

Empirische Sonderpädagogik, 2019, Nr. 4, S. 310-317
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Der Einsatz von Fragearten in unterschiedlich stark strukturierten Situationen im Kita-Alltag

*Floreana A. Schmidt, Laura S. Risse,
Christine Beckerle & Katja Mackowiak*

Leibniz Universität Hannover

Zusammenfassung

Alltagsintegrierte Sprachförderung beinhaltet u.a. den Einsatz von Fragestrategien, die Kinder in ihrer sprachlichen und kognitiven Entwicklung anregen können. Im Beitrag wird untersucht, welche Fragearten (Entscheidungs-, Benennungs-, Beschreibungs- und Erklärungsfragen) 84 pädagogische Fachkräfte in drei unterschiedlich stark strukturierten Situationen des Kita-Alltags (dyadische Bilderbuchbetrachtung, Freispiel- und Essensbegleitung in der Gruppe) einsetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Fachkräfte in allen Situationen vor allem (weniger anregende) Entscheidungs- und Benennungsfragen und sehr viel seltener (kognitiv und sprachlich anregende) Beschreibungs- und Erklärungsfragen stellen und dass in strukturierten Situationen wesentlich mehr Fragen vorkommen als in weniger strukturierten. Außerdem passen die Fachkräfte ihr Frageverhalten kaum an die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder an und agieren damit wenig adaptiv.

Schlüsselwörter: frühkindliche Bildung, Sprachförderung, Fragestrategien, professionelle Kompetenz, frühpädagogische Fachkräfte

Asking questions in differently structured everyday situations in early childhood education

Abstract

Language support in early childhood education includes questioning as a strategy to stimulate children in their cognitive and language development. In this paper, different questions (deciding, naming, describing, and explaining) used by 84 early childhood professionals in three differently structured everyday situations (dyadic bookreading, freeplay and mealtime in groups) are analysed. The results show that the professionals use (less stimulating) deciding and naming questions mainly, but hardly any (more stimulating) describing and explaining questions. The number of questions is higher in more structured situations than in less structured ones. As well, the professionals do not really adapt their questions to the children's languages competencies.

Keywords: early childhood education, language support, questioning strategies, professional competence, early childhood professionals

Sprachliche Kompetenzen sind ein wesentlicher Schlüssel zur Teilhabe und beeinflussen die Bildungschancen von Kindern; dies zeigt sich bereits im Übergang vom Kindergarten zur Schule (Gogolin & Lange, 2011). Präventive Sprachfördermaßnahmen vor dem Schuleintritt können Sprachbarrieren und Schwierigkeiten im Hinblick auf bildungssprachliche Anforderungen entgegenwirken. Dies gilt insbesondere für Kinder mit geringen Sprachkompetenzen, zu denen teilweise auch Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gehören (Kucharz, 2018). Ausschlaggebend für die Wirksamkeit sprachfördernder Maßnahmen ist die Art und Qualität der sprachlichen Anregung und Unterstützung in der Kindertageseinrichtung (Kita; Fried, 2009; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2004).

In den letzten Jahren haben sich im Elementar- und Primarbereich alltagsintegrierte Ansätze zur Sprachförderung bewährt, die die Möglichkeit einer durchgängigen Anregung auf sprachlicher Ebene bieten (Kucharz, 2018) und in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1987) ansetzen. Insbesondere der Einsatz spezifischer Sprachförderstrategien (z. B. korrekatives Feedback, Modellierungs- oder Stimulierungstechniken, zu denen auch Fragen zählen) kann dazu beitragen, Kinder in ihrer Sprachentwicklung adaptiv zu fördern (Beckerle, 2017). Sprachanregende Fragen gehen kindlichen Äußerungen voraus, präsentieren „Sprach- und Satzmuster [...], an denen sich Kinder orientieren können“ (Kucharz, 2018, S. 222) und dienen als Impuls für Kinder, in den Dialog zu treten, sich der Sprache zu bedienen und Sprachstrukturen zu generieren (Beckerle, 2017; Snow, 1972; Weinert & Grimm, 2012). Im Dialog können neue Äußerungen angeregt oder auch vorhandene Äußerungen präzisiert oder inhaltlich korrigiert werden (Ruberg & Rothweiler, 2012). Fragen können u.a. hinsichtlich des Grades der Offenheit (Beckerle, 2017), der Funktion (Briedigkeit, 2011), des Kontexts (Patzek, 2015), der Komplexität (Schönfelder, 2015) und des Anforderungs-

