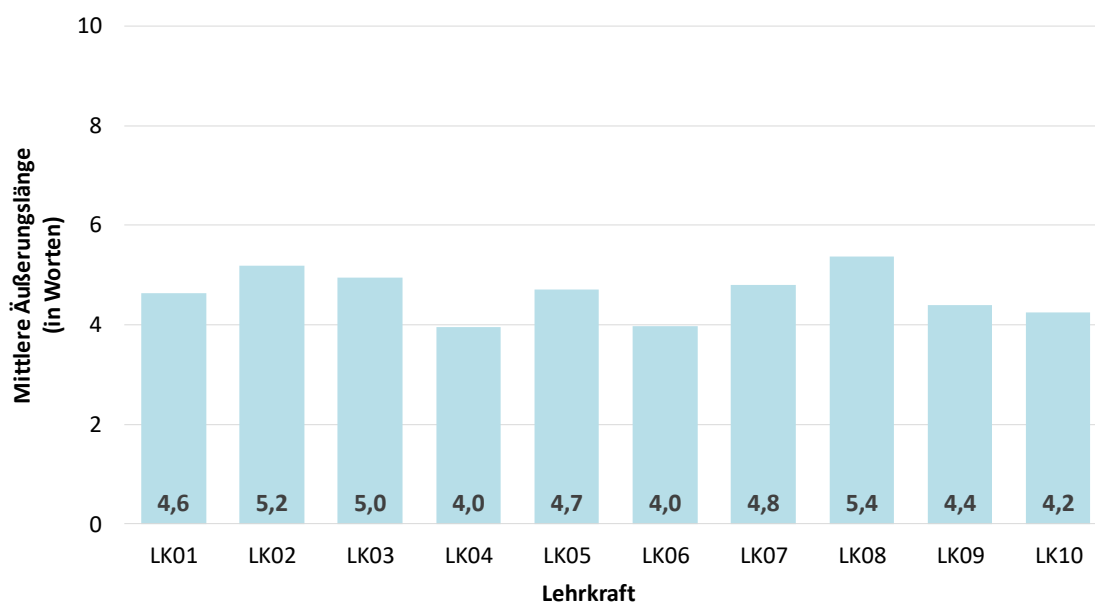


Abbildung 6.7. MLU in Worten, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)

Aus Abbildung 6.7 geht hervor, dass LK04 und LK06 mit einer Äußerungslänge von durchschnittlich 4 Wörtern pro Äußerung die kürzesten Äußerungen produzieren. Die längsten Äußerungen mit durchschnittlich 5.4 Wörtern pro Äußerung werden von LK08 produziert. Insgesamt gibt es zwischen den Lehrkräften bzgl. der *mittleren Äußerungslänge* keine deutlichen Unterschiede.

Funktion der Äußerungen: Die Funktion einer Äußerung wurde für alle 5307 grammatischen Äußerungen der Lehrkräfte bestimmt. Demnach ergeben sich 2980 Äußerungen, die als *Deklarative* markiert wurden, 1470 Äußerungen wurden als *Interrogative* und 857 Äußerungen als *Imperative* analysiert. In Tabelle 6.9 werden die Anteile der Deklarative, Interrogative und Imperative an allen grammatischen Äußerungen in Prozent dargestellt.

Tabelle 6.9. Äußerungsfunktionen im sprachlichen Handeln bei den Lehrerinnen

	<i>absolut</i> (Σ) n = 5307	<i>in %</i>			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Deklarative	2980	56.2	8.4	41.5	66.5
Interrogative	1470	27.7	10.3	18.0	50.2
Imperative	857	16.1	6.8	8.3	32.9

Tabelle 6.9 zeigt, dass mit 56.2 % über die Hälfte aller Äußerungen als Deklarative analysiert wurden. Fast ein Drittel aller Äußerungen (27.7 %) sind Interrogative und 16.1 % sind Imperative. Es wurden signifikant mehr Deklarative als Interrogative produziert (Wilcoxon-Paarvergleichstest: $z = -2.60$, $p = .009$) und signifikant mehr Interrogative als Imperative (Wilcoxon-Paarvergleichstest: $z = -2.09$, $p = .037$). Die große Spannweite der Werte bei allen Äußerungsfunktionen zeigt, dass individuelle Unterschiede zwischen den Lehrerinnen bestehen. So wurden in einer Aufnahme 18 % aller Äußerungen als *Interrogative* kodiert (LK08), während in einer anderen Aufnahme die Hälfte aller Äußerungen eine Fragefunktion einnahm (LK02). Der geringste Anteil von *Imperativen* findet sich in einer Sprachfördereinheit mit einem Anteil von 8.3 % (LK02), der höchste mit einem Anteil von 32.9 % (LK01).

Für einen Vergleich der Lehrkräfte untereinander sind in Abbildung 6.8 die Anteile von Deklarativen, Interrogativen und Imperativen dargestellt. Die absoluten Zahlen stehen in Klammern unter dem Prozentwert.

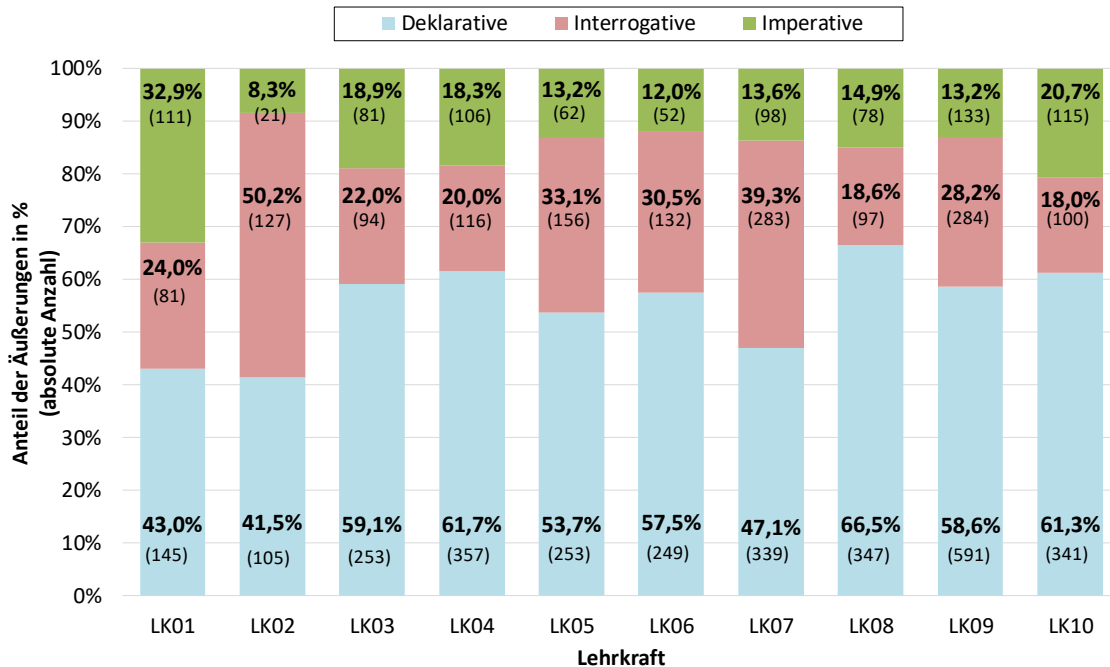


Abbildung 6.8. Anteil an Äußerungsfunktionen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)

Aus Abbildung 6.8 geht hervor, dass Deklarative bei neun der zehn Lehrerinnen den höchsten Anteil ausmachen. Lediglich bei LK02 fällt der Anteil an Interrogativen höher aus als der Anteil an Deklarativen. Bei acht Lehrerinnen wurden die Äußerungen am zweithäufigsten als Interrogative analysiert, Imperative kommen somit überwiegend am seltensten vor. Das sprachliche Handeln der Lehrkräfte kann somit im Hinblick auf das Vorkommen von Äußerungsfunktionen als homogen bezeichnet werden.

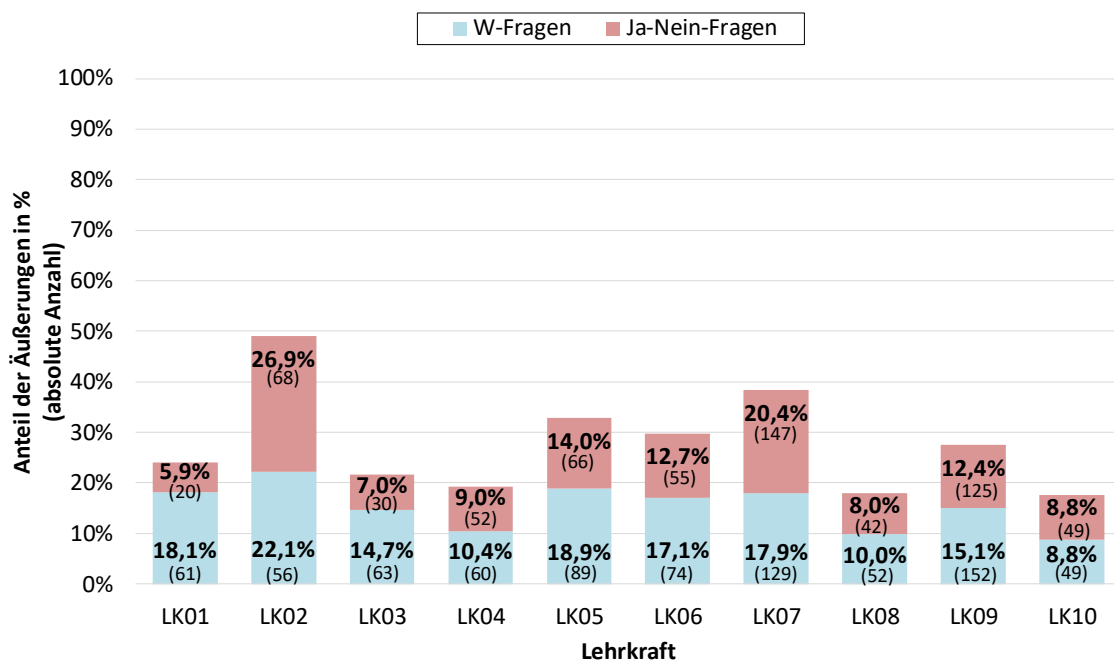
Fragetypen von Äußerungen: Wie in Abschnitt 6.2.3 beschrieben, wurden alle grammatischen Äußerungen mit einer Fragefunktion in *Ja-Nein-Fragen*, *Alternativfragen* oder *W-Fragen* unterteilt. Tabelle 6.10 zeigt den prozentualen Anteil der drei Fragetypen an allen 5307 grammatischen Äußerungen.

Tabelle 6.10. Fragetypen von Äußerungen im sprachlichen Handeln bei den Lehrerinnen

	<i>absolut (Σ)</i>		<i>in %</i>		
	<i>n = 1470</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Ja-Nein-Fragen	654	12.3	6.6	5.9	26.9
Alternativfragen	31	0.6	0.4	0	1.2
W-Fragen	785	14.8	4.4	8.8	22.1

Gemessen an allen grammatischen Äußerungen nehmen die *Entscheidungsfragen* einen Anteil von 12.9 % ein. Dabei wurden 12.3 % als *Ja-Nein-Fragen* und 0.6 % als *Alternativfragen* kodiert. *W-Fragen* machen einen prozentualen Anteil von 14.8 % aus. Bezogen auf die Gesamtzahl aller Interrogative ergibt sich folgendes Bild: *W-Fragen* nehmen mit 53.4 % den größten Anteil ein, gefolgt von 44.5 % *Ja-Nein-Fragen* und 2.1 % *Alternativfragen*. Die Unterschiede zwischen den Anteilen von *W-Fragen* und *Ja-Nein-Fragen* sind nicht signifikant (Wilcoxon-Paarvergleichstest: $z = -1.60$, $p = .110$).

Die folgende Abbildung 6.9 veranschaulicht die prozentualen Anteile der Fragetypen an allen grammatischen Äußerungen für jede Lehrkraft einzeln. Alternativfragen werden aufgrund ihres geringen prozentualen Anteils nicht aufgeführt. Die absolute Anzahl der Fragetypen ist in Klammern angegeben.

**Abbildung 6.9.** Anteil an Fragetypen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)

Aus Abbildung 6.9 geht hervor, dass alle Lehrkräfte sowohl W-Fragen als auch Ja-Nein-Fragen stellen. Dabei wurden in acht Videoaufnahmen mehr W-Fragen als Ja-Nein-Fragen produziert. In einer Aufnahme werden gleich viele W-Fragen wie Ja-Nein-Fragen (LK10) gestellt und nur in einer Aufnahme liegt der Anteil der W-Fragen unter dem Anteil an Ja-Nein-Fragen (LK02). Die Lehrerinnen produzieren somit überwiegend mehr W-Fragen als Ja-Nein-Fragen, sodass das sprachliche Handeln diesbezüglich als homogen bezeichnet werden kann. Unterschiede zeigen sich in der Anzahl der gestellten Fragen. So liegt der Anteil von W-Fragen an allen grammatischen Äußerungen zwischen 8.8 % im Minimum und 22.1 % im Maximum. Der Anteil von Ja-Nein-Fragen an allen grammatischen Äußerungen liegt zwischen 5.9 % im Minimum und 26.9 % im Maximum. Der Anteil der Alternativfragen lag bei allen Probandinnen deutlich unterhalb der Anteile von Ja-Nein- und W-Fragen.

Wie in Abschnitt 2.2 beschrieben erwerben Kinder mit DaZ W-Fragen in einer bestimmten Reihenfolge. Die einzelnen W-Fragen stellen an das Sprachverständnis der Kinder somit unterschiedliche Anforderungen. Um zu untersuchen, welche W-Fragen von den Lehrkräften produziert werden, wurden für die W-Fragen zwei weitere Analysen durchgeführt. In einem ersten Schritt wurden die W-Fragen nach *Subjekt-, Objekt-, Adjunkt- und Sonstigen W-Fragen* unterschieden. In einem zweiten Schritt wurden die Subjekt-, Objekt- und Adjunktfragen genauer im Hinblick auf das einleitende *W-Fragewort* untersucht. Tabelle 6.11 zeigt den Anteil der unterschiedlichen W-Fragetypen in den Videoaufnahmen.

Tabelle 6.11. Anteil unterschiedlicher W-Fragetypen im sprachlichen Handeln der Lehrerinnen

	<i>absolut (Σ)</i>		<i>in %</i>		
	<i>n = 785</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Subjektfragen	83	11.0	6.8	1.7	21.8
Objektfragen	402	50.9	19.0	3.8	82.4
Adjunktfragen	211	27.9	16.2	6.8	67.3
Sonstige W-Fragen	89	10.2	9.0	0	25.0

Aus Tabelle 6.11 geht hervor, dass die Hälfte aller gestellten W-Fragen mit durchschnittlich 50.9 % Objektfragen sind. Knapp ein Drittel (27.9 %) aller W-Fragen sind Adjunktfragen, während Subjektfragen und Sonstige W-Fragen ähnlich häufig

vorkommen (11 % vs. 10.2 %). Anhand der hohen Spannweite der Extremwerte bei allen Fragetypen lässt sich annehmen, dass es z. T. deutliche Unterschiede zwischen der Häufigkeit des Auftretens der einzelnen Fragetypen gibt. Um die Unterschiede noch deutlicher darzustellen, zeigt Abbildung 6.10 das Vorkommen der einzelnen Fragetypen für jede Lehrkraft einzeln.

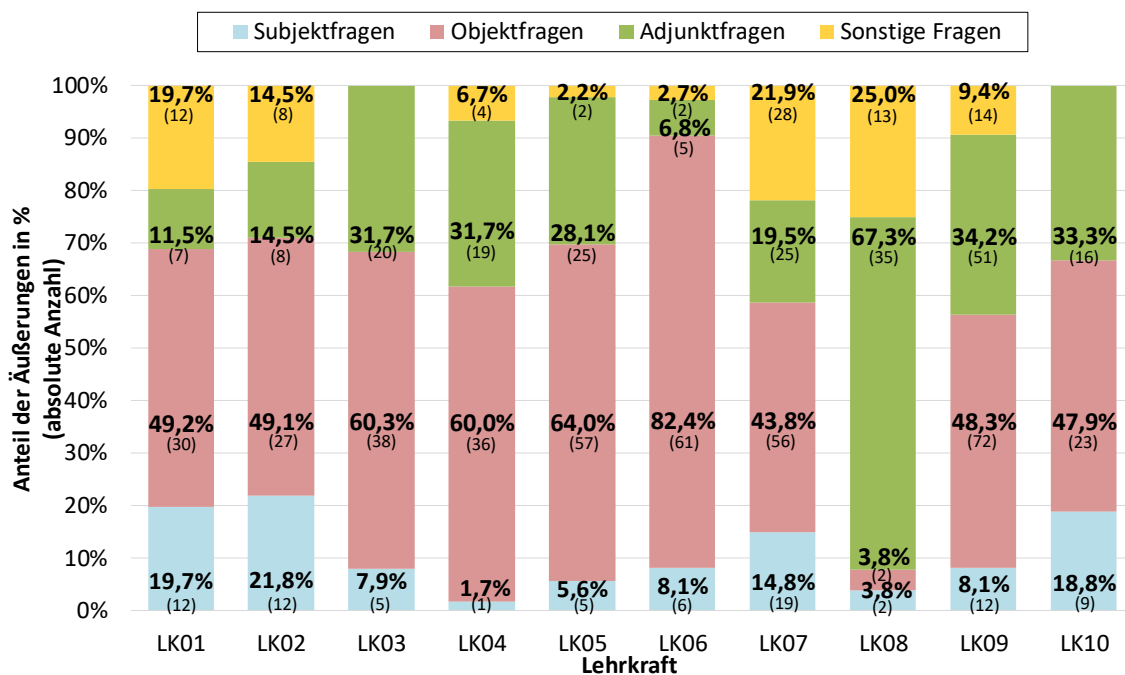


Abbildung 6.10. Anteil an unterschiedlichen Fragetypen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)

Abbildung 6.10 zeigt, dass Objektfragen bei neun der zehn Lehrerinnen den größten Anteil an Fragetypen ausmachen. Abgesehen von LK08 liegt der Anteil von Objektfragen zwischen 43.8 % im Minimum (LK07) und 82.4 % im Maximum (LK06) und fällt damit unter den Lehrkräften ähnlich aus. Den zweitgrößten Anteil machen Adjunktfragen aus. Schließt man auch hier LK08 von der Analyse aus, liegt der Minimumwert bei 6.8 % (LK06) und der Maximumwert bei 34.2 % (LK09). Bei acht Lehrerinnen kommen Subjektfragen am wenigsten vor (bei LK01 ist der Anteil von Subjekt- und sonstigen W-Fragen mit 19.7 % gleich verteilt, bei LK02 liegt der Anteil von Subjektfragen mit 21.8 % über dem Anteil der sonstigen W-Fragen). Im Minimum machen sie einen Anteil von 1.7 % (LK04) aus, im Maximum einen Anteil von 21.8 % (LK02).

Im Hinblick auf die anteilige Verteilung verschiedener Fragetypen kann das sprachliche Handeln der Lehrkräfte als recht homogen bezeichnet werden (eine deutliche

Ausnahme bildet LK08²⁷). Am häufigsten stellen die Lehrerinnen Objektfragen (bis auf LK08), gefolgt von Adjunktfragen. Subjektfragen werden (bis auf zwei Ausnahmen) am wenigsten produziert.

Für den zweiten Analyseschritt wurden für die Subjektfragen das W-Fragewort *wer*, für die Objektfragen die W-Fragewörter *was*, *wen*, *wem* und für die Adjunktfragen die Fragepronomen *wie*, *wo*, *wann*, *wieso* / *weshalb* / *warum* ausgezählt (Abbildung 6.11).

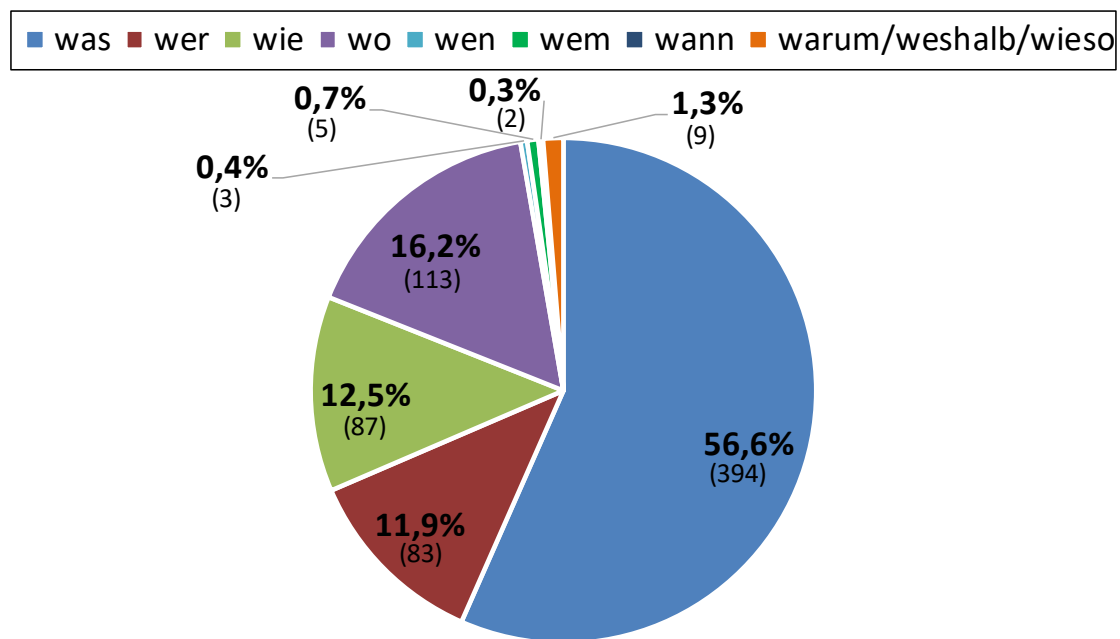


Abbildung 6.11. Anteil unterschiedlicher W-Fragepronomen in %

Insgesamt ergibt die Auszählung 696 W-Fragewörter. Dabei ist das deutlich am häufigsten verwendete Fragewort *was* mit 56.6 % und insgesamt 394 Nennungen. Am zweithäufigsten beginnen Fragen mit dem Fragepronomen *wo* mit insgesamt 16.2 % und 113 Nennungen, gefolgt von den Fragepronomen *wie* (12.5 % und 87 Nennungen) und *wer* (11.9 % und 83 Nennungen). Die Fragewörter *wen*, *wem* und *wann* werden mit 3, 5 und 2 Nennungen äußerst selten verwendet. Dies gilt ebenso für die Fragewörter *wieso* / *weshalb* / *warum* mit insgesamt 9 Nennungen. Objektfragen werden nahezu immer (98 %) mit dem W-Fragepronomen *was* eingeleitet. Das W-Fragewort *wem* wird 1.2 % und *wen* in 0.8 % der Fälle verwendet. Adjunktfragen beginnen in etwas mehr als der Hälfte der Fälle (53.6 %) mit dem Fragepronomen *wo*, gefolgt von dem Fragewort

²⁷ In der Diskussion der Ergebnisse (Abschnitt 6.4) wird noch einmal gesondert auf LK08 eingegangen.

wie mit 41.2 %. Die Fragepronomen *wieso / weshalb / warum* machen einen Anteil von 4.3 % aus, das Fragewort *wann* ergibt mit zwei Nennungen einen Anteil von knapp 1 %.²⁸

Zusammenfassend ergibt die Analyse der verschiedenen Fragetypen sowie der einleitenden Fragewörter, dass alle Lehrkräfte sowohl *Ja-Nein-Fragen* als auch *W-Fragen* produzieren und das sprachliche Handeln im Hinblick auf das Vorkommen verschiedener Fragetypen als variationsreich beschrieben werden kann. Die weiteren Analysen der *W-Fragen* verdeutlichen jedoch eine klare Dominanz von Objektfragen, eingeleitet mit dem Fragepronomen *was*. Weitere Fragen werden mit den Fragewörtern *wo*, *wie* und *wer* eingeleitet. Andere Fragepronomen wie *wen*, *wem*, *wann*, *wieso / weshalb / warum* werden von den Lehrkräften kaum verwendet. Für die *W-Fragen* kann das sprachliche Handeln demzufolge nur als bedingt variationsreich bestimmt werden.

