

Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung

Nadine Wieduwilt, Axinja Hachfeld, Yvonne Anders

Zusammenfassung

Die Studie untersucht die Sensitivität frühpädagogischer Fachkräfte für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die sprachbezogene Gestaltung pädagogischer Räume als Aspekte ihres fachdidaktischen Wissens im Bildungsbereich Sprache. Im Rahmen eines zunächst qualitativ-explorativ angelegten Studiendesigns wurden 231 Sprachexpertinnen aus dem Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ dazu befragt, welche Situationen des Kita-Alltags sie als relevant erachten, um die kindliche Sprachentwicklung zu unterstützen und was sie unter einer sprachförderlichen Raumgestaltung verstehen. Die Daten wurden im Frühjahr/Sommer 2015 über offene Fragen in einer Onlinebefragung erhoben, inhaltsanalytisch ausgewertet und im weiteren Analyseverlauf in quantifizierbare Daten überführt. Weiterhin wurde untersucht, ob unterschiedliche frühpädagogische Ausbildungsgänge (fachschulisch vs. hochschulisch) mit Unterschieden in Komponenten des fachdidaktischen Wissens einhergehen. Mit Blick auf die Wahrnehmung bildungsrelevanter Alltagssituationen zeigen die Ergebnisse, dass die Mehrheit der Sprachexpertinnen eine Vielzahl unterschiedlicher Situationen als sprachliche Bildungsmöglichkeiten erkannt hat, wobei auch ersichtlich wurde, dass das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung von einigen Sprachexpertinnen als eher zufällige und beiläufige Interaktion verinnerlicht wurde. Die Ergebnisse zur Frage der sprachbezogenen Raumgestaltung deuten auf einen Entwicklungsbedarf hinsichtlich einer intentionalen Nutzung pädagogischer Räume für die Sprach- und Literacy-Förderung von Kindern hin. Fachschulisch und hochschulisch ausgebildete Sprachexpertinnen unterschieden sich in ihrem Antwortverhalten insgesamt in nur wenigen Aspekten.

Schlagwörter: frühkindliche Bildung, professionelle Kompetenzen, fachdidaktisches Wissen, sprachliche Bildung, Raumgestaltung

Sensitivity for the educational potential of daily routines and the role of physical environments in early language education

Abstract

This study investigates the sensitivity of preschool teachers for the educational potential of daily routines and the realization of language-enriched physical environments as aspects of their pedagogical content knowledge in the area of language and literacy education. Using a qualitative and explorative design first, 231 language experts from the German initiative „Core daycare centres for language and education“ were asked about daily routines they consider as relevant in supporting children’s language development and the design of language- and literacy-enriched rooms. Data collection took place in spring/summer 2015 using an online survey with open-ended questions. For the analyses, a content analysis was conducted and in the following analytical process data was transferred into quantified data. Furthermore, we examined if different educational trainings of the staff (vocational training vs. university degree) predict

differences in aspects of their pedagogical content knowledge. Regarding the perception of the educational potential of daily routines, the results show that the majority of the language experts stated a variety of different routines as relevant for language education. At the same time, some language experts thought of the concept of language education integrated into daily routines as rather incidental interactions. Regarding the design of language-enriched rooms, the results point out that the intentional use of pedagogical rooms for children's language and literacy promotion is expandable. The responses of language experts with different educational backgrounds only differed in a few aspects.

Keywords: early childhood education, professional competencies, pedagogical content knowledge, language education, interior design

1 Einleitung

Sprachliche Kompetenzen sind entscheidend für den Bildungserfolg, die berufliche Sozialisation und die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt (Baumert u.a. 2001; Sammons u.a. 2009). Unstrittig ist, dass die Förderung der Sprachentwicklung daher möglichst früh, d.h. bestenfalls vor dem dritten Lebensjahr, beginnen sollte. In deutschen frühpädagogischen Einrichtungen ist traditionell eine kind- und situationsorientierte Pädagogik leitend (Anders 2015). Entsprechend des Situationsansatzes, der die deutsche Elementarpädagogik als grundlegender pädagogischer Ansatz seit den 1970er Jahren beeinflusst hat und bis heute nachhaltig prägt, findet kindliches Lernen in sozialen Situationen statt (Zimmer 2007). Dabei stellen die alltäglichen Erfahrungen der Kinder und ihre Interessen die Grundlage allen pädagogischen Handelns dar. Vor diesem Hintergrund erscheint das Konzept der frühen alltagsintegrierten sprachlichen Bildung als gut vermittelbar. Alltagsintegrierte sprachliche Bildung richtet sich an alle Kinder in der Kindertageseinrichtung und soll systematisch in den gesamten pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung eingebettet werden (Jampert u.a. 2011) und somit ebenfalls situations- und bedürfnisorientiert ausgerichtet sein. Im Fokus stehen die sprachliche Begleitung von Handlungen, die Nutzung von Alltagssituationen als Gesprächsanlass sowie das Dialogverhalten der pädagogischen Fachkräfte. Dabei wird das Ziel verfolgt, den Spracherwerb hinsichtlich der unterschiedlichen Sprachkomponenten (z.B. Wortschatz, Grammatik, sprachliches Handeln) zu fördern sowie grundlegende Erfahrungen mit Buchstaben und Schrift im Sinne einer frühen Literacy-Förderung zu ermöglichen (Nickel 2014). Das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung grenzt sich explizit von additiven Sprachförderprogrammen ab, die Kinder mit spezifischen Bedarfen in Kleingruppen zusammenbringen und kompensatorische Ziele verfolgen, sowie von Maßnahmen der Sprachtherapie, die nach Vorliegen eines klinischen Befundes eingeleitet werden (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung 2012). Verschiedene Studien haben additiven Sprachförderprogrammen bislang eine geringe Wirksamkeit bescheinigt (Gasteiger-Klicpera/ Knapp/Kucharz 2010; Kammermeyer/Roux/Stuck 2011).

Eine kind- und situationsorientierte Pädagogik bringt besondere Anforderungen für frühpädagogische Fachkräfte mit sich, denn diese müssen die Interessen der Kinder spontan im Kita-Alltag aufgreifen, um sprachförderliche Lerngelegenheiten zu schaffen. Dabei wird dem kindlichen Spiel (z.B. Fantasie- oder Rollenspiel) eine besonders wichtige Rolle für frühe Bildungsprozesse zugesprochen, denn Kinder lernen beim Spielen (Siraj-Blatchford 2010). Entsprechend eines konstruktivistischen Ansatzes wird das Kind als aktiv Lernender wahrgenommen und der Aspekt der Selbstbildung wird betont, jedoch wird

auch die Notwendigkeit von Instruktion durch die pädagogische Fachkraft hervorgehoben (König 2006). In diesem Zusammenhang gilt es als pädagogisch wertvoll, wenn pädagogische Fachkräfte intentional im pädagogischen Alltag vorgehen und sich auch an Spielsituationen der Kinder beteiligen und diese bereichern (Epstein 2014). Qualitativ hochwertige Interaktionen werden dabei als didaktisches Grundprinzip verstanden. Daneben wird die Bedeutung der Gestaltung pädagogischer Räume als weiteres instruktives Moment betont: Pädagogisch gestaltete Räume bieten Kindern, die als eigenständige Akteure ihren Themen und Interessen nachgehen, einen Anregungsgehalt. Fachkräfte benötigen in diesem Zusammenhang Handlungsstrategien, um bedeutsame Materialien so aufzubereiten, dass sie Interesse bei den Kindern hervorrufen, nach Möglichkeit bezogen auf einen potentiell nächsten Sprachentwicklungsschritt. Hinzu kommt, dass die Nutzung bedeutsamer Materialien für die sprachliche Bildungsarbeit im Kita-Alltag und die Umsetzung qualitativ hochwertiger Interaktionen von den Fachkräften spontan erfolgen. Während strukturierte Sprachförderprogramme durch die Definition von Zielen und Strategien Orientierung und Sicherheit in Bezug auf die Umsetzung der Sprachförderung geben, führt der Handlungsspielraum bei einer in die alltägliche Praxis integrierten sprachlichen Bildungsarbeit zu deutlich mehr Unsicherheit (Anders 2015; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011). Das spontane Aufgreifen von Bildungsmöglichkeiten setzt demnach spezifische Kompetenzen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte voraus, allen voran die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und die Gestaltung sprachförderlicher Räume. Beide Kompetenzfacetten werden im Folgenden beschrieben.

1.1 Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und Gestaltung sprachförderlicher Räume

Das sensible Wahrnehmen und flexible Aufgreifen von sich bietenden Bildungsmöglichkeiten ist eine Voraussetzung für die adaptive Umsetzung einer sprachlichen Bildungsarbeit, welche die Potentiale alltäglicher Situationen nutzt. Studien im Bereich der mathematischen Bildung stellten bereits die Bedeutung der Sensitivität für mathematikbezogene Bildungspotentiale im Alltag für die Gestaltung von mathematischen Lernprozessen heraus (Anders/Roszbach 2015; Dunekacke/Jenßen/Blömeke 2015; McCray 2008) und diskutierten verschiedene Einflussfaktoren auf diese Komponente des fachdidaktischen Wissens von frühpädagogischen Fachkräften (Anders/Roszbach 2015; Oppermann/Anders/Hachfeld 2016).