niveaus (Blewitt, Rump, Shealy & Cook, 2009) differenziert werden. So laden beispielsweise geschlossene Fragen, die lediglich eine Entscheidung erfordern (z. B. Ja-Nein-Fragen), am wenigsten zum aktiven Sprachgebrauch ein und liefern eher wenig kognitive und sprachlich komplexe Denkanstöße. Geschlossene Fragen, bei denen Kinder dazu animiert werden, einen bestimmten Begriff zu nennen (z. B. Hervorlockungen), regen ebenso wenig die Produktion inhaltlich und grammatisch komplexer Antworten an (Ruberg & Rothweiler, 2012). Dem gegenüber stehen offene, zum Beschreiben, Erzählen und Erklären anregende Fragen, die mehrere Satzglieder als Antwort sowie eine gewisse Denkleistung der Kinder erfordern und eine gute Voraussetzung für die Aneignung von bildungssprachlichen Registern darstellen (Röhner, König, Hövelbrinks & Archie, 2015).

Zentral beim Einsatz unterschiedlicher Fragearten ist die Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen des jeweiligen Kindes. So sind weniger anspruchsvolle Fragen durchaus effektiv, wenn Kindern mit geringen Sprachkenntnissen neue Wörter präsentiert oder einzelne Wörter entlockt werden sollen (Justice, 2002), während Kinder mit umfangreichen Sprachkompetenzen von sprachlich und kognitiv herausfordernden Fragen profitieren können (Röhner et al., 2015). Entsprechend betonen Blewitt et al. (2009), dass der Einsatz von Fragen im Sinne des Scaffolding an die spezifischen Voraussetzungen der Kinder anzupassen ist, also adaptiv erfolgt.

Studien zeigen, dass frühpädagogischen Fachkräften wie auch Lehrkräften der Einsatz sprachanregender Strategien unterschiedlich gut gelingt; die empirischen Befunde belegen große interindividuelle Unterschiede (Albers, 2009; Beckerle, 2017). In Bezug auf den Einsatz von Fragen dominieren Fragearten, deren sprachlicher und kognitiver Anregungsgrad begrenzt und nicht für alle Kinder in gleicher Weise angemessen ist. Fragearten, die zum intensiveren Denken und Sprechen anregen, kom-

men sowohl im Kita- als auch Schulkontext eher selten vor (Beckerle, Mackowiak, Koch, Löffler, Heil, Pauer & Dapper-Saalfels 2018; Briedigkeit, 2011; Kobarg & Seidel, 2007).

Grundsätzlich bietet jede Situation im Kita-Alltag Potenzial für sprachförderliche Interaktionen und den Einsatz von Fragen; dies wird insbesondere in alltagsintegrierten Ansätzen zur Sprachförderung betont (Kucharz, Mackowiak & Beckerle, 2015). Allerdings ergeben sich je nach Strukturierungsgrad (z. B. geplantes Angebot vs. offene Spielsituation) und Konstellation der Situation (z. B. Dyade vs. Kleingruppe vs. Großgruppe) unterschiedliche Herausforderungen für die Fachkräfte (Beckerle et al., 2018). Aktuelle Studien belegen, dass stärker strukturierte Situationen und kleinere Gruppen die Gestaltung sprachlich anregender Interaktionen mit Kindern erleichtern (Böhm, Stelter & Jungmann, 2017; Wildgruber, Wertfein, Wirts, Kammermeier & Danay, 2016), da sie durch das gezielte und eventuell auch geplante Angebot der Fachkraft zu einem konkreten Lerngegenstand gelenkt werden können (Kucharz, 2018). Die dyadische Bilderbuchbetrachtung ist ein prototypisches, stark strukturiertes Interaktionsformat mit klarer Tätigkeits- und Rollenverteilung, das aufgrund seiner dialogischen Orientierung hohes Sprachförderpotenzial bietet (Kammermeyer, Roux, King & Metz, 2014). Dagegen sind Freispielsituationen in der Regel durch eine hohe Komplexität geprägt. Hier muss die Fachkraft in ständig wechselnden und parallel agierenden Gruppen und Aktivitäten, die durch die kindlichen Interessen geleitet sind, situativ entscheiden, ob und wie sie die Interaktionen der Kinder sprachlich begleitet (Tournier, Wadepohl & Kucharz, 2014). Essenssituationen finden ebenfalls im Gruppenkontext statt und nehmen häufig eine organisatorische Funktion ein, sodass hier Sprache oft nicht im Vordergrund steht (Hoch, 2015).

