

**Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie  
der Freien Universität Berlin**

Professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in der sprachlichen Bildung

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

Vorgelegt von

Nadine Wieduwilt, M.A.

Berlin, 2022

**Gutachterinnen**

Erstgutachterin: Prof. Dr. Yvonne Anders, Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Felicitas Thiel, Freie Universität Berlin

Tag der Disputation: 24.05.2022

## DANKSAGUNG

Bei der Umsetzung meines Promotionsvorhabens wurde ich umfangreich unterstützt, wofür ich mich herzlich bei verschiedenen Menschen bedanken möchte.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Yvonne Anders, dafür, dass sie mir die Möglichkeit gegeben hat, mich an der Freien Universität Berlin ausführlich mit dem so wichtigen Thema der frühkindlichen Bildung und Erziehung auseinandersetzen zu können. Ich bedanke mich für all das, was ich unter ihrer Führung lernen konnte, die zahlreichen großartigen Erfahrungen, die ich in der Wissenschaft und darüber hinaus sammeln durfte, sowie das Vertrauen in meine Person.

Weiterhin bedanke ich mich herzlich bei Prof. Dr. Felicitas Thiel für das Interesse an meiner Forschung und die Bereitschaft, als Zweitgutachterin für diese Dissertation zur Verfügung zu stehen. Auch den weiteren Mitgliedern der Promotionskommission – Prof. Dr. Katharina Kluczniok, Prof. Dr. Harm Kuper und Dr. Katharina Holder – möchte ich meinen Dank für ihre Bereitschaft zur Begleitung der Disputation aussprechen.

Bei der Umsetzung der drei empirischen Studien, die dieser Dissertation zugrunde liegen, habe ich sehr wertvolle Unterstützung von Prof. Dr. Simone Lehl und Prof. Dr. Axinja Hachfeld erfahren. Ich möchte mich herzlich für die vielen fachlichen Ratschläge und die sehr angenehme Zusammenarbeit bedanken. Vielen Dank auch dafür, dass ich mich stets mit meinen Fragen melden konnte.

Für die bereichernde Zusammenarbeit und wirklich schöne gemeinsame Zeit am Arbeitsbereich Frühkindliche Bildung und Erziehung danke ich meinen damaligen Kolleginnen und Kollegen sehr: Prof. Dr. Itala Ballaschk, Prof. Dr. Franziska Cohen, Hande Erdem, Dr. Juliane Gessulat, Dr. Imke Groeneveld, Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Theresia Hummel, Prof. Dr. Katharina Kluczniok, Csaba Kurucz, Dr. Elisa Oppermann, Stefanie Pietz, Elisabeth Resa, Dr. Mareike Trauernicht, Dr. Hannah Ulferts und Dr. Katrin Wolf. Außerdem danke ich Prof. Dr. Simone Dunekacke, Lisa Starcke und allen studentischen Hilfskräften für die gemeinsame Zusammenarbeit!

Meinen Freundinnen Dr. Maike Krannich und Dr. Hannah Ulferts danke ich ausdrücklich für ihre sehr wertvollen Hinweise zu diesem Rahmenmantel und die fortlaufende Unterstützung während meiner Promotion und darüber hinaus.

Abschließend möchte ich besonders meiner Familie danken, die mir den Weg zur Promotion ermöglicht hat, sowie meinen Freundinnen und Freunden, die mich stets begleitet und unterstützt haben.

Mein größter Dank gilt meiner lieben Mama, Uta Wieduwilt.



## INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG .....	7
SUMMARY .....	10
THEORETISCHER HINTERGRUND .....	13
1. Einleitung .....	13
2. Der kindliche (Schrift-)Spracherwerb.....	15
2.1 Entwicklung der Sprache und schriftsprachlicher Vorläuferfähigkeiten .....	16
2.2 Ökosystemische Perspektive auf den (Schrift-)Spracherwerb .....	19
2.3 Familiäre Bedingungsfaktoren für den (Schrift-)Spracherwerb .....	20
3. Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen der Sprache .....	22
3.1 Historie und Rahmenbedingungen institutioneller sprachlicher Bildung .....	22
3.2 Professionalisierungsbestrebungen in der frühkindlichen Bildung.....	25
3.3 Qualität früher sprachlicher Bildung im Rahmen des strukturell-prozessualen Modells .....	28
3.4 Auswirkungen der Prozessqualität auf die kindlichen Sprachkompetenzen .....	31
3.5 Bedeutung von Einrichtungs- und Fachkraftmerkmalen für die Prozessqualität.....	33
3.6 Zusammenfassung.....	34
4. Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen .....	34
4.1 Klassifikation von Ansätzen der sprachlichen Bildung .....	35
4.1.1 Additive Sprachförderung .....	36
4.1.2 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung.....	37
4.2 Entwicklungsförderliche Interaktionen zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind .....	39
4.3 Wirksamkeit verschiedener Ansätze der sprachlichen Bildung .....	41
4.3.1 Bedeutung additiver Sprachförderung.....	42
4.3.2 Bedeutung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung.....	45
4.4 Zusammenfassung.....	49
5. Der Raum als Bildungspotential in der sprachlichen Bildung .....	50
5.1 Bedeutung des Raums für kindliche Lernprozesse.....	50
5.2 Der Raum in ausgewählten frühpädagogischen Ansätzen .....	51
5.3 Räumlich-materielle Bedingungen als Aspekte der Strukturqualität .....	53
5.4 Merkmale und Bedeutung einer sprachbezogenen Raumgestaltung.....	55
5.5 Zusammenfassung.....	58
6. Facetten professioneller Handlungskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften .....	59
6.1 Pädagogische Orientierungen und Überzeugungen .....	59
6.1.1 Struktur von Lehr-Lern-Überzeugungen .....	60
6.1.2 Determinanten von Lehr-Lern-Überzeugungen .....	62
6.1.3 Bedeutung von Lehr-Lern-Überzeugungen für die Prozessqualität .....	63
6.2 Professionelles Wissen .....	64
6.2.1 Struktur und Ausprägung von professionellem Wissen .....	65
6.2.2 Determinanten von professionellem Wissen.....	67
6.2.3 Bedeutung von professionellem Wissen für die Prozessqualität.....	68

6.3 Zusammenfassung.....	70
7. Ziele der Dissertation .....	71
ZUSAMMENFASSUNG DER DREI STUDIEN .....	76
8. Studie 1: Struktur und Determinanten von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen.....	76
9. Studie 2: Bedeutung von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen für die Prozessqualität ...	78
10. Studie 3: Sensitivität und Raumgestaltung als Aspekte fachdidaktischen Wissens.....	81
GESAMTDISKUSSION .....	84
11. Beitrag der vorliegenden Dissertation .....	84
11.1 Theoretische Annahmen über die Struktur von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen .....	84
11.2 Bedeutung von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen für die Prozessqualität.....	86
11.3 Ausprägung fachdidaktischen Wissens .....	88
11.4 Bedeutung von fachkraft- und einrichtungsbezogenen Strukturmerkmalen .....	90
11.5 Zusammenspiel von alltagsintegrierten und additiven sprachpädagogischen Ansätzen.....	93
12. Limitationen und Implikationen für zukünftige Forschungsvorhaben.....	94
12.1 Aussagekraft in Bezug auf Kausalzusammenhänge.....	95
12.2 Validität der Messinstrumente und Einsatz im Rahmen der Dissertation .....	96
12.3 Generalisierbarkeit der Ergebnisse .....	101
12.4 Zukünftige Forschungsfragen .....	103
13. Implikationen für die Bildungspolitik und pädagogische Praxis .....	107
13.1 Intentionales pädagogisches Handeln in der sprachlichen Bildung .....	108
13.2 Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften für die sprachliche Bildung .....	112
13.3 Rahmenbedingungen sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen .....	116
Literaturverzeichnis .....	120
Abbildungsverzeichnis.....	145
Tabellenverzeichnis .....	146
Anhang A – Manuskript zur Studie 1.....	147
Anhang B – Manuskript zur Studie 2 .....	173
Anhang C – Manuskript zur Studie 3 .....	202
Anhang D – Instrument zur Erfassung von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen .....	229
ERKLÄRUNG .....	230
EIGENANTEIL UND STATUS DER VERÖFFENTLICHUNGEN.....	231
VERÖFFENTLICHUNGEN .....	232

## ZUSAMMENFASSUNG

Der Erwerb von guten sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen ist eine der zentralsten Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit. Umfangreiche nationale wie internationale Forschungsarbeiten bestätigten wiederholt die Bedeutung einer qualitativ hochwertigen frühkindlichen Bildung für den erfolgreichen Spracherwerb. In diesem Zusammenhang gilt die sprachliche Bildung von Kindern als eine der wichtigsten Aufgaben frühkindlicher Bildungsinstitutionen. In deutschen Kindertageseinrichtungen werden typischerweise zwei unterschiedliche Ansätze sprachlicher Bildung beschrieben: die Fachkraft-gelenkte, hoch strukturierte additive Sprachförderung über zusätzliche Programme sowie die eher Kind-zentrierte, alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung. Letzterer Ansatz wurde auch verstärkt hinsichtlich seines Potentials für eine kompensatorische Förderung von Kindern mit Sprachförderbedarfen diskutiert, was einen weiteren Ansatz sprachlicher Bildung formuliert.

Wie die sprachliche Bildung in der Kita-Praxis umgesetzt wird und welche Qualität frühpädagogische Fachkräfte in ihren Interaktionen mit Kindern offerieren, hängt maßgeblich von den professionellen Kompetenzen der Fachkräfte ab. Befunde aus der Lehrkräfteforschung verweisen u. a. auf die Bedeutung von Lehr-Lern-Überzeugungen und fachdidaktischem Wissen für die Unterrichtsqualität. Beide Kompetenzfacetten gelten theoretisch auch für die sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen als bedeutsam, weil sie darüber informieren, wie sprachliche Lerngelegenheiten ausgewählt und umgesetzt werden. Professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften sind jedoch unterforscht, wenngleich in den vergangenen Jahren eine Zunahme an Untersuchungen zu verzeichnen ist. Ein Großteil dieser Studien untersucht Lehr-Lern-Überzeugungen und fachdidaktisches Wissen in den Bildungsbereichen Mathematik und Naturwissenschaften; die Ergebnisse legen nahe, dass die Kompetenzen der Fachkräfte domänenspezifisch erfasst werden sollten. Bislang gibt es jedoch keine Untersuchungen, die Lehr-Lern-Überzeugungen im Bildungsbereich Sprache erforscht haben. Die wenigen Untersuchungen, die zum fachdidaktischen Wissen im Bereich Sprache vorgelegt wurden, setzen sich außerdem kaum mit spezifischen Wissensaspekten auseinander, die zentral für eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung sind. Vor diesem Hintergrund untersucht die vorliegende Dissertation in drei empirischen Studien die sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften und ihr fachdidaktisches Wissen spezifisch in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung.