Grundlage einer Beschäftigung mit räumlich-materiellen Gegebenheiten im Rahmen der sprachlichen Bildungsarbeit bildet das Wissen darüber, dass frühkindliche Bildungsprozesse besondere Charakteristika aufweisen, die sich unter anderem in der selbsttätigen Aneignung der Welt mittels der Sinne begründen (Liegle 2002). Im Sinne einer extensionalen Erziehung (Trembl 2000) wird über die absichtsvolle Gestaltung der Umwelt indirekt Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung genommen. So gesehen stellt die Gestaltung des Raumes ein didaktisches Prinzip der frühpädagogischen Arbeit dar, welches explorierendes Verhalten und kindliche Lernprozesse unterstützen soll (Grell 2010). Diese Annahme wurde auch in internationalen Arbeiten im Rahmen einer kindorientierten Pädagogik herausgearbeitet (Siraj-Blatchford u.a. 2002). Unterschiedliche klassische bzw. reformpädagogische Ansätze (z.B. Fröbel und Montessori) stellen das Prinzip des Raumes als zusätzlichen Erzieher heraus (Knauf/Düx/Schlüter 2015). Im Rahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells wird die Raumgestaltung auch als ein Aspekt der

Strukturqualität verstanden (Tietze/Roßbach/Grenner 2005; Pianta u.a. 2005), wobei zwischen globalen und domänenspezifischen Aspekten der Qualität (z.B. mit Blick auf sprachliche, mathematische oder naturwissenschaftliche Bildung) unterschieden wird (Kluczniok/Roßbach 2014). Dementsprechend kann die sprachbezogene Raumgestaltung auch als Komponente der Strukturqualität verstanden werden. Sie umfasst die Bereitstellung geeigneter sprachspezifischer Materialien (z.B. Bücher, Schreibutensilien) und Möbelstücke (z.B. Sofa, Leselampe), die Strukturierung des verfügbaren Raumes (z.B. Bücher-/Lesecke) und die sprachbezogene Ausgestaltung des Raumes (z.B. Buchstaben und Schrift im Raum) (Neuman/Roskos 1992; Smith/Dickinson 2002). Erfahrungen mit Sprache und Schrift sollten intentional in den gesamten Kita-Alltag eingebaut werden und alle Bildungsbereiche durchdringen. Dabei scheint es von besonderer Relevanz zu sein, dass die einzelnen Gestaltungselemente Sinnhaftigkeit besitzen und Aspekte widerspiegeln, denen Kinder natürlicherweise im alltäglichen Leben begegnen (Dynia 2012). Die sprachförderliche Raumgestaltung und die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen gelten als Aspekte fachdidaktischen Wissens, die im Folgenden in einem Modell professioneller Kompetenz verortet werden.

1.2 Professionelle Kompetenzen im Kontext früher sprachlicher Bildung

Für den frühkindlichen Bildungsbereich wurden in den vergangenen Jahren unterschiedliche Kompetenzmodelle erarbeitet (Anders 2012; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011; für ein sprachspezifisches Modell siehe Hopp/Thoma/Tracy 2010). Allen Vorschlägen gemein ist, dass professionelles Wissen – neben Orientierungen, motivationalen und emotionalen Aspekten sowie Merkmalen der professionellen Haltung – als wichtige Kompetenzfacette beschrieben wird. In Anlehnung an Shulman (1986, 1987) werden Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und allgemeines pädagogisches Wissen als Komponenten des Professionswissens unterschieden.

Die Bedeutung des Sprachwissens für das konkrete Sprachhandeln konnte für das frühpädagogische Feld bisher nur in wenigen Studien herausgearbeitet werden (Fried 2010; Ofner 2014; Faas 2013; Wirts/Wildgruber/Wertfein 2017), wobei teilweise verschiedene Wissensformen untersucht wurden. So berichtet Fried (2010), dass das sprachförderrelevante Wissen, worunter sie Haltung (z.B. professionelle Orientierungen), schematisiertes Wissen (z.B. zum Bereich Mehrsprachigkeit) und heuristisches Wissen (z.B. Lernbereitschaft) subsumiert, positiv mit dem Handeln der pädagogischen Fachkräfte in Zusammenhang stand. Einen positiven Zusammenhang zum pädagogischen Handeln findet auch Ofner (2014), die theoretisches Wissen zu Sprache, Spracherwerb, Mehrsprachigkeit und Sprachdiagnostik über das Instrument SprachKoPF (Thoma u.a. 2011) erfasst hat.

In einer qualitativ-explorativen Interviewstudie mit 30 pädagogischen Fachkräften fand Faas (2013) zudem heraus, dass diese in der Auseinandersetzung mit beruflichen Handlungssituationen eher auf handlungsnahen Wissensaspekten zurückgriffen (z.B. didaktisches Planungs- und Handlungswissen, subjektbezogenes Interaktionswissen) als auf theoretisch-abstraktere Aspekte wie domänenspezifisches Fachwissen. Wirts, Wildgruber und Wertfein (2017) können darüber hinaus positive Zusammenhänge zwischen der beobachteten Interaktionsqualität und dem anwendungsbezogenen Sprachwissen (hier die Einschätzung eines auffälligen oder unauffälligen Spracherwerbs), jedoch nicht mit dem theoretischen Wissen konstatieren. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass Fachwissen

zwar bedeutsam ist für den Aufbau fachdidaktischen Wissens, in konkreten Handlungssituationen jedoch handlungsnahere Wissensaspekte besondere Relevanz besitzen. Grundsätzlich zeigen die wenigen Studienergebnisse für den Bereich des Sprachwissens und dessen Bedeutung für pädagogisches Handeln ein wichtiges Forschungsdesiderat auf. Mit der Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und der sprachförderlichen Gestaltung von Räumen werden insbesondere jene wichtigen Facetten des fachdidaktischen Wissens aufgegriffen, die bislang noch wenig erforscht sind, bei denen jedoch davon ausgegangen werden kann, dass sie die Qualität der sprachpädagogischen Arbeit beeinflussen. Nachfolgend werden relevante Forschungsbefunde zur Bedeutung dieser beiden Kompetenzfacetten diskutiert.

1.3 Forschungsbefunde zur Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und Raumgestaltung

Im Rahmen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit wird die Bedeutung qualitativ hochwertiger Fachkraft-Kind-Interaktionen hervorgehoben, die in den verschiedenen Situationen des Kita-Alltags (z.B. während Mahlzeiten, Pflegeroutinen und Spielsituationen) implementiert werden sollen. Insgesamt betrachtet existieren in Deutschland bislang nur sehr wenige Studien in diesem Kontext. Die vorhandenen Studien zeigen jedoch, dass die sprachförderlichen Potentiale von Alltagssituationen in deutschen Kindertageseinrichtungen nur unzureichend genutzt werden (*Wildgruber* u.a. 2016). Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind sind häufig durch eine niedrige Anregungsqualität gekennzeichnet, die durch überwiegend direkte Handlungsanweisungen und eine starke Konzentration auf die Organisation alltäglicher Gruppenabläufe begründet ist: Adaptiv unterstützende, sprachlich-kognitiv herausfordernde Interaktionen finden hingegen nur selten statt (*Albers* 2009; *Fried* 2011; *König* 2009; *Wildgruber* u.a. 2016). Ferner nimmt die Interaktionsqualität im Laufe des Kita-Vormittags ab (*Suchodoletz* u.a. 2014). *Wildgruber* u.a. (2016) verweisen auf Unterschiede in der Interaktionsqualität zwischen verschiedenen typischen Situationen im Kita-Alltag (Freispiel, moderierte Aktivitäten, Lesesituationen, Garten, Essen). Demnach zeigte sich eine niedrigere Interaktionsqualität in Essenssituationen im Vergleich zu anderen Situationen. Darüber hinaus wurden im Freispiel weniger kognitiv anregende Interaktionen verzeichnet als in Leseaktivitäten und moderierten Aktivitäten. Der Befund wird von *Mackowiak/Wadepohl/Bosshart* (2014) gestützt, die mehr kognitiv anregende Interaktionen in moderierten Aktivitäten (z.B. künstlerisch-ästhetische, mathematische oder naturwissenschaftliche Angebote) im Vergleich zum Freispiel berichten. Auch internationale Forschungsbefunde verweisen auf eine niedrigere Interaktionsqualität in alltäglichen Kita-Situationen (*Cabell* u.a. 2013; *Gest* u.a. 2006).