Äußerungen mit finiter Verbform: Alle grammatischen Äußerungen der Lehrkräfte wurden bzgl. ihrer Verbform und das Vorhandensein eines finiten Verbs hin analysiert. Tabelle 6.12 gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Verbformen und die Anzahl finiter Verbformen im sprachlichen Handeln der Lehrkräfte.

Tabelle 6.12. Unterschiedliche Verbformen im sprachlichen Handeln bei den Lehrerinnen

	<i>absolut (Σ)</i>		<i>in %</i>		
	<i>n = 5307</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Finite Verbformen	4039	75.8	7.5	59.9	87.0
Infinite Verbformen	160	3.4	2.2	0.7	7.2
Ohne Verb	1108	20.9	6.9	11.7	37.5

Von den insgesamt 5307 grammatischen Äußerungen enthalten 4039 Äußerungen mindestens ein finites Verb.²⁹ Bezogen auf die Gesamtzahl aller grammatischen Äußerungen beinhalten drei Viertel aller Äußerungen somit eine finite Verbform. In

²⁸ Müller et al. (2016d) kommen zu ganz ähnlichen Werten. Die Analysen der unterschiedlichen *W-Fragepronomen* im sprachlichen Handeln von zehn Kita-Fachkräften ergaben, dass 90.6 % der Objektfragen mit dem Fragepronomen *was* eingeleitet wurden. *Wen* wurde in lediglich 3.8 % der Fälle verwendet und *wem* in 5.6 % der Fälle. Adjunktfragen begannen am häufigsten mit dem Fragepronomen *wo* (47.3 %), gefolgt von *wie*-Fragen (30.9 %) und *warum*-Fragen (18.2 %). *Wann*-Fragen kamen nur bei einer Fachkraft mit zwei Nennungen vor.

²⁹ Die Ergebnisse erlauben keine Rückschlüsse über die absolute Anzahl finiter Verben in den Videoaufnahmen, da eine Äußerung grundsätzlich mehrere finite Verben aufweisen könnte.

knapp 21 % aller Äußerungen ist kein Verb vorhanden, in 3.4 % aller Äußerungen steht eine infinite Verbform.

In Abbildung 6.12 werden die Anteile der unterschiedlichen Verbformen an allen grammatischen Äußerungen für jede Lehrkraft einzeln dargestellt.

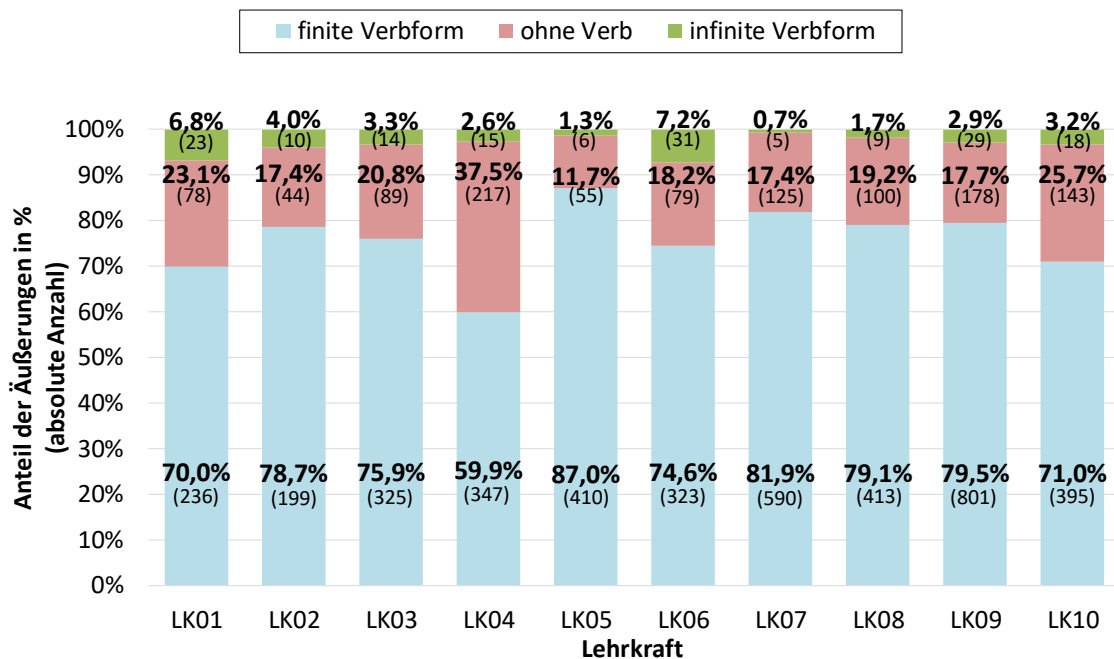


Abbildung 6.12. Anteil an unterschiedlichen Verbformen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)

Aus Abbildung 6.12 geht hervor, dass finite Verbformen bei neun der zehn Lehrkräfte einen Anteil von mindestens 70 % ausmachen. Bei acht Lehrkräften liegt der Anteil finiter Verbformen zwischen 70 % und 80 %. Ausnahmen bilden LK04 mit einem Anteil finiter Verbformen von knapp 60 % und LK05 mit einem Anteil von 87 % finiter Verbformen. Auch der Anteil von Äußerungen ohne Verb ist zwischen den Lehrkräften ähnlich verteilt. Abgesehen von LK04 und LK05 liegt der Anteil von Äußerungen, die kein Verb aufweisen, bei den restlichen acht Lehrkräften zwischen 17.4 % und 25.7 %. Äußerungen mit infiniten Verbformen machen bei allen Lehrerinnen mit 0.7 % im Minimum und 6.8 % im Maximum den geringsten Anteil aus. Zusammenfassend kann das sprachliche Handeln in Bezug auf die unterschiedlichen Verbformen und hierbei insbesondere den *Anteil finiter Verbformen* als homogen bezeichnet werden.

Haupt- und Nebensätze: Insgesamt wurden in den Transkripten 4671 Strukturen als satzwertig kodiert. In Tabelle 6.13 werden die durchschnittlichen Anteile von Haupt- und

Nebensatzstrukturen an allen satzwertigen Strukturen im sprachlichen Handeln der Lehrkräfte dargestellt.

Tabelle 6.13. Haupt- und Nebensatzstrukturen im sprachlichen Handeln (n = 10)

	<i>absolut (Σ)</i>		<i>in %</i>		
	<i>n = 4671</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Hauptsätze	4172	89.2	2.9	84.6	92.9
Nebensätze	499	10.8	2.9	7.1	15.4

Im Durchschnitt produziert eine Lehrkraft 467 Sätze, von denen 417 Hauptsätze (89.2 %) und 50 Nebensätze (10.8 %) sind. An der geringen Spannweite der Extremwerte lässt sich bereits erkennen, dass sich das sprachliche Handeln der Lehrkräfte im Hinblick auf das Vorkommen von Haupt- und Nebensätzen ähnelt. Für einen direkten Vergleich werden in Abbildung 6.13 die Anteile von Haupt- und Nebensatzstrukturen für jede Lehrkraft einzeln dargestellt.

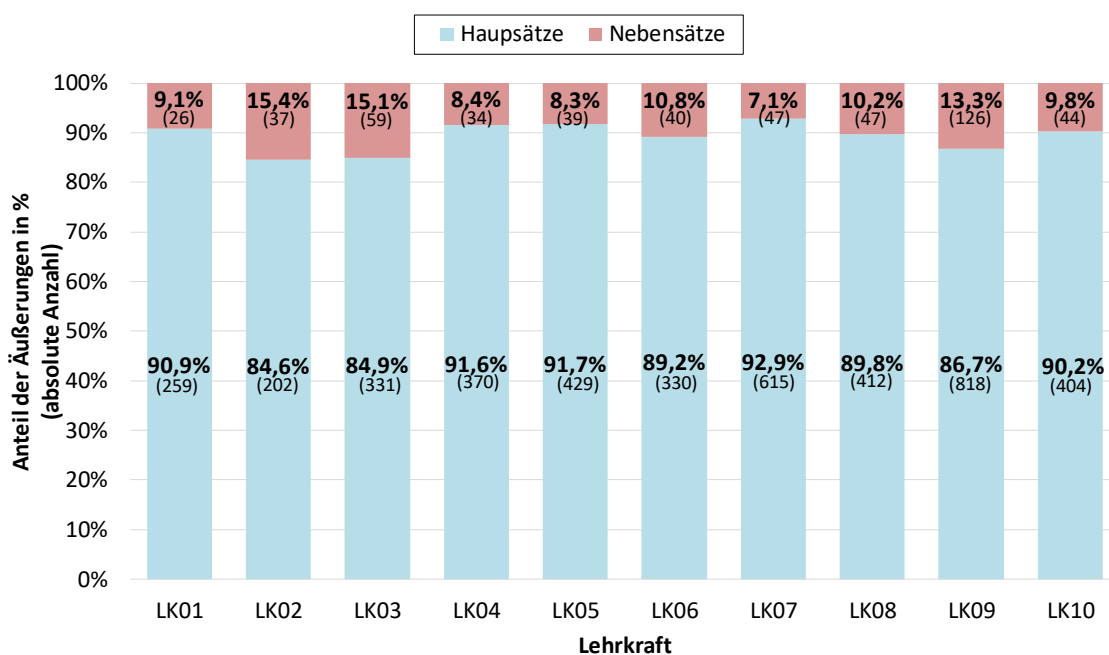


Abbildung 6.13. Anteil an Haupt- und Nebensatzstrukturen im sprachlichen Handeln, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)

Der Anteil von Hauptsatzstrukturen liegt zwischen 84.6 % im Minimum (LK02) und 92.9 % im Maximum (LK07) und fällt damit zwischen den Lehrkräften ähnlich aus. Bei allen Lehrkräften machen Nebensatzstrukturen nur einen geringen Anteil von 7.1 % im Minimum (LK07) und 15.4 % im Maximum (LK02) aus.

Zusammenfassend sind die Ergebnisse zu den *formalen Eigenschaften* sprachlichen Handelns der Lehrkräfte in Tabelle 6.14 im Überblick aufgelistet, bevor anschließend die Ergebnisse zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden der formalen Eigenschaften im sprachlichen Handeln verschiedener Fachkräfte-Gruppen berichtet werden.

Tabelle 6.14. Überblick über formale Eigenschaften des sprachlichen Handelns in den Aufnahmen (n = 10)

	Werte in den Videoaufnahmen				
	Σ	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Redeanteile	5337	62.1%	6.9%	47.2%	72.8%
Grammatische Äußerungen	5307	99.4%	0.5%	98.4%	100%
MLU (in Worten)	-	4.6	0.4	4.0	5.4
Deklarative	2980	56.2% ³⁰	8.4%	41.5%	66.5%
Imperative	857	16.1%	6.8%	8.3%	32.9%
Interrogative	1470	27.7%	10.3%	18.0%	50.2%
<i>Ja-Nein-Fragen</i>	654	12.3%	6.6%	5.9%	26.9%
<i>Alternativfragen</i>	31	0.6%	0.4%	0%	1.2%
<i>W-Fragen</i>	785	14.8%	4.4%	8.8%	22.1%
<i>Subjektfragen</i>	83	11.0% ³¹	6.8%	1.7%	21.8%
<i>Objektfragen</i>	402	50.9%	19.0%	3.8%	82.4%
<i>Adjunktfragen</i>	211	27.9%	16.2%	6.8%	67.3%
<i>Sonstige W-Fragen</i>	89	10.2%	9.0%	0%	25.0%
Äußerungen mit finiter Verbform	4039	75.8% ³²	7.5%	59.9%	87.0%
Hauptsätze	4172	89.2% ³³	2.9%	84.6%	92.9%
Nebensätze	499	10.8%	2.9%	7.1%	15.4%

³⁰ Die Prozentangabe für Deklarative, Interrogative und Imperative sowie die einzelnen Fragetypen (Ja-Nein-Fragen, Alternativfragen, W-Fragen) bezieht sich auf die Gesamtzahl der grammatischen Äußerungen.

³¹ Die Prozentangabe für Subjekt-, Objekt-, Adjunkt- und sonstige W-Fragen bezieht sich auf die Gesamtzahl der W-Fragen.

³² Die Prozentangabe bezieht sich auf die Gesamtzahl der grammatischen Äußerungen.

³³ Die Prozentangabe für Haupt- und Nebensätze bezieht sich auf die Gesamtzahl der satzwertigen Strukturen.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der formalen Eigenschaften zwischen verschiedenen Fachkräfte-Gruppen: Um die Ergebnisse zum sprachlichen Handeln von Lehrkräften einschätzen zu können, werden im Folgenden die Ergebnisse aus anderen Studien zu formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns von pädagogischen Fachkräften aus dem Elementarbereich vergleichend dargestellt (Geyer, 2018; Müller et al., 2016d, 2015c). Dabei werden ausschließlich Ergebnisse für Merkmale sprachlichen Handelns berichtet, die in den Studien auf die gleiche Weise wie in der vorliegenden Studie operationalisiert wurden, um so einen direkten Vergleich zu ermöglichen. Vergleichbare Forschungsergebnisse liegen für die folgenden Merkmale vor: *Grammatikalität, mittlere Äußerungslänge, Äußerungsfunktion, Fragetypen, unterschiedliche W-Fragetypen, Äußerungen mit finiter Verbform, Haupt- und Nebensätze.*

Grammatikalität: Die Grammatikalität sprachlichen Handelns wurde von Geyer (2018) für zehn U3-Fachkräfte in 28 Videoaufnahmen und von Müller et al. (2016d) für zehn pädagogische Fachkräfte aus der Kita untersucht. In Tabelle 6.15 sind die Ergebnisse für die grammatischen und ungrammatischen Äußerungen im sprachlichen Handeln der verschiedenen Fachkräfte-Gruppen dargestellt.

Tabelle 6.15. Grammatische und ungrammatische Äußerungen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich

	U3-Fachkräfte (Geyer, 2018; n=28)				Kita-Fachkräfte (Müller et al. 2016b; n=10)				Grundschullehrkräfte (n=10)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Gramm. Äußerungen	99.5	0.5	98.4	100	99.3	0.4	99.0	100	99.4	0.5	98.4	100
Ungramm. Äußerungen	0.5	0.5	0	1.7	0.7	0.4	0	1.0	0.6	0.5	0	1.6

Aus Tabelle 6.15 ist ersichtlich, dass sich das sprachliche Handeln der verschiedenen Fachkräfte-Gruppen vordergründig durch grammatische Äußerungen auszeichnet. Der Anteil grammatischer Äußerungen liegt bei den Fachkräfte-Gruppen zwischen 99.3 % und 99.5 %. Die Unterschiede zwischen den Lehrkräften und den U3-Fachkräften sowie zwischen den Lehrkräften und den Kita-Fachkräften sind nicht signifikant

(Mann-Whitney-U-Test, *Lehrkräfte und U3-Fachkräfte*:³⁴ $U = 43.00$; $z = -0.53$, $p = .631$; *Lehrkräfte und Kita-Fachkräfte*: $U = 41.00$; $z = -0.69$, $p = .529$). Die niedrige Standardabweichung bei allen Fachkräfte-Gruppen zeigt, dass das sprachliche Handeln im Hinblick auf die Grammatikalität innerhalb der einzelnen Gruppen, aber auch zwischen den drei Fachkräfte-Gruppen als sehr homogen bezeichnet werden kann.

Mittlere Äußerungslänge (MLU): Die mittlere Äußerungslänge wird zwischen den Lehrkräften der vorliegenden Studie und den U3-Fachkräften von Geyer (2018) verglichen. In Tabelle 6.16 sind die durchschnittlichen Ergebnisse für den MLU in Worten für beide Gruppen dargestellt.

Tabelle 6.16. Mittlere Äußerungslänge in Worten – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich

	U3-Fachkräfte (Geyer 2018; n=28)				Grundschullehrkräfte (n=10)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
MLU (in Worten)	5.2	0.4	4.2	5.9	4.6	0.4	4.0	5.4

Die Berechnung des MLU ergab für die Äußerungen der Lehrkräfte einen durchschnittlichen Wert von 4.6 Wörtern pro Äußerung, für die Äußerungen der U3-Fachkräfte einen durchschnittlichen Wert von 5.2 Wörtern. Die Unterschiede zwischen beiden Gruppen sind signifikant (*Mann-Whitney-U-Test*: $U = 16.50$; $z = -2.54$, $p = .009$). Die niedrige Standardabweichung innerhalb der Gruppe der Lehrkräfte sowie innerhalb der Gruppe der U3-Fachkräfte weist aber darauf hin, dass die Äußerungslänge innerhalb der Fachkräfte-Gruppen ähnlich ist.

Funktion der Äußerungen: In Tabelle 6.17 sind die Ergebnisse für die verschiedenen Anteile von Äußerungsfunktionen (*Deklarative, Interrogative, Imperative*) an allen grammatischen Äußerungen für die Gruppe der Lehrkräfte sowie für die Gruppe der U3-Fachkräfte vergleichend dargestellt.

³⁴ Für die hier vorliegenden und folgenden Berechnungen des *Mann-Whitney-U-Tests* zum Vergleich der Ergebnisse der Lehrkräfte und U3-Fachkräfte wurden für die U3-Fachkräfte die in Geyer (2018) dokumentierten Werte für die einzelnen Fachkräfte ($n = 10$) genutzt. Diese ergeben sich aus der Summe der Ergebnisse der durchgeführten Videoaufnahmen ($n = 28$).

Tabelle 6.17. Äußerungsfunktionen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich

	U3-Fachkräfte (Geyer 2018; n=28)				Grundschullehrkräfte (n=10)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Deklarative	61.1	8.5	49.3	78.5	56.2	8.4	41.5	66.5
Interrogative	29.7	8.1	14.0	44.0	27.7	10.3	18.0	50.2
Imperative	9.2	4.4	3.4	25.5	16.1	6.8	8.3	32.9

Ein direkter Vergleich der Werte verdeutlicht, dass sowohl bei Lehrkräften mit 56.2 % als auch bei U3-Fachkräften mit 61.2 % *Deklarative* den größten Anteil an Äußerungsfunktionen ausmachen, gefolgt von *Interrogativen* (27.7 % vs. 29.7 %) und *Imperativen* (16.1 % vs. 9.2 %). Die Unterschiede zwischen den beiden Fachkräfte-Gruppen für die Anteile von Deklarativen und Interrogativen sind nicht signifikant (Mann-Whitney-U-Test, *Deklarative*: $U = 33.00$; $z = -1.29$, $p = .218$; *Interrogative*: $U = 40.00$; $z = -0.76$, $p = .481$). Die Äußerungsfunktion unterscheidet sich zwischen den Lehrkräften und den U3-Fachkräften vor allem bei den Anteilen von Imperativen. Bei den Lehrkräften wurden signifikant mehr Äußerungen als Imperative analysiert als bei den U3-Fachkräften (Mann-Whitney-U-Test: $U = 11.00$; $z = -2.95$, $p = .002$).

Fragetypen von Äußerungen: Das Vorkommen verschiedener Fragetypen wird zwischen den Lehrkräften der eigenen Studie, U3-Fachkräften (Geyer, 2018) und Fachkräften aus der Kita (Müller et al., 2016d) verglichen. Die Ergebnisse für die prozentualen Anteile von *Ja-Nein-Fragen*, *Alternativfragen* und *W-Fragen* an allen grammatischen Äußerungen sind in Tabelle 6.18 dargestellt.