Die erste Studie untersucht die Struktur und Determinanten von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen bei frühpädagogischen Fachkräften unter Verwendung eines neuentwickelten Instruments. Die Ergebnisse konfirmatorischer und explorativer Faktorenanalysen wiesen auf eine zweidimensionale Struktur der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen hin. Unterschieden wurden

Überzeugungen, die auf eine Unterstützung additiver Sprachförderprogramme fokussieren (additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen), und Überzeugungen, die auf eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung abzielen (alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen). Die Facette der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung mit einem kompensatorischen Fokus konnte hingegen nicht als eigenständige Dimension der Lehr-Lern-Überzeugungen abgebildet werden. Es zeigten sich differenzielle Zusammenhänge zwischen den beiden ermittelten Überzeugungsfacetten und fachkraftbezogenen Strukturmerkmalen, während einrichtungsbezogene Strukturmerkmale nicht bedeutsam waren für die sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen.

Die zweite Studie nutzt die in Studie 1 etablierte Skala und untersucht, in welchem Zusammenhang sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen und die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung weiterer Strukturmerkmale stehen. Für die Erfassung bereichsspezifischer Prozessqualität kam die *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW)*-Skala zum Einsatz, konkret die beiden Subskalen „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“ und „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“. Als globales Prozessmaß wurde zudem die *Caregiver Interaction Scale (CIS)* eingesetzt, wobei die Subskalen „Sensitivität“ und „Strenge“ den Indikator „Sensitivität in Interaktionen“ gebildet haben. Die Ergebnisse multipler Regressionsanalysen zeigten, dass additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen in einem signifikant negativen Zusammenhang mit dem emotionalen Klima in der Gruppe (CIS) standen, während sich ein tendenziell signifikanter Zusammenhang zwischen alltagsintegrierten sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen und kognitiv anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen im Sinne des Sustained Shared Thinking fand (SSTEW-Subskala „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“). Darüber hinaus waren eher einrichtungs- als fachkraftbezogene Strukturmerkmale bedeutsam für die Qualität der pädagogischen Prozesse.

Die dritte Studie untersucht zwei Aspekte fachdidaktischen Wissens explorativ, die sich insbesondere im Kontext der kind- und situationsorientierten fröhlpädagogischen Praxis in Deutschland als relevant erweisen, da sprachliche Lerngelegenheiten spontan im Kita-Alltag aufgegriffen und genutzt werden müssen: erstens, die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und zweitens, die pädagogische Gestaltung einer sprachförderlichen räumlich-materiellen Umgebung. Ferner wurde geprüft, ob sich das Wissen der Fachkräfte vor dem Hintergrund ihrer Qualifikation unterscheidet. Die Daten wurden über offene Fragen in einer Onlinebefragung erhoben, inhaltsanalytisch ausgewertet und in quantifizierbare Daten überführt. Die Ergebnisse aus Studie 3 verweisen grundlegend auf ein Verbesserungspotential im Hinblick auf die Konkretisierung von relevanten Wissensbeständen bei der Nutzung von Alltagssituationen und pädagogischen Räumen in der sprachlichen Bildung. Die Varianzaufklärung durch die Qualifikation der Fachkräfte fiel insgesamt gering aus.



Zusammenfassend leisten die Ergebnisse der drei empirischen Studien einen wichtigen Beitrag für den Diskurs über professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften in der sprachlichen Bildung. Implikationen für die frühpädagogische Forschung, Fachpraxis und Bildungspolitik werden diskutiert.

## SUMMARY

The acquisition of good language and literacy skills is one of the most central developmental tasks in early childhood. Extensive national and international research studies repeatedly confirm the importance of high-quality early childhood education for successful language acquisition. In this context, the language education of children must be considered one of the most important tasks of preschool education. Two different approaches to language education are typically described in German preschools: teacher-directed, highly structured additional language promotion via programs, and child-centered language education embedded into daily routines. The latter approach has also been increasingly discussed with regard to its potential for compensatory support for children with language delays, thus representing a further approach to language education.

How language education is implemented in preschool practice and the level of quality preschool teachers offer in their interactions with children largely depend on the teachers' professional competences. Findings from school research refer, among other things, to the importance of both pedagogical beliefs and pedagogical content knowledge for the quality of teaching. Theoretically, both of these facets of competence are also of specific importance for language education in preschools, as they provide information on how language learning opportunities are selected and implemented. However, the professional competences of preschool teachers are under-researched, although there has been an increase in research in recent years. A large part of these studies examines pedagogical beliefs and pedagogical content knowledge in the educational domains of mathematics and sciences; results suggest that teachers' competences should be assessed specifically for the domain in question. So far, however, there are no studies that have explored pedagogical beliefs in the field of language education. The few studies that have been presented on pedagogical content knowledge in the field of language scarcely deal with the specific aspects of knowledge that are central to language education embedded into daily routines. Against this background, this dissertation examines the language-related pedagogical beliefs of preschool teachers and their pedagogical content knowledge – specifically their knowledge regarding language education embedded into daily routines – in three empirical studies.

The first study examines the structure and determinants of the language-related pedagogical beliefs of preschool teachers using a newly developed instrument. The results of confirmatory and exploratory factor analyses indicated a two-dimensional structure of language-related pedagogical beliefs. A distinction can be made between beliefs that focus on supporting additional language programs (teacher-directed beliefs supporting additional language programs) and beliefs that prefer language education embedded into daily routines (child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines). However, the belief facet of language education embedded

into daily routines with a compensatory focus could not be depicted as an independent dimension of the pedagogical beliefs. Differential correlations between the two thus-established belief facets and teacher variables were found, while preschool characteristics were not significant for language-related pedagogical beliefs.

The second study uses the instrument established in study 1 and examines the relation between language-related pedagogical beliefs and the process quality in preschools, taking other structural features into account. The Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) scale was used to record domain-specific process quality, specifically the two subscales “supporting and extending language and communication” and “supporting learning and critical thinking”. As a measure for global process quality, the Caregiver Interaction Scale (CIS) was applied, with the subscales “sensitivity” and “harshness” forming the indicator “sensitivity in interaction”. The results of multiple regression analyses showed that teacher-directed beliefs supporting additional language programs correlated with a poorer emotional climate in the group (CIS), while there was a marginal significant association between child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines and cognitively stimulating teacher-child interactions in the sense of sustained shared thinking (SSTEW subscale “supporting learning and critical thinking”). In addition, preschool characteristics, rather than teacher variables, were significant for the quality of the pedagogical processes.

The third study exploratively examines two aspects of pedagogical content knowledge, which prove to be particularly relevant in the context of both child-oriented and situation-oriented educational practice in Germany, since language learning opportunities have to be taken and applied spontaneously in daily routines: firstly, the teachers’ sensitivity to the educational potential of daily routines and, secondly, the pedagogical design of a language-enriched spatial and material environment. Furthermore, it was investigated whether the knowledge of the preschool teachers differed in the context of their qualifications. The data was collected via open questions in an online survey, evaluated by content analysis, and converted into quantifiable data. The results of study 3 fundamentally point to a potential for improvement with regard to the specification of relevant knowledge when using daily routines and pedagogical spaces in language education. The variance explained by the qualifications of the preschool teachers was low overall.

Taken together, the results of the three empirical studies make an important contribution to the discourse on the professional competences of preschool teachers in language education. Implications for early childhood research, professional practice, and educational policy are discussed.



## THEORETISCHER HINTERGRUND

### 1. Einleitung

Der Erwerb von guten sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen ist eine der wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der frühen Kindheit. Kindertageseinrichtungen übernehmen heutzutage eine zentrale Rolle in der sprachlichen Bildung. Um diesen Bildungsauftrag umzusetzen, benötigen frühpädagogische Fachkräfte spezielle professionelle Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, qualitativ hochwertige sprachliche Lerngelegenheiten bereitzustellen. In deutschen Kindertageseinrichtungen wird typischerweise zwischen zwei unterschiedlichen Ansätzen sprachlicher Bildung unterschieden, denen frühpädagogische Fachkräfte folgen können: erstens, die additive Sprachförderung über zusätzliche Programme sowie zweitens, eine in den Alltag integrierte sprachliche Bildung und Förderung.<sup>1</sup> Letzterer Ansatz wurde auch verstärkt hinsichtlich seines Potentials für eine kompensatorische Förderung von Kindern mit Sprachförderbedarfen diskutiert, was einen weiteren Ansatz sprachlicher Bildung formuliert. Während additive Sprachförderprogramme in der frühpädagogischen Praxis lange Zeit weit verbreitet waren, bislang in Deutschland allerdings eine eher ernüchternde Wirksamkeit zeigten (Egert & Hopf, 2016; Schneider, 2018), wurde zuletzt der Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung verstärkt thematisiert (BMFSFJ, 2015, 2016; Kammermeyer et al., 2017). Teilweise wird die Debatte über die Umsetzung unterschiedlicher sprachpädagogischer Ansätze als eine Art „Glaubenskrieg“ geführt (Hasselhorn & Sallat, 2014, S. 28).

Das Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung erscheint mit Blick auf die kind- und situationsorientierte Pädagogik des deutschen Früherziehungssystem als gut vermittelbar. Entsprechend dieser Pädagogik findet kindliches Lernen in sozialen Situationen statt und das pädagogische Handeln richtet sich an den alltäglichen Erfahrungen und Interessen der Kinder aus (Zimmer, 2006). Dies sind auch zentrale Merkmale alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung, bei der sprachliche Lerngelegenheiten kindgerecht und systematisch in den gesamten pädagogischen Alltag eingebettet werden sollen. Eine kind- und situationsorientierte Pädagogik bringt jedoch die besondere Herausforderung mit sich, dass frühpädagogische Fachkräfte sprachliche Lerngelegenheiten im Alltag identifizieren und diese spontan aufgreifen müssen. Ebenso müssen sie qualitativ hochwertige räumlich-materielle Umgebungen für die sprachliche Bildung schaffen, da sich die Kinder nicht nur in der Auseinandersetzung mit erwachsenen Personen und anderen Kindern bilden, sondern auch in der Auseinandersetzung mit Räumen und Materialien (Laewen, 2013; Liegle, 2002). Für die

---

<sup>1</sup> Im Kontext dieser Dissertation wird der Begriff „sprachliche Bildung“ als Klammer für alltagsintegrierte und additive sprachpädagogische Ansätze verwendet. Keine Berücksichtigung in der Dissertation finden hingegen sprachtherapeutische Maßnahmen, da sie nicht zum regulären Angebot von Kindertageseinrichtungen gehören (Schneider et al., 2012).

Umsetzung dieser pädagogischen Aufgaben müssen frühpädagogische Fachkräfte auf ein spezifisches Set an professionellen Kompetenzen zurückgreifen können.