Den Ergebnissen zur Interaktionsqualität im Freispiel kommt eine besondere Relevanz zu, da das Freispiel in kindzentrierten Ansätzen als die wertvollste Form kindlichen Spiels verstanden wird und in den Bildungsplänen der deutschen Länder beispielsweise als didaktisches Grundelement beschrieben ist. Augenscheinlich gelingt es den pädagogischen Fachkräften jedoch nicht, die spontanen Interessen der Kinder so aufzugreifen, dass daraus bedeutsame Lerngelegenheiten entstehen würden. Vor diesem Hintergrund nimmt auch die Gestaltung der Räume eine wichtige Funktion ein: Sprachliche Bildungsarbeit, welche die Potentiale alltäglicher Situationen nutzt, kann durch eine sprachbezogene Gestaltung des Raumes unterstützt werden. Aktuelle Studien zeigen, dass auch domänenspe-

zifische Aspekte der Raumgestaltung Einfluss auf die domänenspezifische Prozessqualität nehmen (Anders/Ballaschk 2014) und darüber zur domänenspezifischen Kompetenzentwicklung beitragen können.

Im Bereich der sprachlichen Bildung verdeutlichen Forschungsbefunde, dass die sprachförderliche Gestaltung von Räumen sprach- und literacy-bezogene Aktivitäten der Kinder (z.B. Lese- und Schreibaktivitäten) befördern (Morrow 1990; Neuman/Roskos 1990) und sich positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken kann (Coviello 2005; Neuman/Roskos 1993). Positive Effekte auf die kindliche Entwicklung ergeben sich vor allem dann, wenn die Potenziale sprachförderlicher Umgebungen in Interaktionen zwischen Erwachsenen und Kindern genutzt werden (McGill-Franzen u.a. 1999; McGinty u.a. 2012; Vukelich 1994). Wenngleich eine sprachförderliche Raumgestaltung pädagogische Fachkräfte darin unterstützen kann, alltagsintegrierte sprachliche Bildung umzusetzen und Freispielsituationen im hochkomplexen und nicht standardisierbaren Kita-Alltag zu bereichern (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011), scheint dieses Potential frühpädagogischen Fachkräften bislang kaum bewusst zu sein. Die Studie von Faas (2013) weist darauf hin, dass Fachkräfte ihr Handeln im Bildungsbereich Sprache selbst vornehmlich auf direkte pädagogische Interaktionen beziehen und weniger auf indirekte Formen der Sprachanregung im Sinne der Raumgestaltung oder der Bereitstellung spezifischer Materialien. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass das Thema der Gestaltung sprachförderlicher Räume als ein Aspekt fachdidaktischen Wissens in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte bislang unterrepräsentiert ist (Janssen 2011; Thanner 2009). Werden klassische pädagogische bzw. reformpädagogische Konzepte in der Ausbildung besprochen, wird Raumgestaltung zwar als zentrales Element allgemein beschrieben, dieses ist aber oftmals wenig domänenspezifisch ausgestaltet.

1.4 Genese fachdidaktischen Wissens

Professionelle Kompetenzen entwickeln sich über den Lebensverlauf hinweg in formalen, informalen und non-formalen Settings (Friederich 2017). Im deutschen Ausbildungssystem nimmt vor allem die formale Erstausbildung eine bedeutsame Rolle ein, da das Fort- und Weiterbildungssystem im frühpädagogischen Feld wenig ausgebaut und reguliert ist (die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF 2018) versucht, dem entgegenzusteuern und eine stärkere Systematisierung in der Fort- und Weiterbildung zu unterstützen). Es wird davon ausgegangen, dass eine höhere formale Qualifikation mit einer Zunahme professioneller Kompetenzen einhergeht. Bislang ist das empirische Wissen über die Richtigkeit dieser Annahme in Deutschland allerdings gering ausgeprägt. Das liegt einerseits an spezifischen Merkmalen der Fachkräftestruktur in der Bundesrepublik (z.B. mit Blick auf die Homogenität in den Berufsabschlüssen) und andererseits an einem Mangel an empirischen Studien zu diesen Fragestellungen. So verfügt die überwiegende Mehrheit der frühpädagogischen Fachkräfte über eine fachschulische Ausbildung zum/zur Erzieher*in. Der Anteil an akademisch ausgebildeten Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ist immer noch sehr gering (zuletzt 5,3%, *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2017). Dementsprechend sind vergleichende Analysen hinsichtlich der Kompetenzen von Fachkräften mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus nur in wenigen aktuellen Studien überhaupt möglich, wobei die Ergebnisse dieser Studien auch durch Selektionseffekte verzerrt sein könnten. Mischo u.a. (2013) zeigten, dass Fachschülerinnen im Vergleich zu

Studierenden an Hochschulen ihre Kompetenzen im Handlungsfeld Sprache und Sprachförderung höher einschätzen, während Ergebnisse verschiedener Wissenstests offenbaren, dass Studierende über ein größeres sprachbezogenes Wissen verfügen (*Strohmer/Mischo* 2014; *Thoma* u.a. 2011). Die Unterschiede bestehen zu Beginn und am Ende des Studiums bzw. der Ausbildung gleichermaßen (*Strohmer/Mischo* 2015). Weitere Forschungsanstrengungen sind vonnöten, um die Bedeutung der Formalqualifikation auf fach- und hochschulischem Niveau näher zu beleuchten.

2 Fragestellung

In der vorliegenden Studie werden die bislang untererforschten Kompetenzfacetten der Sensitivität von frühpädagogischen Fachkräften für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und die Gestaltung sprachförderlicher Räume näher beleuchtet. Dies erfolgt zunächst explorativ: Es wird untersucht, welche Situationen des Kita-Alltags pädagogische Fachkräfte selbst als relevant erachten, um die kindliche Sprachentwicklung zu unterstützen, und was sie unter einer sprachförderlichen Raumgestaltung verstehen. Anschließend wird untersucht, ob sich diese Facetten des fachdidaktischen Wissens im Hinblick auf die formale Erstausbildung der Fachkräfte (Hochschulabschluss vs. kein Hochschulabschluss) unterscheiden.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Daten wurden in einer Befragung von frühpädagogischen Fachkräften gewonnen, die im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ stattgefunden hat. An dieser Stelle werden die für die vorliegende Studie relevanten Merkmale des Programms und der Evaluationsstudie präsentiert (für weitere Informationen vgl. *Roßbach/Anders/Tietze* 2016). Das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ wurde von März 2011 bis Dezember 2015 vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) in rund 4.000 Kindertageseinrichtungen implementiert. Ziel war es, das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung in den teilnehmenden Einrichtungen nachhaltig zu verankern. Die Förderung durch das Bundesprogramm sah vor, dass in jeder Kindertageseinrichtung eine Sprachexpertin¹ mit dem Stellenumfang einer halben Stelle eingesetzt wurde. Primäre Aufgabe der Sprachexpertin war es, das Kita-Team für die alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit zu qualifizieren. Die Sprachexpertinnen verfügten in der Regel über eine frühpädagogische Qualifikation und wiesen darüber hinaus vertiefende Erfahrungen in der sprachlichen Bildung und im Umgang mit Kindern unter drei Jahren auf. Eine Stichprobe von Sprachexpertinnen liefert die Datenbasis für die aktuelle Studie ($n = 231$)². Die an der Evaluation beteiligten Kindertageseinrichtungen, in denen die Sprachexpertinnen tätig waren, wurden aus dem Gesamtpool der Schwerpunkt-Kitas auf Grundlage von spezifischen Strukturmerkmalen (z.B. Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund) ausge-

wählt. Unter den Teilnehmenden befanden sich 201 weibliche (87%) und zehn männliche Fachkräfte (4%); bei 20 Personen liegen keine Angaben zum Geschlecht vor. Der Anteil an Sprachexpertinnen mit Hochschulabschluss war mit 27,3 Prozent (63 Personen) vergleichsweise hoch. Dies entsprach der Intention des Bundesprogramms, nach der die Stellenbesetzung mit möglichst hoch qualifiziertem Personal erfolgen sollte.

3.2 Erhebungsinstrumente

Die Analysen stützen sich auf Daten einer Onlinebefragung, die im Frühjahr/Sommer 2015 mit den Sprachexpertinnen durchgeführt wurde. Im Sinne des explorativen Charakters der Studie wurde eine offene Form der Befragung gewählt. Frage 1 beschäftigte sich mit der Wahrnehmung von sprachförderlichen Situationen im Alltag und lautete: „*Bitte nennen Sie 3 Situationen aus dem Alltag einer pädagogischen Fachkraft, die sich dafür eignen, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu begleiten.*“ Die Anzahl und Breite der Lösungsmöglichkeiten gilt als Hinweis für die Ausprägung fachdidaktischen Wissens. Die Vorstellungen über eine sprachanregende Raumgestaltung wurden über zwei Fragen erfasst. Zunächst sollten die Sprachexpertinnen einen Raum benennen, den sie gestalten würden: „*Stellen Sie sich vor, Sie könnten einen Raum in Ihrer Kita frei gestalten. Welcher Raum wäre das?*“ (Frage 2). Anschließend folgte die Frage nach spezifisch sprachbezogenen Gestaltungselementen (Frage 3): „*Welche Gestaltungselemente würden Sie in diesen Raum einbringen, um die sprachliche Entwicklung der Kinder möglichst gut zu unterstützen?*“ Es bestand die Möglichkeit, bis zu zehn Gestaltungselemente zu nennen. Auch hier gilt die Anzahl und Breite der Lösungsmöglichkeiten als Hinweis für die Ausprägung fachdidaktischen Wissens. Die Programmierung sah vor, dass den Befragten für jede Antwortmöglichkeit (Frage 1: drei Situationen, Frage 2: ein Raum, Frage 3: zehn Gestaltungselemente) ein eigenes Antwortfeld zur Verfügung stand. Die Sprachexpertinnen wurden gebeten, in Stichworten zu antworten.