In welcher Form die genannten drei Situationen im Kita-Alltag von Fachkräften ge-

nutzt werden, um Kinder durch den Einsatz unterschiedlicher Arten von Fragen sprachlich anzuregen, soll nachfolgend untersucht werden. Dabei wird aufgrund der Befundlage angenommen, dass Fachkräfte insgesamt seltener kognitiv und sprachlich anregende im Vergleich zu weniger anregenden Fragen stellen und dass ihr Frageverhalten in Abhängigkeit von der Strukturiertheit des Settings variiert.

Methode

Der Beitrag basiert auf Daten aus dem Projekt „Gelingensbedingungen alltagsintegrierter sprachlicher Bildung im Elementarbereich (alle)“ im Rahmen der Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ (Mackowiak et al., im Druck).

Stichprobe

Die Analysen beziehen sich auf die Gesamtstichprobe, die 84 Fachkräfte aus 27 Kitas und vier Regionen umfasst. Im Durchschnitt waren die 82 Frauen und zwei Männer 40.10 Jahre ($SD = 13.18$) alt und arbeiteten seit 15.11 Jahren ($SD = 12.76$) im frühpädagogischen Bereich.

Datenerhebung

Die Fachkräfte wurden je 15 Minuten in drei unterschiedlich stark strukturierten Alltagssituationen videografiert: während einer dyadischen Bilderbuchbetrachtung (in einem separaten Raum), einer Freispielbegleitung im Gruppenraum und einer Essenssituation in der Gruppe.

Datenauswertung

Die Videos wurden in „MAXQDA 12“ leitlinienorientiert transkribiert; im Rahmen des Projektes wurden zunächst alle Fragen der Fachkraft mikroanalytisch kodiert und in offene, teiloffene und geschlossene Fra-

gen eingeteilt (Beckerle et al., 2018). Diese Fragen wurden für den Beitrag noch einmal dahingehend differenziert, welche Intention mit jeder einzelnen Frage verbunden ist. In einem neu entwickelten Kategoriensystem (Risse, 2018; Schmidt, 2018) wird zwischen vier Fragearten unterschieden:

1. Entscheidungsfragen, z. B. „Wo wollt ihr jetzt spielen?“, „Willst du einen Apfel oder eine Banane essen?“
2. Benennungsfragen, z. B. „Wie heißt dieses Tier?“, „Was hast du zum Essen dabei?“
3. Beschreibungsfragen, z. B. „Was hast du gestern gemacht?“, „Wie geht es dir?“
4. Erklärungsfragen, z. B. „Wieso habt ihr zuhause verschiedene Mülleimer?“, „Wie willst du vorgehen, um das Problem zu lösen?“

Die vier Fragearten weisen eine zunehmende sprachliche und kognitive Anforderung an die Kinder auf. Während Fragen, die Entscheidungen (Annahme/ Ablehnung, Auswahl aus Alternativen) oder Benennungen (Nennung eines Begriffs) evozieren, nur eine kurze und inhaltlich einfache Antwort verlangen, erfordern Beschreibungen (zu Handlungen, Erlebtem, Befinden etc.) und Erklärungen (von Begriffen, Funktionen, Problemlösungen, Zusammenhängen) eigenständig konstruierte und komplexere Antworten (Kucharz et al., 2015). Zur Überprüfung der prozentualen Beurteilerübereinstimmung (BÜ)¹ wurden 20% des Datenmaterials (17 von 84 Fachkräften mit jeweils drei Videos) von zwei geschulten Kodiererinnen ausgewertet. Über alle Kodierungen hinweg lag die BÜ bei 94.07% (Entscheidungsfragen: 96.66%; Benennungsfragen: 93.12%; Beschreibungsfragen: 85.62%; Erklärungsfragen: 89.60%). Im Folgenden wird untersucht, wie häufig die vier Fragearten insgesamt und in den drei unterschiedlichen Situationen von den Fachkräften eingesetzt wurden.