Befunde aus der Schulforschung – sowie zunehmend auch aus der frühkindlichen Bildungsforschung – verweisen auf die besondere Bedeutung von pädagogischen Orientierungen und Überzeugungen sowie von professionellem Wissen für die Qualität pädagogischer Prozesse. Im Hinblick auf die Gestaltung von förderlichen Lerngelegenheiten für Kinder haben sich vor allem solche Überzeugungen als relevant erwiesen, die sich darauf beziehen, wie Kompetenzen vermittelt und Lernprozesse begleitet werden – sogenannte Lehr-Lern-Überzeugungen (Ansari & Pianta, 2019; Staub & Stern, 2002; Steffensky et al., 2018; Voss et al., 2011). Für die sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen ergibt sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob frühpädagogische Fachkräfte tatsächlich eine im Alltag integrierte sprachliche Bildung und Förderung favorisieren oder ob sie eher additiven Sprachförderprogrammen den Vorzug geben. Für den Bildungsbereich Sprache liegen bislang jedoch keine Untersuchungen vor, die Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften spezifisch für diesen Bereich erfasst haben. Ferner gilt professionelles Wissen als bedeutsam, das für die Schaffung von effektiven Sprachlerngelegenheiten relevant ist, welches auch als fachdidaktisches Wissen bezeichnet wird (Baumert et al., 2010; Blömeke et al., 2010; McCray & Chen, 2012; Wirts et al., 2017). Wenngleich die Zahl der Arbeiten zu professionellem Wissen von frühpädagogischen Fachkräften im Bereich Sprache in den vergangenen Jahren gestiegen ist (Hendler et al., 2011; Mackowiak et al., 2018; Müller et al., 2017; Thoma et al., 2012; Wirts et al., 2017), ist das empirische Wissen darüber weiterhin lückenhaft (Dunekacke & Barenthien, 2021). Dies gilt insbesondere für Erkenntnisse zu fachdidaktischen Wissenskomponenten, welche konkret für die Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung relevant sind – darunter die Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die sprachförderliche Raumgestaltung.

Die vorliegende Dissertation greift die beschriebenen Forschungslücken auf und verfolgt das Ziel, zu einem besseren Verständnis der professionellen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften beizutragen, die für eine qualitativ hochwertige alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung bedeutsam sind. Damit wird ein wichtiges Forschungsdesiderat adressiert und relevantes Wissen für die Umsetzung sprachlicher Bildung in der pädagogischen Praxis bereitgestellt. Die Untersuchung erfolgt entlang von drei empirischen Studien: Studie 1 untersucht, ob frühpädagogische Fachkräfte die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung einer additiven Sprachförderung vorziehen und inwieweit diese Lehr-Lern-Überzeugungen mit der Qualifikation, der Zahl an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache in der Kindertageseinrichtung sowie weiteren Merkmalen der Fachkraft und Einrichtung zusammenhängen. Als besondere Herausforderung ergibt sich hierbei die Tatsache, dass bislang kein Instrument vorliegt, das Lehr-Lern-Überzeugungen spezifisch für die sprachliche Bildung erfasst. Daher wird die Entwicklung eines Messinstruments einschließlich der

Prüfung seiner Validität angestrebt. Studie 2 baut auf den Erkenntnissen der ersten Studie auf und untersucht, in welchem Zusammenhang unterschiedliche sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen und die Qualität der pädagogischen Prozesse in Kindertageseinrichtungen stehen. Schließlich untersucht Studie 3, wie sich das fachdidaktische Wissen frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf die Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und eine sprachförderliche Raumgestaltung beschreiben lässt. Dabei wird auch geprüft, ob sich die Aspekte fachdidaktischen Wissens im Hinblick auf die formale Erstausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte unterscheiden.

Die Dissertation ist wie folgt strukturiert: Der theoretische Hintergrund verortet die Forschungsfragen im Kontext der frühkindlichen Bildungsforschung. Kapitel 2 erläutert Grundlagen zum kindlichen Spracherwerb, insbesondere zur Rolle der familiären Lernumgebung. Kapitel 3 widmet sich der sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen, ihrer Qualität und aktuellen Bemühungen um eine Professionalisierung des frühpädagogischen Personals. Das vierte Kapitel beschäftigt sich konkret mit unterschiedlichen Ansätzen sprachlicher Bildung und ihrer Wirksamkeit. Kapitel 5 betrachtet die Rolle des Raums in frühen Lernprozessen sowie die Bedeutung einer gezielten sprachförderlichen Raumgestaltung. Das sechste Kapitel befasst sich mit den Lehr-Lern-Überzeugungen und dem professionellen Wissen als zentrale Facetten professioneller Handlungskompetenz. In Kapitel 7 werden die Ziele und Fragestellungen der drei empirischen Studien beschrieben, gefolgt von den Zusammenfassungen der Studien (Kapitel 8, 9, 10 – die vollständigen Manuskripte können den Anhängen A bis C entnommen werden). In der Gesamtdiskussion werden die Ergebnisse der drei Studien hinsichtlich ihres Beitrags für das Forschungsfeld und ihrer Limitationen diskutiert (Kapitel 11 und 12). Die Dissertation schließt mit aus den Studienergebnissen abgeleiteten Implikationen für die Bildungspolitik und pädagogische Praxis (Kapitel 13).

## 2. Der kindliche (Schrift-)Spracherwerb

Der Spracherwerb ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe in der (frühen) Kindheit: Gute Deutschkenntnisse sind bedeutsam für das Erlangen der Schulreife, das Fortkommen im Bildungssystem und die persönliche Teilhabe an der Gesellschaft (NICHD Early Child Care Research Network, 2005b; OECD, 2003; Rose et al., 2018; Weinert & Ebert, 2017). Eine repräsentative Elternbefragung im Rahmen des Nationalen Bildungspanels stellte für das Jahr 2017 jedoch fest, dass in der Altersgruppe der Fünfjährigen bei etwa jedem fünften Kind ein Sprachförderbedarf im Deutschen bestand (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020). Ferner waren Kinder zuletzt besonders von den Eindämmungsmaßnahmen in Folge der COVID-19-Pandemie betroffen, u. a., weil Kindertageseinrichtungen geschlossen wurden. Erste Studien belegen bereits negative Auswirkungen dieser Maßnahmen auf die psychische Gesundheit der Kinder (Schlack et al., 2020). Daneben können negative Folgen der Kita-Schließungen

für die Sprachentwicklung der Kinder vermutet werden, insbesondere für Kinder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status oder mit Migrationshintergrund. Um bestehenden Bildungsgleichheiten entgegenzuwirken, kommt der sprachlichen Bildung von Kindern zukünftig eine weiterhin große Bedeutung zu. Um Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützen zu können, ist es entscheidend, ein Verständnis über die Komplexität des Spracherwerbsprozesses zu erlangen und relevante Einflussvariablen auf Seiten der Familie zu identifizieren, die eine bedeutende Rolle in der Sprachentwicklung zukommt. In Kapitel 2 werden daher grundlegende Informationen zum kindlichen Spracherwerb überblicksartig dargestellt. Ferner wird die Sprachentwicklung im Rahmen der Ökosystemischen Systemtheorie – und spezifisch mit Blick auf die familiäre Lernumgebung als erste bedeutende Sozialisationsinstanz – verortet.

## 2.1 Entwicklung der Sprache und schriftsprachlicher Vorläuferfähigkeiten

Der Erwerb der Sprache stellt eine besonders wichtige und zugleich äußerst komplexe Entwicklungsaufgabe in der (frühen) Kindheit dar. Wenngleich sich das Spektrum an theoretischen und empirischen Erklärungsversuchen in der Vergangenheit erweitert hat und vielversprechende Einsichten zum Spracherwerb generiert wurden, sind viele Fragen der Spracherwerbsforschung weiterhin nicht vollständig geklärt (Weinert & Grimm, 2018). Im Rahmen der vorliegenden Dissertation kann nur überblicksartig auf zentrale Aspekte der Sprachentwicklung eingegangen werden, die so ausgewählt wurden, dass sie eine Voraussetzung schaffen für Überlegungen zur sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen und die Diskussion um sprachbezogene professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte (für eine umfassende Betrachtung der Sprachentwicklung vgl. Bockmann et al., 2020; Dornheim & Weinert, 2019; Weinert & Grimm, 2018). In diesem Zusammenhang wird auch komprimiert auf Besonderheiten der mehrsprachigen Entwicklung und auf die Entwicklung schriftsprachlicher Vorläuferfähigkeiten eingegangen.

Die menschliche Sprache lässt sich grundlegend in verschiedene Komponenten aufteilen, die in wechselseitiger Beziehung miteinander stehen (Dornheim & Weinert, 2019): Unterschieden werden *Prosodie* (Sprachmelodie und Sprachrhythmus), *Phonologie* (Lautstruktur der Sprache), *Morphologie* (Regeln der Wortbildung), *Syntax* (Regeln der Satzbildung), *Lexikon und Wortsemantik* (Wortschatz und Wortbedeutung), *Satzsemantik* (Satzbedeutung), *Pragmatik* (sprachliches Handeln) sowie *meta-sprachliche Fähigkeiten* (Reflexionsfähigkeit über Sprache). Beim Spracherwerb handelt es sich um einen impliziten Lernprozess, der auf dem Zusammenspiel von inneren Voraussetzungen des Kindes und äußeren Gegebenheiten beruht (Weinert & Grimm, 2018)<sup>2</sup>. Dabei stehen die Kinder vor der

---

<sup>2</sup> Entsprechend der zwei Theoriefamilien zum Spracherwerb wird entweder den angeborenen, sprachspezifischen Voraussetzungen des Kindes („Inside-out“-Theorien) oder generellen Lernmechanismen und der



Herausforderung, aus dem Strom der Umgebungssprache die abstrakten Regeln des Sprachangebots abzuleiten. Trotz einer hohen individuellen Variabilität lassen sich Meilensteine der Entwicklung in den einzelnen Sprachkomponenten beschreiben.

Bereits im Mutterleib können Säuglinge hören und sich mit der Prosodie der Muttersprache vertraut machen (Weinert & Grimm, 2018). Von Geburt an sind sie in der Lage, Sprachlaute von anderen Geräuschen zu unterscheiden, und im Laufe des ersten Lebensjahres entwickeln sie sich von einem Sprachuniversalisten zu einem Spezialisten hinsichtlich der Laut- und Klangstruktur der eigenen Muttersprache. Mit Hilfe des rhythmisch-prosodischen Wissens kann die Umgebungssprache in Sätze, Teilsätze und Wörter untergliedert werden und es ermöglicht die Ableitung der zugrundeliegenden Regelmäßigkeiten von sprachlichen Einheiten (Dornheim & Weinert, 2019). Damit bildet das rhythmisch-prosodische Wissen eine wichtige Voraussetzung für den Wort- und Grammatikerwerb.