3.3 Datenanalyse

Die qualitativen Daten wurden unter Zuhilfenahme der Computersoftware MAXQDA (VERBI GmbH 2015) inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz u.a. 2009; Kuckartz 2016). Im Sinne der explorativen Vorgehensweise wurden die Kategorien vornehmlich induktiv gebildet. An verschiedener Stelle war jedoch auch die Auswertung auf Basis theoretischer Vorannahmen angebracht. Diese deduktive Vorgehensweise wurde – neben der induktiven Kategorienbildung – unter anderem bei der Auswertung der dritten Fragestellung berücksichtigt, da hier Merkmale einer Sprach- und Literacy-förderlichen Umgebung über die „Literacy Environment Checklist“ des „Early Language & Literacy Classroom Observation Toolkit“ (Smith/Dickinson 2002) spezifiziert werden konnten. Für die Analyse wurden Kodierregeln aufgestellt, die im Prozess fortwährend verfeinert wurden. Alles Datenmaterial wurde sowohl durch die Erstautorin als auch durch zwei unabhängige, im Kodierschema trainierte Studentinnen mit Erzieherinnenausbildung³ kodiert. Die Intercoder-Reliabilität nach Holsti (CR) (Holsti 1969) lag über alle Fragen hinweg im Durchschnitt bei CR = 0,84 (R = 0,1) und weist auf eine gute bis sehr gute Übereinstimmung hin (Früh 2011). In den Fällen, wo keine Übereinstimmung gegeben war, wurde die Zuordnung zu einer Kategorie gemeinsam besprochen bzw. unter Beteiligung der Co-Autorinnen entschieden.

Das Kodierschema sah vor, dass bei den Fragen 1 und 3 auch Antworten kodiert wurden, die über die anvisierten *drei* Situationen bzw. *zehn* Gestaltungselemente hinausgingen (und zwar dann, wenn mehrere Antworten in einem Antwortfeld eingegeben wurden, welche jedoch unterschiedlichen Kategorien zugeordnet werden konnten, zum Beispiel bezüglich Frage 1: Mittagessen/Schlafengehen). Demnach konnten bei der ersten und dritten Fragestellung mehr als drei bzw. zehn Antworten kodiert werden. Um die eindeutige Zuordnung der Gestaltungselemente zu einem Raum gewährleisten zu können, wurde in Frage 2 in den Fällen, wo Mehrfachantworten gegeben wurden, hingegen nur eine Antwort gewertet (in der Regel die zuerst gegebene Antwort). Doppelt gegebene Antworten wurden nur einfach kodiert, während leere Antwortfelder als Missing bewertet wurden.

Im Anschluss an die Kodierung wurden Häufigkeiten berechnet sowie Kreuztabellen erstellt, die den Zusammenhang der gegebenen Antworten mit den qualifikatorischen Voraussetzungen der Sprachexpertinnen abbilden. Spezifisch wurde der Zusammenhang mit einem Hochschulabschluss über Chi-Quadrat-Tests untersucht. Die Ergebnisse werden im Folgenden – getrennt für die einzelnen Fragestellungen – präsentiert.

4 Ergebnisse

4.1 Welche Alltagssituationen nehmen Sprachexpertinnen als sprachliche Bildungsmöglichkeiten wahr und inwieweit unterscheiden sich die Antworten von Sprachexpertinnen mit fach- und hochschulischer Ausbildung?

Die Sprachexpertinnen erkannten insgesamt – entsprechend des Konzepts der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung – viele verschiedene Situationen des Alltags als Bildungsmöglichkeiten (siehe Tabelle 1, Spalten 2 und 3 auf Ebene der Personen⁴). Am häufigsten wurden Mahlzeiten, Wickelsituationen bzw. Routinen bezüglich der Körperpflege und das Freispiel als geeignete Situationen benannt, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu begleiten. Diese drei Situationen wurden von deutlich mehr als einem Drittel der 231 befragten Personen gewählt. Mehr als ein Viertel der Sprachexpertinnen hielt außerdem Buchsituationen als geeignet für eine alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit. Hierbei stellt sich jedoch die Frage, ob es sich bei der Buchsituation tatsächlich um eine Situation handelt, die sich aus dem Kita-Alltag heraus ergibt, oder ob das dialogische Lesen nicht eine didaktische Methode darstellt, die in unterschiedlichen Alltagssituationen (z.B. im Morgenkreis) eingebettet werden kann. Dies trifft auch auf sprachpädagogische Methoden wie das Singen und Reimen zu, die im gesamten Kita-Alltag Berücksichtigung finden können. Alle Nennungen, die von weniger als zehn Personen gegeben wurden, sind in der Kategorie „Sonstiges“ zusammengefasst. Darunter fielen beispielsweise Angaben wie Eins-zu-Eins-Interaktionen, Geburtstagsfeiern oder Konfliktsituationen. Rund einem Fünftel der Sprachexpertinnen fiel es schwer, drei konkrete Situationen zu benennen, die sich für die sprachliche Bildungsarbeit eignen. In der Kategorie „keine Situation“ wurden daher alle Antworten zusammengefasst, die entweder Prinzipien der alltagsintegrierten sprachlichen Bildungsarbeit abbilden (z.B. „sprachliche Begleitung des Alltags“) oder den gesamten Kita-Alltag undifferenziert einbeziehen (z.B. „Alltagssituationen“, „jede Situation“). Ein wichtiges Merkmal alltagsintegrierter sprachlicher Bildungsarbeit

ist, dass sie nicht zufällig oder beiläufig geschieht, sondern dass es sich um bewusste, planvolle Interaktionen handelt, die dann – in großer Professionalität ausgeführt – beiläufig wirken: Dieses Kernmerkmal alltagsintegrierter sprachlicher Bildungsarbeit scheint nicht von allen Sprachexpertinnen verinnerlicht worden zu sein. Grundlegend zeigt sich, dass von den Sprachexpertinnen typische Situationen des Kita-Alltags für die sprachliche Bildungsarbeit benannt werden (vgl. *Jampert* u.a. 2011), wobei andere Forschungsbefunde auf eine geringe Anregungsqualität in jenen alltäglichen Situationen verweisen (*Wildgruber* u.a. 2016).

Tabelle 1: Geeignete Alltagssituationen für sprachliche Bildung

	Anzahl der Personen*	
	Häufigkeiten	Prozent (Gültig)
Mahlzeiten	125	54,1
Wickelsituation/Körperpflege	98	42,4
Freispiel	83	35,9
Bilderbuchbetrachtung/Vorlesen	66	28,6
An-/Ausziehen	58	25,1
Morgen-/Stuhlkreis	57	24,7
Angebote/Projekte	32	13,9
Draußen sein/Ausflüge	31	13,4
Singen/Reime/Fingerspiele	18	7,8
Rollenspiele	16	6,9
Bring-/Abholzeit	16	6,9
Bewegungsangebote	14	6,1
Hauswirtschaftliche Aktivitäten	12	5,2
Sonstige	37	16,0
Keine Situation	47	20,3

**Hinweis:* Mehrfach genannte Kategorien werden nur einmal gezählt.

Ein weiterer Schwerpunkt der Analysen beschäftigte sich mit der Frage, ob sich die genannten Situationen zwischen Sprachexpertinnen mit und ohne Hochschulabschluss unterscheiden. Blickt man auf das Ausbildungsniveau der Sprachexpertinnen, dann wurden nur wenige Unterschiede in ihrem Antwortverhalten ersichtlich. Chi-Quadrat-Tests zeigten, dass die Kategorie „An- und Ausziehen“ signifikant häufiger von Sprachexpertinnen mit einem Hochschulabschluss im Vergleich zu Sprachexpertinnen ohne Hochschulabschluss benannt wurde (36,5% vs. 20,8%; $\chi^2(1) = 5,99$; $p < ,05$; $\Phi = -0,16$), während die Kategorie „Rollenspiele“ überzufällig häufig Sprachexpertinnen ohne Hochschulabschluss wählten (8,9% vs. 1,6%; $\chi^2(1) = 3,83$; $p = ,05$; $\Phi = 0,13$). Mit Blick auf die Bedeutung des Spiels für frühe Bildungsprozesse offenbart sich hier ein möglicher Anknüpfungspunkt für Qualifizierungsansätze. Die Ergebnisse verdeutlichen grundlegend Tendenzen, wobei die Varianzaufklärung durch den Berufsabschluss der Sprachexpertinnen insgesamt gering ausfällt. Weiterhin benannten Sprachexpertinnen ohne Hochschulabschluss fast doppelt so häufig keine konkrete Situation für sprachliche Bildung im Vergleich zu Sprachexpertinnen mit Hochschulabschluss. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen war jedoch nicht signifikant.