Tabelle 6.18. Fragetypen von Äußerungen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich

	U3-Fachkräfte (Geyer 2018; n=28)				Kita-Fachkräfte (Müller et al. 2016b; n=10)				Grundschullehrkräfte (n=10)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Ja-Nein-Fragen	20.3	6.4	9.1	33.5	10.7	7.8	3.8	30.5	12.3	6.6	5.9	26.9
Alternativfragen	0.4	0.6	0	2.3	0.3	0.3	0	0.8	0.6	0.4	0	1.2
W-Fragen	9.0	4.3	2.3	17.3	17.3	9.6	6.8	36.7	14.8	4.4	8.8	22.1

Aus Tabelle 6.18 geht hervor, dass es deutliche Ähnlichkeiten im Hinblick auf die prozentualen Anteile von Ja-Nein-Fragen, Alternativfragen und W-Fragen im sprachlichen Handeln von Lehrkräften und den Fachkräften aus der Kita gibt, während sich die Werte der U3-Fachkräfte hiervon unterscheiden. Bezogen auf die Gesamtzahl aller Interrogative machen W-Fragen bei den Lehrkräften und den Kita-Fachkräften mit 53.4 % und 61.1 % im Durchschnitt den größten Anteil aus, gefolgt von Ja-Nein-Fragen mit einem durchschnittlichen Wert von 44.4 % und 37.8 %. Zwischen den Lehrkräften und den Kita-Fachkräften gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den einzelnen Fragetypen (Mann-Whitney-U-Test, *Ja-Nein-Fragen*: $U = 37.00$; $z = -0.98$, $p = .353$; *Alternativfragen*: $U = 32.00$; $z = -1.37$, $p = .190$; *W-Fragen*: $U = 49.00$; $z = -0.08$, $p = .971$). Bei den U3-Fachkräften hingegen wurden am häufigsten Ja-Nein-Fragen kodiert (68.4 %) – W-Fragen machen lediglich einen Anteil von 30.3 % aus. Die Werte der Lehrkräfte und U3-Fachkräfte unterscheiden sich signifikant voneinander (Mann-Whitney-U-Test, *Ja-Nein-Fragen*: $U = 17.00$; $z = -2.50$, $p = .011$; *W-Fragen*: $U = 15.00$; $z = -2.65$, $p = .007$).³⁵ Bei allen drei Fachkräfte-Gruppen kommen Alternativfragen nur äußerst selten vor. Die hohe Standardabweichung bei allen Fragetypen sowohl bei den Lehrkräften als auch bei den U3- und Kita-Fachkräften lässt insgesamt auf individuelle Unterschiede im sprachlichen Handeln der einzelnen Fachkräfte im Hinblick auf die verschiedenen Fragefunktionen schließen.

³⁵ Der *Mann-Whitney-U-Test* konnte für die Alternativfragen aufgrund fehlender Einzelwerte bei den U3-Fachkräften nicht durchgeführt werden.

Für alle drei Fachkräfte-Gruppen wurden die W-Fragen noch einmal genauer analysiert. In Tabelle 6.19 sind die Anteile der verschiedenen W-Fragetypen (*Subjekt-, Objekt-, Adjunkt- und sonstige W-Fragen*) in den Videosequenzen vergleichend dargestellt.

Tabelle 6.19. Unterschiedliche W-Fragetypen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich

	U3-Fachkräfte (Geyer 2018; n=28)				Kita-Fachkräfte (Müller et al. 2016b; n=10)				Grundschullehrkräfte (n=10)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Subjektfragen	21.2	16.2	0	66.7	8.6	8.2	0	28.3	11.0	6.8	1.7	21.8
Objektfragen	11.0	12.9	0	50	24.8	15.5	0	53.5	50.9	19.0	3.8	82.4
Adjunktfragen	19.0	16.6	0	53.6	7.8	6.3	0	16.3	27.9	16.2	6.8	67.3
Sonstige W-Fragen	48.8	20.5	15.8	100	58.8	13.2	32.6	76.4	10.2	9.0	0	25.0

Tabelle 6.19 zeigt, dass z. T. deutliche Unterschiede zwischen den Fachkräfte-Gruppen in Bezug auf die Anteile der einzelnen W-Fragetypen bestehen. So kommt die Kategorie *sonstige W-Fragen* bei den U3- und den Kita-Fachkräften mit 48.8 % bzw. 58.8 % am häufigsten vor. Bei den Lehrkräften hingegen wurden mit 50.9 % am häufigsten *Objektfragen* gestellt. Bei den U3-Fachkräften kommen *Objektfragen* mit durchschnittlich 11 % am seltensten vor, während *Objektfragen* bei den Kita-Fachkräften mit 24.8 % am zweithäufigsten auftreten. Deskriptiv stellen die Lehrkräfte mit 27.9 % deutlich mehr *Adjunktfragen* als die U3- und Kita-Fachkräfte (19.0 % bzw. 7.8 %). Die Werte der *Objekt-, Adjunkt- und sonstigen W-Fragen* der Lehrkräfte und der Kita-Fachkräfte unterscheiden sich signifikant voneinander (Mann-Whitney-U-Test, *Objektfragen*: $U = 15.00$; $z = -2.65$, $p = .007$; *Adjunktfragen*: $U = 11.00$; $z = -2.95$, $p = .002$; *sonstige W-Fragen*: $U = 0.00$; $z = -3.78$, $p = .000$). Zwischen den Werten der *Subjektfragen* gibt es keine signifikanten Unterschiede (Mann-Whitney-U-Test: $U = 40.00$; $z = -0.76$, $p = .481$).³⁶ Zudem variiert bei allen drei Fachkräfte-Gruppen die

³⁶ Ein Vergleich zwischen den Lehrkräften und den U3-Fachkräften konnte aufgrund fehlender Einzelwerte bei den U3-Fachkräften nicht durchgeführt werden.

Auftretenshäufigkeit der verschiedenen Fragetypen zwischen den einzelnen Aufnahmen deutlich, wie die hohe Standardabweichung verdeutlicht.

Äußerungen mit finiter Verbform: Müller et al. (2015c) untersuchten für sechs Kita-Fachkräfte, wie viele grammatische Äußerungen ein finites Verb aufweisen, wie viele Äußerungen infinite Verbformen enthalten und wie viele Äußerungen kein Verb enthalten. In Tabelle 6.20 sind die durchschnittlichen Ergebnisse für die unterschiedlichen Verbformen im sprachlichen Handeln von Lehrkräften und Fachkräften aus der Kita vergleichend dargestellt.

Tabelle 6.20. Unterschiedliche Verbformen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich

	Kita-Fachkräfte (Müller et al. 2015a; n=6)				Grundschullehrkräfte (n=10)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Finite Verbformen	70.8	21.0	31.4	91.6	75.8	7.5	59.9	87.0
Infinite Verbformen	2.3	1.8	0.0	4.6	3.4	2.2	0.7	7.2
Ohne Verb	26.9	21.6	7.4	68.5	20.9	6.9	11.7	37.5

Aus Tabelle 6.20 geht hervor, dass die meisten Äußerungen der Lehrkräfte und der Kita-Fachkräfte mit 75.8 % bzw. 70.8 % eine *finite Verbform* beinhalten. Bei beiden Gruppen kommen Äußerungen *ohne Verb* am zweithäufigsten vor (20.9 % vs. 26.9 %), während Äußerungen mit *infiniter Verbform* mit 3.4 % und 2.3 % nur selten auftreten. Zwischen den beiden Gruppen gibt es keine signifikanten Unterschiede im Hinblick auf die Anteile der verschiedenen Verbformen (Mann-Whitney-U-Test, *finite Verbformen*: $U = 29.00$; $z = -0.11$, $p = .958$; *infinite Verbformen*: $U = 22.00$; $z = -0.87$, $p = .428$; *ohne Verb*: $U = 28.00$; $z = -0.22$, $p = .875$). Die große Spannweite der Minimal- und Maximalwerte bei den Kita-Fachkräften verdeutlicht individuelle Unterschiede im sprachlichen Handeln. So gibt es Fachkräfte, bei denen nur ein Drittel aller Äußerungen eine finite Verbform beinhalten, während bei einer anderen Fachkraft über 90 % finite Verbformen gezählt wurden. Ähnlich groß ist die Spannweite bei den Äußerungen ohne Verb (7.4 % - 68.5 %). Das sprachliche Handeln der Lehrkräfte ist im Hinblick auf das Vorkommen von Äußerungen mit finiten Verben sowie Äußerungen ohne Verben insgesamt homogener gestaltet.

Haupt- und Nebensätze: Für die Lehrkräfte der vorliegenden Studie sowie für die U3- (Geyer, 2018) und Kita-Fachkräfte (Müller et al., 2015c) wurden alle satzwertigen Strukturen im Hinblick auf eine zugrundeliegende Haupt- oder Nebensatzstruktur näher analysiert. In Tabelle 6.21 sind die durchschnittlichen Anteile von Haupt- und Nebensatzstrukturen im sprachlichen Handeln der verschiedenen Fachkräfte-Gruppen dargestellt.

Tabelle 6.21. Haupt- und Nebensatzstrukturen – Fachkräfte-Gruppen im Vergleich

	U3-Fachkräfte (Geyer 2018; n=10)				Kita-Fachkräfte (Müller et al., 2015; n=6)				Grundschullehrkräfte (n=10)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Hauptsätze	93.5	2.2	90.8	97.2	86.7	6.8	79.3	97.1	89.2	2.9	84.6	92.9
Nebensätze	6.5	2.2	2.8	9.2	13.3	6.8	2.9	20.7	10.8	2.9	7.1	15.4

Tabelle 6.21 zeigt, dass alle drei Fachkräfte-Gruppen mit einem Anteil zwischen knapp 87 % und knapp 94 % deutlich mehr Haupt- als Nebensatzstrukturen produzieren. Die meisten Hauptsatzstrukturen wurden mit 93.5 % bei den U3-Fachkräften kodiert, die meisten Nebensätze finden sich mit 13.3 % im sprachlichen Handeln der Kita-Fachkräfte. Die Werte zwischen den Lehrkräften und den U3-Fachkräften unterscheiden sich signifikant voneinander (*Mann-Whitney-U-Test: U = 12.00; z = -2.87, p = .003*). Zwischen den Werten der Lehrkräfte und der Kita-Fachkräfte bestehen hingegen keine signifikanten Unterschiede (*Mann-Whitney-U-Test: U = 21.00; z = -0.98, p = .368*).

Zusammenfassend sind die Ergebnisse zu den *formalen Eigenschaften* sprachlichen Handelns der verschiedenen Fachkräfte-Gruppen in Tabelle 6.22 noch einmal im Überblick aufgelistet, bevor anschließend die Frage nach den Zusammenhängen zwischen den formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns und dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte beantwortet wird.

Tabelle 6.22. Formale Eigenschaften des sprachlichen Handelns, Fachkräfte-Gruppen im Vergleich

	U3- Fachkräfte		Kita- Fachkräfte		Lehrkräfte		Unterschiede zwischen den Gruppen ³⁷			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>LK zu</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Gramm. Äußerungen	99.5	0.5	99.3	0.4	99.4	0.5	U3	43.00	-0.53	.631
							Kita	41.00	-0.69	.529
MLU (in Worten)	5.2	0.4	–	–	4.6	0.4	U3	16.50	-2.54	.009
Deklarative	61.1	8.5	–	–	56.2	8.4	U3	33.00	-1.29	.218
Imperative	9.2	4.4	–	–	16.1	6.8	U3	11.00	-2.95	.002
Interrogative	29.7	8.1	–	–	27.7	10.3	U3	40.00	-0.76	.481
Ja-Nein-Fragen	20.3	6.4	10.7	7.8	12.3	6.6	U3	17.00	-2.50	.011
							Kita	37.00	-0.98	.353
Alternativfragen	0.4	0.6	0.3	0.3	0.6	0.4	Kita	32.00	-1.37	.190
W-Fragen	9.0	4.3	17.3	9.6	14.8	4.4	U3	15.00	-2.65	.007
							Kita	49.00	-0.08	.971
Subjektfragen	21.2	16.2	8.6	8.2	11.0	6.8	Kita	40.00	-0.76	.481
Objektfragen	11.0	12.9	24.8	15.5	50.9	19.0	Kita	15.00	-2.65	.007
Adjunktfragen	19.0	16.6	7.8	6.3	27.9	16.2	Kita	11.00	-2.95	.002
Sonstige W-Fragen	48.8	20.5	58.8	13.2	10.2	9.0	Kita	0.00	-3.78	.000
Äußerungen mit finiter Verbform	–	–	70.8	21.0	75.8	7.5	Kita	29.00	-0.11	.958
Hauptsätze	93.5	2.2	86.7	6.8	89.2	2.9	U3	12.00	-2.87	.003
							Kita	21.00	-0.98	.368
Nebensätze	6.5	2.2	13.6	6.8	10.8	2.9	U3	12.00	-2.87	.003
							Kita	21.00	-0.98	.368

³⁷ Ergebnisse Mann-Whitney-U-Test

Zusammenhänge zwischen den formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns und dem sprachlichen Fachwissen: Um die Frage zu beantworten, ob Zusammenhänge zwischen den formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns und dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte bestehen, wurden für die einzelnen Merkmale der formalen Eigenschaften und dem Gesamtscore im *SprachKoPF*-Wissenstest sowie den beiden Subkonstrukten *linguistisches Wissen* und *praxisbezogenes Wissen* Korrelationen berechnet. In Tabelle 6.23 sind die Ergebnisse dargestellt.

Tabelle 6.23. Korrelationen zwischen den formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns und dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte (n = 10)

	Gesamtscore	Ling. Wissen	Praxisbez. Wissen
Redeanteile	.261	.322	.261
Grammatische Äußerungen	-.231	-.220	-.298
MLU (in Worten)	-.067	-.122	-.042
Deklarative	.297	.395	-.030
Imperative	.152	.146	.297
Interrogative	-.224	-.280	-.103
<i>Ja-Nein-Fragen</i>	-.055	-.018	-.152
<i>Alternativfragen</i>	.212	.249	.055
W-Fragen	-.418	-.505	-.127
<i>Subjektfragen</i>	-.079	-.158	.176
<i>Objektfragen</i>	-.661*	-.657*	-.624
<i>Adjunktfragen</i>	.333	.377	.042
<i>Sonstige W-Fragen</i>	.474	.412	.669*
Äußerungen mit finiter Verbform	.236	.195	.079
Hauptsätze	.382	.413	.491
Nebensätze	-.382	-.413	-.491

Anmerkungen: berechnet mit Spearmans Rho; + = $p < .10$, * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Aus Tabelle 6.23 geht hervor, dass die Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach Spearman (Koeffizient ρ) lediglich für einige wenige Merkmale sprachlichen Handelns signifikante Zusammenhänge mit dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte ergibt. So können signifikante Zusammenhänge ausschließlich für die unterschiedlichen W-Fragetypen nachgewiesen werden. Demnach produzieren Lehrkräfte mit einem höheren sprachlichen Fachwissen signifikant weniger Objektfragen und Lehrkräfte mit einem höheren praxisrelevanten Wissen mehr sonstige W-Fragen. Für alle weiteren Merkmale bestehen keine signifikanten Zusammenhänge mit dem sprachlichen Fachwissen.

6.3.3 Wie reagieren Grundschullehrkräfte auf nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen?

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse zum *korrektiven Feedback* als ein Aspekt von responsivem sprachlichem Handeln berichtet. Dabei werden zunächst die Ergebnisse auf die Forschungsfragen vorgestellt, *wie häufig Lehrkräfte auf nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen mit einem korrektiven Feedback reagieren und in welcher Form (implizit oder explizit) die Reaktion erfolgt*. Daran anschließend werden die Ergebnisse zu der Teilfrage berichtet, *auf welche nicht zielsprachlichen Formen Lehrkräfte mit einem korrektiven Feedback reagieren*. Abschließend werden die Ergebnisse zu *Zusammenhängen zwischen dem Einsatz von korrektivem Feedback und dem sprachlichen Fachwissen* vorgestellt.

Häufigkeit und Art des korrektiven Feedbacks: Für die Analyse des korrektiven Feedbacks der Lehrkräfte wurden zunächst alle analysierbaren Äußerungen der Kinder ($n = 3305$) als *zielsprachlich* oder *nicht zielsprachlich* klassifiziert. In den zehn Videoaufnahmen produzieren die Kinder zusammen insgesamt 2823 zielsprachliche und 482 nicht zielsprachliche Äußerungen. Im Durchschnitt sind in einer Videoaufnahme 330 Äußerungen der Kinder analysierbar, von denen wiederum durchschnittlich 282 Äußerungen zielsprachlich und 48 Äußerungen nicht zielsprachlich sind. Somit ergibt sich ein Anteil von durchschnittlich 85,4 % zielsprachlichen und 14,6 % nicht zielsprachlichen Äußerungen (Tabelle 6.24).

Tabelle 6.24. Zielsprachliche und nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen in den Videoaufnahmen

	<i>absolut (Σ)</i>		<i>in %</i>		
	<i>n = 3305</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
zielsprachliche Äußerungen	2823	85.4	4.6	77.1	92.4
nicht zielsprachliche Äußerungen	482	14.6	4.6	7.5	22.8

Eine nicht zielsprachliche Äußerung kann mehrere nicht zielsprachliche Formen beinhalten, auf die theoretisch jeweils ein korrekatives Feedback durch die Lehrkraft erfolgen könnte. In den 482 nicht zielsprachlichen Äußerungen der Kinder wurden insgesamt 504 nicht zielsprachliche Formen ermittelt. Jede dieser nicht zielsprachlichen Formen wurde im Hinblick auf das Vorkommen eines korrektiven Feedbacks seitens der Lehrkraft analysiert. Tabelle 6.25 gibt einen Überblick darüber, wie häufig die Lehrerinnen mit einem korrektiven Feedback auf die nicht zielsprachlichen Formen der Kinder in den Aufnahmen reagieren. Dargestellt wird auch, wie häufig das korrektive Feedback implizit bzw. explizit erfolgt.

Tabelle 6.25. Häufigkeit und Art des korrektiven Feedbacks auf nicht zielsprachliche kindliche Formen

	<i>absolut (Σ)</i>		<i>in %</i>		
	<i>n = 504</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Korrektives Feedback	170	37.9	18.8	10.1	65.9
Implizites korr. Feedback	170	37.9	18.8	10.1	65.9
Explizites korr. Feedback	0	0	0	0	0
Kein korrektives Feedback	334	62.1	18.8	34.1	89.9

Tabelle 6.25 zeigt, dass die Lehrkräfte im Durchschnitt auf 37.9 % aller nicht zielsprachlichen Formen der Kinder mit einem korrektiven Feedback reagierten. Dabei wendeten alle zehn Lehrkräfte ausschließlich implizite Feedbackformen an. Auf insgesamt 62.1 % aller nicht zielsprachlichen Formen erfolgte kein korrektives Feedback. Die große Spannweite der Extremwerte verdeutlicht, dass es Unterschiede im Korrekturverhalten zwischen den zehn Lehrkräften gibt. Eine Lehrkraft korrigierte mit 65.9 % (LK08) deutlich mehr als die Hälfte aller nicht zielsprachlichen Formen, eine andere Lehrkraft reagierte mit 10.1 % (LK10) nur äußerst selten mit einem korrektiven

Feedback auf eine nicht zielsprachliche Form. Um die Unterschiede im Korrekturverhalten der Lehrerinnen zu verdeutlichen, ist in Abbildung 6.14 der Anteil an Feedback auf nicht zielsprachliche Strukturen für jede Lehrkraft einzeln dargestellt. Die absolute Anzahl an Korrekturen bzw. keinen Korrekturen stehen in Klammern unter dem Prozentwert.

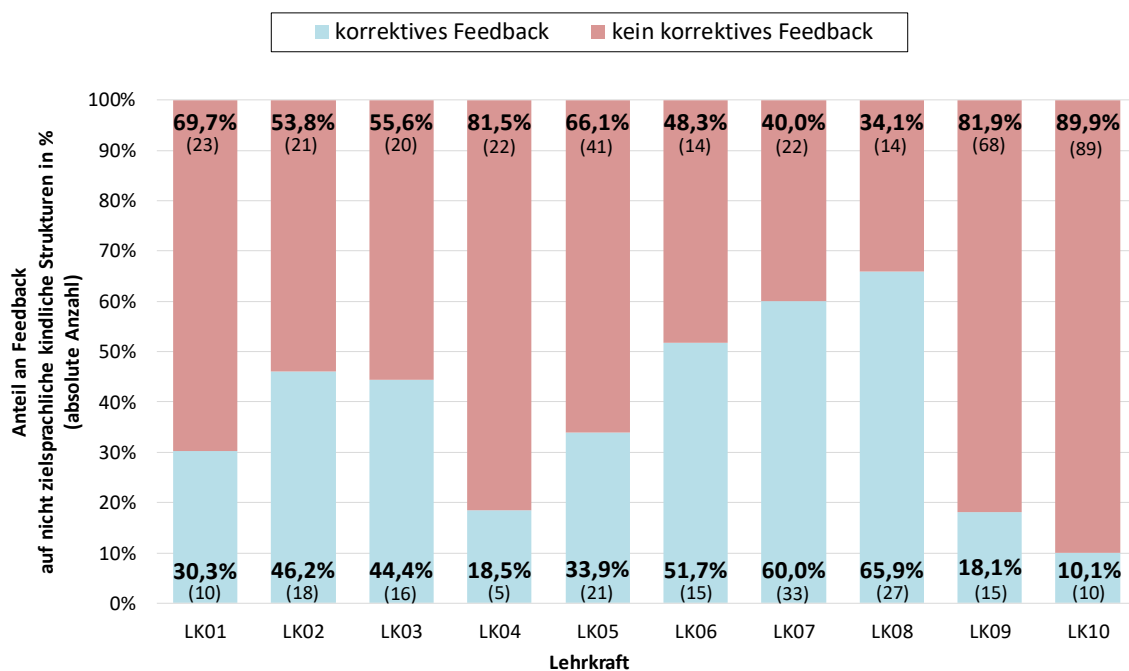


Abbildung 6.14. Anteil an Feedback auf nicht zielsprachliche kindliche Strukturen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)

Abbildung 6.14 zeigt die deutlichen Unterschiede im Korrekturverhalten der Lehrkräfte. Drei Lehrerinnen (LK06, LK07, LK08) korrigieren mehr als die Hälfte aller nicht zielsprachlichen Formen der Kinder, vier Lehrkräfte reagieren auf ca. ein Drittel aller nicht zielsprachlichen Formen mit einem korrektiven Feedback (LK01, LK02, LK03, LK05), während bei drei Lehrkräften mit 18 % bzw. 10 % auf weniger als ein Fünftel aller nicht zielsprachlichen Formen ein korrekatives Feedback erfolgt. Auffällig ist der niedrige Anteil von Korrekturen bei LK10 – bei dieser Lehrerin bleiben 90 % aller nicht zielsprachlichen Formen unkorrigiert.