Der rezeptive Wortschatz der Säuglinge liegt zwischen dem 10. und 12. Lebensmonat zwischen 50 und 100 Wörtern, was, verglichen mit den produktiven Fähigkeiten der Kinder, beachtlich ist (Bockmann et al., 2020). Die produktiven Leistungen umfassen im ersten Lebensjahr lautliche Vokalisationen wie Gurren, Lachen und Lallen sowie erste Lautkombinationen (Weinert & Grimm, 2018). Die ersten Wörter werden zwischen dem 10. und 14. Lebensmonat bedeutungsvoll gebraucht. Um den 18. Lebensmonat umfasst der produktive Wortschatz etwa 50 Wörter, während rezeptiv etwa 200 Wörter verstanden werden. An diesem Zeitpunkt setzt der sogenannte *Benennungsspur* ein, d.h., von nun an werden neue Wörter besonders schnell gelernt. Hintergrund ist das schnelle Zuordnen eines neuen Wortes zu einer Bedeutung, ohne die Bedeutung schon vollständig erschlossen zu haben (*fast mapping*) (Weinert & Grimm, 2018).

In diese Zeit fällt auch die Bildung erster Zwei-Wort-Kombinationen (Dornheim & Weinert, 2019). Artikel, Hilfsverben und Flexionen werden bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern typischerweise ausgelassen, weshalb die Sprache einen „telegraphischen“ Stil aufweist. Der Grammatikerwerb weist zudem entwicklungstypische (fehlerhafte) Zwischengrammatiken auf, z. B. die regelmäßige Vergangenheits- oder Pluralbildung bei Verben oder Nomen, die unregelmäßig gebildet werden (sehete, Männers) (Dornheim & Weinert, 2019). Im Alter von ungefähr vier Jahren verfügen Kinder mit typischen Spracherwerb über die hauptsächlichen Satzkonstruktionen der Muttersprache (Weinert & Grimm, 2018).

Das pragmatische Handeln umfasst im ersten Lebensjahr soziales Lächeln, referenzielles Zeigen (mit dem Finger auf ein Objekt zeigen) und konventionelle Gesten (Winken) (Bockmann et al., 2020). Kinder beachten bereits ab dem 9. Lebensmonat das abwechselnde, dialogische Kommunizieren mit

---

Umweltsprache („Outside-in“-Theorien) eine größere Bedeutung bei der Sprachentwicklung zugesprochen (Weinert & Grimm, 2018).

der Bezugsperson (*Turn-Taking*). Ab dem dritten bzw. vierten Lebensjahr entwickeln Kinder ihre Dialog- und Erzählfähigkeit, die sie im weiteren Verlauf sukzessive ausbauen und verfeinern. Im Alter von sechs Jahren sind Kinder in der Lage, Ereignisse und komplexe Geschichten unter Berücksichtigung der geltenden Kommunikationsregeln nachzuerzählen (Bockmann et al., 2020).

Eine wichtige metasprachliche Fähigkeit stellt die phonologische Bewusstheit dar, die das Wissen über die Lautstruktur der Sprache beschreibt (Dornheim & Weinert, 2019). Bis zum vierten Lebensjahr sind Kinder zunehmend in der Lage, Wortsegmente (Silben, Endungen) zu beachten (phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne). Mit dem Heraushören einzelner Laute in Wörtern oder dem Verbinden vorgespochener Laute zu Wörtern (phonologische Bewusstheit im engeren Sinne) beginnen Kinder oftmals im Jahr vor der Einschulung. Die phonologische Bewusstheit gilt als eine zentrale Voraussetzung für den Schriftspracherwerb (Ennemoser et al., 2012).

Mit dem Konzept der *Emergent Literacy* wird – in Abgrenzung zum konventionellen Lesen und Schreiben – das „frühe Hineinwachsen in eine Welt der Schriftlichkeit“ (Nickel, 2013, S. 501) beschrieben. Es umfasst einerseits metasprachliche Teilfertigkeiten des Kindes (sogenannte *inside-out-skills*; z. B. dekontextualisierter Gebrauch von Sprache, Fertigkeiten zur Sprachanalyse wie phonologische Bewusstheit und Buchstabenkenntnis) (Nickel, 2013, 2014). Andererseits wird der soziale Aspekt der Schriftkultur angesprochen (sogenannte *outside-in-skills*; z. B. Verständnis über die Funktion von Schrift, Wahrnehmung zentraler Charakteristika von Schrift [Schreibrichtung, Lautbezug], Imitation des Schreibens und Lesens). Die frühe Literacy-Entwicklung wird grundlegend als ein Teil des Spracherwerbs verstanden (Nickel, 2013, 2014).

Ein großer Teil der Kinder in Deutschland erwirbt nicht nur eine Sprache, weshalb die mehrsprachige Entwicklung hierzulande heute als Normalfall angesehen wird (Chilla, 2020). Unterschieden werden, vereinfacht gesagt, der simultan-bilinguale Erwerb und der sukzessiv-bilinguale Erwerb von Kindern<sup>3</sup>. Simultan-bilinguale Kinder erwerben von Geburt an bzw. innerhalb der ersten beiden Lebensjahre zwei (oder mehr) Sprachen, während sukzessiv-bilinguale Kinder nach dem zweiten Geburtstag beginnen, die Zweitsprache zu erwerben (Chilla, 2020)<sup>4</sup>. Die Forschung zum Zweitspracherwerb hat gezeigt, dass der über lange Zeit geltende Mythos einer Überforderung von zweisprachig aufwachsenden Kindern keine wissenschaftliche Bestätigung fand (Tracy, 2008); hingegen werden vielfach Vorteile von Bilingualität für unterschiedliche Entwicklungsbereiche diskutiert (vgl. Chilla, 2020 für einen Überblick). Grundlegend kann davon ausgegangen werden, dass der Grammatikerwerb bei simultan-bilingualen und sukzessiv-bilingualen (Beginn der Zweitsprache bis zum vierten Lebensjahr)

---

<sup>3</sup> Für Informationen zu weiteren Formen des Mehrsprachenerwerbs, z. B. zum gesteuerten Fremdspracherwerb im Unterricht, vgl. Chilla (2020).

<sup>4</sup> Die Grenze des simultan- und sukzessiv-bilingualen Spracherwerbs wird in der Literatur unterschiedlich, teils kontrovers, diskutiert (Tracy, 2008).

Kindern dem normalen Erstspracherwerb sehr ähnelt. Insbesondere sukzessiv-bilinguale Kinder können Schwierigkeiten in stark ausdifferenzierten Teilsystemen der Grammatik zeigen (Kasus, Genus, Präpositionen, Pluralbildung, unregelmäßige Verben) – diese gelten jedoch auch beim Erstspracherwerb als herausfordernde grammatische Teilbereiche (Tracy, 2008).

Da sich der Wortschatz erfahrungsbasiert aufbaut, kann dieser in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgeprägt sein, je nachdem, welche Sprache in der jeweiligen Lebensumwelt des Kindes (z. B. Familie, Kindertageseinrichtung) gesprochen wird – werden beide Sprachen zusammen betrachtet, ergeben sich jedoch keine Nachteile im Wortschatz (Chilla, 2020). Vielmehr zeigt sich, wie beim monolingualen Spracherwerb auch, ein Zusammenhang zwischen dem Wortschatz des Kindes und familiären Hintergrundmerkmalen (vgl. Kapitel 2.3). Mischäußerungen, d. h. das Ausleihen von Elementen aus der Sprache, die zu einem bestimmten Zeitpunkt besser beherrscht wird, stellen ein typisches, vorübergehendes Entwicklungsereignis dar. Für beide mehrsprachige Erwerbsszenarien gilt, dass die Inputdauer und die Inputqualität der zweiten Sprache von entscheidender Bedeutung für den erfolgreichen Erwerb dieser ist. Beim sukzessiv-bilingualen Erwerb ist zudem das Alter zu berücksichtigen, zu dem der Zweitspracherwerb beginnt. Ferner wurde für die Gruppe der sukzessiv-bilingualen Kinder darauf hingewiesen, dass ein erfolgreicher Erwerb der Erstsprache den Erwerb der Zweitsprache begünstigen kann (Edele & Stanat, 2016).

## 2.2 Ökosystemische Perspektive auf den (Schrift-)Spracherwerb

Der Erwerb der Sprache vollzieht sich in der Interaktion und Auseinandersetzung des Kindes mit seiner psychologischen und physischen Umwelt (Laewen, 2013). Entsprechend der ökologischen Systemtheorie (Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner & Morris, 2007) setzt sich die Entwicklungsumwelt aus einer komplexen Abfolge verschiedener Schichten zusammen. Die unmittelbare Umgebung des Kindes wird als *Mikrosystem* bezeichnet. Hierunter fallen beispielsweise Aktivitäten und Beziehungserfahrungen in der Familie und Kindertageseinrichtung. Es wird davon ausgegangen, dass die Beziehungen innerhalb der Mikrosysteme wechselseitig sind, das heißt z. B., dass die Sprachentwicklung des Kindes durch das Verhalten der Eltern und frühpädagogischen Fachkräfte beeinflusst wird, und dass das Kind gleichzeitig mit seinem Sprachverhalten auf die Eltern und Fachkräfte wirkt. Die Beziehungen zwischen den einzelnen Mikrosystemen werden als *Mesosystem* bezeichnet. So können frühpädagogische Fachkräfte über die Zusammenarbeit mit Eltern Anregungen für die Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung weitergeben, und Fachkräfte können wiederum Informationen der Eltern zu individuellen Bedarfen des Kindes in ihrer sprachpädagogischen Arbeit nutzbar machen.

Auf das Mesosystem folgt das *Exosystem*, welches die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen umfasst, die das Kind umgeben, jedoch nicht in direktem Kontakt mit ihm stehen (z. B. Arbeitsplatz der

Eltern, Gesundheitssystem, Freunde und Nachbarn). So kann sich beispielsweise Stress am Arbeitsplatz negativ auf die Eltern-Kind-Interaktionen auswirken, was indirekt die Sprachentwicklung der Kinder beeinflussen kann. Die äußerste Schicht in dem Modell von Bronfenbrenner (1981) wird als *Makrosystem* bezeichnet: Es umfasst die kulturellen Orientierungen, Normen, Werte und Gesetze einer Gesellschaft und nimmt auf die inneren Schichten der Entwicklungsumwelt Einfluss. Hierunter lässt sich z. B. eine Priorisierung der sprachlichen Bildung in der frühkindlichen Bildung und die Bereitstellung entsprechender finanzieller Ressourcen für die Förderung der Sprachentwicklung subsumieren. Schlussendlich werden zeitliche Veränderungen und die Dynamik der Entwicklungsumgebung mit dem Begriff *Chronosystem* beschrieben (z. B. stellt der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule einen wichtigen Entwicklungsschritt für das individuelle Kind dar).