4.2 Welchen Raum gestalten Sprachexpertinnen in der Kita und inwieweit unterscheiden sich die Antworten von Sprachexpertinnen mit fach- und hochschulischer Ausbildung?

Die Sprachexpertinnen wurden im weiteren Verlauf in Bezug auf die sprachförderliche Gestaltung von Räumen befragt. Dafür sollten sie zunächst einen Raum in der Kita benennen, den sie gestalten würden (Frage 2). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die ermittelten Räume auf Ebene der Personen. Am häufigsten gaben die Sprachexpertinnen an, einen sprachbezogenen (zusätzlichen) Raum (z.B. Bibliothek und Schreibzimmer) gestalten zu wollen (41,6%), gefolgt von einem Funktionsraum (27,7%, hierunter fallen z.B. Bewegungs-, Rollenspiel- und Kreativraum). Ein Viertel der Sprachexpertinnen entschied sich, einen Gruppen- bzw. Krippenraum zu gestalten, während nur knapp fünf Prozent der Antworten der Sprachexpertinnen auf andere, den Alltag der Kita bestimmende Räumlichkeiten (z.B. Bad, Flur) fielen. Die spontane Nennung eines zusätzlichen Raumes für die sprachliche Bildungsarbeit im Alltag scheint eher einem additiven Förderansatz zu folgen. Blickt man auf das Ausbildungsniveau der Sprachexpertinnen, dann zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Unterschiede hinsichtlich des Antwortverhaltens der hochschulisch bzw. nicht-hochschulisch ausgebildeten Fachkräfte.

Tabelle 2: Räume zur Gestaltung

	Anzahl der Personen (n = 231)	
	Häufigkeiten	Prozent (Gültig)
Gruppenraum	38	16,4
Krippenraum	20	8,7
Eingangsbereich & Flur	8	3,5
Bad	1	0,4
Garten	2	0,9
Sprachbezogener Raum	96	41,5
Funktionsraum	64	27,7
Ausschluss*	2	0,9

*Hinweis: Kategorie enthält Nennungen, die keinen Raum darstellten und daher ausgeschlossen wurden.

4.3 Wie gestalten Sprachexpertinnen Räume, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen und inwieweit unterscheiden sich die Antworten von Sprachexpertinnen mit fach- und hochschulischer Ausbildung?

Im Anschluss an die Nennung des Raumes wurden die Sprachexpertinnen gebeten anzugeben, welche Gestaltungselemente sie in den Raum einbringen würden, um die sprachliche Entwicklung der Kinder zu fördern (Frage 3). Die ermittelten Gestaltungselemente können in Tabelle 3 auf Ebene der Personen sowie auf Ebene der Kodierungen entnommen werden. Die Antworten konnten vier inhaltlichen Hauptkategorien zugeordnet wer-

den: Raumausstattung, Funktionsbereiche, Ausschmückung und Materialien. Mit der Kategorie „Raumausstattung“ wurden Elemente zusammengefasst, die fest im Raum installiert sind (z.B. Möbelstücke, Beleuchtung). Die Kategorie „Funktionsbereiche“ beinhaltet alle Nennungen, die eine Strukturierung des Raumes in verschiedene Bereiche angesprochen haben (z.B. Lesecke). Flexibel anwendbare Elemente der Ausgestaltung eines Raumes (wie Poster, Bilder) wurden in der Kategorie „Ausschmückung“ berücksichtigt. Die Kategorie „Materialien“ beinhaltet alle Nennungen zu Dingen, mit denen sich Kinder bzw. pädagogische Fachkräfte im Kita-Alltag beschäftigen können (z.B. Bücher, Rollenspielmaterialien). Die Nennungen in den vier Hauptkategorien wurden dahingehend unterschieden, ob sie einen sprachspezifischen oder einen domänenübergreifenden Fokus erkennen lassen. Viele der genannten Gestaltungselemente können theoretisch sprachrelevant sein (z.B. unterschiedliche Lichtverhältnisse), aufgrund der Antworten im Rahmen der Onlinebefragung kann jedoch nicht festgestellt werden, ob eine sprachbezogene Nutzung von der Fachkraft geplant ist oder nicht. Diese Gestaltungselemente wurden daher als domänenübergreifend kodiert. Ferner ergibt sich daraus für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse eine starke Fokussierung auf literacy-bezogene Aspekte der Raumgestaltung. Viele der von den Sprachexpertinnen benannten sprachspezifischen Gestaltungselemente werden auch in der „Literacy Environment Checklist“ (Smith/Dickinson 2002) berücksichtigt (z.B. Vorhandensein einer Lese-/Schreibecke mit entsprechendem Mobiliar (Sofa, Bücherregal), Buchstaben und Schrift im Raum, Bücher, Schreibutensilien sowie weitere sprachbezogene Requisiten (Schreibmaschine, Menükarte)). Weitere, dem Kategoriensystem nicht eindeutig zuordenbare Antworten wurden in der Kategorie „Sonstiges“ vermerkt, leere Antworten in der Kategorie „Fehlend“.

Die Ergebnisse zeigen eine große Diversität der genannten Gestaltungselemente. Für die Gestaltung eines sprachförderlichen Raumes wurden sämtliche, auch weniger explizit sprachbezogene Aspekte in den Blick genommen und eher Möglichkeiten der allgemeinen – und nicht spezifisch sprachbezogenen – Raumgestaltung beschrieben: In allen vier inhaltlichen Hauptkategorien wurden mehr domänenübergreifende als sprachspezifische Gestaltungselemente genannt.

Hinsichtlich der Verteilung der vier inhaltlichen Hauptkategorien zeigte sich, dass am häufigsten Materialien genannt wurden, wobei knapp ein Drittel der Befragten keinerlei sprachspezifische Materialien angibt. Am zweithäufigsten wurden Aspekte der Kategorie „Raumausstattung“ genannt. Die Kategorie „Funktionsbereiche“ wurde am dritthäufigsten angegeben. Blickt man auf die Gruppe der Sprachexpertinnen, die eingangs keinen sprachbezogenen Raum zur Gestaltung in Betracht gezogen hat (Frage 2), dann zeigt sich, dass auch nur etwa jede Dritte von ihnen (35,3%) einen sprachspezifischen Funktionsbereich im Raum implementieren würde. Von den Sprachexpertinnen, die in Frage 2 einen sprachbezogenen Raum benannten, erwähnten 23 Prozent außerdem sprachspezifische Funktionsbereiche. Von den vier inhaltlichen Hauptkategorien wurden auf Ebene der Kodierungen am seltensten Elemente angesprochen, die die Kategorie „Ausschmückung“ betreffen. Formen der expliziten Literacy-Förderung – z.B. die Implementation von Buchstaben und Schrift im Raum – wurden in diesem Zusammenhang nur von etwa jeder zehnten Sprachexpertin genannt, sie scheinen demnach eine untergeordnete Rolle zu spielen. Ferner gab mehr als die Hälfte der 231 befragten Sprachexpertinnen weniger als zehn Elemente einer sprachförderlichen Raumgestaltung an.

Tabelle 3: Elemente einer sprachförderlichen Raumgestaltung

	Anzahl der Personen (n = 231)		Anzahl der Kodierungen (n = 2.688)	
	Häufigkeiten	Prozent	Häufigkeiten	Prozent
Raumausstattung	173	74,9	493	18,3
<i>Sprachspezifisch:</i> z.B. Sofa, Bücherregal, Leselampe	91	39,4	158	5,9
<i>Domänenübergreifend:</i> z.B. allgemeine Möbelstücke (z.B. Tisch/Stuhl), Bodenbeschaffenheit, verschiedene Ebenen	146	63,2	335	12,4
Strukturierung durch Funktionsbereiche	123	53,2	324	12,1
<i>Sprachspezifisch:</i> z.B. Bücher-/Lesecke, Schreibecke, Literacy-Center	69	29,9	85	3,2
<i>Domänenübergreifend:</i> z.B. Kuschecke, Rollenspielbereich, Kreativbereich	108	46,8	239	8,9
Ausschmückung	150	64,9	279	10,4
<i>Sprachspezifisch:</i> z.B. Poster/Bilder allgemein, Buchstaben/Schrift im Raum, Symbole	78	33,8	123	4,6
<i>Domänenübergreifend:</i> z.B. Kissen/Decken, Spiegel, Tücher/Stoffe	104	45,0	156	5,8
Materialien	209	90,5	1.115	41,5
<i>Sprachspezifisch:</i> z.B. Bücher, Schreibutensilien, sprachbezogene Requisiten (Menükarte)	151	65,4	403	15,0
<i>Domänenübergreifend:</i> z.B. Rollenspielmaterialien, Materialien zum Malen und Basteln, Bewegungselemente	185	80,1	712	26,5
Sonstiges	18	7,8	23	0,8
Fehlend	120	51,9	434	16,2
Ausschluss*	2	0,9	20	0,7

*Hinweis: Die Gestaltungselemente zu den in Frage 2 ausgeschlossenen Räumen blieben folglich auch in Frage 3 unberücksichtigt.