Korrektives Feedback auf verschiedene nicht zielsprachliche Formen: Weitergehend wurde überprüft, welche nicht zielsprachlichen Formen von den Lehrkräften korrigiert wurden. In einem ersten Schritt wurde hierfür jede nicht zielsprachliche Struktur als eine *morphosyntaktische Abweichung*, eine *lexikalische Abweichung* oder eine

phonologische Abweichung kodiert.³⁸ Die Art der Abweichungen der nicht zielsprachlichen Formen sind in Tabelle 6.26 dargestellt.

Tabelle 6.26. Art der Abweichungen der nicht zielsprachlichen Formen in den kindlichen Äußerungen

	<i>absolut (Σ)</i>		<i>in %</i>		
	<i>n = 504</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
morphosyntaktische Abweichung	379	74.9	16.5	39.4	92.6
lexikalische Abweichung	101	19.2	10.6	0	32.3
phonologische Abweichung	24	5.9	9.1	0	30.3

Aus Tabelle 6.26 geht hervor, dass drei Viertel aller nicht zielsprachlichen Formen eine Abweichung auf morphosyntaktischer Ebene darstellen. Deutlich seltener wurden lexikalische Abweichungen analysiert (19.2 %) und nur knapp 6 % aller nicht zielsprachlichen Formen befanden sich auf phonologischer Ebene. Für einen Vergleich werden die Anteile der Mittelwerte der morphosyntaktischen, lexikalischen und phonologischen Abweichungen in den einzelnen Videoaufnahmen in Abbildung 6.15 dargestellt.

³⁸ Chlosta et al. (2008) weisen zurecht darauf hin, dass eine eindeutige Klassifikation einer nicht zielsprachlichen Form nicht immer möglich sei und es somit häufig zu Kategorienüberschneidungen komme. Durch das Gegenkodieren einzelner Transkriptausschnitte wurde versucht, nicht zielsprachliche Abweichungen eindeutig zu einer Kategorie zuzuteilen.

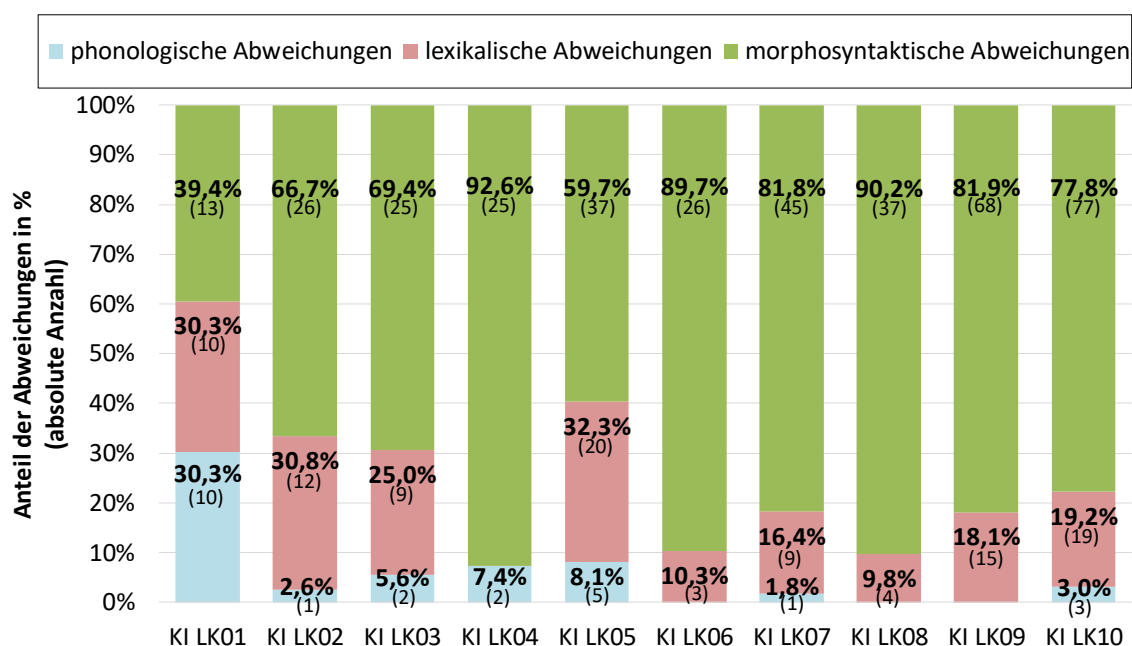


Abbildung 6.15. Zielsprachliche Abweichungen der Kinder, Videoaufnahmen im Vergleich (n = 10)

Abbildung 6.15 zeigt, dass morphosyntaktische Abweichungen in allen zehn Videoaufnahmen vorkommen und dabei den größten Anteil ausmachen. Außer bei der Aufnahme von LK01 liegt der Anteil zwischen knapp 60 % (LK05) und 92,6 % im Maximum (LK04). Lexikalische Abweichungen machen in allen Aufnahmen den zweitgrößten Anteil aus und kommen in neun der zehn Aufnahmen vor. Bei diesen neun Aufnahmen liegt der Anteil zwischen knapp 10 % (LK08) und 32,3 % im Maximum (LK05). Der geringste Anteil zielsprachlicher Abweichungen befindet sich auf phonologischer Ebene. In vier Videoaufnahmen kommen phonologische Abweichungen nicht vor. In den restlichen sechs Videoaufnahmen liegt der Anteil zwischen 1,8 % (LK07) und 30,3 % (LK01)³⁹.

Im nächsten Schritt wurde überprüft, wie häufig die Lehrkräfte die unterschiedlichen nicht zielsprachlichen Abweichungen der Kinder korrigierten. In Tabelle 6.27 ist dargestellt, wie häufig auf morphosyntaktische, lexikalische und phonologische Abweichungen im Durchschnitt ein korrekatives Feedback erfolgte.

³⁹ In der Videoaufnahme wird von einem Kind mehrmals der gleiche Fehler auf phonologischer Ebene produziert. Da die Lehrkraft auf diesen Fehler theoretisch jedes Mal mit einem korrekativen Feedback reagieren könnte, wurde der Fehler jedes Mal einzeln gewertet.

Tabelle 6.27. Korrektives Feedback auf morphosyntaktische, lexikalische und phonologische Abweichungen

Korrektives Feedback auf...	<i>absolut (Σ)</i>	<i>in %</i>			
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
morphosyntaktische Abweichungen	110 (von 379)	31.7	0.1	10.4	64.9
lexikalische Abweichungen	51 (von 101)	58.0	0.2	10.5	88.9
phonologische Abweichungen	9 (von 24)	40.0	0.3	0	100

Aus Tabelle 6.27 geht hervor, dass die Lehrkräfte morphosyntaktische, lexikalische und phonologische Abweichungen unterschiedlich häufig korrigieren. Auf lexikalische Abweichungen folgt mit 58 % im Durchschnitt am häufigsten ein korrektives Feedback. Am zweithäufigsten reagieren die Lehrerinnen auf phonologische Abweichungen (40 %). Auf morphosyntaktische Abweichungen erfolgt mit 31.7 % am seltensten ein korrektives Feedback. Anhand der großen Spanne der Extremwerte bei allen drei Abweichungen wird deutlich, dass das Korrekturverhalten unter den Lehrkräften unterschiedlich ist. In Abbildung 6.16 wird der Anteil an korrektivem Feedback auf morphosyntaktische, lexikalische und phonologische Abweichungen für jede Lehrkraft einzeln dargestellt.

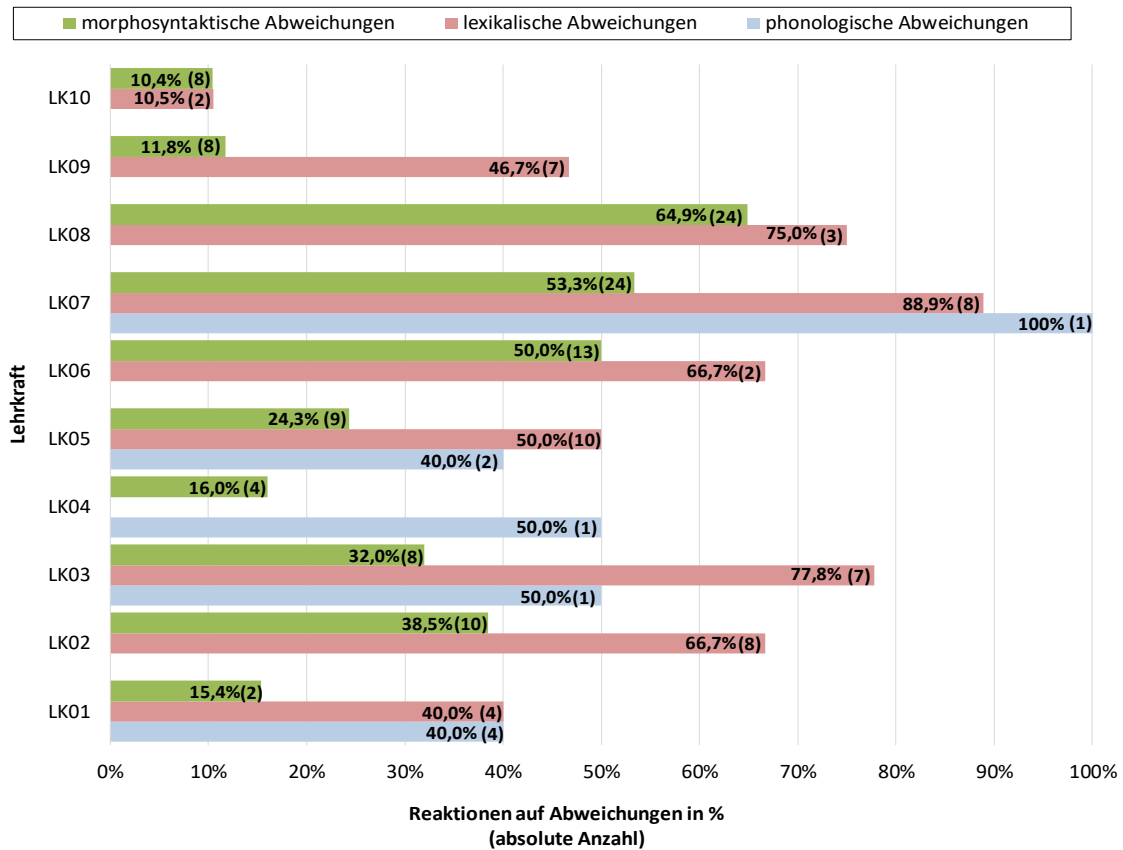


Abbildung 6.16. Korrekatives Feedback auf morphosyntaktische, lexikalische und phonologische Abweichungen, Lehrkräfte im Vergleich (n = 10)

Aus Abbildung 6.16 geht hervor, dass alle zehn Lehrkräfte am wenigsten morphosyntaktische Abweichungen (grün) korrigieren. Im Minimum folgte auf 10,4 % aller morphosyntaktischen Abweichungen ein korrekatives Feedback (LK10), im Maximum auf 64,9 % aller Abweichungen (LK08). Auf lexikalische sowie phonologische Abweichungen erfolgt hingegen deutlich häufiger ein korrekatives Feedback. So korrigieren sechs Lehrkräfte mehr als die Hälfte aller lexikalischen Fehler. Eine deutliche Ausnahme bildet LK10. Sie korrigiert mit jeweils 10 % nahezu keine Abweichungen auf morphosyntaktischer sowie auf lexikalischer Ebene.

Aus den Analysen zum korrektiven Feedback nach den verschiedenen Abweichungen lässt sich festhalten, dass morphosyntaktische Abweichungen in allen Videoaufnahmen den größten Anteil an nicht zielsprachlichen Äußerungen ausmachen. Diese werden von allen Lehrkräften jedoch am wenigsten korrigiert. So erfolgt im Durchschnitt nur auf ein Drittel aller morphosyntaktischen Abweichungen ein korrekatives Feedback. Lexikalische sowie phonologische Abweichungen hingegen kommen zwar deutlich seltener vor, werden von den Lehrkräften jedoch deutlich häufiger korrigiert.

Zusammenhänge zwischen dem korrektiven Feedback und dem sprachlichen

Fachwissen: Um zu überprüfen, ob Zusammenhänge zwischen dem Einsatz von korrektivem Feedback und dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte bestehen, wurden ebenfalls Korrelationen errechnet (Tabelle 6.28).

Tabelle 6.28. Korrelationen zwischen dem korrektiven Feedback und dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte (n = 10)

	Gesamtscore	Ling. Wissen	Praxisbez. Wissen
Korrektives Feedback	.176	.158	.127
Korrektives Feedback auf...			
morphosyntaktische Abweichungen	.164	.170	.067
lexikalische Abweichungen	.134	.118	-.050
phonologische Abweichungen	.312	.385	.239

Anmerkungen: berechnet mit Spearmans Rho; + = $p < .10$, * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

Die Berechnung des Korrelationskoeffizienten nach Spearman (Koeffizient ρ) zeigt, dass weder zwischen dem Einsatz von korrektivem Feedback allgemein noch zwischen dem korrektiven Feedback auf verschiedene sprachliche Abweichungen signifikante Zusammenhänge mit dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte nachgewiesen werden können.

6.4 Diskussion der Ergebnisse

In Studie II wurde untersucht, wie das sprachliche Handeln der Lehrkräfte hinsichtlich seiner *formalen Eigenschaften* gekennzeichnet ist (F2.1) und wie Lehrkräfte auf nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen reagieren (F2.2). Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen mit Bezugnahme auf die zuvor formulierten Erwartungen diskutiert.

Erwartungsgemäß belegen die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage, dass das sprachliche Handeln der Lehrkräfte insgesamt große Ähnlichkeiten bzgl. der *formalen Eigenschaften* aufweist. Das sprachliche Handeln zeichnet sich bei allen Lehrkräften durch eine klare Dominanz des Redeanteils aus. Mit durchschnittlich 62.1 % fallen zwei Drittel aller Äußerungen in einer Sprachfördereinheit auf die Seite der Lehrkraft. Die Befunde spiegeln die Ergebnisse aus bisherigen Studien wider (Ackermann, 2011; Müller

et al., 2014g; Seidel, 2003; Stigler et al., 1999). Des Weiteren ist das sprachliche Handeln durch eine ähnliche mittlere Äußerungslänge (*MLU*) bei den zehn Lehrkräften gekennzeichnet, die den Ergebnissen aus Studien zur Interaktion von Eltern oder pädagogischen Fachkräften mit Kindern unter drei Jahren entsprechen (Murray et al., 2006; Newport et al., 1977; Pellegrino & Scopesi, 1990). Bei allen Lehrerinnen zeigen sich Parallelen bzgl. der Funktion der Äußerungen. Mit durchschnittlich 56.2 % nehmen Deklarative bei neun der Lehrerinnen den größten Anteil ein, gefolgt von Interrogativen und Imperativen. Alle Lehrkräfte verwenden verschiedene Fragetypen, wobei *W*-Fragen mehrheitlich am häufigsten produziert werden. Bezugnehmend auf die Anforderungen an die Qualität sprachlichen Handelns ist dieses Ergebnis zunächst einmal positiv zu bewerten. Zum einen gelten *W*-Fragen im Vergleich zu anderen Fragetypen als erzählanregend (u.a. Gasteiger-Klicpera et al., 2010; Ruberg & Rothweiler, 2012), zum anderen zeigen die Lehrerinnen an dieser Stelle durch das Anbieten verschiedener Fragetypen ein variationsreiches sprachliches Handeln. Die weiteren Analysen der *W*-Fragen verdeutlichen allerdings, dass bei neun der Lehrerinnen vor allem die Objektfrage eingeleitet mit dem Fragepronomen *was* im Vordergrund steht. Deutlich weniger werden Fragen mit den Pronomen *wo*, *wie* und *wer* eingeleitet. Andere Fragewörter wie *wen*, *wem*, *wann*, *wieso* / *weshalb* / *warum* werden von den Lehrkräften kaum bzw. nicht verwendet. Fragen, die mit *was* eingeleitet werden (z. B. *Was macht das Mädchen da?*) können Kinder mit einer infiniten Verbform beantworten (*spielen*). Fragen, die mit *wie* oder *warum* beginnen (z. B. *Wie ist das passiert? Warum lacht der Junge?*), erfordern hingegen eine Antwort aus mindestens zwei Satzgliedern, sodass Kinder zur Produktion von längeren Äußerungen animiert werden können. Grundsätzlich betonen Ruberg und Rothweiler (2012) aber auch in diesem Zusammenhang die Bedeutung eines *gezielten Einsatzes* von Fragen: je nachdem *wie* eine Frage gestellt werde, erfordere die Antwort bestimmte grammatische Strukturen (Ruberg & Rothweiler, 2012: 149). Die Auswertungen der LiSe-DaZ Testung ergaben, dass 7 der 23 Vorlaufkurskinder einen Förderbedarf im Untertest *Verstehen von W-Fragen* aufweisen, wobei sich der Förderbedarf bei den Kindern in erster Linie auf das Verstehen von Adjunktfragen konzentriert. Lediglich ein Kind hat zusätzlich Schwierigkeiten beim Verstehen von Objektfragen, zwei Kindern bereitet das Verstehen von Subjektfragen noch Probleme. Somit verfügt die Mehrheit der Kinder bereits über

ein zielsprachliches Verständnis von W-Fragen. Um die Verstehensleistungen der Kinder weiter zu festigen, wäre eine größere Variation von W-Fragetypen, die mit unterschiedlichen Fragepronomen eingeleitet werden, empfehlenswert. Auch bezogen auf die weiteren Merkmale ist das sprachliche Handeln der Lehrkräfte insgesamt sehr homogen gestaltet. Mit durchschnittlich 70 % enthalten drei Viertel der grammatischen Äußerungen der Lehrerinnen eine finite Verbform. Da Kinder durch die Präsentation finiter Verbformen dazu angeregt werden können, implizite Regeln über die Satzstruktur, Subjekt-Verb-Kongruenz und Verbstellung des Deutschen abzuleiten, ist dieses Ergebnis aus spracherwerbstheoretischer Perspektive positiv zu bewerten. Kritischer ist das Ergebnis für die Anteile von Haupt- und Nebensatzstrukturen im sprachlichen Handeln der Lehrkräfte einzuschätzen. Mit durchschnittlich ca. 90 % produzieren alle Lehrerinnen deutlich mehr Haupt- als Nebensätze. Mit Blick auf die unterschiedliche Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen erscheint es fraglich, dass den Kindern ausreichend Belege für den typischen Kontrast der Verbstellung aufgezeigt werden. Da Kinder mit DaZ (je nach Alter bei Erwerbsbeginn) im Alter von fünf bis sieben Jahren am Erwerb der Nebensatzstruktur arbeiten (Schulz, 2013b; Schulz & Grimm, 2012), kann angenommen werden, dass ein deutlich variations- und kontrastreicheres sprachliches Angebot in Bezug auf die Asymmetrie der Verbstellung für die Kinder unterstützend wäre. Wie bereits in Kapitel 4 diskutiert, können bislang aber keine eindeutigen Aussagen über eine optimale Auftretenshäufigkeit von Haupt- und Nebensatzstrukturen getroffen werden. Zusammenfassend zeigen sich im sprachlichen Handeln der Lehrkräfte deutliche Ähnlichkeiten im Hinblick auf die untersuchten formalen Eigenschaften. Positiv hervorzuheben ist der hohe Anteil grammatischer Äußerungen bei allen Lehrkräften sowie das Anbieten variationsreicher Strukturen im Hinblick auf das Vorkommen verschiedener Fragetypen. Mit Blick auf die in Abschnitt 3.4.1 formulierten Anforderungen an das sprachliche Handeln aus linguistischer Perspektive sprechen die Ergebnisse jedoch gegen ein *adaptives* und *zielorientiertes* sprachliches Handeln der Lehrkräfte, da sowohl die unterschiedlichen sprachlichen Ausgangslagen der Kinder als auch die daran ausgerichteten Förderziele zu Unterschieden bei den formalen Eigenschaften führen müssten (siehe Kapitel 4). Da mit der fehlenden Adaptivität und Zielorientierung die Grundlagen für die Gestaltung eines den Spracherwerb unterstützenden sprachlichen Handelns nicht gegeben sind (siehe

Kapitel 4), sind tiefergehende Einschätzungen zu den Ergebnissen der formalen Eigenschaften für die Gesamtgruppe der Lehrkräfte an dieser Stelle nicht möglich.