Das bioökologische Modell von Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1981; Bronfenbrenner & Morris, 2007) liefert einen umfassenden Erklärungsansatz dafür, wie die biologischen Dispositionen des kindlichen Spracherwerbs und multiple äußere Umwelteinflüsse die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten des Kindes beeinflussen. Vor dem Hintergrund der Relevanz, welche das Mikrosystem Familie als primäre Sozialisationsinstanz und Lernumwelt für die Sprachentwicklung aufweist, werden im Folgenden zentrale Forschungsbefunde zu diesem System dargestellt.

### 2.3 Familiäre Bedingungsfaktoren für den (Schrift-)Spracherwerb

Kinder können ihre Sprachkompetenzen am besten entwickeln, wenn sie in ihren Familien ein reichhaltiges, variationsreiches Sprachangebot in einem hinreichenden quantitativen Umfang erfahren. Jedoch haben nicht alle Kinder Zugang zu einer solchen familiären Lernumgebung. Entsprechend dem Rahmenmodell der häuslichen Lernumwelt (Home Learning Environment, HLE; Kluczniok et al., 2013; Lehl, 2018) bedingen strukturelle Merkmale der Familie (z. B. Bildung, Erwerbstätigkeit, Haushaltseinkommen [die kombiniert auch als sozioökonomischer Status Verwendung finden]) die realisierten Prozesse in der Familie (z. B. Häufigkeit gemeinsamer Aktivitäten, Qualität der Interaktionen), welche wiederum die kindliche Sprachentwicklung beeinflussen. Ferner werden die Prozesse in der Familie theoretisch hinsichtlich allgemeiner Prozesse (z. B. sensitives Verhalten) und bereichsspezifischer Prozesse (z. B. im Bereich Sprache) unterschieden. Aktivitäten, welche spezifisch die mündliche und schriftliche Sprache von Kindern tangieren (z. B. das gemeinsame Lesen von Büchern als informelle Aktivität und das Einüben von Buchstaben als formelle Aktivität), wurden auch im Rahmen des *Home Literacy Models* zusammengefasst (Lehl, 2018; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal et al., 1998). Sowohl Struktur- als auch Prozessmerkmale der HLE gelten als Ursache für Unterschiede in den sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder.

Ein umfangreicher Bestand an Forschungsarbeiten untersuchte den direkten Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung und familiären Strukturmerkmalen und fand, dass die Herkunft der Kinder einen Einfluss auf die Entwicklung ihrer sprachlichen Kompetenzen hat. Zum Beispiel wiesen bereits Kinder im Alter von zwei Jahren (Attig & Weinert, 2020; Fernald et al., 2013), die in Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status aufwachsen, einen geringeren produktiven Wortschatz auf als Altersgenossen aus sozioökonomisch besser gestellten Familien (für Befunde zum rezeptiven und produktiven Wortschatz von Kindern ab drei Jahren und älteren Vorschulkindern vgl. Hart & Risley, 1995; Huttenlocher et al., 2010; Linberg & Wenz, 2017; Weinert & Ebert, 2013; Weinert et al., 2010). Ferner erwies sich die Bildung der Eltern, insbesondere die Bildung der Mutter, als stabiles Vorhersagemerkmal für Disparitäten in den Sprachkompetenzen vor allem sehr junger Kinder. Verschiedene Studien zeigten für Kinder im Alter von zwei Jahren, dass ein niedrigeres Bildungsniveau der Mutter negativ mit dem Wortschatz und den grammatischen Kompetenzen der Kinder in Zusammenhang stand (Attig & Weinert, 2020; Linberg et al., 2020). Soziale Disparitäten der Sprachentwicklung wurden konstant über den Verlauf der Vorschulzeit hinweg beobachtet (Weinert & Ebert, 2013; Weinert et al., 2010).

Familiäre Hintergrundmerkmale stehen außerdem im Zusammenhang mit Unterschieden im Verhalten der Eltern und ihren Interaktionen. So zeigte sich in unterschiedlichen Studien, dass die Quantität und Qualität des Sprachinputs, den Kinder aus einkommensschwachen Familien erleben, niedriger ausfällt verglichen mit Kindern aus privilegiierteren Familien (Hart & Risley, 1995; NICHD Early Child Care Research Network, 2005a). Ferner stand die Bildung der Mutter in einem negativen Zusammenhang mit der mütterlichen Sensitivität und ihrem anregenden Interaktionsverhalten (Attig & Weinert, 2018; Linberg et al., 2020; Weinert & Ebert, 2017). Attig and Weinert (2020) belegten weiterhin, dass der sozioökonomische Status der Familie zu drei Messzeitpunkten in den ersten beiden Lebensjahren mit unterschiedlichen Prozessmerkmalen der HLE (Sensitivität, anregendes Interaktionsverhalten, Häufigkeit gemeinsamer Buchbetrachtungen) zusammenhing. Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Familie und den Erfahrungen mit Büchern zeigte sich auch bei älteren Vorschulkindern (Lehrl et al., 2012; Niklas & Schneider, 2010).

Darüber hinaus berichtet eine Vielzahl an Studien, dass die Qualität der familiären Prozesse mit der kindlichen Sprachentwicklung assoziiert ist. Geringere Sprachkompetenzen wurden beispielsweise bei Kindern festgestellt, deren Mütter sich weniger sensitiv verhielten und Interaktionen weniger anregend gestalteten (Attig & Weinert, 2020; Nozadi et al., 2013). Auch die Quantität und Qualität des gemeinsamen Lesens von Büchern gilt als wichtiger Prädiktor für die sprachliche Entwicklung (Attig & Weinert, 2020; Mol et al., 2008; Sénéchal et al., 1998; Whitehurst et al., 1988). Allgemein wird argumentiert, dass einzelne Sprachkompetenzen durch unterschiedliche Prozessmerkmale vorhergesagt werden: Während informelle Aktivitäten (z. B. gemeinsames Buchlesen) im Zusammenhang mit

sprachlichen Vorläuferfähigkeiten wie dem Wortschatz und der Grammatik standen, erwiesen sich formelle Aktivitäten (z. B. Einüben von Buchstaben) als bedeutsam für schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten wie die Buchstabenkenntnis (Anderka, 2018; Lehl et al., 2012; Silinskas et al., 2020). Mit Blick auf die theoretischen Vorannahmen zur HLE kommen unterschiedliche Studien zu dem Ergebnis, dass der Effekt der familiären Hintergrundmerkmale auf die Sprachentwicklung zumindest teilweise über die Prozessmerkmale vermittelt wird (Anderka, 2018; Attig & Weinert, 2020; Lehl et al., 2012; Linberg et al., 2020).

Zusammenfassend weist die HLE kurzfristige Effekte im frühen Kindesalter auf, die über die Grundschulzeit hinweg bis ins Jugendalter nachweisbar sind (Lehl et al., 2020; Niklas & Schneider, 2017; Sammons et al., 2015). Die Ausführungen verweisen insgesamt auf die Notwendigkeit, Familien frühzeitig in ihrer Erziehungs- und Bildungsfunktion zu unterstützen (Cohen et al., 2020; Fischer, 2021). Gleichzeitig kommt der Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen eine enorme Bedeutung zu, da Kindertageseinrichtungen für den Großteil der Kinder in Deutschland die zweite wichtige Lernumwelt darstellen, die sie neben der Familie erfahren. Demnach haben frühpädagogische Fachkräfte die Möglichkeit, über Angebote der sprachlichen Bildung Einfluss auf die Entwicklung der Kinder zu nehmen.

### 3. Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen der Sprache

Kindertageseinrichtungen sind zentrale Orte der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Ihnen kommt bei der Unterstützung früher sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten eine besondere Bedeutung zu, u. a. deshalb, weil Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in den Einrichtungen häufig zum ersten Mal mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen. Kapitel 3 widmet sich daher den Kindertageseinrichtungen als Bildungsinstitutionen der Sprache. In diesem Zusammenhang werden historische und gegenwärtige Rahmenbedingungen der sprachlichen Bildung vorgestellt sowie aktuelle Bemühungen um eine Professionalisierung des frühpädagogischen Personals beschrieben. Darüber hinaus wird die Qualität früher sprachlicher Bildung im Rahmen eines strukturell-prozessualen Modells diskutiert und es werden Wirkungen und Bedingungsfaktoren der Prozessqualität erörtert.

#### 3.1 Historie und Rahmenbedingungen institutioneller sprachlicher Bildung

Die sprachliche Bildung stellt seit dem Beginn der außerfamiliären institutionellen Kleinkindbetreuung eine zentrale Aufgabe vorschulischer Erziehung und Bildung dar (Kammermeyer & Roux, 2013). Bereits Friedrich Fröbel legte 1844 mit der Konzeption der *Mutter- und Koselieder* eine Spielpädagogik für Kinder im Säuglings- und Kleinkindalter vor, die zur Bildung des sprachlichen Ausdrucksvermögens beitragen sollte. Das Lehrbuch enthält Reime, Verse und Lieder, die jeweils mit einer

Bildtafel und Fingerspielen begleitet werden (Berger, 2000). Über den Einbezug von Anschauungsmaterialien (z. B. Gegenstände der Natur und Spielgaben) wurden dem Kind zudem neue Begriffe dargeboten. Fröbels Vorschläge fokussierten grundlegend auf die gesprochene Sprache; eine Beschäftigung mit der Schriftsprache sah er hingegen nicht vor (Fried, 2013).

Nach Fried (2013) wurden die Überlegungen von Fröbel zur sprachlichen Bildung bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts weitergeführt und sie sind auch heute noch relevant für die frühpädagogische Praxis. Allerdings geriet Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit im Laufe der Jahre immer mehr in Vergessenheit und seine Ideen wurden nur verkürzt rezipiert (Berger, 2000). Im Ergebnis entwickelte sich im Bildungsbereich Sprache ein „‘Einheits-Konzept’ [heraus], das auf einem Schatz an überkommenen Sprachförderritualen und -materialien beruht [...]“ (Fried, 2013, S. 176, Hervorhebung im Original). Dazu zählten Bilderbücher sowie Sprach- und Bewegungsspiele in der Gesamtgruppe. Sprachfördersituationen wurden in das Gesamtgeschehen integriert, wobei die Förderung emotional-motivationaler Entwicklungsaspekte im Vordergrund stand. Keine Berücksichtigung fand hingegen die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen, die mehrsprachige Entwicklung sowie die gezielte Unterstützung von Kindern mit Sprachförderbedarfen. Insgesamt kommt Fried (2013) zu dem Schluss, dass „die traditionelle Kindergartenpädagogik einen Habitus bei Erzieherinnen befördert [hat], der die ‘nachgehende’, das heißt die situativ-beiläufige Sprachförderung wertschätzt, hingegen die ‘vorschreibende’, also die systematisch-herausfordernde Sprachförderung vernachlässigt“ (S. 176 f., Hervorhebungen im Original).