Blickt man auf das Ausbildungsniveau der Sprachexpertinnen, dann zeigen sich wenige Unterschiede in ihrem Antwortverhalten. Sprachexpertinnen mit Hochschulabschluss äußerten signifikant häufiger als Sprachexpertinnen ohne Hochschulabschluss, einen sprachspezifischen Funktionsbereich einrichten zu wollen (39,7% vs. 26,2%; $\chi^2(1) = 3,98$, $p < ,05$, $\Phi = -0,13$). Die Chi-Quadrat-Tests zeigten darüber hinaus, dass Sprachexpertinnen ohne Hochschulabschluss im Vergleich zu Kolleginnen mit Hochschulabschluss weniger Elemente einer sprachförderlichen Raumgestaltung produzierten (57,1% vs. 38,1%; $\chi^2(1) = 6,66$, $p = ,01$, $\Phi = 0,17$). Dies kann im Sinne eines stärker ausgeprägten Wissens der Sprachexpertinnen mit Hochschulabschluss interpretiert werden. Die Ergebnisse verdeutlichen erneut Tendenzen, wobei die Varianzaufklärung durch den Berufsabschluss der Sprachexpertinnen insgesamt gering ausfällt.

4.4 Zusammenfassung und Diskussion

Die Umsetzung einer sprachlichen Bildungsarbeit, welche die Potenziale alltäglicher Routinen nutzt, stellt spezifische Anforderungen an pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Die vorliegende Arbeit baut auf aktuellen Kompetenzmodellen auf, die

verschiedene Kompetenzfacetten definieren und differenzieren. Für das pädagogische Handeln wird vor allem das fachdidaktische Wissen als bedeutsam herausgestellt, wobei der Forschungsstand gerade im Hinblick auf eine alltagsintegrierte sprachliche Bildungspraxis noch sehr dünn ist. Als wichtige Aspekte fachdidaktischen Wissens wurden in dieser Studie die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und das Wissen über die Gestaltung sprachförderlicher Räume beschrieben. Ein weiterer Schwerpunkt der Arbeit war die Frage, ob unterschiedliche frühpädagogische Ausbildungsgänge (fachschulisch vs. hochschulisch) mit Unterschieden in Komponenten des fachdidaktischen Wissens einhergehen. Dabei war der Befragungsmodus in der Studie zunächst qualitativ und explorativ angelegt und wurde dann im weiteren Analyseverlauf in quantifizierbare Daten überführt. Die verwendeten Daten stammen aus einer Onlinebefragung mit Sprachexpertinnen, die am Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ beteiligt waren. Die Analysen zeigen grundlegend ein Verbesserungspotential, das sich auf die Konkretisierung relevanten Wissens hinsichtlich der Nutzung von Alltagssituationen und Räumen bezieht.

Mit Blick auf die Wahrnehmung sprachförderlicher Situationen wurden die Fachkräfte gebeten, drei Situationen aus dem Kita-Alltag zu nennen, die sich dafür eignen, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu unterstützen. Die gegebenen Antworten spiegelten insgesamt typische Situationen des Kita-Alltags wider, die auch in der Literatur als relevante Bildungsmöglichkeiten beschrieben werden (vgl. z.B. *Jampert* u.a. 2011). Forschungsbefunde haben jedoch darauf hingewiesen, dass in typischen Alltagssituationen in der Kita nur eine geringe Anregungsqualität vorherrscht (*Wildgruber* u.a. 2016). Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse als kritisch zu bewerten. Wenngleich die vorliegende Studie keine selbst gewonnenen Daten zur Interaktionsqualität einbezogen hat, kann gemutmaßt werden, dass zwar viele pädagogische Fachkräfte die genannten Situationen als relevante Bildungssituationen einordnen, dass es in der praktischen Umsetzung jedoch an kreativen Strategien fehlt, um Kindern tatsächlich sprachlich-kognitiv herausfordernde Interaktionen zu ermöglichen. Einige Sprachexpertinnen haben keine konkrete Situation für die Unterstützung der sprachlichen Entwicklung der Kinder genannt, sondern auf den pädagogischen Alltag insgesamt verwiesen. Wenngleich dies auf den ersten Blick eine Antwort im Sinne der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zu sein scheint, ist jedoch fraglich, ob den Fachkräften bewusst ist, dass sprachliche Bildung nicht beiläufig und zwangsläufig in jeder Alltagssituation geschieht, sondern dass es sich um bewusste und planvolle Interaktionen der Fachkraft mit dem Kind handelt. Unsere Annahme wird durch eine Studie von *Viernickel* u.a. (2013) unterstützt, die zeigte, dass pädagogische Fachkräfte zum Teil jedes Sprechen mit Kindern als alltagsintegrierte sprachliche Bildung verstehen und sich nur wenige Hinweise auf eine bewusste und reflektierte Umsetzung der Sprachbildung (z.B. in Form von dialogischen Ansätzen) finden lassen. Mit Blick auf häufig genannte Kita-Situationen wie das Wickeln oder An- und Ausziehen wurde ein wichtiges Forschungsdesiderat ersichtlich, da die Interaktionsqualität in diesen Situationen in bisherigen Forschungsarbeiten weniger Berücksichtigung fand. Jede fünfte befragte Sprachexpertin konnte keine drei Alltagssituationen benennen. Dieses Resultat deutet auf einen Fort- und Weiterbildungsbedarf hin, vor allem, wenn man berücksichtigt, dass es sich um spezifisch vorgebildete Sprachexpertinnen handelte, die ihr Tätigkeitsfeld im Rahmen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ hatten.

Unterschiede im Antwortverhalten bei Sprachexpertinnen mit und ohne Hochschulabschluss, die statistisch abgesichert werden konnten, zeigten sich lediglich für die Wahr-

nehmung einzelner Alltagssituationen, die kein klares Muster zur Schlussfolgerung auf Unterschiede zwischen den beiden Gruppen zulassen.

Neben der Wahrnehmung relevanter Situationen im Kita-Alltag spielt die Gestaltung von Räumen eine wichtige Rolle innerhalb der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung. Die teilnehmenden Sprachexpertinnen wurden zunächst gebeten anzugeben, welchen Raum sie in der Kita gestalten würden. Die Ergebnisse auf deskriptiver Ebene zeigten, dass ein Großteil der Sprachexpertinnen einen sprachbezogenen (zusätzlichen) Raum gestalten würde. Die Schaffung eines zusätzlichen Raumes für die sprachliche Bildungsarbeit, welche die Potentiale alltäglicher Situationen und Routinen nutzt, scheint kontraintuitiv und eher einem additiven Förderansatz folgend. Räumlichkeiten, in denen abseits des Gruppenraumes mehrmals täglich Routinesituationen stattfinden (z.B. Pflegesituationen im Bad, An- und Ausziehsituationen im Flur), werden hingegen nur von einer Minderheit vorgeschlagen. Knapp ein Drittel der Sprachexpertinnen nennt Räume mit einer anderen spezifischen Funktion (z.B. Bewegungs-, Rollenspiel- und Kreativraum). Hieraus lässt sich das Verständnis von Sprache als einem querliegenden Entwicklungsbereich deuten, verbunden mit der Vorstellung, die verschiedenen Bildungsbereiche in der pädagogischen Praxis zu verzahnen. Ein Unterschied in den Antworten von Sprachexpertinnen mit und ohne Hochschulabschluss zeigte sich bei der Raumwahl nicht.

Die Antworten hinsichtlich der Raumgestaltung deuteten auf ein breites Verständnis einer sprachspezifischen Gestaltung pädagogischer Räume. Insgesamt sprechen viele der genannten Gestaltungselemente dafür, dass in den Räumen vor allem eine gemütliche Atmosphäre geschaffen werden soll (z.B. durch große Fenster, helle Wandfarben, Ideen zur Bodenbeschaffenheit, Spiegel etc.). Die Implementation vielfältiger Materialien aus dem Bereich Sprache – vor allem aber auch aus anderen Bildungsbereichen – spielt außerdem eine wichtige Rolle. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass die Gestaltung der Räume weniger in Verbindung mit der Ausbildung wichtiger Vorläuferfähigkeiten wie dem Lesen und Schreiben gebracht wird. So beschrieb nur eine kleine Gruppe von Sprachexpertinnen, dass Buchstaben oder Schrift im Raum verankert sein sollten. Die Ergebnisse überraschen insofern, als dass davon ausgegangen werden kann, dass diese Repräsentationen in vielen Kita-Räumen bereits vorhanden sind, z.B. in Form von Namensschildern der Kinder oder ausgehängten Wochenplänen. Auch an dieser Stelle finden sich Anzeichen für einen wenig bewussten Umgang in Bezug auf die Nutzung von Buchstaben und Schrift im Raum als Möglichkeiten der Sprach- und Literacy-Förderung. Eine intentionale Nutzung von im Raum vorhandenen Buchstaben und Schriften in der sprachpädagogischen Arbeit erscheint daher fraglich. Unterschiede im Antwortverhalten bei Sprachexpertinnen mit und ohne Hochschulabschluss, die statistisch abgesichert werden konnten, zeigten sich für die Einrichtung sprachspezifischer Funktionsbereiche zugunsten der Sprachexpertinnen mit Hochschulabschluss. Diese Gruppe konnte auch insgesamt mehr Gestaltungselemente benennen, was im Sinne eines stärker ausgeprägten Wissens interpretiert werden kann.