Ergebnisse

Die Auswertung zeigt, dass die Fachkräfte (unabhängig von der Situation) durchschnittlich 31 Fragen ($M = 31.25$; $SD = 10.06$) pro 15 Minuten Kita-Alltag stellten, also pro Minute etwa zwei Fragen. Deutlich wird auch, dass es unter den Fachkräften eine hohe Varianz im Einsatz von Fragen gibt ($Min = 12$; $Max = 60$). Während der dyadischen Bilderbuchbetrachtung wurden im Durchschnitt die meisten Fragen gestellt ($M = 39.45$; $SD = 17.46$), während der Essensbegleitung die wenigsten ($M = 26.04$; $SD = 10.95$). Fragen während der Freispielbegleitung lagen in ihrer Häufigkeit dazwischen ($M = 28.25$; $SD = 11.43$). Die Unterschiede zwischen den drei Situationen fallen signifikant mit hoher Effektstärke aus ($F(2;82) = 24.83$; $p < .001$; $part. \eta^2 = .38$; alle Paarvergleiche signifikant). In allen Situationen überwogen deutlich Entscheidungs- ($M = 14.64$; $SD = 5.60$) und Benennungsfragen ($M = 11.77$; $SD = 5.61$); Beschreibungs- ($M = 3.78$; $SD = 2.15$) und Erklärungsfragen ($M = 1.05$; $SD = 0.87$) kamen insgesamt wenig zum Einsatz.

Ein Vergleich der vier Fragearten für jede der drei Alltagsituationen lieferte folgende Ergebnisse (*Tabelle*): Während der Freispiel- und Essensbegleitung wurden am meisten Entscheidungsfragen gestellt, gefolgt von Benennungsfragen. Während der Bilderbuchbetrachtung war es genau umgekehrt, d.h. die Fachkräfte stellten mehr Benennungs- als Entscheidungsfragen. In allen drei Situationen wurden am dritthäufigsten Beschreibungsfragen an die Kinder gerichtet (in der Bilderbuchbetrachtung insgesamt mehr als in den beiden anderen Situationen). Erklärungsfragen kamen in allen Situationen sehr selten vor. Differenzielle Effekte in Abhängigkeit von der Situation ließen sich (mit einer Ausnahme in der Reihenfolge der Entscheidungs- und Benennungsfragen bei der Bilderbuchbetrachtung) nicht nachweisen.

¹ Die prozentuale Beurteilerübereinstimmung ist ein gängiges Maß für die Kodierung im Event-Sampling (Wirtz & Caspar, 2002).

Tabelle 1: Häufigkeit der eingesetzten Fragearten in den drei unterschiedlichen Situationen und Ergebnisse der ANOVA ($N = 84$)

Situation	Frageart				ANOVA $df(3;81)$	
	Entscheiden	Benennen	Beschreiben	Erklären	F	part. η^2
	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$		
Bilderbuch	12.10 ^a (7.39)	18.63 ^b (10.61)	6.93 ^c (4.97)	1.80 ^d (1.87)	102.46***	.79
Freispiel	13.88 ^a (6.81)	11.21 ^b (8.18)	2.45 ^c (2.39)	0.70 ^d (1.03)	171.43***	.86
Essen	17.95 ^a (7.90)	5.48 ^b (4.48)	1.96 ^c (2.20)	0.64 ^d (0.96)	137.50***	.84

Anmerkungen: ^{a, b, c, d} = Unterschiedliche Indizes markieren signifikante Unterschiede; * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$; part. $\eta^2 = \leq .05$: kleiner Effekt, .06-.13: mittlerer Effekt, $\geq .14$: großer Effekt