Um aufzuzeigen, in welcher Form tiefergehende Analysen zur Qualität sprachlichen Handelns möglich wären, werden exemplarisch die Ergebnisse zu den formalen Eigenschaften und dem Einsatz von korrektivem Feedback von LK08 vorgestellt. LK08 benannte als einzige Lehrerin in der vorliegenden Studie ein Förderziel für die videographierte Sprachfördersituation. Ihr Ziel bestand in der Einführung von Wechselpräpositionen (siehe Tabelle 6.5). Wechselpräpositionen wie z. B. *auf*, *hinter*, *neben*, *über*, *unter* erfordern je nach Kontext einen unterschiedlichen Kasus. Die dazugehörigen Fragewörter lauten *wo* (Dativ) und *wohin* (Akkusativ). Einhergehend mit dem Ziel der Präsentation von Strukturen mit unterschiedlichen Wechselpräpositionen weist LK08 mit knapp 73 % den höchsten Redeanteil in der Gruppe der Lehrkräfte auf und produziert mit einem MLU von 5.4 Wörtern die längsten Äußerungen. Im Gegensatz zu den anderen neun Lehrerinnen machen bei LK08 Adjunktfragen mit 67 % den größten Anteil an W-Fragen aus, wobei sie 34 der insgesamt 5 Adjunktfragen (65 %) mit dem Fragepronomen *wo* einleitete („Wo liegt der Ball?“), dass eine Antwort im Dativ evoziert. Das Fragewort *wohin* („Wohin hat die Mimi geschossen?“) verwendete sie hingegen lediglich zweimal. Die LiSe-DaZ Testung ergab, dass zwei der drei getesteten Kinder aus dem Vorlaufkurs von LK08 Förderbedarf in der Kasuzuweisung aufweisen, wobei beiden Kindern insbesondere der Dativ noch Schwierigkeiten bereitet. Möglich ist, dass LK08 durch ihr gezieltes Frageverhalten die Kinder daher zu mehr Antworten im Dativ animieren wollte. Denkbar ist allerdings auch, dass es LK08 im Hinblick auf das Stellen von Fragen nicht durchgängig gelang, ihr angestrebtes Förderziel umzusetzen (erwartbar wäre dann ein höherer Anteil an Fragen gewesen, die eine Antwort im Akkusativ einfordern). LK08 reagierte auf 66 % aller nicht zielsprachlichen Formen der Kinder mit einem korrektiven Feedback und weist damit den höchsten Anteil an korrektivem Feedback in der Gruppe der Lehrkräfte auf. Dabei korrigierte sie besonders häufig morphosyntaktische Abweichungen der Kinder: Ihr Wert von 65 % Korrekturen auf morphosyntaktische Abweichungen liegt deutlich über dem Mittelwert der Gesamtgruppe von 31.7 %. Eine genauere Analyse der morphosyntaktischen Abweichungen der Kinder zeigt, dass es sich bei diesen überwiegend um Kasusfehler handelt, die in den Antworten der Kinder auf die Fragen der Lehrerin entstehen. So sind

23 der insgesamt 37 morphosyntaktischen Abweichungen (62 %) Fehler, die im Bereich Dativ oder Akkusativ liegen. Auf diese nicht zielsprachlichen Äußerungen der Kinder reagierte LK08 durchgängig mit einem korrektiven Feedback. Es kann somit von einer *gezielten* Verwendung des korrektiven Feedbacks gesprochen werden. Insgesamt lassen die Ergebnisse den Schluss zu, dass LK08 ihr sprachliches Handeln in Bezug auf die analysierten formalen Eigenschaften sowie den Einsatz von korrektivem Feedback überwiegend gezielt an dem ausgewählten Förderziel der Sprachfördereinheit ausrichtete – ihr sprachliches Handeln somit als *zielorientiert* beschrieben werden kann. Ob ihr sprachliches Handeln darüber hinaus als *adaptiv* charakterisiert werden kann, lässt sich an dieser Stelle nicht eindeutig beantworten, da auch LK08 die sprachlichen Fähigkeiten und Förderbedarfe der Kinder in ihrem Vorlaufkurs nicht mittels einer standardisierten Sprachstandserhebung erfasste. Das Fallbeispiel verdeutlicht den unmittelbaren Einfluss, den ein Förderziel und der gezielte Einsatz sprachlichen Handelns auf die Einschätzung von formalen Eigenschaften sowie korrektivem Feedback ausüben.

Die Frage nach den *Gemeinsamkeiten* und *Unterschieden* hinsichtlich der formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns zwischen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften aus dem Elementarbereich lässt sich nicht eindeutig beantworten. Erwartungskonform konnten deutlichere Unterschiede zwischen einigen Merkmalen sprachlichen Handelns zwischen den U3-Fachkräften und den Lehrkräften nachgewiesen werden, während sich das sprachliche Handeln von Lehrkräften und Kita-Fachkräften in Bezug auf die dokumentierten Merkmale ähnelt. Signifikante Unterschiede zeigen sich beispielsweise zwischen den Lehrkräften und den U3-Fachkräften für die Anteile der unterschiedlichen Fragetypen. Während bei den U3-Fachkräften mit 68.4 % am häufigsten Ja-Nein-Fragen kodiert wurden, produzierten Lehrkräfte mit 53.4 % am häufigsten W-Fragen. Dieses Ergebnis könnte auf ein adaptives sprachliches Handeln der Fachkräfte schließen lassen. So werden Ja-Nein-Fragen von Kindern mit Deutsch als Erstsprache zuerst erworben, während die zielsprachliche Interpretation von W-Fragen Kindern häufig erst im vierten Lebensjahr gelingt (Schulz, 2013b). Kinder unter drei Jahren arbeiten also noch am Erwerb des Verständnisses von W-Fragen und könnten durch eine gehäufte Präsentation von W-Fragen verunsichert und überfordert werden (Müller et al., 2016d). Kinder mit DaZ verfügen im Alter

zwischen fünf und sechs Jahren hingegen bereits häufig über ein zielsprachliches Verständnis von W-Fragen (Schulz, 2013b) und können durch das Stellen von W-Fragen zur Produktion von längeren Äußerungen angeregt werden (Ruberg & Rothweiler, 2012). Signifikante Unterschiede konnten zudem für die Anteile von Haupt- und Nebensatzstrukturen im sprachlichen Handeln der U3-Fachkräfte und Lehrkräfte dokumentiert werden. So produzierten die Lehrkräfte der vorliegenden Studie signifikant mehr Nebensätze. Aus spracherwerbstheoretischer Perspektive lässt sich dieses Ergebnis nicht begründen, da keine Nachweise dafür vorliegen, dass sich die an Kleinkinder gerichtete Sprache eher durch einfachere Strukturen (d. h. vorrangig Hauptsätze) auszeichnen sollte (Tracy, 1990a). Entgegen der Erwartung fallen die Äußerungen der Lehrkräfte im Durchschnitt kürzer aus als die Äußerungen der U3-Fachkräfte. Erklärt werden könnte dieses Ergebnis zum einen mit den unterschiedlichen Spracherwerbstypen, mit denen die Fachkräfte interagieren. So fanden bereits Snow und Hoefnagel-Höhle (1982) heraus, dass Lehrkräfte insgesamt kürzere Äußerungen (gemessen über MLU in Wörtern) an ZweitsprachlerInnen (Niederländisch) richteten als an ihre monolingualen MitschülerInnen. Zum anderen könnte aber auch der unterschiedliche Kontext der Sprachfördersituationen einen Einfluss auf die Äußerungslänge haben. So ist anzunehmen, dass sich eine 1:1 Situation positiv auf die Länge von Äußerungen auswirken kann. Für den Einfluss der Rahmenbedingungen auf das sprachliche Handeln spricht auch die Tatsache, dass sich das sprachliche Handeln der Lehrkräfte durch einen signifikant höheren Anteil an Imperativen auszeichnet (die häufig aus einem Wort bestehen) als das sprachliche Handeln von U3-Fachkräften. Die Lehrkräfte der vorliegenden Studie nutzen Imperative vor allem, um Abläufe im Gruppengeschehen zu steuern, was in der Form im Rahmen einer 1:1 Situation vermutlich nicht notwendig ist. Das sprachliche Handeln der Lehrkräfte und Kita-Fachkräfte zeichnet sich durch Gemeinsamkeiten beispielsweise in Bezug auf die Anteile von verschiedenen Fragetypen und die Anteile von Äußerungen mit finiter Verbform aus. Insgesamt sind die Ergebnisse allerdings aufgrund der beschriebenen Unterschiede der videografierten Sprachfördersituationen (Spracherwerbstyp, Alter der Kinder, 1:1 Situation vs. Kleingruppensituation) sowie der Tatsache, dass nicht für alle im Rahmen der vorliegenden Studie analysierten formalen

Eigenschaften Vergleiche zwischen den drei Fachkräfte-Gruppen durchgeführt werden konnten, nicht in jeder Hinsicht vergleichbar.

Aus den Ergebnissen zum *korrektiven Feedback* geht zunächst einmal hervor, dass die Lehrkräfte im Durchschnitt 62 % aller nicht zielsprachlichen kindlichen Strukturen nicht korrigieren. Damit wird die Erwartung bestätigt, dass Lehrkräfte ähnlich wie pädagogische Fachkräfte aus dem Elementarbereich korrekatives Feedback eher selten verwenden. Anders als bei den Ergebnissen zu den formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns zeigen sich in der Häufigkeit des korrektiven Feedbacks jedoch deutliche Unterschiede zwischen den Lehrkräften: während drei Lehrerinnen auf mehr als die Hälfte aller nicht zielsprachlichen kindlichen Formen mit einem korrektiven Feedback reagieren, bleiben bei sieben Lehrerinnen z. T. deutlich mehr als zwei Drittel aller nicht zielsprachlichen kindlichen Strukturen unkorrigiert. Die Chance bei der Verwendung von korrektivem Feedback besteht darin, einem Kind ganz individuell und gezielt eine zielsprachliche Struktur zu präsentieren, die für das Kind entwicklungsproximal ist und durch die im besten Fall Verarbeitungsprozesse und Lerneffekte beim Kind angestoßen werden. Diese Chance wird von den Lehrkräften zu wenig genutzt. Insbesondere in einer Kleingruppensituation wie dem Vorlaufkurs stellt es bedingt durch die Rahmenbedingungen und die große Heterogenität der sprachlichen Leistungen der Kinder eine große Herausforderung dar, individuell abgestimmten sprachlichen Input anzubieten. Die Methode des korrektiven Feedbacks bietet hierfür eine günstige Möglichkeit. Entscheidender als die *Häufigkeit* des Einsatzes von korrektivem Feedback ist allerdings der *bewusste* und *zielgerichtete* Einsatz (Müller, 2014a; Ruberg & Rothweiler, 2012). Aufgrund der fehlenden Förderziele bei neun der zehn Lehrerinnen muss davon ausgegangen werden, dass die Lehrkräfte der vorliegenden Studie das korrektive Feedback weder bewusst noch zielgerichtet verwenden. Positiv zu bewerten ist, dass alle Lehrkräfte ausschließlich implizite Feedbackformen verwenden. Die Daten zeigen zudem, dass die Lehrerinnen wie erwartet am häufigsten nicht zielsprachliche Äußerungen der Kinder korrigieren, die eine lexikalische Abweichung enthalten. Hingegen werden Äußerungen mit morphosyntaktischen Abweichungen zu durchschnittlich 70 % nicht korrigiert, obwohl sie in allen Videoaufnahmen den größten Anteil an nicht zielsprachlichen kindlichen Äußerungen ausmachen. Eine Erklärung könnte der Fokus der Lehrkräfte auf dem Förderbereich Lexikon und das fehlende

Fachwissen im Bereich des kindlichen Zweitspracherwerbs sein. So waren neun der zehn videographierten Fördereinheiten auf Wortschatzarbeit ausgerichtet, während die Förderung grammatikalischer Kompetenzen nur bei einer Lehrerin (LK08) im Vordergrund stand. Zwar verfügen Kinder mit DaZ aufgrund ihrer geringeren Kontaktdauer zu Schulbeginn häufig noch über einen kleineren rezeptiven und produktiven Wortschatz als ihre gleichaltrigen monolingualen MitschülerInnen. Allerdings weisen die meisten DaZ Kinder zu Schulbeginn insbesondere auch Förderbedarfe in den nicht regelbasierten Bereichen der Sprache wie der Pluralbildung oder der Genuszuweisung auf und benötigen z. T. noch Unterstützung bei der Produktion von Konjunktionen, Kasus und der Nebensatzstruktur sowie im Verständnis von W-Fragen und Negation – sprachliche Phänomene, die dem Förderbereich „Grammatik“ zugeordnet werden können. Im *SprachKoPF* Wissenstest erreichen die Lehrkräfte der vorliegenden Studie im Teilbereich *Spracherwerb* mit .53 den zweitniedrigsten Wert. Dieses Ergebnis kann auf Wissenslücken im Bereich des kindlichen Zweitspracherwerbs (und damit z. B. auch in Bezug auf die Meilensteine des Spracherwerbs) hinweisen.

Erwartungskonform konnten in der vorliegenden Studie nahezu keine signifikanten *Zusammenhänge* zwischen dem *sprachlichen Fachwissen* der Lehrkräfte und ihrem *sprachlichen Handeln* sowohl in Bezug auf die analysierten formalen Eigenschaften als auch in Bezug auf das korrektive Feedback nachgewiesen werden.⁴⁰ Eine Erklärung hierfür kann der Fokus auf dem in der vorliegenden Arbeit untersuchten Wissensbereich sein. So wurde mit dem *sprachlichen Fachwissen* lediglich ein Wissensbereich der von Shulman (1986) und Bromme (1992a) beschriebenen Topologie erfasst. Zwar gilt Fachwissen als Voraussetzung für die Entwicklung von fachdidaktischem und allgemein pädagogischem Wissen sowie als wichtige Grundlage für professionelles Handeln, „leite[t] aber nicht unmittelbar das Handeln eines Subjekts“ (Neveling, 2002: 164). Angenommen wird, dass sich im Unterrichtshandeln insbesondere das fachdidaktische und allgemein pädagogische Wissen widerspiegelt (Baumert & Kunter, 2006a).

⁴⁰ Deskriptiv zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem sprachlichen Fachwissen und dem sprachlichen Handeln von LK08. Mit einem Gesamtergebnis von .81 erreicht sie den zweithöchsten Wert im *SprachKoPF* Wissenstest. LK08 ist die einzige Lehrerin, die ein Förderziel benannte und ihr sprachliches Handeln im Hinblick auf einige Merkmale diesem entsprechend gestaltete. Mit ca. 60 % wendete sie am häufigsten die Methode des korrektiven Feedbacks an und korrigierte dabei mit ca. 65 % am meisten morphosyntaktische Abweichungen.

Vermutet wird überdies, dass Fachwissen, das in Bezug auf seine kognitive Repräsentation zum theoretisch-formalen Wissen gehört (Fenstermacher, 1994), zudem eher mit dem planenden sowie nachbereitenden Handeln verknüpft ist und weniger mit dem durchführenden Handeln, zu dem das sprachliche Handeln zählt (Müller, 2014a). In der Expertiseforschung wird angenommen, dass in komplexen Situationen wie dem Unterricht, der sich durch ein hohes Interaktionstempo und Eigendynamiken auszeichnet, Handlungen intuitiv gesteuert werden und nicht unbedingt einen fachwissenschaftlich erklärbaren Ursprung haben (Bromme, 1992a; Neuweg, 2002a). Trotz der „Komplexität, Intransparenz und Riskanz“ (Combe & Kolbe, 2004: 834) pädagogischer Handlungssituationen erheben die Anforderungen aus linguistischer Perspektive einen darüber hinausgehenden Anspruch an das sprachliche Handeln von Lehrkräften in einer Sprachfördersituation: Gefordert wird, dass Lehrkräfte ihr sprachliches Handeln *zielgerichtet* und *bewusst* einsetzen (siehe Abschnitt 3.4). Dieser Anspruch deckt sich mit dem von Neuweg (2011b) beschriebenen Zielbild einer Lehrperson, „die anwenden kann, was sie weiß, und zu begründen vermag, was sie tut“ (Neuweg, 2011b: 33). Auch Häcker und Rihm (2005) betonen: „Wollen Lehrpersonen in der Schule nun aber *handeln* und nicht nur orientierungslos (*re-*)*agieren* und damit einer unwägbaren Praxis ausgeliefert sein, bedarf es eines hohen Maßes an Bewusstheit“ (Häcker & Rihm, 2005: 362). Entscheidend sei daher, das eigene Handeln zu hinterfragen, eigene Routinen und Automatismen immer wieder kritisch zu reflektieren und zu kontrollieren. Diesen Punkt gilt es im Rahmen der Professionalisierungsdebatte von Lehrkräften zu berücksichtigen (siehe Kapitel 7). Einbezogen werden muss zudem, dass das Handeln von Lehrkräften auch durch weitere Faktoren wie z. B. subjektive Theorien (Groeben et al., 1988; Wahl, 1991), Überzeugungen oder motivationale Orientierungen (Baumert & Kunter, 2011b; Brunner et al., 2006) beeinflusst wird. Diese wurden in der vorliegenden Arbeit nicht erfasst, sodass offen bleibt, welchen Einfluss sie auf das sprachliche Handeln der Lehrkräfte ausüben.

Die Diskussion verdeutlicht, dass bei der Interpretation der Ergebnisse zum sprachlichen Handeln verschiedene Einschränkungen berücksichtigt werden müssen. Zunächst einmal gilt auch für Studie II, dass die Ergebnisse vor allem aufgrund der geringen Stichprobengröße keine generalisierbaren Rückschlüsse zulassen. Um das sprachliche Handeln von Grundschullehrkräften umfassend analysieren zu können, müsste eine

weitere Studie mit einer größeren ProbandInnenzahl durchgeführt werden, in deren Rahmen auch weitere Merkmale sprachlichen Handelns analysiert werden könnten (z. B. Verbklassen, lexikalischer Variationsreichtum). Zum anderen könnten zur besseren Einschätzung der Ergebnisse neben dem sprachlichen Fachwissen auch noch weitere Wissensbereiche wie das fachdidaktische Wissen oder auch subjektive Theorien und Überzeugungen erhoben werden, denen eine handlungsleitende Funktion zugesprochen wird und die im Rahmen der vorliegenden Studie nicht erfasst wurden.

Einschränkungen ergeben sich zudem durch das gewählte Untersuchungsdesign. Zur Analyse des sprachlichen Handelns wurde im Rahmen der vorliegenden Arbeit jeweils nur eine Videoaufnahme pro Lehrkraft durchgeführt. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass sich die Lehrerinnen bei dieser Videoaufnahme um eine besonders gelungene Sprachfördereinheit bemühten. Wie viele Videoaufnahmen von Unterricht benötigt werden, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können, ist Untersuchungsgegenstand der aktuellen videobasierten Lehr-Lernforschung (Praetorius et al., 2012; Praetorius et al., 2014). Da das Ziel der Studie darin bestand, das sprachliche Handeln von Lehrerinnen in einer für sie möglichst alltäglichen, der persönlichen Unterrichtsplanung folgenden Sprachfördereinheit zu dokumentieren, wurde auf eine inhaltliche Vorgabe der videographierten Einheit verzichtet. Wie aus der Beschreibung der dokumentierten Sprachfördersituationen hervorgeht, variieren die gefilmten Situationen z. T. erheblich voneinander. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich eine zunehmende Gruppengröße, die Förderdauer oder auch die Heterogenität der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder innerhalb der Gruppe auf das sprachliche Handeln der Lehrkräfte auswirken und eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse somit erschwert wird.

In Bezug auf die Schlussfolgerungen zur Adaptivität sprachlichen Handelns gilt es einschränkend zu beachten, dass nicht von allen Kindern aus den Vorlaufkursen die sprachlichen Fähigkeiten und Förderbedarfe mit LiSe-DaZ ermittelt wurden. Möglich wäre, dass die Lehrkräfte ihre Sprache nach den übrigen Kindern richteten und für diese Kinder durchaus ein sprachlich adaptives Handeln zeigen.

6.5 Zusammenfassung

In Studie II wurde das sprachliche Handeln von Grundschullehrkräften in Vorlaufkursen untersucht. Der Fokus lag dabei auf den *formalen Eigenschaften* sprachlichen Handelns und dem *korrektiven Feedback* der Lehrkräfte auf nicht zielsprachliche kindliche Äußerungen. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden zehn Grundschullehrerinnen während einer typischen Sprachfördersituation im Vorlaufkurs videographiert. Die Äußerungen der Lehrkräfte wurden transkribiert und anhand eines Kodiersystems hinsichtlich verschiedener Merkmale analysiert. Zusätzlich wurden die sprachlichen Fähigkeiten von insgesamt 23 Kindern mit DaZ aus den Vorlaufkursen mit LiSe-DaZ (Schulz & Tracy, 2011) erfasst.

Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass sich das sprachliche Handeln der Lehrkräfte in Bezug auf die untersuchten formalen Eigenschaften stark ähnelt. Mit Blick auf die formulierten Anforderungen an ein den Spracherwerb unterstützendes sprachliches Handeln aus linguistischer Perspektive belegen die Daten, dass die Lehrkräfte den Kindern in der Sprachfördersituation in Bezug auf einige Merkmale, wie das Stellen verschiedener Fragetypen, variations- und kontrastreiche Strukturen anbieten. Für andere Merkmale, wie z. B. die Präsentation verschiedener Satzstrukturen, gilt dies nicht. So erscheint es beispielsweise fraglich, dass den Kindern ausreichend Belege für den typischen Kontrast der Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen aufgezeigt werden. Die großen Ähnlichkeiten bei den Ergebnissen der formalen Eigenschaften sprechen insgesamt gegen *adaptives* und *zielorientiertes* sprachliches Handeln der Lehrkräfte. Damit sind die zentralen Anforderungen an ein den Spracherwerb unterstützendes sprachliches Handeln nicht erfüllt und tiefergehende Einschätzungen der formalen Eigenschaften im Sinne einer „Bewertung“ nicht möglich. Dies gilt ebenso für die Ergebnisse zum korrektiven Feedback der Lehrkräfte. Die Daten weisen insgesamt in die Richtung, dass die meisten Lehrkräfte die Chance der Methode des korrektiven Feedbacks zu wenig und vor allem nicht zielorientiert nutzen. Positiv herauszustellen ist, dass alle Lehrkräfte ausschließlich implizite Feedbacktechniken verwenden. Der Vergleich der formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns zwischen verschiedenen Fachkräfte-Gruppen ergab Unterschiede für einige Merkmale zwischen den Lehrkräften und den Fachkräften aus dem U3-Bereich und Überschneidungen zwischen den Lehrkräften und den Fachkräften aus der Kita. Die Interpretation der Ergebnisse wird

allerdings aufgrund der beschriebenen Einschränkungen (unterschiedliche Zielgruppen und Förderkontexte) erschwert. Signifikante Zusammenhänge zwischen dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte und ihrem sprachlichen Handeln konnten weder für die formalen Eigenschaften noch für das korrektive Feedback nachgewiesen werden. Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang weitere Faktoren wie subjektive Theorien, Einstellungen und andere Wissensbereiche, denen handlungsleitende Funktionen zugesprochen werden, die im Rahmen der vorliegenden Arbeit aber nicht erfasst wurden. Einschränkungen ergeben sich zudem in erster Linie durch die kleine Stichprobe sowie das Untersuchungsdesign der Studie.