Entscheidend für eine gelungene alltagsintegrierte sprachliche Bildungsarbeit ist das fachdidaktische Wissen der pädagogischen Fachkräfte. Die Studie hat aufgezeigt, dass das Potential alltäglicher Routinesituationen für die sprachliche Bildung und die sprachbezogene Raumgestaltung Themen darstellen, die einer stärkeren Berücksichtigung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte bedürfen. Forschungsarbeiten weisen darauf hin, dass es dabei nicht allein um die Vermittlung von Wissen gehen kann, sondern dass auch die Implementierung und Reflexion von Wissen im pädagogischen Alltag (z.B. über ein Coaching) bedeutsam ist (Egert 2015; Egert/Hopf 2016).

Die Ergebnisse lassen sich im System der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung in Deutschland verorten. Die deutsche Elementarpädagogik ist durch eine sozialpädagogische Tradition geprägt, die die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes in den Fokus nimmt und die Ausbildung kognitiver, akademischer Fähigkeiten in den Hintergrund rückt (OECD 2006). Vor diesem Hintergrund sind ebenfalls die schlechteren Qualitätswerte in Beobachtungsstudien zu interpretieren, die auf die Erfassung domänenspezifischer Prozessqualität in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften abzielen (Kuger/Kluczniok 2009; Tietze u.a. 2013). Soll das Ziel der Kindertagesbetreuung, zu einem chancengerechteren Aufwachsen in Deutschland beizutragen, tatsächlich erreicht werden, dann muss hier angesetzt werden. Die vorliegende Studie zeigt Entwicklungsbedarf für die Ansprache sprachlicher und schriftsprachbezogener Fähigkeiten in Bezug auf die Wahrnehmung von bildungsrelevanten Situationen und die Gestaltung pädagogischer Räume auf. Dies bedeutet ausdrücklich nicht, dass schulische Inhalte in die Kindertageseinrichtungen vorverlegt werden sollen. Stattdessen sollten in den Kitas wichtige Grundlagen für schulisches Lernen gelegt werden. Dies geschieht unter anderem, indem die kindliche Neugier an Sprache und Schrift aufgegriffen wird.

4.5 Limitationen

Die Studie weist verschiedene Einschränkungen auf. Wenngleich der Untersuchung eine große und bundesweit angelegte Stichprobe zugrunde liegt, wird keine Repräsentativität erzielt, da die Teilnehmenden im Kontext der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ rekrutiert und befragt wurden. Über die onlinebasierte Erhebung des qualitativen Datenmaterials war es möglich, eine größere Zahl an Fachkräften zu befragen. Dies hatte jedoch auch zur Folge, dass keine kommunikative Validierung (Steinke 2010) der erhobenen Daten berücksichtigt werden konnte und die eigentliche Intention der befragten Person bei der Kodierung möglicherweise fehlinterpretiert wurde. Weiterhin waren das explorative Studiendesign und die in diesem Zusammenhang entwickelten Fragestellungen mit spezifischen Herausforderungen verbunden. Die bei Frage 1 vorgegebene Anzahl von drei Situationen stellt eine Begrenzung mit Blick auf das Konzept der Vielfalt an möglichen Situationen in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung dar. In Bezug auf die sprachförderliche Gestaltung von Räumen ist darauf hinzuweisen, dass das Antwortverhalten der Fachkräfte durch ihre individuellen Erfahrungen mit unterschiedlichen gruppenbezogenen bzw. (teil-)offenen Raumnutzungskonzepten beeinflusst worden sein könnte. In zukünftigen Studien sollten diese möglichen Erfahrungen mit erhoben werden.

Die Ergebnisse zeigten kaum Unterschiede hinsichtlich der Formalqualifikation der Sprachexpertinnen auf. Weitere Forschungsarbeiten sollten nicht nur spezifisch für den Bereich Sprache ausgebildete pädagogische Fachkräfte einschließen, um zu untersuchen, ob die Unterschiede zwischen den Ausbildungsgängen bei anderen Fachkräften größer ausfallen. Zudem zeigt sich die Vielfalt auch innerhalb eines Ausbildungsgangs, weshalb die Spezifika der Studien- und Ausbildungsgänge stärker in Betracht gezogen werden sollten. Es gibt Hinweise darauf, dass nicht allein die Frage nach dem Ausbildungstyp relevant ist, sondern auch der Blick auf die einzelne Ausbildungsinstitution und ihr zugrundeliegendes Curriculum (Mischo 2015). Die Studie folgte einer explorativen Vorgehensweise, da sich bisher nur wenige Forschungsarbeiten mit dem fachdidaktischen Wissen im Bildungsbereich Sprache auseinandergesetzt haben. Die gewonnenen Ergebnisse liefern

den Ausgangspunkt für mögliche weiterführende Studien, die unterschiedliche Aspekte fachdidaktischen Wissens beleuchten.

Anmerkungen

- 1 Aufgrund der großen Anzahl weiblicher Fachkräfte wird im Folgenden von Sprachexpertin/Sprachexpertinnen gesprochen, männliche Fachkräfte sind hierbei eingeschlossen.
- 2 Die Ausgangsstichprobe in der Evaluation lag bei 335 Kindertageseinrichtungen, zu Messzeitpunkt 4 bei 290 Kitas. Für diese Studie wurde die Vergleichsstichprobe ausgeschlossen, da in diesen Kitas keine Sprachexpertin tätig war, die hätte befragt werden können. Ferner wurde die Befragung von zwei Sprachexpertinnen nicht beantwortet, sodass sich eine Stichprobengröße von $n = 231$ ergibt.
- 3 Kodiererin A hat Fragestellungen eins und zwei analysiert. Doppelt kodiert wurden 100 Prozent des Datenmaterials. Kodiererin B widmete sich der Fragestellung drei. Der Umfang der Daten der dritten Fragestellung ließ eine Doppelkodierung von 20 Prozent des Datenmaterials zu.
- 4 Diese Verteilung bildet sich in identischer Form auf Ebene der Kodierungen ab. Da damit keine relevanten zusätzlichen Informationen geliefert werden, finden die Häufigkeiten der Kodierungen an dieser Stelle keine Berücksichtigung.

Literatur

- Albers, T.* (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Dissertation. – Bad Heilbrunn.
- Anders, Y.* (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten „Professionalisierung in der Frühpädagogik“ im Auftrag des Aktionsrats Bildung. – München. Online verfügbar unter: https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf, Stand: 04.07.2018.
- Anders, Y.* (2015): Literature review on pedagogy. For a review in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom). – Berlin.
- Anders, Y./Ballaschk, I.* (2014): Studie zur Untersuchung der Reliabilität und Validität des Zertifizierungsverfahrens der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. In: Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“. Band 6. – Schaffhausen, S. 35-116.
- Anders, Y./Rossbach, H.-G.* (2015): Preschool teachers' sensitivity to mathematics in children's play: The influence of math-related school experiences, emotional attitudes and pedagogical beliefs. *Journal of Research in Childhood Education*, 29, 3, S. 305-322. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1040564>
- Autorengruppe Fachkräftebarometer* (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. – München. Online verfügbar unter: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruhe_Bildung_2017_web.pdf, Stand: 04.07.2018
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, Ü./Schneider, W.* (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. – Opladen.
- Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung* (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“. Online verfügbar unter: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf>, Stand: 19.06.2017.
- Cabell, S. Q./DeCoster, J./LoCasale-Crouch, J./Hamre, B. K./Pianta, R. C.* (2013): Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, S. 820-830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Coviello, R. H.* (2005): Language and literacy environment quality in early childhood classrooms: Exploration of measurement strategies and relations with children's development. Dissertation. – Pennsylvania.