Diskussion

Die Ergebnisse deuten zunächst darauf hin, dass Fragen (als eine Form der Stimulierungstechniken) in dieser Studie im Vergleich zu anderen Sprachförderstechniken häufig zum Einsatz kommen (Beckerle et al., 2018). Durchschnittlich werden pro Minute zwei Fragen gestellt, was prinzipiell auf eine sprachliche Anregung durch die Fachkräfte hinweist. Jedoch bestehen große interindividuelle Unterschiede in der Anzahl der gestellten Fragen; in 45 Minuten kommen je nach Fachkraft 37 bis 179 Fragen vor. Andere Studien liefern ebenfalls Hinweise darauf, dass Stimulierungstechniken häufig vorkommen und gegenüber anderen Sprachförderstechniken (korrekatives Feedback, Modellierungstechniken) dominieren; allerdings sind es vor allem geschlossene Fragen, die vermehrt gestellt werden (Briedigkeit, 2011). Letzteres zeigt sich auch in den Ergebnissen dieser Studie: Entscheidungs- und Benennungsfragen, die eher geschlossen sind und einfache Antworten evozieren, kommen weit häufiger zum Einsatz als Beschreibungs- und Erklärungsfragen, die offener sind und komplexere Antworten erfordern. Dass es Fachkräften – selbst in Übungssituationen – schwerfällt, offene und anregende Fragen zu generieren, obwohl sie diesen eine große Bedeutung zuschreiben, spricht dafür, dies als Thema in Weiterqualifizierungen zu fokus-

sieren (z. B. Kammermeyer et al., 2014; Kucharz et al., 2015).

Bei der Betrachtung des Frageeinsatzes in den drei Situationen wurde – wie auch in anderen Studien – deutlich, dass in strukturierten Situationen Fragen signifikant häufiger vorkommen als in weniger strukturierten Situationen (Böhm et al., 2017; Wildgruber et al., 2016). Durchschnittlich wurden während der Bilderbuchbetrachtung 11 Fragen mehr als in der Freispiel- bzw. 13 Fragen mehr als in der Essenssituation gestellt. Dabei ist die Rangfolge der Fragearten weitgehend unabhängig von der Situation (Entscheidungs-/ Benennungsfragen am häufigsten, Beschreibungsfragen deutlich weniger, Erklärungsfragen eher selten). Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass die Gestaltung alltagsintegrierter Sprachförderung insbesondere in komplexeren und unvorhersehbaren Alltagssituationen im Rahmen der Aus- und Weiterbildung zu thematisieren ist, da diese Situationen den größten Teil des Kita-Alltags ausmachen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch, 2011). Wollen Fachkräfte ihrem Bildungsauftrag – insbesondere im Bereich der sprachlichen Bildung – gerecht werden und allen Kindern optimale Bildungschancen bieten, können sowohl organisatorisch geprägte Situationen (wie das Essen) als auch Freispielsituationen als Lernzeit verstanden werden (Kucharz, 2018). Gerade im Freispiel weisen Kinder in der Regel eine erhöhte Lernbereitschaft auf-

grund inhaltlichen Interesses an der jeweiligen Aktivität auf (Groot-Wilken, 2014); sprachlich und kognitiv anregende Fragen können in diesen Situationen dazu beitragen, kindliche Bildungsprozesse zu unterstützen (Sylva et al., 2004).