7 FAZIT UND AUSBLICK

Ziel dieser Arbeit war es, die Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung aus linguistischer Perspektive zu untersuchen. Hierzu wurden zwei Studien durchgeführt, in denen zum einen das *sprachliche Fachwissen* und zum anderen das *sprachliche Handeln* der Lehrkräfte als zwei Teilaspekte von Sprachförderkompetenz empirisch erfasst wurden.

In Studie I zum sprachlichen Fachwissen von Grundschullehrkräften (Kapitel 5) wurde zum einen untersucht, wie groß das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften ist, die vorschulische Sprachförderung für Kinder mit DaZ durchführen (F1.1). Zum anderen wurde der Frage nachgegangen, wie groß das sprachliche Fachwissen von Grundschullehrkräften im Vergleich zum sprachlichen Fachwissen anderer pädagogischer Fachkräfte aus dem Elementarbereich ist (F1.2). Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde das sprachliche Fachwissen von zehn Grundschullehrerinnen mit dem standardisierten Wissenstest *SprachKOPF_{v06.1}* erfasst und mit den Ergebnissen anderer Studien, die das sprachliche Fachwissen pädagogischer Fachkräfte aus dem Elementarbereich mit dem gleichen Instrument ermittelten (Geyer, 2018; Müller et al., 2017f), verglichen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Grundschullehrkräfte über mehr als die Hälfte des sprachlichen Fachwissens verfügen, welches von Thoma et al. (2012) als relevant für den Bereich der Sprachförderung angesehen wird. Somit verfügen die Lehrerinnen über ein sprachliches Fachwissen, das über Grundlagenwissen hinausgeht. Entgegen den Erwartungen bestehen auch in der Gruppe der Lehrkräfte große Unterschiede in der Größe des sprachlichen Fachwissens. Eine Ursache hierfür könnten unterschiedliche Lerngelegenheiten im Rahmen des absolvierten Studiums sein. Von diesem Ergebnis ausgehend lässt sich ein unterschiedlicher Qualifizierungsbedarf für Grundschullehrkräfte im Bereich des sprachlichen Fachwissens ableiten, der die Notwendigkeit abgestimmter Fort- und Weiterbildungen unterstreicht (Lipowsky, 2014, 2004). Erwartungskonform verfügen die Grundschullehrkräfte über ein signifikant größeres sprachliches Fachwissen als U3- und Kita-Fachkräfte. Dieses Ergebnis stützt die Erkenntnisse bisheriger Studien, wonach sich der Ausbildungshintergrund und umfassendere Lerngelegenheiten im Rahmen eines Studiums positiv auf die Größe

sprachlichen Fachwissens auswirken (Brunner et al., 2006; Geyer, 2018; Hammer et al., 2015; Köker et al., 2015; Krauss et al., 2008).

In Studie II (Kapitel 6) wurde das sprachliche Handeln von Grundschullehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung aus linguistischer Perspektive untersucht. Der Fokus lag dabei auf den *formalen Eigenschaften* sprachlichen Handelns (F2.1) und dem *korrektiven Feedback* als ein Aspekt von responsivem sprachlichem Handeln (F2.2). Ein Anliegen der Studie war es, bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse über Aussagen auf quantitativer Ebene hinauszugehen und qualitative Aspekte wie die Adaptivität und Zielorientierung sprachlichen Handelns stärker in den Vordergrund zu stellen. Darüber hinaus wurde das sprachliche Handeln von Grundschullehrkräften, Kita- und U3-Fachkräften miteinander verglichen (F2.1.1) und überprüft, ob Zusammenhänge zwischen dem sprachlichen Fachwissen und dem sprachlichen Handeln der Lehrkräfte bestehen (F2.1.2). Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde das sprachliche Handeln von zehn Grundschullehrkräften während einer Sprachfördersituation im Vorlaufkurs mit Hilfe von Videoaufnahmen erfasst, im Anschluss transkribiert und anhand eines Kodiersystems analysiert. Die Ergebnisse zu den formalen Eigenschaften zeigen, dass sich das sprachliche Handeln der Lehrkräfte im Hinblick auf die untersuchten Merkmale stark ähnelt. In Bezug auf die aus linguistischer Perspektive formulierten Anforderungen an ein sprachliches Handeln in der Sprachförderung belegen die Daten, dass die Lehrkräfte den Kindern z. T. variations- und kontrastreiche Strukturen anbieten (z. B. bezogen auf die Präsentation verschiedener Fragetypen). Für andere Merkmale, wie z. B. die Präsentation verschiedener Satzstrukturen, konnte dies nicht nachgewiesen werden. Die Ergebnisse zum korrektiven Feedback zeigen, dass alle Lehrkräfte ausschließlich implizite Feedbacktechniken anwenden. Allerdings nutzen die meisten Lehrkräfte die Chance des korrektiven Feedbacks insgesamt zu wenig und vor allem nicht zielorientiert. Alles in allem lassen die großen Ähnlichkeiten der Ergebnisse zu den untersuchten formalen Eigenschaften und dem korrektiven Feedback nicht den Schluss zu, dass die Lehrkräfte ihr sprachliches Handeln in der Sprachfördersituation *adaptiv* und *zielorientiert* einsetzen. Damit sind zwei wesentliche Anforderungen an ein den Spracherwerb unterstützendes sprachliches Handeln nicht erfüllt. Erwartungsgemäß zeigen sich für einige der untersuchten formalen Eigenschaften Unterschiede zwischen den Lehrkräften und den U3-Fachkräften, während sich das

sprachliche Handeln der Lehrkräfte und der Kita-Fachkräfte überwiegend durch ähnliche Merkmale auszeichnet. Signifikante Zusammenhänge zwischen dem sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte und ihrem sprachlichen Handeln konnten weder für die untersuchten formalen Eigenschaften noch für das korrektive Feedback nachgewiesen werden. Diskutiert wurden in diesem Zusammenhang mögliche Erklärungsansätze. So bleibt offen, welchen Einfluss andere handlungsleitende Faktoren wie z. B. subjektive Theorien, Einstellungen oder fachdidaktisches Wissen ausüben und welche Einschränkungen sich durch die kleine Stichprobe und das Untersuchungsdesign der Studien ergeben.

Die Ergebnisse zum sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte zeigen, dass die Hälfte der Lehrerinnen im *SprachKoPF*-Wissenstest mehr als zwei Drittel aller Fragen korrekt beantwortet und somit über ein fundiertes sprachliches Fachwissen verfügt. Drei Lehrerinnen beantworteten jedoch deutlich weniger als die Hälfte aller Fragen richtig und weisen damit ein geringeres sprachliches Fachwissen auf. Für diese Lehrerinnen besteht ein Qualifizierungsbedarf im Bereich des sprachlichen Fachwissens. Das breite Leistungsspektrum im sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte spiegelt die Heterogenität der Ausrichtung des Grundschulstudiums wider. Bisherige Forschungsergebnisse weisen in die Richtung, dass die Berufserfahrung von LehrerInnen keinen entscheidenden Einfluss auf die Größe des Wissens hat. Anzunehmen ist vielmehr, dass Unterschiede zwischen den Lehrkräften auf verschiedene Lerngelegenheiten im Rahmen des Studiums zurückzuführen sind (Brunner et al., 2006; Köker et al., 2015; Krauss et al., 2008; Kunter et al., 2011). Diese Erkenntnis unterstreicht die Notwendigkeit, im Rahmen des (Deutsch-)Studiums verpflichtende Lehrveranstaltungen zum Thema Sprachförderung und DaZ anzubieten, in denen angehenden Lehrkräften sowohl das notwendige sprachliche Fachwissen als auch Handlungskompetenzen vermittelt werden. Bereits im Jahr 2010 sah das bundesweite Integrationsprogramm vor, dass „für Lehrkräfte aller Fachrichtungen, Schulformen und Schulstufen [...] ein Modul sprachliche Bildung verpflichtend sein [sollte], das in die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache einführt und interkulturelle Kompetenzen sowie solche für den Umgang mit Mehrsprachigkeit umfasst“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010: 49). Drei Studien aus den letzten Jahren zeigen, dass dieses Bestreben bislang noch nicht flächendeckend umgesetzt wurde. So geht aus einer

Umfrage von Becker-Mrotzek et al. (2012) von Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen hervor, dass 70 % der Lehrkräfte SchülerInnen mit Sprachförderbedarf unterrichten, nur ein Drittel der Befragten sich jedoch auf diese Aufgabe gut vorbereitet fühlt. Dies liegt zum einen daran, dass nur 30 % der befragten Lehrkräfte angaben, im Rahmen ihres Studiums auf die Inhalte Sprachförderung / DaZ vorbereitet worden zu sein. Zum anderen absolvierten nur 17 % der Lehrkräfte nach ihrem Studium Fortbildungen in diesem Bereich. In einer weiteren Studie untersuchten Baumann und Becker-Mrotzek (2014), wie Lehrkräfte aller Schulformen und Fächer im Bereich Sprachförderung und DaZ aus- und fortgebildet werden. Hierzu wurden neben Gesetzen der einzelnen Bundesländer auch die Studienregelungen von 70 lehrerbildenden Hochschulen ausgewertet. Im Hinblick auf die Ausbildung zeigen die Ergebnisse, dass entsprechend verpflichtende Studienangebote in erster Linie für angehende Grundschullehrkräfte und hierbei im Besonderen für Studierende des Faches Deutsch existieren (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014: 44). Für das Referendariat gibt es nur in Berlin konkrete Vorgaben in der Gesetzgebung, in den anderen Bundesländern sind die Vorgaben zu den Inhalten Sprachförderung und DaZ unspezifisch bis nicht vorhanden (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014: 7). In Bezug auf die Nutzung von Fortbildungsangeboten zeigt sich ein heterogenes Bild. So nahmen im ersten Schulhalbjahr 2012 / 13 in Hamburg 15.4 % aller Lehrkräfte an einer zentral angebotenen Fortbildung vom Landesinstitut zum Thema Sprachförderung / DaZ teil.⁴¹ Im Vergleich zu den anderen Bundesländern ist das der deutlich höchste Wert. In sieben anderen Bundesländern liegt der Anteil zwischen 2.3 und 5.5 % (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014: 42). Insgesamt kommen die AutorInnen zu dem Schluss, dass spezifische Vorgaben auf Landesebene dazu führen, dass Hochschulen die Gesetzgebung in eigene Regelungen übertragen und es entsprechend wünschenswert wäre, „dass sich alle Bundesländer für verpflichtende Studieninhalte aussprechen und dazu klare Anforderungen formulieren“ (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014: 44).

Ergänzt werden die Erkenntnisse dieser Studie durch die Untersuchung von Morris-Lange et al. (2016). Analysiert wurde, welche Fortbildungsmöglichkeiten im Bereich sprachlicher und kultureller Vielfalt Lehrkräften zur Verfügung stehen.

⁴¹ Abgesehen von den Landesinstituten gibt es auch regionale Fortbildungsangebote vor Ort, über die bisher aber keine genauen Zahlen vorliegen.

Untersuchungsgegenstand hierfür bildeten die Fortbildungskataloge der Bundesländer. Die Recherche ergibt, dass sich die Angebote in den einzelnen Bundesländern deutlich voneinander unterscheiden. Während der Anteil von Fortbildungen zu sprachlich und kultureller Vielfalt in den Bundesländern Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt als „hoch“ angesehen wird (der Anteil wurde als "hoch" gewertet, wenn dieser über dem Median der berechneten Anteilswerte für alle Bundesländer lag; Morris-Lange et al., 2016: 17), bezeichnen die AutorInnen den Anteil in den übrigen acht Bundesländern als „verhältnismäßig gering“ (Morris-Lange et al., 2016: 17). Die AutorInnen schließen aus der Analyse, „[...] dass die Arbeit mit sprachlich und kulturell vielfältigen Lerngruppen nach wie vor eine untergeordnete Rolle spielt“ (Morris-Lange et al., 2016: 5). Dies spiegelt sich u. a. in Umfang und Format der angebotenen Fortbildungen wider. So handele es sich bei den Fortbildungen überwiegend um eintägige oder halbtägige Input-Veranstaltungen, bei denen eine reine Wissensvermittlung im Vordergrund stehe. Morris-Lange et al. (2016) weisen zurecht daraufhin, dass „[o]hne entsprechende Folgeveranstaltungen und einen gezielten Transfer in die Schulpraxis [...] hier die Gefahr [besteht], dass die Qualifizierungsmaßnahmen unwirksam bleiben“ (Morris-Lange et al., 2016: 18). Ausgehend von den Erkenntnissen der Untersuchung leiten Morris-Lange et al. (2016) drei Handlungsempfehlungen ab: eine verpflichtende Grundausbildung für alle Lehrkräfte im Bereich Sprachbildung und interkultureller Kompetenz, ein höheres und wirksameres (in Form von längeren und praxisnäheren Veranstaltungen) Fortbildungsangebot u. a. zum Thema Sprachbildung für ganze Lehrerteams sowie mehr Transparenz im Hinblick auf Aus- und Fortbildungsangebote (Morris-Lange et al., 2016: 23f.).

Die Erkenntnisse der Studien lassen zusammenfassend den Schluss zu, dass trotz vieler Bestrebungen der Bereich DaZ / Sprachförderung bisher noch nicht flächendeckend verpflichtend zum Ausbildungscurriculum von Grundschullehrkräften gehört. Es zeigen sich zwar erste Veränderungen, dennoch muss zum jetzigen Zeitpunkt davon ausgegangen werden, „dass es vielen berufstätigen Lehrkräften weiterhin an Wissen und Handlungsoptionen für eine zielgerichtete (bildungs-)sprachliche Förderung ihrer Schülerschaft fehlt“ (Ofner et al., 2016: 149). Für die Hochschulausbildung von Grundschullehrkräften wären demnach verpflichtende Veranstaltungen zu den Themen

DaZ / Sprachförderung an allen Universitäten wünschenswert, die den Studierenden umfassende Lernangebote ermöglichen und so zu einem insgesamt größeren und homogeneren sprachlichen Fachwissen der Lehrkräfte beitragen können. Für bereits berufstätige LehrerInnen wäre ein breiteres und wirksameres Fortbildungsangebot wünschenswert. Aufgrund der insgesamt niedrigen Zahl von Lehrkräften, die an Fortbildungen zum Thema Sprachförderung / DaZ teilnahmen (Baumann & Becker-Mrotzek, 2014), gilt es auch in diesem Zusammenhang über die Einführung verpflichtender Angebote nachzudenken. Insbesondere sollte auch die Gestaltung bisheriger Fortbildungsmaßnahmen überdacht werden. So werden bislang überwiegend sehr kurze Fortbildungen angeboten (Morris-Lange et al., 2016), obwohl die Dauer einer Fortbildung als ein entscheidender Faktor für deren Wirksamkeit gilt (Gräsel et al., 2004; Lipowsky, 2010, 2014). Darüber hinaus zeichnen sich wirksame Fortbildungen vor allem dadurch aus, dass sie am Wissensstand und den Bedarfen der Lehrkräfte anknüpfen (Lipowsky, 2004; Peter, 1996). Entsprechend sollten diese möglichst bereits vor einer Fortbildung erfasst werden, da von einem unterschiedlich großen Fachwissen der Lehrkräfte ausgegangen werden kann, welches entsprechend binnendifferenzierte Angebote erforderlich macht. Neuere empirische Befunde aus der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften weisen zudem in die Richtung, dass der Einsatz von Videoaufnahmen zu einer Erweiterung kognitiver Fähigkeiten von Lehrkräften führen kann und sie dabei als wirkungsvoller gegenüber textbasierten Falldarstellungen gelten (Goeze, 2010). Als bedeutungsvoll für die Erweiterung von Wissen gilt darüber hinaus das Lernen von Lehrkräften im sozialen Austausch und der Konfrontation mit anderen Vorstellungen und Meinungen (Ball & Cohen, 1999; Lipowsky, 2014).

Die Ergebnisse aus Studie II zum sprachlichen Handeln weisen darauf hin, dass das vorhandene sprachliche Fachwissen der Lehrkräfte überwiegend nicht dazu führt, dass die Lehrerinnen ihr sprachliches Handeln in der Fördersituation adaptiv und zielorientiert gestalten. Dieser Befund spiegelt wider, was nach Wahl (2002) in der Lehrerbildung besonders häufig festgestellt wird: Erworbenes Wissen wird nur unzureichend in professionelles Wissen umgesetzt, es zeigt sich „die Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (Mandl & Gerstenmaier, 2000) oder „der weite Weg vom Wissen und Handeln“ (Wahl, 1991). Auch im Bereich der Sprachförderung scheint es bisher nicht in ausreichendem Maße zu gelingen, Lehrkräften Wissen zu vermitteln, dass sie zur

Umsetzung einer adaptiven und zielorientierten Sprachförderung befähigt. Im Rahmen von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen von Lehrkräften für den Bereich der Sprachförderung muss also ebenfalls über die viel diskutierte Frage nachgedacht werden, wie eine bessere Verzahnung zwischen Wissen und Handeln erreicht werden kann.

Des Weiteren verdeutlichen die Ergebnisse der Studie II, dass im Rahmen von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen neben der Vermittlung von Wissen insbesondere auch das Erweitern von Handlungskompetenzen – bezogen auf alle Phasen des Handelns (vgl. Müller, 2014a) – im Fokus stehen sollte. Mit Blick auf das sprachliche Handeln müssen hierfür zunächst transparente Anforderungen formuliert werden. Bislang bleiben die Empfehlungen an ein sprachliches Handeln aus linguistischer Perspektive überwiegend noch zu unspezifisch, zudem fehlt es z. T. an einer theoretischen Fundierung. Aufgabe der sprachdidaktischen Forschung ist es daher, theoretisch fundierte, konkrete Anforderungen an das sprachliche Handeln in der Sprachförderung zu formulieren. Aufgabe der Bildungspolitik ist es, diese Anforderungen in Lehrplänen, Handreichungen etc. aufzugreifen und (anhand von Beispielen) präzise zu erläutern, sodass Lehrkräfte hilfreiche Anhaltspunkte für die Gestaltung ihres sprachlichen Handelns in der Fördersituation erhalten. Dabei müssten die beiden Empfehlungen der *Adaptivität* und *Zielorientierung* als grundlegende Prinzipien für die Gestaltung wirksamer Sprachförderung wesentlich stärker als bisher in den Vordergrund gestellt werden. Konsens muss sein, dass eine fundierte Sprachstandserfassung den Ausgangspunkt für eine effektive Sprachförderung darstellt. Nur wenn Lehrkräfte den Sprachstand der Kinder kennen und entsprechend Förderziele bestimmen, können sie ihr sprachliches Handeln zielorientiert gestalten (u. a. Müller, 2014a).⁴² Im Rahmen von Aus- und Fortbildungsmaßnahmen sollte somit unter Rückgriff auf die von Müller (2014a) beschriebenen *Phasen des Handelns in der Sprachförderung* ein Schwerpunkt auf dem Erweitern von Handlungskompetenzen im Bereich des planenden Handelns liegen, zu dem das Feststellen des Sprachförderbedarfs sowie das Ableiten von Förderzielen gehört. Die Relevanz dessen ergibt sich auch durch die großen Unsicherheiten von

⁴² An dieser Stelle sei noch einmal auf die Ausführungen zum Vorgehen bei der Sprachstandserhebung im Rahmen von Vorlaufkursen verwiesen, die in der Handreichung beschrieben werden (siehe Abschnitt 3.3.1) und die aus linguistischer Perspektive dringend eine Überarbeitung erfordern.

Lehrkräften im Bereich der Sprachstandsdiagnose, die in bisherigen Studien übereinstimmend festgestellt wurden (Becker-Mrotzek et al., 2012; Geist, 2014a; Michalak, 2010) und die auch in dieser Arbeit bestätigt wurden. So führte keine der zehn Lehrerinnen eine fundierte Sprachstandserfassung durch und nur eine Lehrerin hatte vorab ein spezifisches Förderziel für die Sprachfördersituation festgelegt.

Um im Rahmen von Fortbildungen Veränderungen im Handeln von Lehrkräften zu erreichen, wird neben Coachingverfahren und mehrstufigen Trainings (Überblick in Wahl, 2002) der „cognitive apprenticeship-Ansatz“ von Collins et al. (1989) empfohlen (Lipowsky, 2014; Mandl et al., 2004). Bei diesem Ansatz wird im Rahmen von Fortbildungen das intendierte unterrichtliche Verhalten von Lehrkräften modelliert und die TeilnehmerInnen führen das intendierte Verhalten zunehmend selbstständig aus: „Dabei erhalten sie vom Fortbildner Impulse und Feedback (Coaching) und werden zur Reflexion angeregt. Mit zunehmenden Fähigkeiten und wachsendem Können der lernenden Lehrer fährt der Fortbildner seine Unterstützung, Beratung und sein Coaching zurück“ (Lipowsky, 2014: 512). In diesem Zusammenhang gilt auch der Einsatz von Unterrichtsvideos als vielversprechend (im Sinne von veränderungswirksam): „Erfolgreiche Fortbildungen regen Lehrpersonen zum vertieften Nachdenken über ihre eigene Praxis an“ (Lipowsky, 2010: 52). Angenommen wird, dass eine intensive Auseinandersetzung mit fremdem Unterricht dazu führen kann, den eigenen Unterrichtsstil zu reflektieren, eigene Theorien und Handlungsstrukturen aufzubrechen und damit eine Weiterentwicklung und Optimierung des eigenen Handelns möglich wird (Krammer & Reusser, 2005; Lipowsky, 2004). Dabei bietet der Einsatz von Videoaufnahmen den Vorteil, „dass Einschätzungen und Urteile der Lehrkräfte an konkreten Situationen festgemacht und einzelne Sequenzen immer wieder, auch aus unterschiedlichen Blickwinkeln, betrachtet und analysiert werden können“ (Lipowsky, 2004: 474). Die Reflexion des eigenen Handelns wird in der Forschung zunehmend als *Schlüsselkompetenz von Professionalität* angesehen (Combe & Kolbe, 2004; Häcker & Rihm, 2005). Im Rahmen der Professionalisierung von Lehrkräften liegt daher ein Fokus auf der Steigerung von Reflexivität (u.a. Reh, 2004). Um Unterrichtshandeln zu optimieren, müssen Veränderungen „auf der Ebene des reflexiven Bewusstseins“ angesiedelt sein (Wahl, 2002: 230). Die Erkenntnisse aus der Lehrerfortbildung können wichtige Anhaltspunkte für die Gestaltung wirksamer Fortbildungen im Bereich der

Sprachförderung sein, über die bislang nur wenige Erkenntnisse vorliegen. An dieser Stelle bedarf es weiterer Forschung.