- Dunekacke, S./Jenßen, L./Blömeke, S.* (2015): Effects of Mathematics Content Knowledge on Pre-school Teachers' Performance: A Video-Based Assessment of Perception and Planning Abilities in Informal Learning Situations. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13, S. 267-286. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9596-z>
- Dynia, J. M.* (2012): The Literacy Environment of Early Childhood Special Education Classrooms: Predictors of Print Knowledge. Dissertation. – Ohio.
- Egert, F.* (2015): Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for pre-school teachers on quality ratings and child outcomes. Dissertation. – Bamberg.
- Egert, F./Hopf, M.* (2016): Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland. Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 3, S. 153-163. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>
- Epstein, A. S.* (2014): *The Intentional Teacher: Choosing the Best Strategies for Young Children's Learning.* – St. Paul (Minnesota, USA).
- Faas, S.* (2013): Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen. Theoretische und empirische Rekonstruktionen. – Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-03408-5>
- Fried, L.* (2010): Wie steht es um die Sprachförderkompetenz von deutschen Kindergartenerzieherinnen? – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Fischer, H.-J./Gansen, P./Michalik, K.* (Hrsg.): *Sachunterricht und frühe Bildung.* – Bad Heilbrunn, S. 205-218.
- Fried, L.* (2011): Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen – Einschätzungen und Ergebnisse mit DO-RESL. *Empirische Pädagogik*, 25, 4, S. 543-562.
- Friederich, T.* (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. – Weinheim/Basel.
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S.* (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF).
- Früh, W.* (2011): Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis. 7. überarbeitete Auflage. – Konstanz.
- Gasteiger-Klicpera, B./Knapp, W./Kucharz, D.* (2010): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“.
- Gest, S. D./Holland-Coviello, R./Welsh, J. A./Eicher-Catt, D. L./Gill, S.* (2006): Language Development Subcontexts in Head Start Classrooms. Distinctive Patterns of Teacher Talk During Free Play, Mealtime, and Book Reading. *Early Education & Development*, 17, 2, S. 293-315.
- Grell, F.* (2010): Über die (Un-)möglichkeit Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56, 2, S. 153-167.
- Holsti, O. R.* (1969): *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.* – Reading.
- Hopp, H./Thoma, D./Tracy, R.* (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 4, S. 609-629. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z>
- Jampert, K./Thanner, V./Schattel, D./Sens, A./Zehnbauser, A./Best, P./Laier, M.* (Hrsg.) (2011): *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten. Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei.* – Weimar.
- Janssen, R.* (2011). *Das Profil sozialpädagogischer Fachschulen. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen.* WiFF Studie, Band 9. – München.
- Kammermeyer, G./Roux, S./Stuck, A.* (2011): Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? *Empirische Pädagogik*, 25, 4, S. 439-461.
- Kluczniok, K./Roßbach, H.-G.* (2014): Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 6, S. 145-158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- Knauf, T./Düx, G./Schlüter, D.* (2015): *Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen.* 3. Auflage. – Berlin/Düsseldorf/Mannheim.
- König, A.* (2006): Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse zwischen ErzieherIn und Kind(ern). Eine Videostudie aus dem Alltag des Kindergartens. Inauguraldissertation. – Dortmund.
- König, A.* (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Dissertation. – Wiesbaden.
- Kuckartz, U.* (2016): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* 3. überarbeitete Auflage. – Weinheim/Basel.

- Kuckartz, U./Ebert, T./Rädiker, S./Stefer, C. (2009): Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. – Wiesbaden.
- Kuger, S./Kluczniok, K. (2009): Prozessqualität im Kindergarten – Konzept, Umsetzung und Befunde. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11, S. 159-178. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11
- Liegle, L. (2002): Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In: Liegle, L./Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. – Freiburg im Breisgau, S. 51-64.
- Mackowiak, K./Wadepohl, H./Bosshart, S. (2014): Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. In: Kucharz, D./Mackowiak, K./Zirolì, S./Kauertz, A./Rathgeb-Schnierer, E./Dieck, M. (Hrsg.): Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIME). Eine deutsch-schweizerische Videostudie. – Münster, S. 179-204.
- McCray, J. (2008): Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Relationships to teaching practices and child outcomes. Dissertation. – Chicago.
- McGill-Franzen, A./Allington, R. L./Yokoi, L./Brooks, G. (1999): Putting books in the classroom seems necessary but not sufficient. *Journal of Educational Research*, 93, S. 67-74.
- McGinty, A. S./Justice, L. M./Piasta, S. B./Kaderavek, J./Fan, X. (2012): Does context matter? Explicit print instruction during reading varies in its influence by child and classroom factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, S. 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.002>
- Mischo, C. (2015): Subjektiver Kompetenzerwerb und Wissenszuwachs bei frühpädagogischen Fachkräften unterschiedlicher Ausbildungsprofile. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19, 3, S. 577-597. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0658-y>
- Mischo, C./Wahl, S./Hendler, J./Strohmer, J. (2013): Kompetenzen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Empirische Pädagogik*, 27, 1, S. 22-46.
- Morrow, L. M. (1990): Preparing the Classroom Environment to Promote Literacy During Play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, S. 537-554. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(90\)90018-V](https://doi.org/10.1016/0885-2006(90)90018-V)
- Neuman, S. B./Roskos, K. (1990): Play, print, and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher*, 44, 3, S. 214-221.
- Neuman, S. B./Roskos, K. (1992): Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly*, 27, 3, S. 203-225. <https://doi.org/10.2307/747792>
- Neuman, S. B./Roskos, K. (1993): Access to print for children of poverty: Differential effects of adult mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 1, S. 95-122. <https://doi.org/10.3102/00028312030001095>
- Nickel, S. (2014): Sprache und Literacy im Elementarbereich. In: Braches-Chyrek, R./Röhner, C./Sünker, H./Hopf, M. (Hrsg.): *Handbuch frühe Kindheit*. – Leverkusen, S. 663-675.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) (2006): *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD. – Paris.
- Ofner, D. (2014): Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik*, 28, 4, S. 302-318.
- Oppermann, E./Anders, Y./Hachfeld, A. (2016): The influence of preschool teachers' content knowledge and mathematical ability beliefs on their sensitivity to mathematics in children's play. *Teaching and Teacher Education*, 58, S. 174-184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.004>
- Pianta, R. C./Howes, C./Burchinal, M./Bryant, D./Clifford, R./Early, D./Barbarin, O. (2005): Features of Pre-Kindergarten Programs, Classrooms, and Teachers: Do They Predict Observed Classroom Quality and Child-Teacher Interactions? *Applied Developmental Science*, 9, 3, S. 144-159.
- Roßbach, H.-G./Anders, Y./Tietze, W. (Hrsg.) (2016): *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. – Berlin/Bamberg.
- Sammons, P./Anders, Y./Sylvia, K./Melhuish, E./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B./Barreau, S. (2009): Children's Cognitive Attainment and Progress in English Primary Schools During Key Stage 2: Investigating the potential continuing influences of pre-school education. In: Roßbach, H.-G./Blossfeld, H.-P. (Hrsg.): *Frühpädagogische Förderung in Institutionen*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Sonderheft 11, S. 179-198.
- Shulman, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 2, S. 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

- Shulman, L. S.* (1987): Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, S. 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siraj-Blatchford, I.* (2010): A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. In: *Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart, B.* (Hrsg.): *Early childhood matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project.* – London. S. 149-165.
- Siraj-Blatchford, I./Sylva, K./Muttock, S./Gilden, R./Bell, D.* (2002): *Researching effective pedagogy in the early years.* Research Report No. 356. Great Britain, Department for Education and Skills. – London.
- Smith, M. W./Dickinson, D. K.* (2002): *Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit.* Research Edition. – Baltimore.
- Steinke, I.* (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: *Flick, U./Kardoff, E. von/Steinke, I.* (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch.* 8. Auflage. – Reinbek bei Hamburg, S. 319-331.
- Strohmer, J./Mischo, C.* (2014): Does early childhood teacher education foster professional competencies? Professional competencies of beginners and graduates in different education tracks in Germany. *Early Child Development and Care*, 186, 1, S. 42-60.
- Strohmer, J./Mischo, C.* (2015): The Development of Early Childhood Teachers' Language Knowledge in Different Educational Tracks. *Journal of Education and Training Studies*, 3, 2, S. 126-135. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i2.679>
- Suchodoletz, A. von/Fäsche, A./Gunzenhauser, C./Hamre, B. K.* (2014): A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, S. 509-519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Thanner, V.* (2009). *Ausbildungsinhalte an Fachschulen für Sozialpädagogik zu Kindern unter drei Jahren. Eine Dokumentenanalyse.* – München.
- Thoma, D./Ofner, D./Seybel, C./Tracy, R.* (2011): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. *Frühe Bildung*, S. 31-36. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000004>
- Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K.* (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie.* 1. Auflage. – Weinheim/Basel.
- Tietze, W./Becker-Stoll, F./Bensel, J./Eckhardt, A. G./Haug-Schnabel, G./Kalicki, B.* (Hrsg.) (2013): *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK).* – Weimar/Berlin.
- Trembl, A. K.* (2000): *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung.* – Stuttgart.
- VERBI GmbH* (2015): *MAXQDA – Software für die Qualitative Datenanalyse.*
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K./Schwarz, S./Zenker, L.* (2013): *Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen.* – Berlin.
- Vukelich, C.* (1994): Effects of Play Interventions on Young Children's Reading of Environmental Print. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, S. 153-170. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90003-5)
- WiFF (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte)* (2018): *Über WiFF.* Online verfügbar unter: <https://www.weiterbildungsinitiative.de/ueber-wiff/ziele/beirat/>, Stand: 02.10.2018.
- Wildgruber, A./Wertfein, M./Wirts, C./Kammermeier, M./Danay, E.* (2016): Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5, 4, S. 206-213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wirts, C./Wildgruber, A./Wertfein, M.* (2017): Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In: *Wadepohl, H./Mackowiak, K./Fröhlich-Gildhoff, K./Weltzien, D.* (Hrsg.): *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung.* – Wiesbaden, S. 147-170. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10276-0_6
- Zimmer, J.* (2007): *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Mit Illustrationen von Hans-Jürgen Feldhaus.* 2. Auflage. – Berlin.