Die Ergebnisse des Beitrags weisen insgesamt darauf hin, dass im Kita-Alltag noch nicht vollständig das Potenzial alltäglicher Situationen zur Sprachförderung genutzt wird und der Aufmerksamkeitsfokus noch nicht in allen Situationen in gleicher Weise auf den Einsatz sprachlich und kognitiv anregender Fragen gerichtet ist (Wertfein et al., 2015). Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob die Fragestrategien adaptiv eingesetzt werden. Um dieser Frage nachzugehen, wurde in einer explorativen Zusatzanalyse geprüft, ob die Fachkräfte ihr Frageverhalten auf die unterschiedlichen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder abstimmen. Hierzu wurde die dyadische Bilderbuchbetrachtung genutzt, da von den jeweils beteiligten Kindern Ergebnisse aus dem „Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder (SETK 3-5)“ (Grimm, Aktas & Frevert, 2010) vorlagen, auf deren Grundlage zwei Gruppen gebildet wurden: 34 Kinder mit unterdurchschnittlichen ($TW < 40$) und 50 Kinder mit (über-)durchschnittlichen ($TW \geq 40$) Testleistungen. Die Fachkräfte setzten Entscheidungs-, Benennungs- und Beschreibungsfragen in beiden Gruppen vergleichbar häufig und somit unabhängig vom Sprachniveau der Kinder ein, was für eine wenig ausgeprägte Adaptivität des Frageverhaltens spricht. Nur Erklärungsfragen kamen in der Interaktion mit Kindern mit höheren sprachlichen Fähigkeiten signifikant mehr vor als in der Interaktion mit Kindern mit geringen sprachlichen Fähigkeiten; dies könnte auf eine gewisse Adaptivität des Sprachförderhandelns hindeuten. Auch hier wird deutlich, dass Weiterqualifizierungsbedarf besteht; zu diesem Schluss kommen auch andere aktuelle Studien (z. B. Beckerle & Mackowiak, 2019; Geyer, 2018).

Insgesamt liefert die Studie wichtige Erkenntnisse im Hinblick auf das Frageverhal-

ten von Fachkräften in verschiedenen Situationen des Kita-Alltags, weist aber auch einige Limitationen auf. So ist zu berücksichtigen, dass allein die Häufigkeit der Fragen noch nichts über die Qualität oder Adaptivität des Sprachförderhandelns aussagt (erste Hinweise hierzu liefert die explorative Zusatzanalyse). Hinzu kommt, dass der Einsatz von Videografien das Verhalten der Fachkräfte beeinflusst haben könnte, zumal diese vorab über das Erkenntnisinteresse des Projekts informiert wurden. Zu vermuten ist, dass in den Videos eher „best practice“ beobachtet werden konnte und der tatsächliche Einsatz von Fragen im Alltag möglicherweise geringer und noch weniger adaptiv ausfallen könnte. Allerdings zeigen Studien, dass sich der „Kameraeffekt“ tendenziell nicht als sehr groß erweist (Riegel, 2013). Eine weitere Einschränkung dieser Studie liegt darin, dass der Blick lediglich auf das Frageverhalten der Fachkräfte gerichtet wurde; der Einsatz weiterer Sprachförder Techniken sowie die Reaktionen der Kinder auf die Fragen blieben unberücksichtigt. Dies gilt es in weiteren Untersuchungen verstärkt einzubeziehen, weil nur so ein umfassendes Bild von der alltagsintegrierten (adaptiven) Sprachförderung und den Kompetenzen der Fachkräfte gewonnen werden kann.

Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten: Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule. Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. *Lernen und Lernstörungen*, 1-9. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000270>