Neben den bereits beschriebenen Implikationen für künftige Forschungen bedarf es weiterer Untersuchungen zur Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften. Die beiden Studien zum *sprachlichen Fachwissen* und *sprachlichen Handeln* von Grundschullehrkräften in der vorschulischen Sprachförderung in der vorliegenden Arbeit leisten einen ersten Beitrag dazu, die Sprachförderkompetenz von Lehrkräften zu untersuchen. In weiteren Studien mit einer größeren Stichprobe gilt es, die Sprachförderkompetenz von Grundschullehrkräften breiter zu erforschen, um so ein umfassenderes Bild von den bereits vorhandenen Sprachförderkompetenzen sowie den Qualifizierungsbedarfen der Lehrkräfte zu erhalten. Bezogen auf die Komponente *Wissen* sollten neben dem sprachlichen Fachwissen auch andere Wissensbereiche wie das fachdidaktische und das allgemein pädagogische Wissen der Lehrkräfte untersucht werden. In Bezug auf die Komponente *Handeln* sind neben weiteren Analysen zum sprachlichen Handeln (z. B. durch den Einbezug zusätzlicher Merkmale bei den formalen Eigenschaften sprachlichen Handelns) auch Untersuchungen zu den anderen Phasen des Handelns erforderlich. So stellte sich im Rahmen der vorliegenden Arbeit insbesondere die Phase des planenden Handelns als bedeutsam für die Gestaltung einer effektiven Sprachförderung heraus, in der die Lehrkräfte bislang über wenig Handlungskompetenzen verfügen. An dieser Stelle ist daher weitere Forschung, beispielsweise in Bezug auf das Vorgehen von Lehrkräften bei der Sprachstandserhebung sowie der Planung von Fördereinheiten, notwendig. Zudem ist bislang weitgehend offen, welche weiteren Faktoren dem Handeln von Lehrkräften in der Sprachförderung zugrunde liegen. In diesem Zusammenhang ist die Erforschung von subjektiven Theorien (Groeben et al., 1988; Wahl, 1991), Überzeugungen oder motivationalen Orientierungen (Baumert & Kunter, 2011b; Brunner et al., 2006) zentral.

Ein großes Forschungsfeld ergibt sich nach wie vor durch den komplexen Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln. Im Hinblick auf den Bereich der Sprachförderung ist beispielsweise noch ungeklärt, in welchem Verhältnis fachdidaktisches Wissen und sprachliches Handeln stehen und ob Verknüpfungen zwischen dem sprachlichen Fachwissen und dem planenden (nachbereitenden) Handeln

von Lehrkräften bestehen. In künftigen Forschungsinitiativen muss weiter untersucht werden, wie im Rahmen des Studiums sowie in Fortbildungsmaßnahmen eine bessere Verzahnung zwischen Wissen und Handeln erreicht werden kann (z. B. über den verstärkten Einsatz von Videoaufnahmen) und wie ein Transfer der erworbenen Kenntnisse in die Praxis gelingen kann. Lipowsky (2004) beschreibt diesen Vorgang als „besonders komplexes, anspruchsvolles und schwieriges Unterfangen. In besonderer Weise gilt dies für den Lehrerberuf, da das berufliche Handeln von Lehrkräften von einer Vielzahl von Bedingungen beeinflusst wird, die sich einer einfachen Messung und Kontrolle entziehen“ (Lipowsky, 2004: 462).

Alles in allem verdeutlicht die vorliegende Arbeit die hohen Anforderungen an Grundschullehrkräfte, die mit der Durchführung vorschulischer Sprachförderung verbunden sind. Ohne fundiertes Wissen und spezifische Handlungskompetenzen im Bereich der Sprachförderung lassen sich keine wirkungsvollen Sprachfördersituationen gestalten. Damit trägt die Arbeit dazu bei, die Bedeutung von Sprachförderkompetenzen von Grundschullehrkräften in den Fokus zu stellen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Ackermann, S. (2011). *Klassengespräch im Mathematikunterricht - Eine Pilotstudie im Rahmen des Projekts "Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern"*. Kassel: Kassel University Press.
- Ahrenholz, B. (2007). *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach.
- Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (2008). *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Alexander, C. D. & Fuller, E. (2005). *Effects of teacher qualifications on student achievement in Middle School Mathematics in Texas*. Montreal.
- Allemann-Ghionda, C. & Terhart, E. (2006). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Althaus, R., Berger, B., Fetz, C., Mori, C. & Niggemann, M.-L. & Weidmann, M. (2002). *Deutsch-Frühförderung in Vorlaufkursen Eine Handreichung für Grundschulen*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Antomo, M. & Steinbach, M. (2010). Desintegration und Interpretation. Weil-V2-Sätze an der Schnittstelle zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 29, 1–37.
- Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Stanat, P., Tillmann K-J & Weiß, M. (2001). *Pisa 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Berlin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ball, D. & Cohen, D. (1999). Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional development. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Hrsg.). *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (S. 3–32). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barkow, I. & Müller, C. (2016). *Frühe sprachliche und literale Bildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006a). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9, 469–520.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011b). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter; J. Baumert; W. Blum; U. Klusmann; S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.

- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, E., Baer, M., Guldemann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz*. Münster, München [u.a.]: Waxmann.
- Beckerle, C., Kucharz, D. & Mackowiak, K. (2012). Durchgängige Sprachförderung in Kindergarten und Grundschule. Erste Videoanalysen im Projekt der Stadt Fellbach. In F. Hellmich; S. Förster & F. Hoya (Hrsg.). *Bedingungen des Lehrens und Lernens in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven* (S. 115–118). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker-Mrotzek, M., Hentschel, B., Hippmann, K. & Linnemann, M. (2012). *Sprachförderung in deutschen Schulen - die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer*. Köln: Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bildungsplan Hessen. (2016). *Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen*.
- Blömeke, S. (2003). *Lehrerausbildung - Lehrerhandeln - Schülerleistungen. Perspektiven nationaler und internationaler empirischer Bildungsforschung*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Blömeke, S., Bremerich-Vos, A., Kaiser, G., Nold, G., Haudeck, H., Keßler, J.-U. & Schwippert, K. (2013). *Professionelle Kompetenzen im Studienverlauf*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2010a). *TEDS-M 2008 - Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G., Felbrich, A. & Schmotz, C. (2010b). Lerngelegenheiten und Kompetenzerwerb angehender Mathematiklehrkräfte im internationalen Vergleich. *Unterrichtswissenschaft*, 1, 29–50.
- Bräuer, C. & Wieser, D. (2015). *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Brian, M. & Ruigendijk, E. (2015). Do case and gender information assist sentence comprehension and repetition for German- and Hebrew-speaking children? *Lingua*, 164, 215–238.
- Britz, L. (2006). Bildungsbe(nach)teiligung von MigrantInnen. In L. Reiberg (Hrsg.). *Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturellen sensiblen Berufsorientierung* (S. 18–32). Paderborn: Bonifazius Druck Buch Verlag.
- Bromme, R. (1992a). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern: Huber.

- Bromme, R. (1997b). Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie (Serie I, Band 3)* (S. 177–212). Göttingen: Hogrefe.
- Brunner, M., Kunter, M., Krauss, S., Baumert, J., Blum, W., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U., Tsai, Y. & Neubrand, M. (2006). Welche Zusammenhänge bestehen zwischen dem fachspezifischen Professionswissen von Mathematiklehrkräften und ihrer Ausbildung sowie beruflichen Fortbildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*, 521–544.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. (2010). *Bundesweites Integrationsprogramm - Angebote der Integrationsförderung in Deutschland - Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung*. Paderborn: Bonifatius GmbH Druck-Buch Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2012). *Expertise "Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)"*. (Letzter Abruf: 13.06.2018), https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf.
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S. & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das "Heidelberger Trainingsprogramm" - Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR, 2*, 84–95.
- Carroll, S. & Swain, M. (1993). Explicit and implicit negative feedback. *Studies in Second Language Acquisition, 15*, 357–386.
- Cherubim, D. (1980). *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer.
- Chlosta, C., Schäfer, A. & Baur, R. S. (2008). Fehleranalyse. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*. (S. 265–279). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon.
- Chondrogianni, V. & Marinis, T. (2010). *The impact of external factors on the performance of L2 children in standardized assessments*. Berlin.
- Collins, A., Brown, J. S. & Newman, S. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Hrsg.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in the honour of Robert Glaser: Conference Papers* (S. 453–494). Hillsdale: Erlbaum.
- Combe, A. & Kolbe, F. U. (2004). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.). *Handbuch der Schulforschung* (S. 833–851). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Cross, T. G. & Morris, J. E. (1980). Linguistic feedback and maternal speech: Comparisons of mothers addressing infants, one-year-olds and two-year-olds. *First Language, 1*, 98–121.
- Dannenbauer, F. M. (1994). Grundlinien entwicklungsproximaler Intervention. *Der Sprachheilpädagoge, 3*, 1–23.
- Dannenbauer, F. M. (2002). Grammatik. In S. Baumgartner & I. Füssenich (Hrsg.). *Sprachtherapie mit Kindern: Grundlagen und Verfahren* (S. 105–161). München: Reinhardt.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 1–46.
- Darling-Hammond, L., Holtzmann, D. J., Gatlin, S. J. & Heilig, J. V. (2005). *Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness*.
- DeHouwer, A. (2009). *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal*, 77, 501–514.
- DeKeyser, R. (2012). Age effects in second language learning. In S. M. Gass & A. Mackey (Hrsg.). *The handbook of second language acquisition*. (S. 442–460). London, UK: Routledge.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2014). *10. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*: Bonifatius GmbH.
- Dinkelaker, J. & Herrle, M. (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dubs, R. (1978). *Aspekte des Lehrerverhaltens -Theorie, Praxis, Beobachtung: ein Beitrag zum Unterrichtsgespräch*. Aarau: Sauerländer.
- El Tatawy, M. (2002). Corrective Feedback in Second Language Acquisition. *Working papers in TESOL and Applied Linguistics*, 2, 1–19.
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Hrsg.). *Review of Research in Education* (S. 3–56). Washington: American Educational Research Association.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Mit Hinweisen zur Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Fraser, C. & Roberts, N. (1975). Mothers' speech to children of four different ages. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9–16.
- Fried, L. (2007). Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen - Ergebnisse einer Selbsteinschätzung. *Sozial Extra*, 31, 26–28.
- Gage, N. L. & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W. & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Geist, B. (2014a). *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Geist, B. (2016b). Sprachförderempfehlungen der Grundschule. Vergleich der sprachlichen Fähigkeiten und sprachbiografischen Faktoren von mehrsprachigen Kindern. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.). *Frühe sprachliche und literale Bildung: Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 117–132). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (2000). Wissensanwendung im Handlungskontext: Die Bedeutung intentionaler und funktionaler Perspektiven für den Zusammenhang von Wissen und Handeln. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 289–321). Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3 Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler.
- Geyer, S. & Müller, A. (in Vorb.). *Sprachstandserfassung im U3-Bereich*.
- Girolametto, L., Weitzmann, E. & van Lieshout, R. (2000). Patterns of Adult-Child Linguistic Interaction in Integrated Day Care Groups. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 31, 155–168.
- Goeze, A. (2010). Was ist ein guter Fall? Kriterien für die Entwicklung und Auswahl von Fällen für den Einsatz in der Aus- und Weiterbildung. In J. Schrader; R. Hohmann & S. Hartz (Hrsg.). *Mediengestützte Fallarbeit: Konzepte, Erfahrungen und Befunde zur Kompetenzentwicklung von Erwachsenenbildern* (S. 125–145). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Gold, A. & Schulz, P. (2014). *Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Frankfurt am Main. Expertise für die Stadt Frankfurt am Main*.
- Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 22, 129–145.
- Gräsel, C., Parchmann, I., Puhl, T., Baer, A., Fey, A. & Demuth, R. (2004). Lehrerfortbildung und ihre Wirkungen auf die Zusammenarbeit von Lehrkräften und die Unterrichtsqualität. In J. Doll & M. Prenzel (Hrsg.). *Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsentwicklung* (S. 133–151). Münster: Waxmann.
- Greb, K., Faust, G. & Lipowsky, F. (2007). Projekt PERLE: Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2 (1), 100–104.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2012). Das Sprachverstehen bei frühen Zweitsprachlernern: Erste Ergebnisse der kombinierten Längs- und Querschnittsstudie MILA. In B. Ahrenholz (Hrsg.). *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre forschungsmethodischen Verfahren* (S. 195–218). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2014a). Specific language impairment and early second language acquisition: the risk of over- and underdiagnosis. *Child Indicators Research*, 7 (4), 821–841.

- Grimm, A. & Schulz, P. (2014b). Sprachfähigkeiten von Kindern mit DaZ bei Schuleintritt. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache - erwerben, lernen und lehren: Beiträge aus dem 9. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"* (S. 35–51). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Grimm, A. & Schulz, P. (2016). Warum man bei mehrsprachigen Kindern dreimal nach dem Alter fragen sollte: Sprachfähigkeiten simultan-bilingualer Lerner im Vergleich mit monolingualen und frühen Zweitsprachlernern. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11 (1), 27–42.
- Grimm, H. (2000). *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. (2001). *SETK 3–5: Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Grimm, H. & Aktas, M. (2008). *Bericht Landesmodellprojekt "Sprache fördern"*.
- Grimm, H. & Schöler, H. (1991). *Heidelberger Sprachentwicklungstest HSET (2. Aufl.)*. Göttingen: Hogrefe.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Tübingen: Francke.
- Groeben, N., Wahl, D., Schlee, J. & Scheele, B. (1988). *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Tübingen: A. Francke Verlag GmbH.
- Habermann, M. (2007). *Bayerischer Grammatiktest*: Pressemitteilung Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Haberzettl, S. (2005). *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Narr.
- Häcker, T. & Rihm, T. (2005). Professionelles Lehrer(innen)handeln. Plädoyer für eine situationsbezogene Wende. In G.-B. Carlsburg & I. Musteikienė (Hrsg.). *Bildungsreform als Lebensreform: Educational systems development as development of human being* (S. 359–380). Frankfurt am Main, New York: P. Lang.
- Haider-Hasebrink, F. (1990). *Explizites versus implizites Wissen und Lernen*. Hamburg: Universität der Bundeswehr Hamburg.
- Hammer, S., Carlson, S.A., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Rosenbrock, S. & Schulze, N. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache. Validierung des GSL-Testinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61, 32–54.
- Hansen, D. (1996). *Spracherwerb und Dysgrammatismus*. München: Ernst Reinhardt.
- Hartmann, U., Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? Paper presented at the Building Teacher Quality: What does the research tell us ACER Research Conference, Melbourne, Australia.
- Havranek, G. (2002). When is corrective feedback most likely to succeed? *International Journal of Educational Research*, 37, 255–270.

- Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Über die Notwendigkeit einer Rückbesinnung auf den Unterricht als dem "Kerngeschäft" der Schule. *Pädagogik (Weinheim)*, 58, 42–45.
- Helmke, A., Helmke, T., Kleinbub, I., Nordheider, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2007). Die DESI-Videostudie. Unterrichtstranskripte für die Lehrerbildung nutzen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 90, 37–45.
- Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S. & Strohmmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 518–542.
- Hessisches Kultusministerium. (1995). *Rahmenplan für die Grundschule*.
- Hessisches Kultusministerium. (2011). *Bildungsstandards und Inhaltsfelder - Das neue Kerncurriculum für Hessen*. Wiesbaden.
- Hessisches Kultusministerium. (2015). *Hessisches Schulgesetz*. (Letzter Abruf: 27.04.2015).
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration. (2014). *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Hessen*.
- Hirsh-Pasek, K., Treiman, R. & Schneiderman, M. (1984). Brown and Hanlon revisited: Mothers' sensitivity to ungrammatical forms. *Journal of Child Language*, 11, 81–88.
- Hoff-Ginsberg, E. (2000). Soziale Umwelt und Sprachlernen. In H. Grimm (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung* (S. 463–489). Göttingen: Hogrefe.
- Hopp, H. (2011). Internal and external factors in the child L2 development of the German determiner phrase. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 3, 238–264.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 609–629.
- Itel, N. (2015). Filmvignette zur Einschätzung sprachförderrelevanten Wissens von frühpädagogischen Fachpersonen. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.). *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. (S. 301–320). Wiesbaden: Springer VS.
- Jäger-Flor, D. & Jäger, R. (2008). Förderung und Dokumentation: Einführung einer Datenbank zur Analyse von Maßnahmen zur (Sprach-)Förderung. In T. Klinger; K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.). *Evaluation im Modellprogramm FörMig: Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts* (S. 136–145). Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Jeuk, S. (2003). *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung des Spracherwerbs türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Freiburg: Fillibach.
- Jungmann, T. & Albers, T. (2013). *Frühe sprachliche Bildung und Förderung*. München, Basel: Ernst Reinhardt.

- Jungmann, T., Koch, K. & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 3, 110–121.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007a). 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. 135–150). Freiburg: Fillibach.
- Kaltenbacher, E. & Klages, H. (2007b). 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. 135–150). Freiburg: Fillibach.
- Kammermeyer, G. & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.). *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515–528). Berlin: Springer.
- Kany, W. & Schöler, H. (2010). *Fokus: Sprachdiagnostik: Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Berlin: Cornelsen.
- Kauschke, C. (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons - Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kiese-Himmel, C. (2005). *Aktiver Wortschatztest für 3- bis 5-jährige Kinder (AWST-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Klages, H. & Kaltenbacher, E. (2012). *Deutsch für den Schulstart. Fördermaterialien für Vorschüler mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache. Inkl. Verfahren der Sprachstandsfeststellung*. Universität Heidelberg: IDF.
- Kleinschmidt, K. (2015). Die an die Schüler/-innen gerichtete Sprache. Erste Ergebnisse einer Studie zur Adaptivität sprachlichen Handelns von Lehrer/-innen. In C. Bräuer & D. Wieser (Hrsg.). *Lehrende im Blick. Empirische Lehrerforschung in der Deutschdidaktik*. (S. 199–226). Wiesbaden: Springer VS.
- Kleinschmidt, K. (2016). Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern - Konturen eines wenig beachteten Forschungsfeldes. *Leseräume - Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*, 3, 98–114.
- Kleissendorf, B. & Schulz, P. (2010a). Sprachstandserhebung zweisprachiger Kinder in der Praxis am Beispiel Hessens. In M. Rost-Roth (Hrsg.). *DaZ - Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 143–161). Freiburg: Fillibach.
- Kleissendorf, B. & Schulz, P. (2010b). Zweitspracherwerb und Sprachdiagnostik: Welche Zeitfaktoren gilt es zu beachten? In C. Iven & B. Kleissendorf (Hrsg.). *St-t-tt-tottern: Aktuelle Impulse für Diagnostik, Therapie und Evaluation. Tagungsbericht zum 11. Wissenschaftlichen Symposium des dbSld*stein: Schulz-Kirchner Verlag.
- Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. München: Goethe Institut.
- Klieme, E. & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In M. Prenzel; I. Gogolin & H.-H. Krüger

- (Hrsg.). *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 11–29). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Klieme, E. & Leutner, D. (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 876–903.
- Knapp, W. (2008). Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache*. (S. 133–148). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kniffka, G. & Siebert-Ott, G. (2007). *Deutsch als Zweitsprache Lehren und Lernen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Knopp, M. (2008). Ergebnisse der Qualitativen Interviews. In K. Ehlich; U. Bredel & H. H. Reich (Hrsg.). *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* (S. 271–288). Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom - Ein Modell von Lehrkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe; A. Köker; J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.). *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie fröhpädagogischer Fachkräfte*. (S. 177–207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- König, J. (2010). Lehrerprofessionalität - Konzepte und Ergebnisse der internationalen und deutschen Forschung am Beispiel fachübergreifender, pädagogischer Kompetenzen. In J. König & B. Hofmann (Hrsg.). *Professionalität von Lehrkräften. Was sollen Lehrkräfte im Lese- und Schreibunterricht wissen und können?* (S. 40–105). Berlin: DGLS.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, 1, 35–50.
- Krauss, S., Neubrand, M., Blum, W., Baumert, J., Brunner, M., Kunter, M. & Jordan, A. (2008). Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie. *Journal für Mathematikdidaktik*, 29, 223–258.
- Krohne, H. W. & Hock, M. (2015). *Psychologische Diagnostik*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
- Kucharz, D. (2011). Sprachförderung im Unterrichtsalltag. *Die Grundschulzeitschrift*, 32–35.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S. & Neubrand, M. (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Kunze, I. (2004). *Konzepte von Deutschunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Lehner, M. (2009). *Allgemeine Didaktik*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.
- Leisen, J. (2017). *Handbuch Fortbildung Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Lemke, V. (2009). *Der Erwerb der DP: Variation im frühen Zweitspracherwerb*. Universität Mannheim.
- Lipowsky, F. (2004). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich?: Befunde der Forschung und mögliche Konsequenzen für die Praxis. *Die Deutsche Schule*, 4, 462–479.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.). *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 47–70). Weinheim, Basel: Beltz.
- Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf - Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen. In F. H. Müller (Hrsg.). *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*. (S. 39–58). Münster: Waxmann.
- Lipowsky, F. (2014). Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In E. Terhart; H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 511–541). Münster: Waxmann.
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Lüdtke, U. M. & Kallmeyer, K. (2007). Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht der Linguistik, Diagnostik und Mehrsprachigkeitsforschung. *Sprachheilarbeit*, 6, 261–278.
- Lütke, B. (2011). *Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule - eine Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen*. Berlin: De Gruyter.
- Lütke, B. & Petersen, I. (2014). *Deutsch als Zweitsprache - erwerben, lernen und lehren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Lyster, R. & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66.
- Mackey, A. & Philip, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *The Modern Language Journal*, 82, 338–356.
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- MacWhinney, B. (2016). *The TalkBank Project. Tools for Analyzing Talk - Electronic Edition.*: Carnegie Mellon University.
- Mandl, H. & Gerstenmaier, J. (2000). *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Mandl, H., Kopp, B. & Dvorak, S. (2004). *Aktuelle theoretische Ansätze und empirische Befunde im Bereich der Lehr-Lern-Forschung. Schwerpunkt Erwachsenenbildung*: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.