Im Zuge der Bildungsreform der 1960er und 1970er Jahre wurden Forderungen nach einer stärkeren kognitiven Förderung und kompensatorischen Erziehung laut (Schuster-Lang, 2013). Deutlich wurde dies in sogenannten funktionsorientierten und wissenschaftsorientierten Ansätzen, die die pädagogische Praxis in den Kindertageseinrichtungen bis Mitte der 1970er Jahre beeinflussten. Funktionsorientierte Ansätze zielten auf die Förderung von verschiedenen psychischen Funktionen, wie z. B. Sprache, Wahrnehmung, Denken oder Emotionen. Zum Einsatz kamen Sprachtrainings, die auf Grundlage behavioristischer Lerntheorien und soziolinguistischer Theorien entwickelt wurden (Fried, 2013). Dabei wurde vor allem die linguistische Sprachkompetenz der Kinder, weniger der kommunikative Aspekt von Sprache gefördert. Wissenschaftsorientierte Ansätze zielten darauf ab, das in wissenschaftlichen Disziplinen geordnete Wissen in kindgemäßer Form darzubieten und hieraus pädagogische Angebote abzuleiten (Schuster-Lang, 2013). Beide Ansätze wurden aufgrund ihres stark schulvorbereitenden Charakters und der Verwendung isolierter Trainingsprogramme kritisiert und ab der zweiten Hälfte der 1970er Jahre durch die situationsorientierte Arbeit abgelöst (Zimmer, 2006). Der Situationsansatz gilt bis heute als der am weitesten verbreitete frühpädagogische Ansatz in deutschen Kindertageseinrichtungen.

Nach dem Situationsansatz findet sprachliche Bildung als ganzheitlicher Prozess in sozialen Schlüsselsituationen statt, wobei die alltäglichen Erfahrungen der Kinder und ihre Interessen Grundlage des pädagogischen Handelns bilden (Zimmer, 2006). Über die Bewältigung aktueller Lebenssituationen sollen Kinder in ihrem autonomen, solidarischen und kompetenten Verhalten gestärkt werden, um so auch zukünftige Lebenssituationen meistern zu können. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung des kindlichen Spiels (z. B. Fantasie- und Rollenspiele) hervorgehoben, denn Kinder lernen im Spiel (Siraj-Blatchford, 2010). In der praktischen Umsetzung des Situationsansatzes wurde dieser häufig missverstanden und auf soziales Lernen reduziert (Haberkorn & Götte, 2006), was in einer Fokussierung der frühen Bildung auf sozial-emotionale Entwicklungsbereiche mündete, während sprachliche und weitere kognitive Kompetenzen weniger Beachtung fanden. Der Situationsansatz wurde zum Teil deutlich kritisiert (vgl. Roßbach, 2004 für einen Überblick). Zu den wesentlichen Kritikpunkten zählen die große Interpretationsfähigkeit des Ansatzes, v. a. mit Blick auf den Begriff der Schlüsselsituation, eine ungenügende Klärung und theoretische Begründung der Bildungsziele sowie zu allgemeine Aussagen zum didaktisch-methodischen Vorgehen. Darüber hinaus wurde kritisch angemerkt, dass weder die Umsetzung des Situationsansatzes in der pädagogischen Praxis noch seine Wirkung hinreichend wissenschaftlich untersucht wurden (Roßbach, 2004).

Die sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen erhielt ihren deutlichsten Auftrieb infolge der Veröffentlichung der Ergebnisse unterschiedlicher Schulleistungsstudien Anfang der 2000er Jahre (z. B. PISA, Baumert et al., 2001). Dem zugrunde lag u. a. ein Papier der deutschen Kultusministerkonferenz, in dem sieben vorrangige Handlungsfelder im Nachgang zu PISA beschrieben wurden (KMK, 2002). Unter Punkt eins wurden „Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz bereits im vorschulischen Bereich“ subsumiert (KMK, 2002, S. 6). Darunter fielen z. B. der Ausbau der Sprachförderung in der pädagogischen Arbeit der Kindertageseinrichtungen insbesondere für Kinder mit nicht deutscher Familiensprache und der Einsatz bzw. die Weiterentwicklung sprachdiagnostischer Verfahren.

Mit dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ der Jugend- und Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2004 wurde schließlich die Grundlage für die Erarbeitung von Bildungsplänen<sup>5</sup> und eine stärkere kognitive Orientierung der frühpädagogischen Arbeit gelegt (JMK/KMK, 2004).<sup>6</sup> Der Beschluss der JMK und KMK beschreibt den eigenständigen

---

<sup>5</sup> Der Begriff *Bildungsplan* wird an dieser Stelle als Sammelbegriff für die unterschiedlichen Bezeichnungen der Curricula in den Ländern (z. B. Orientierungsplan, Bildungsprogramm, Grundsätze, Bildungsempfehlungen) verwendet (Hebenstreit, 2008).

<sup>6</sup> Der „Gemeinsame Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ wird derzeit fortgeschrieben (JFMK, 2021). Ziel der Fortschreibung ist, Entwicklungen der vergangenen Jahre in der frühkindlichen Bildung und Erziehung aufzugreifen (z. B. über die Ausweitung der Altersspanne für Kinder von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit).



Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen und spiegelt die Verständigung der Länder über die Grundsätze der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen wider. Der Bildungsbereich „Sprache, Schrift und Kommunikation“ stellt einen von insgesamt sechs Bildungsbereichen dar und die Sprachförderung wird als zentrales Prinzip für die Sicherung von Chancengerechtigkeit herausgestellt.

Im Zeitraum zwischen 2003 und 2006 wurden schließlich in allen 16 Bundesländern Bildungspläne für die Kindertagesbetreuung implementiert (Hebenstreit, 2008). Die sprachliche Bildung ist in jedem der Bildungspläne als zentraler Bildungsbereich verankert. Neben weitreichenden Unterschieden zwischen den Bildungsplänen besteht Einigkeit darin, die kommunikativen und linguistischen Kompetenzen der Kinder allgemein zu fördern sowie Kinder aus sozial benachteiligten Familien und Kinder mit nicht deutscher Familiensprache spezifisch zu unterstützen (Fried, 2013). In einer Dokumentenanalyse, die auf den 16 Bildungsplänen und ergänzenden Handreichungen der Länder basiert, stellten Geyer and Müller (2014) u. a. heraus, dass in vielen Bildungsplänen Mehrsprachigkeit als Grundprinzip pädagogischer Arbeit wertgeschätzt wird und dass frühpädagogische Fachkräfte, im Sinne eines Sprachvorbildes, über den bewussten Einsatz der eigenen Sprache zur Anregung der Sprachentwicklung der Kinder beitragen sollen. Die beschriebenen Anforderungen an das sprachliche Handeln bleiben an vielen Stellen jedoch vage. Beispielsweise stellt sich die Frage, wodurch eine „komplexe Sprache“ gekennzeichnet ist und „wie die Begriffe *reichhaltig*, *differenziert* oder *variationsreich* im konkreten Handeln [...] umzusetzen sind [...]“ (Geyer, 2018, S. 80 f., Hervorhebungen im Original).

Die Bildungspläne wurden als verbindliche Orientierungshilfen für die Praxis entwickelt und haben eine wichtige stützende und legitimierende Funktion; sie können jedoch nicht die erforderlichen Veränderungen in den Haltungen und Handlungen der frühpädagogischen Fachkräfte bewirken (Diskowski, 2009). Frühpädagogische Fachkräfte zeigten zwar allgemein eine sprachförderliche Grundhaltung, Unsicherheiten wurden jedoch insbesondere im Hinblick auf die Anwendung von sprachdiagnostischen Verfahren und die Umsetzung von individuellen, auf den Entwicklungsstand des Kindes angepassten sprachförderlichen Maßnahmen ersichtlich (Fried, 2008; Kleissendorf & Schulz, 2010; Thoma et al., 2012). Neben den Fragen der curricularen Orientierung wurden daher auch Fragen der Aus-, Fort- und Weiterbildung des frühpädagogischen Personals in der sprachlichen Bildung diskutiert.

### 3.2 Professionalisierungsbestrebungen in der frühkindlichen Bildung

Seit dem Beginn des 21. Jahrhunderts sieht sich das pädagogische Personal in Kindertageseinrichtungen gestiegenen Anforderungen ausgesetzt: Neben der stärkeren kognitiven Orientierung der frühpädagogischen Arbeit formulieren unterschiedliche gesellschaftliche und soziale Wandlungsprozesse die Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte neu (Anders, 2018). Zu nennen ist in diesem Zusammenhang u. a. die verstärkte Nachfrage von Betreuungsplätzen für unter dreijährige Kinder, die

Fragen bzgl. eines professionellen sprachlichen Handelns bei sehr jungen Kindern aufwirft (Geyer, 2018). Hinzu kommen Herausforderungen, die sich aus einer zunehmenden sprachlichen und kulturellen Diversität in den Kindertageseinrichtungen ergeben, sowie Herausforderungen, welche sich vor dem Hintergrund der Betreuung von in Armut aufwachsenden bzw. armutsgefährdeten Kindern stellen (Anders, 2018; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Die beschriebenen inhaltlichen und gesellschaftlichen Wandlungsprozesse haben einer Diskussion über den Status der Professionalität der frühpädagogischen Fachkräfte in Deutschland Auftrieb gegeben. Nach Anders (2018) bezieht sich der Begriff „Professionalität“ allgemein auf die Beruflichkeit und wird oft mit der formal erworbenen Qualifikation und spezifischen Normen und Werten in einem beruflichen Tätigkeitsfeld in Verbindung gebracht. Im frühpädagogischen Kontext existieren vielfältige Definitionen von Professionalität und Professionalisierung (Neuß, 2014; Thole, 2008). Im Folgenden werden zwei Diskussionsstränge vorgestellt, welche die Frühpädagogik in den vergangenen Jahren verstärkt geprägt haben und die wichtige Bezugsrahmen der vorliegenden Dissertation darstellen (Friederich, 2017).