- Beckerle, C. et al. (2018). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7, 1-8.
- Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. & Cook, S. A. (2009). Shared book reading: When and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101, 294-304.
- Böhm, J., Stelter, J. & Jungmann, T. (2017). Ergebnissevaluation. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Konzept und Wirksamkeit des KOMPASS-Projektes* (S. 101 – 150). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10270-8_5
- Briedigkeit, E. (2011). Institutionelle Überformung sprachlicher Handlungsmuster – Realisation von Fragetypen im Erzieherin-Kind(er)-Diskurs. *Empirische Pädagogik*, 25, 499-517.
- Fried, L. (2009). Sprache – Sprachförderung – Sprachförderkompetenz. In Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten* (S. 35-55). Münster: Waxmann.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte: Eine Expertise der Weiterqualifizierungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WIFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich: Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. Stuttgart: Metzler.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). Wiesbaden: VS.
- Grimm, H., Aktas, M. & Frevert, S. (2010). *SETK 3-5. Sprachentwicklungstest für dreibis fünfjährige Kinder. Diagnose von Sprachverarbeitungsfähigkeiten und auditiven Gedächtnisleistungen* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Groot-Wilken, B. (2014). *Bildungsprozesse in Kindergarten und KiTa*. Freiburg: Herder.
- Hoch, V. (2015). *Die kindorientierte Gestaltung von Essenssituationen*. KiTaFachtexzte. Zugriff am 16.05.2019, von https://www.kita-fachtexzte.de/uploads/media/KiTaFT_Hoch_Essenssituationen_2015_01.pdf
- Justice, L. M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology*, 23, 87-106.
- Kammermeyer, G., Roux, S., King, S. & Metz, A. (2014). *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur sprachlichen Entwicklung von Kleinkindern in Kindertageseinrichtungen*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Kobarg, M. & Seidel, T. (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalysen im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 35, 148-168.
- Kucharz, D. (2018). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung im Elementarbereich. In C. Titz, S. Geyer, A. Ropeter, H. Wagner, S. Weber & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Konzepte zur Sprach- und Schriftsprachförderung entwickeln* (S. 214-227). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kucharz, D., Mackowiak, K. & Beckerle, C. (2015). *Alltagsintegrierte Sprachförderung. Ein Konzept zur Weiterqualifizierung in Kita und Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Mackowiak, K. et al. (im Druck). Kompetenzerwerb von pädagogischen Fachkräften in alltagsintegrierter Sprachförderung – Analysen aus dem „alle“-Projekt. In S. Gentrup, S. Henschel, K. Schotte, L. Beck & P. Stanat (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung gestalten: Evaluation von Qualität und Wirksamkeit umgesetzter Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Patrzek, A. (2015). *Fragekompetenz für Führungskräfte. Handbuch für wirksame Gespräche* (6. Aufl.). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Riegel, U. (2013). Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken: Einlei-

- tion. In U. Riegel & K. Macha (Hrsg.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. Fachdidaktische Forschungen (Bd. 4, S. 9-24)*. Münster: Waxmann.
- Risse, L. S. (2018). *Alltagsintegrierte Sprachförderung – zum Frageverhalten pädagogischer Fachkräfte in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen vor und nach einer Weiterqualifizierung* (unveröffentlichte Arbeit). Hannover: Leibniz Universität Hannover.
- Röhner, C., König, K., Hövelbrinks, B. & Archie, C. (2015). Aufgaben kognitiv anregender Sprachbildung im Elementar- und Primarbereich: Empirische Erforschung pädagogisch-didaktischer Ansätze und Möglichkeiten der Professionalisierung. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 79-94). Wiesbaden: Springer VS.
- Ruberg, T. & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der Kita*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, F. A. (2018). *Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kita – der Einsatz von Fragen in Freispiel- und Essenssituationen* (unveröffentlichte Arbeit). Hannover: Leibniz Universität Hannover.
- Schönfelder, M. (2015). Vorlesesituationen mit Fragen sprachfördernd gestalten. In E. Gressnich, C. Müller & L. Stark (Hrsg.), *Lernen durch Vorlesen. Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule* (S. 126-140). Tübingen: Francke.
- Snow, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, 43, 549-565.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of pre-School Education (EPPE) Project: Final Report. A longitudinal study funded by the DfES 1997-2004*. University of London: Institute of Education.
- Tournier, M., Wadepohl, H. & Kucharz, D. (2014). Analyse des pädagogischen Handelns in der Freispielbegleitung. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zirola, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (S. 99-121). Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Ausgewählte Schriften*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Weinert, S. & Grimm, H. (2012). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 433-456). Weinheim: Beltz.
- Wertfein, M., Wirts, C. & Wildgruber, A. (2015). *Bedingungsfaktoren für gelingende Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern. Ausgewählte Ergebnisse der BLKE-Studie*. Zugriff am 20.08.2019, von https://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/projektbericht_bike_nr_27.pdf
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeier, M. & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5, 206-213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe.

Christine Beckerle

Leibniz Universität Hannover
 Institut für Sonderpädagogik
 Abteilung Sonderpädagogische Psychologie
 Schloßwender Straße 1
 30159 Hannover
 E-Mail:
christine.beckerle@ifs.uni-hannover.de

Erstmalig eingereicht: 03.07.2019
 Überarbeitung eingereicht: 29.08.2019
 Angenommen: 29.08.2019