- Marouani, Z. (2006). *Der Erwerb des Deutschen durch arabischsprachige Kinder. Eine Studie zur Nominalflexion*. Dissertation. Heidelberg.
- McDaniel, D., McKee, C. & Cairns, H. S. (1996). *Methods for Assessing Children's Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mees, U. (2004). *Einführung in die Motivations- und Handlungspsychologie. Eine Vorlesung für Studierende der Psychologie im Haupt- oder Nebenfach sowie für Lehramtsstudierende*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität.
- Meisel, J. (2009). Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 5–34.
- Meyer, H. (2009). *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Michalak, M. (2010). Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Ja, aber von wem? In C. Chlosta & M. Jung (Hrsg.). *DaF integriert: Literatur - Medien - Ausbildung* (S. 229–244). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Morris-Lange, S., Wagner, K. & Altinay, L. (2016). *Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt*.
- Müller, A. (2014a). Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit-)Spracherwerbsforschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.). *Kindheit und Profession – Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 66–83: Beltz Juventa.
- Müller, A. (2015b). Spracherwerbstheoretische Aspekte der Zweitsprachdidaktik. In H. Klages & G. Pagonis (Hrsg.). *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate* (S. 123–139). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Müller, A., Geist, B. & Grimm, A. (2016). (Vor-)Schulkinder mit Deutsch als Zweitsprache im Fokus von Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 3–9.
- Müller, A., Geist, B. & Schulz, P. (2013). Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8, 487–493.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2015c). Sprachförderung am Übergang Kindergarten und Grundschule: Gemeinsame Aufgabe – gemeinsame Qualifizierung? *Frühe Bildung*, 4, 51–52.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016d). Die Sprache der Sprachförderung - Ist das sprachliche Handeln auf die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 81–98.
- Müller, A., Geyer, S. & Smits, K. (2016e). Sprachförderung im Elementarbereich - eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.). *Frühe sprachliche und literale Bildung: Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 129–145). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Müller, A., Schulz, P., Geyer, S. & Smits, K. (2017f). Sprachförderung - Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich. In U. Hartmann; M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.). *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern: Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 441–455). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2018a). Spracherwerb. In C. Titz; S. Geyer; A. Ropeter; H. Wagner; S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. (S. 53–66). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, A., Schulz, P. & Tracy, R. (2018b). Spracherwerb. In C. Titz; S. Geyer; A. Ropeter; H. Wagner; S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. (S. 53–68). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, A., Smits, K., Geyer, S. & Schulz, P. (2014g). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.). *Deutsch als Zweitsprache - erwerben, lernen und lehren: Beiträge aus dem 9. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"* (S. 247–262). Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Murray, A. D., Fees, B. S., Crowe, L. K. & Murphy, M. E. (2006). The language environment of toddlers in center-based care versus home settings. *Early Childhood Education Journal*, 34, 233–239.
- Nelson, K. A. & van Kleeck, A. (1987). *Children's Language*. Hillsday NJ: Erlbaum.
- Neugebauer, U. & Becker-Mrotzek, M. (2013). *Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich*. Köln.
- Neuweg, G. H. (2002a). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 10–29.
- Neuweg, G. H. (2011b). Distanz und Einlassung. Skeptische Anmerkungen zum Ideal einer "Theorie-Praxis-Integration" in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft* 22, 43, 33–45.
- Neuweg, G. H. (2014). Das Wissen der Wissensvermittler. In E. Terhart; H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 583–614). Münster: Waxmann.
- Neveling, A. (2002). Theorie und Praxis der Kollegialen Handlungsplanung (KoHaPla). In W. Mutzeck; J. Schlee & D. Wahl (Hrsg.). *Psychologie der Veränderung: Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse* (S. 144–189). Weinheim, Basel: Beltz.
- Newport, E. L., Gleitman, H. & Gleitman, L. (1977). Mother, I'd rather do it myself: Some effects and non-effects of maternal speech style. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Hrsg.). *Talking to children: Language input and acquisition papers from a conference sponsored by the Committee on Sociolinguistics of the Social Science Research Council (USA)* (S. 109–150). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ofner, D., Roth, C. & Thoma, D. (2016). Sprachförderkompetenz in der Grundschule messen: Konzeption und Pilotierungsergebnisse. In I. Barkow & C. Müller (Hrsg.). *Frühe sprachliche und literale Bildung: Sprache lernen und fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 149–165). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ofner, D. & Thoma, D. (2014). Early childhood educators' knowledge and abilities in planning language learning environments. *European Journal of Applied Linguistics*, 1, 121–143.

- Ose, J. & Schulz, P. (2010). Was fehlt Jonas – Ein Taschentuch oder das Taschentuch? Eine Pilotstudie zum Artikelerwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In M. Rost-Roth (Hrsg.). *DaZ - Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 79–97). Freiburg: Fillibach.
- Pellegrino, M. L. M. & Scopesi, A. (1990). Structure and function of baby talk in a day-care centre. *Journal of Child Language*, 17, 101–113.
- Peter, A. (1996). *Aktion und Reflexion. Lehrerfortbildung aus international vergleichender Perspektive*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- 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. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35, 265–281.
- Philips, J. R. (1973). Syntax and vocabulary of mothers' speech to young children: Age and sex comparisons. *Child Development*, 44, 182–185.
- Praetorius, A. K., Lenske, G. & Helmke, A. (2012). Observer ratings of instructional quality: Do they fulfill what they promise? *Learning and Instruction*, 6, 387–400.
- Praetorius, A. K., Pauli, C., Reusser, K., Rakoczy, K. & Klieme, E. (2014). One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons. *Learning and Instruction*, 31, 2–12.
- Praetorius, A.-K., McIntyre, N. A. & Klassen, R. M. (2017). Reactivity effects in video-based classroom research: an investigation using teacher and student questionnaires as well as teacher eye-tracking. In T. Seidel & F. Thiel (Hrsg.). *Videobasierte Unterrichtsforschung: Analysen von Unterrichtsqualität, Gestaltung von Lerngelegenheiten und Messung professionellen Wissens* (S. 49–74). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Prenzel, M., Artelt, C., Baumert, J., Blum, W., Hammann, M., Klieme, E. & Pekrun, R. (2007). *Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Reh, S. (2004). Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (3), 358–372.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47, 78–92.
- Ricart Brede, J. (2011). *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Freiburg: Fillibach.
- Ritterfeld, U. (2005). Interventionsprinzipien bei Spracherwerbsstörungen. *Heilpädagogik online*, 4–29.
- Rost-Roth, M. (2010). *DaZ - Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache*. Freiburg: Fillibach.
- Rothweiler, M. (1993). *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer.

- Rothweiler, M. (2007). Multilingualism and specific language impairment. In P. Auer & L. Wei (Hrsg.). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (=Handbooks of Applied Linguistics 5) (S. 229–246). Berlin/New York.
- Rothweiler, M. (2009a). Critical periods and SLI. Comment on Jürgen Meisel "second language acquisition in early childhood". *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 28, 49–57.
- Rothweiler, M., Ruberg, T. & Utecht, D. (2009b). Praktische Kompetenz ohne theoretisches Wissen? Zur Rolle von Sprachwissenschaft und Spracherwerbtheorie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen. In D. Wenzel (Hrsg.). *Kooperation im Elementarbereich: Eine gemeinsame Ausbildung für Kindergarten und Grundschule* (S. 111–122). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2010). Mehrsprachige Kinder in vorschulischen Sprachfördermaßnahmen: Soziodemografischer Hintergrund und Sprachleistungen. *Heilpädagogik online*, 5, 337–345.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T. & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Grundschul Kinder. *Frühe Bildung*, 194–201.
- Sachse, S., Jooss, B., Simon, S. & Buschmann, A. (2011). Wie gelingt es, Sprache in der Kita effektiv zu fördern? *KiTaAktuell*, 4, 98–100.
- Saxton, M. (1997). The Contrast Theory of Negative Input. *Journal of Child Language*, 24, 139–161.
- Scarcella, R. C. & Higa, C. (1981). Input, Negotiation, and Age Differences in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 2, 409–434.
- Schmidt, W. H., Tatto, M. T., Bankov, K., Blömeke, S., Cedillo, T., Cogan, L., Han, S. I., Houang, R., Hsieh, F. J., Paine, L., Santillan, M. & Schwille, J. (2007). *The Preparation Gap: Teacher Education for Middle School Mathematics in Six Countries. MT21 Report*. East Lansing: Michigan State University.
- Schmidt-Denter, U. (2008). Vorschulische Förderung. In R. Oertel & L. Montada (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie* (S. 719–734). Weinheim: Beltz.
- Schmitz, U. (2003). Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* 2-3, 03, 452–458.
- Schöler, H. & Brunner, M. (2007). *HASE - Heidelberger Auditives Screening in der Einschulungsuntersuchung*. Wertingen: Westra.
- Schönenberger, M., Rothweiler, M. & Sterner, F. (2012). Case marking in child L1 and early child L2 German. In C. Gabriel & K. Braunmüller (Hrsg.). *Multilingual Individuals and Multilingual Societies (= Hamburg Studies on Multilingualism 13)* (S. 3–22). Amsterdam.
- Schulz, P. (2008a). Erstspracherwerb Deutsch: Sprachliche Fähigkeiten von Eins bis Zehn. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.). *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten* (S. 67–86). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Schulz, P. (2013a). Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern. *Sprache · Stimme · Gehör*, 04, 191–195.
- Schulz, P. (2013b). Wer versteht wann was? Sprachverstehen im frühen Spracherwerb des Deutschen am Beispiel der w-Fragen. In A. Deppermann (Hrsg.). *Das Deutsch der Migranten. Jahrbuch*. (S. 313–337).
- Schulz, P. & Grimm, A. (2012). Spracherwerb. In H. Drügh; S. Komfort-Hein; A. Kraß; C. Meier; G. Rohowski; R. Seidel & H. Weiß (Hrsg.). *Germanistik: Sprachwissenschaft - Literaturwissenschaft - Schlüsselkompetenzen* (S. 155–172). Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler.
- Schulz, P., Grimm, A., Geist, B. & Voet Cornelli, B. (2014). cammino – Mehrsprachigkeit am Übergang zwischen Kita und Grundschule. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). *Bildungsforschung 2020 - Herausforderungen und Perspektiven* (S. 281–284). Berlin: BMBF.
- Schulz, P., Grimm, A., Schwarze, R. & Wojtecka, M. (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In U. Hartmann; M. Hasselhorn & A. Gold (Hrsg.). *Entwicklungsverläufe verstehen - Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern: Forschungsergebnisse des Frankfurter IDeA-Zentrums* (S. 190–206). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schulz, P. & Tracy, R. (2011). *Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen: Hogrefe.
- Schulz, P., Tracy, R. & Wenzel, R. (2008b). Linguistische Sprachstandserhebung - Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In B. Ahrenholz (Hrsg.). *Zweitspracherwerb: Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen: 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 9–33). Freiburg: Fillibach.
- Schwarze, R., Geyer, S. & Voet Cornelli, B. (2016). Sprachdiagnostik als Ausgangspunkt für Förderung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. *Pädagogik Leben*, 2, 10–12.
- Seidel, T. (2003). *Lehr-Lernskripts im Unterricht*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T. (2014). Lehrerhandeln im Unterricht. In E. Terhart; H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 781–806). Münster: Waxmann.
- Seidel, T. & Penzel, M. (2010). Beobachtungsverfahren: Vom Datenmaterial zur Datenanalyse. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.). *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 139–152). Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.
- Seidel, T. & Thiel, F. (2017). Standards und Trends der videobasierten Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 51, 1–21.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. München: Wolters Kluwer.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2006). *Bericht "Zuwanderung"*. (Letzter Abruf: 11.06.2018),

- http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2007). *Integration als Chance - gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund*. (Letzter Abruf: 06.04.2017), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_12_13-Integration.pdf.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. (Letzter Abruf: 11.01.2018), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). (2017). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. (Letzter Abruf: 13.06.2018), http://kultur-bildet.de/sites/default/files/mediapool/glossar/pdf/815_lb-inhaltlanforderungen_16-10-08_idf_16-09-10.pdf.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 2, 4–14.
- Siegmüller, J. & Fröhling, A. (2010). *Das PräSES-Konzept – Potential der Sprachförderung im Kita-Alltag*. München: Elsevier.
- Simon, S. & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte - Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik*, 4, 462–480.
- Smits, K. & Müller, A. (2016). Grundschullehrkräfte in der vorschulischen Sprachförderung. In H. Zimmermann & A. Peyer (Hrsg.). *Wissen und Normen. Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften* (S. 87–106). Frankfurt: Peter Lang.
- Snow, C. E. & Hoefnagel-Höhle, M. (1982). School-Age Second Language Learners' Access to simplified linguistic input. *Language Learning*, 2, 411–430.
- Snow, C. E., Perlmann, R. & Nathan, D. (1987). Why Routines are Different. Toward a Multiple Factors Model of the Relation between Input and Language Acquisition. In K. A. Nelson & A. van Kleeck (Hrsg.). *Children's Language* (S. 65–97). Hillsday NJ: Erlbaum.
- Speidel, G. (1987). Conversation and Language Learning. In K. A. Nelson & A. van Kleeck (Hrsg.). *Children's Language* (S. 99–135). Hillsday NJ: Erlbaum.
- Statistisches Bundesamt. (2015). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund - Ergebnisse des Mikrozensus -*.
- Steinmetzer, C. & Girlich, S. (2014). Sprachbildung, Sprachförderung, Sprachtherapie - Wege durch den Begriffsdschungel. *Kita aktuell MO*, 149–151.

- Stigler, J. (1998). Video surveys: New data for the improvement of classroom instruction. In S. G. Paris & H. M. Wellman (Hrsg.). *Global prospects for education. Development, culture and schooling* (S. 129–168). Washington DC: American Psychological Association.
- Stigler, J., Gonzales, P., Kawanaka, T., Knoll, S. & Serrano, A. (1999). *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and findings from an exploratory research project on eighthgrade mathematics instruction in Germany, Japan and the United States*. Washington DC: Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Strohmer, J., Mischo, C., Hendler, J. & Wahl, S. (2011). AVE - Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen - Merkmalen. Ein Forschungsprojekt zur Professionalisierung von Fachkräften in der Frühpädagogik. In S. Kägi & U. Stenger (Hrsg.). *Forschung in Feldern der Frühpädagogik* (S. 225–235). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung - Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz.*: Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik Westfälische Wilhelms-Universität.
- Terhart, E. (2006). Kompetenzen von Grundschullehrerinnen und -lehrern: Kontext, Entwicklung, Beurteilung. In P. Hanke (Hrsg.). *Grundschule in Entwicklung: Herausforderungen und Perspektiven für die Grundschule heute* (S. 233–249). Münster / New York / München / Berlin: Waxmann.
- Terhart, E., Bennewitz, H. & Rothland, M. (2014). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann.
- Thoma, D., Ofner, D., Seybel, C. & Tracy, R. (2011). Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung*, 0, 31–36.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2006). Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache? In B. Ahrenholz (Hrsg.). *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb mit Fördermöglichkeiten*. (S. 58–79). Freiburg: Fillibach.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2012). *SprachKoPF v06.1. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Testbogen Teilkompetenz Wissen*.
- Thoma, D. & Tracy, R. (2013). *Manual zu SprachKoPFv06.1. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogische Fachkräfte, Teilkompetenz Wissen.*: Universität Mannheim. (Letzter Abruf: 01.05.2015).
- Thoma, D., Tracy, R., Michel, M. & Ofner, D. (2012). *Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF, "Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte"*. (Letzter Abruf: 19.03.2014).
- Titz, C., Geyer, S., Ropeter, A., Wagner, H., Weber, S. & Hasselhorn, M. (2018). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Tracy, R. (1990a). Spracherwerb trotz Input. In M. Rothweiler (Hrsg.). *Spracherwerb und Grammatik. Linguistische Untersuchungen zum Erwerb von Syntax und Morphologie* (S. 22–49). Opladen: Westdeutscher Verlag.

- Tracy, R. (1991b). *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr.
- Tracy, R. (2002). *Deutsch als Erstsprache: Was wissen wir über die wichtigsten Meilensteine des Erwerbs?*
- Tracy, R. (2006). Sprachmischung: Herausforderungen und Chancen für die Sprachwissenschaft. *Deutsche Sprache*, 34, 44–60.
- Tracy, R. (2008c). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen: Francke.
- Tracy, R. (2009). Was Kinder erwerben. In R. Tracy & V. Lemke (Hrsg.). *Offensive Bildung: Sprache macht stark* (S. 39–77). Berlin: Cornelsen.
- Tracy, R. & Gawlitzek-Maiwald, I. (2000). Bilingualismus in der frühen Kindheit. In H. Grimm (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung* (S. 495–535). Göttingen: Hogrefe.
- Tracy, R. & Lemke, V. (2009). *Offensive Bildung: Sprache macht stark*. Berlin: Cornelsen.
- Tracy, R. & Lemke, V. (2012). Young L2 and L1 learners: More alike than different. In M. Watorek; S. Benazzo & M. Hickmann (Hrsg.). *Comparative Perspectives on Language Acquisition: A Tribute to Clive Perdue* (S. 303–323: Multilingual Matters).
- Tracy, R., Ludwig, C. & Ofner, D. (2010). Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In M. Rost-Roth (Hrsg.). *DaZ - Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache: Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 183–204). Freiburg: Fillibach.
- Tracy, R., Schulz, P. & Voet Cornelli, B. (2018). Sprachstandsfeststellung im Elementarbereich. In C. Titz; S. Geyer; A. Ropeter; H. Wagner; S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.). *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln*. (S. 101–116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Tracy, R. & Thoma, D. (2009). Convergence on finite V2 clauses in L1, bilingual L1 and early L2 acquisition. In C. Dimroth & P. Jordens (Hrsg.). *Functional categories in learner language. Studies on language acquisition (SOLA)* (S. 1–43). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Trepke, C. (2004). *Strukturiertheit und Transparenz als Aspekte der Zielorientierung im Physikunterricht - eine Videostudie*. Kiel.
- Tsimpli, I. M. (2014). Early, late or very late? Timing acquisition and bilingualism. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4 (3), 283–313.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2004). *sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen: Begleitheft zum Beobachtungsbogen sismik*. Freiburg: Herder.
- Valezy, J. R. & Spada, N. (2006). The effectiveness of corrective feedback for the acquisition of L2 grammar. In J. M. Norris & L. Ortega (Hrsg.). *Synthesizing research on language learning and teaching* (S. 133–164). Amsterdam: Benjamins.
- Velica, I. (2010). Lernziele und deren Bedeutung im Unterricht. *Neue Didaktik*, 2, 10–24.

- Villiers, J. de & Roeper, T. (1996). Questions after stories. In D. McDaniel; C. MCKee & H. S. Cairns (Hrsg.). *Methods for Assessing Children's Syntax*. (S. 163–187). Cambridge, MA: MIT Press.
- Voet Cornelli, B. (2008). *Vorschulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund vor dem Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule am Beispiel der hessischen Vorlaufkurse*. Abschlussarbeit. Frankfurt.
- Volpert, W. (1992). *Wie wir handeln. Was wir können. Ein Disput zur Einführung in die Handlungspsychologie*. Heidelberg: Asanger Verlag.
- Vygotski, L. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227–241.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: A review. *Review of Educational Research*, 1, 89–122.
- Weijer, J.v.d. (1998). *Language input for word discovery*. Niemegen: MPI Series in Psycholinguistic.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Wildemann, A. & Vach, K. (2013). *Deutsch unterrichten in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.

PUBLIKATIONSLISTE

Müller, A., Schulz, P., Geyer, S. & **Smits, K.** (2017). Sprachförderung – Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich. In Hartmann, U., Hasselhorn, M. & Gold, A. (Hrsg.). *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums* (S. 441-454). Stuttgart: Kohlhammer.

Müller, A., Geyer, S. & **Smits, K.** (2016). Die Sprache der Sprachförderung - Ist das sprachliche Handeln auf die Förderbedarfe von DaZ-Kindern angepasst? *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 11(1), S. 81-98.

Müller, A., Geyer, S. & **Smits, K.** (2016). Sprachförderung im Elementarbereich – eine Herausforderung für pädagogische Fachkräfte. In Barkow, I. & Müller-Brauers, C. (Hrsg.). *Frühe sprachliche und literale Bildung. Sprache lernen und Sprache fördern im Kindergarten und zum Schuleintritt* (S. 129-145). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Smits, K. & Müller, A. (2016). Grundschullehrkräfte in der vorschulischen Sprachförderung. In H. Zimmermann & A. Peyer (Hrsg.), *Wissen und Normen – Facetten professioneller Kompetenz von Deutschlehrkräften* (S. 87-106). Peter Lang.

Müller, A., Geyer, S., & **Smits, K.** (2015). Sprachförderung am Übergang Kindergarten und Grundschule: Gemeinsame Aufgabe – gemeinsame Qualifizierung? *Frühe Bildung*, 4(1), S. 51-52.

Geyer, S., Müller, A., **Smits, K.** (2014). Sprachförderung mit unter Dreijährigen. Über welche Sprachförderkompetenzen verfügen U3-Fachkräfte? In Blechschmidt, A. & Schräpler, U. (Hrsg.). *Frühe sprachliche Bildung und Inklusion* (S. 81-92). Basel: Schwabe Verlag.

Müller, A., **Smits, S.**, Geyer, S. & Schulz, P. (2014). Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung. In B. Lütke & I. Petersen (Eds.), *Deutsch als Zweitsprache: erwerben, lernen und lehren* (S. 247-262). Stuttgart: Klett Fillibach.

Smits, K. (2011). Einsatzmöglichkeiten multimodaler Verfahren zur Vermittlung der Zweitsprache Deutsch. *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht. Sonderheft 6.*