Als in der Literatur weit verbreitet gelten berufsständische Definitionen von Professionalisierung, die eine Anhebung der Qualifikation der Fachkräfte auf ein akademisches Niveau fordern (Anders, 2018). Über eine einschlägige hochschulische Ausbildung für frühpädagogische Fachkräfte soll die Erschließung neuer Wissensbereiche ermöglicht, die Qualifizierung mit empirischer Forschung verknüpft sowie die Entwicklung von Reflexivität unterstützt werden (Thole, 2010). Im Zuge der Akademisierungsbestrebungen wurden ab dem Jahr 2004 frühpädagogische Studiengänge an Pädagogischen Hochschulen, Fachhochschulen und (seltener) an Universitäten eingeführt. Das Studiengangsmonitoring der „Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte“ (WiFF) zählte im Studienjahr 2019 76 früh- bzw. kindheitspädagogische Bachelorstudiengänge und 14 Masterstudiengänge, die für eine Arbeit im frühpädagogischen Tätigkeitsbereich qualifizieren (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Trotz der zahlreichen Studiengänge ist der Anteil an einschlägig akademisch ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräften weiterhin gering; 2020 lag er bei 6,0 % (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Mit 68 % verfügte die große Mehrheit der frühpädagogischen Fachkräfte weiterhin über eine fachschulische Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Erwartungen, die der akademisch qualifizierten Berufsgruppe einen umfassenden Einfluss auf das Qualifikationsniveau in der Kindertagesbetreuung zusprechen, erscheinen vor diesem Hintergrund kaum einlösbar (Friederich, 2017). Außerdem mangelt es in Deutschland weiterhin an empirischen Studien, die prüfen, inwiefern eine höhere formale Qualifikation tatsächlich mit einer Zunahme professionellen Handelns einhergeht. Aus den genannten Gründen gewinnen Professionalisierungsbestrebungen an Bedeutung, welche die Kompetenzen von

pädagogischen Fachkräften als Kern der Professionalisierung verstehen und die damit über die alleinige Forderung nach einer Akademisierung des frühpädagogischen Personals hinausgehen.

Kompetenzorientierte Definitionen von Professionalisierung fußen auf der Argumentation, dass über die Verbesserung des professionellen Handelns der einzelnen frühpädagogischen Fachkraft die Qualität in Kindertageseinrichtungen erhöht werden kann. Um professionell handeln zu können, müssen frühpädagogische Fachkräfte auf ein breites Set an Kompetenzen zurückgreifen können. Weinert (2014, S. 27 f.) beschreibt mit dem Kompetenzbegriff „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. Für den frühkindlichen Bildungsbereich wurden in den letzten Jahren verschiedene Kompetenzmodelle vorgelegt (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Hopp et al., 2010; Siraj-Blatchford et al., 2002), in deren Ausformulierung sich stark an bestehenden Modellen aus der Lehrkräfteforschung orientiert wurde (Baumert & Kunter, 2006).

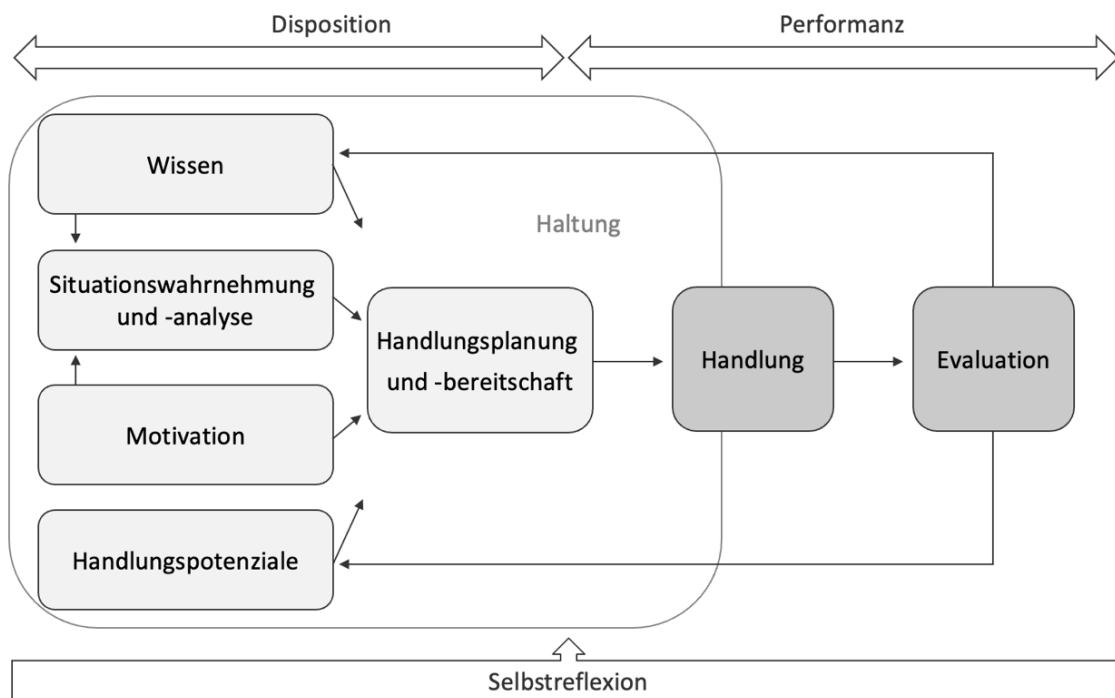
In dem Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) werden Situationen im frühpädagogischen Alltag als nicht standardisierbar, hochkomplex und mehrdeutig beschrieben. Professionelle Kompetenzen ermöglichen es den frühpädagogischen Fachkräften, in diesen komplexen Handlungssituationen selbstorganisiert, kreativ und reflexiv zu denken und zu handeln sowie aktuelle Herausforderungen zu meistern. Konkret gehen Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) davon aus, dass das Wissen und die Motivation der frühpädagogischen Fachkraft ihre Situationswahrnehmung- und -analyse beeinflussen, ihre Handlungsplanung und -bereitschaft vorhersagen und schließlich das Handeln in der pädagogischen Situation bestimmen (vgl. Abbildung 1). Dieser Prozess wird zudem durch handlungsleitende Orientierungen, Einstellungen und Werte (zusammenfassend Haltung) geprägt. Zur Beschreibung bereichsspezifischer Kompetenzen in der sprachlichen Bildung entwickelten Hopp et al. (2010) ein Modell von Sprachförderkompetenz, welches sich in das vorgestellte allgemeine Modell professioneller Kompetenz einbetten lässt. Als notwendige Kompetenzen für die Schaffung von Sprachfördersituationen werden die Bereiche Wissen, Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen) unterschieden. Sprachfördermaßnahmen sind dem Modell folgend dann wirksam, wenn sie „Situationen nutzen, herstellen bzw. nachahmen, welche im natürlichen Spracherwerb zu einer Entwicklung von sprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in der Zielsprache führen“ (Hopp et al., 2010, S. 611).

Mit Blick auf unterschiedliche Kompetenzmodelle kann übergreifend festgehalten werden, dass professionelles Wissen, pädagogische Orientierungen und Überzeugungen sowie motivationale und emotionale Aspekte als bedeutsame Kompetenzfacetten ausgewiesen werden (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Siraj-Blatchford et al., 2002). Es wird davon ausgegangen, dass die unterschiedlichen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften erlernbar sind und

dementsprechend durch Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung beeinflusst werden können (Anders, 2012). Vor dem Hintergrund dieser Annahme wurden im Bereich der sprachlichen Bildung in den vergangenen Jahren zahlreiche Programme auf Bundes- und Landesebene aufgelegt, die sich zum Ziel gesetzt haben, die professionelle Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften weiterzuentwickeln. Darüber sollte schlussendlich auch die Qualität der pädagogischen Prozesse verbessert werden (BMFSFJ, 2015, 2016; Lisker, 2011; Schneider et al., 2012).

### Abbildung 1

Kompetenzmodell für frühpädagogische Fachkräfte (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011)



### 3.3 Qualität früher sprachlicher Bildung im Rahmen des strukturell-prozessualen Modells

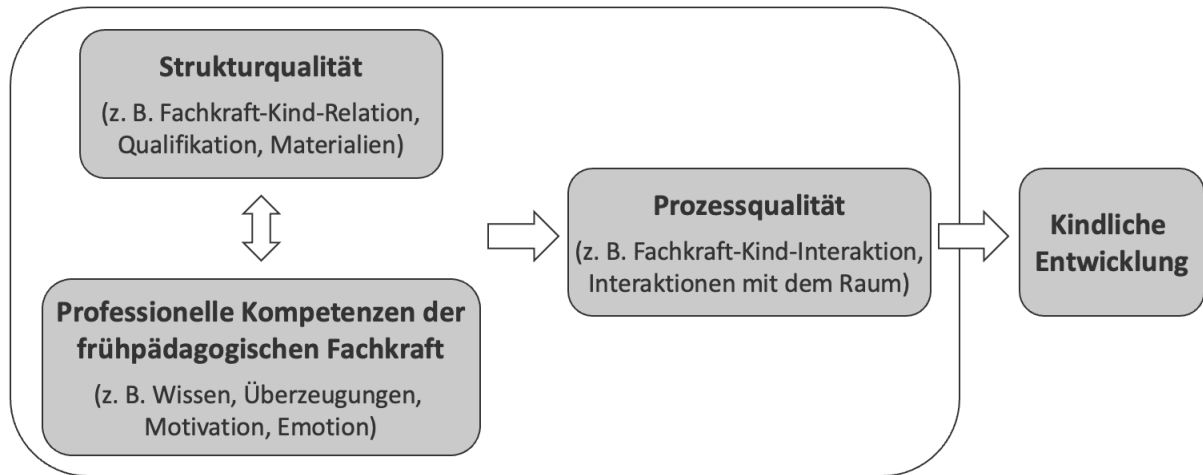
Ziel der beschriebenen Professionalisierungsbestrebungen in der sprachlichen Bildung ist, die Qualität des pädagogischen Handelns der in den Kindertageseinrichtungen tätigen Fachkräfte zu erhöhen. Die Qualität frühkindlicher Bildung wird im Rahmen dieser Dissertation auf Grundlage des national wie international etablierten strukturell-prozessualen Modells diskutiert, welches übergreifend drei Qualitätsdimensionen unterscheidet: Strukturqualität, Orientierungsqualität und Prozessqualität (Kluczniok & Roßbach, 2014; Pianta et al., 2005; Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 1998). Im deutschen Kontext wird zudem die Zusammenarbeit mit Familien und weiteren Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe als vierte Qualitätsdimension aufgeführt (Kluczniok & Roßbach, 2014). Unter *Strukturqualität* werden die zeitlich stabilen, strukturellen Rahmenbedingungen frühkindlicher Bildung zusammengefasst (z. B. Fachkraft-Kind-Schlüssel, Gruppengröße, Qualifikation der Fachkräfte), welche

politischen Steuerungsprozessen unterliegen. Die *Orientierungsqualität* bezieht sich auf die bildungsrelevanten Einstellungen und Überzeugungen fröhpädagogischer Fachkräfte (z. B. Erziehungsvorstellungen, Vorstellungen über das Bild vom Kind oder über die Bedeutung unterschiedlicher Bildungsbe-  
reiche). Auf Ebene der Kindertageseinrichtungen spiegelt sich die Orientierungsqualität auch im pädagogischen Konzept wider. Die *Prozessqualität* umfasst das gesamte Interaktionsgeschehen zwischen den fröhpädagogischen Fachkräften und Kindern sowie zwischen den Kindern untereinander. Auch die Auseinandersetzung mit den räumlich-materiellen Gegebenheiten in der Kindertageseinrichtung zählt zu dieser Qualitätsdimension. Prozessqualität kann zum einen global betrachtet werden, d. h., es werden Prozessmerkmale berücksichtigt, die bereichsübergreifend für die Entwicklung und das Wohlbefinden von Kindern bedeutsam sind (z. B. Sensitivität der Fachkräfte im Umgang mit den Kindern, warmes Gruppenklima). Den Erkenntnissen zur bereichsspezifischen Kompetenzentwicklung von Kindern folgend, kann Prozessqualität außerdem bereichsspezifisch betrachtet werden und konkret die Interaktionen in einzelnen Domänen wie Sprache/Literacy, Mathematik und Naturwissenschaften umfassen (Kluczniok & Roßbach, 2014). Da der Prozessqualität eine direkte Wirkung auf die kindliche Entwicklung zugesprochen wird, gilt sie als die wichtigste Qualitätsdimension. Es wird außerdem davon ausgegangen, dass die Struktur- und Orientierungsqualität zentrale Bedingungsfaktoren der Prozessqualität darstellen.

Bei der Betrachtung des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells zeigen sich Überschneidungen mit dem zuvor beschriebenen Modell professioneller Kompetenz, z. B. mit Blick auf die Qualifikation und Orientierungen der fröhpädagogischen Fachkräfte, die in beiden Modellen als Voraussetzungen der Prozessqualität erfasst werden. Im Gegensatz zum Kompetenzansatz, wo fröhpädagogische Fachkräfte in ihrer Individualität Berücksichtigung finden, gehen Merkmale der Fachkräfte im Qualitätsmodell als über die Einrichtung gemittelte Größe ein. Da im Zuge der Professionalisierungsbestrebungen in der sprachlichen Bildung das sprachliche Handeln der einzelnen Fachkraft im Fokus steht, stellt der Kompetenzansatz eine wertvolle Ergänzung zum Qualitätsmodell dar. Im Rahmen der Dissertation wird daher ein theoretisches Modell zugrunde gelegt, dass, in Anlehnung an das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell, den professionellen Kompetenzen der fröhpädagogischen Fachkräfte sowie den Strukturmerkmalen eine zentrale Wirkung auf die Prozessqualität zuspricht, die sich wiederum auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Weiterhin wird davon ausgegangen, dass sich die Strukturqualität und professionellen Kompetenzen gegenseitig bedingen (vgl. Abbildung 2).

## Abbildung 2

Professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Rahmen eines strukturell-prozessualen Qualitätsverständnisses (vgl. Kluczniok & Roßbach, 2014; Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 1998)



Es existieren unterschiedliche Instrumente, um die Qualität pädagogischer Prozesse standardisiert zu erfassen. Zu den weit verbreiteten Beobachtungsverfahren globaler Prozessqualität gehören die *Caregiver Interaction Scale* (CIS; Arnett, 1989), das *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2008) und die *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* (ECERS-R; Harms et al., 2015), welche auch in der deutschen Übersetzung vorliegt (Kindergarten-Skala [KES-RZ], Tietze et al., 2017). Die ECERS-Skala erfasst die Qualität der Interaktionen zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind, bildungsrelevante Aktivitäten sowie Merkmale der räumlich-materiellen Ausgestaltung. Die CLASS legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Einschätzung der Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen, während die CIS spezifisch den emotionalen Ton der Fachkraft im Austausch mit den Kindern untersucht.

Für die Erfassung bereichsspezifischer Qualität in den Domänen Sprache/Literacy, Mathematik, Naturwissenschaften und individuelle Förderung liegt u. a. die erweiterte Version der ECERS-Skala vor (ECERS-E bzw. KES-E; Roßbach et al., 2018; Sylva et al., 2010). Spezifisch für die Anregungsqualität im Bereich Sprache und Literacy wurde außerdem das *Early Language & Literacy Classroom Observation Toolkit* (ELLCO; Smith & Dickinson, 2002) entwickelt. Es berücksichtigt u. a. Merkmale einer Sprach- und Literacy-förderlichen Umgebung sowie Aktivitäten im Bereich Sprache und Literacy. Die vorgestellten Beobachtungsverfahren erfassen das interaktive Geschehen auf Gruppenebene und nutzen häufig (z. B. ECERS-R, ECERS-E, CLASS) eine siebenstufige Qualitätsskala, wobei Werte unter drei unzureichende Qualität, Werte zwischen drei und fünf mittelmäßige Qualität und Werte zwischen fünf und sieben gute bzw. ausgezeichnete Qualität beschreiben.

### 3.4 Auswirkungen der Prozessqualität auf die kindlichen Sprachkompetenzen

Im internationalen Raum liegen mittlerweile viele Untersuchungen vor, die den Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und kindlichen Entwicklung in der regulären Kindertagesbetreuung<sup>7</sup> erforscht haben (für einen Überblick vgl. Anders, 2013; Melhuish et al., 2015; Ulferts et al., 2019). Die Mehrheit der Befunde weist auf einen positiven Effekt der globalen und bereichsspezifischen Prozessqualität vor allem auf kognitiv-leistungsbezogene Entwicklungsbereiche hin. Aufgrund der Vielzahl an Studien soll an dieser Stelle nur auf ausgewählte Untersuchungen eingegangen werden, welche spezifisch Effekte auf sprachliche und schriftsprachliche Kompetenzen untersucht haben. Darüber hinaus werden die Ergebnisse einer Metaanalyse vorgestellt.

Die *European Child Care and Education – ECCE – Study* wurde bereits in den 1990er Jahren durchgeführt und bezog im deutschen Teil der Studie 296 Kinder aus 103 Kindergartengruppen ein (Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005). Die Ergebnisse belegten, dass die globale Prozessqualität (KES-R) in einem signifikant positiven Zusammenhang mit dem Wortschatz der Kinder im Alter von vier Jahren stand. Diese Beziehung zeigte sich auch im Alter von acht Jahren für den Wortschatz und die Schulleistungen der Kinder (z. B. Leseverständnis), wenngleich auf einem abgeschwächten, tendenziell signifikanten Niveau (Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005). Schmerse et al. (2018) konnten für eine deutsche Stichprobe im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ darüber hinaus zeigen, dass die Qualität der sprachlichen und kognitiven Anregung in der Gruppe (Subskala der KES-RZ) sowohl die Wortschatz- als auch Grammatikentwicklung der Kinder im Alter von vier Jahren vorhersagte.

Das *Effective Provision of Preschool, Primary and Secondary School Education Project* in England (*EPPSE*) stellt eine der größten längsschnittlichen Untersuchungen Europas dar. Die Studie startete 1997 und bezog rund 2.800 Kinder in vorschulischen Einrichtungen ein, die erstmalig im Alter von drei Jahren getestet und über die gesamte Grundschulzeit hinweg bis zum Ende der Sekundarschule begleitet wurden. Die Ergebnisse belegen bis zum Alter von 16 Jahren signifikante positive Effekte der Prozessqualität (ECERS-R und ECERS-E) u. a. auf Maße des kognitiv-sprachlichen Entwicklungsstands, die Lesefähigkeiten, die Schulleistungen in Englisch sowie auf eine stärkere Orientierung hin zu einer akademischen Laufbahn (Sammons et al., 2009; Sammons et al., 2011; Sylva et al., 2014).

Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität und den Kompetenzen der Kinder ließen sich jedoch nicht in allen Untersuchungen nachweisen. Zum Beispiel konnten in der *BiKS-Studie (Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Formation von Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter)* keine Effekte der Literacy-bezogenen Anregung (gemessen über die ECERS-E) auf den

---

<sup>7</sup> Zur Rolle von kostenintensiven US-amerikanischen Modellprogrammen für stark bildungsbenachteiligte Kinder und Familien vgl. Anders (2013) und Melhuish et al. (2015).

Wortschatz und die Wortschatzentwicklung bei 547 Kindern im Alter von drei bis fünf Jahren nachgewiesen werden (Ebert et al., 2013). Ebenso fanden sich in der BiKS-Studie keine signifikanten Effekte der Literacy-bezogenen Anregung auf den Grammatikerwerb (Weinert & Ebert, 2013). In der *Nationalen Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)* zeigten sich weder in dem Sample der zweijährigen (n = 804) noch der vierjährigen (n = 714) Kinder signifikante Zusammenhänge zwischen der Prozessqualität (KES-RZ/KES-E) und den Ergebnissen eines Wortschatztests (Tietze et al., 2013). Die globale Prozessqualität (KES-RZ) hing jedoch positiv mit den Kommunikationsfertigkeiten der vierjährigen Kinder zusammen, die von den Müttern und pädagogischen Fachkräften eingeschätzt wurden (Tietze et al., 2013).

Die Frage, welche Stärke die Prozesseffekte unterschiedlicher Längsschnittstudien durchschnittlich zeigen, wurde erstmals genauer in der metaanalytischen Untersuchung von Ulferts et al. (2019) analysiert. Dabei wurde auch untersucht, welche Bedeutung unterschiedliche Maße der Prozessqualität für Bildungsergebnisse im Bereich Sprache und Literacy (sowie weitere schulleistungsbezogene Bereiche) haben. Die Metaanalyse basiert auf 17 Längsschnittstudien aus neun europäischen Ländern, die nach 1990 begonnen wurden. Zentrales Ergebnis ist, dass sowohl die globale als auch die bereichsspezifische Prozessqualität positiv mit Bildungsergebnissen im Bereich Sprache und Literacy zusammenhängen, wenngleich die globalen Prozesseffekte stärker ausfielen. Die gefundenen Gesamteffekte sind insgesamt gering, zeigen sich jedoch stabil über die untersuchte Altersspanne hinweg auch nach dem Übergang in die Grundschule. Als Begründung für die stärkeren globalen Prozesseffekte verweisen die Autorinnen auf den inhärenten Sprachbezug der verwendeten Prozessmaße: Das pädagogische Geschehen im Kita-Alltag wird maßgeblich durch verbale Interaktionen bestimmt. Kindertageseinrichtungen, die sich durch eine hohe Prozessqualität auszeichnen, bieten demnach immer auch ein gewisses Niveau an sprachlicher Anregung, jedoch nicht notwendigerweise eine domänenspezifische Unterstützung der sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen (Ulferts et al., 2019).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die internationale Studienlage einen positiven Zusammenhang zwischen der Prozessqualität in vorschulischen Einrichtungen und den Bildungsergebnissen im Bereich Sprache und Literacy unterstreicht. Die Frage, ob dabei alle Kinder in gleicher Weise von der erfahrenen Prozessqualität profitieren, oder ob Kinder mit spezifischen Herausforderungen (z. B. Kinder mit nicht deutscher Familiensprache und Kinder aus sozial benachteiligten Familien) in besonderer Weise profitieren, konnte bisher nicht abschließend geklärt werden (Anders, 2013). Die Befundlage zu kompensatorischen Effekten frühkindlicher Bildung und Erziehung auf unterschiedliche Entwicklungsbereiche ist insgesamt heterogen: Während einige Studien, darunter das EPPSE-Projekt, zeigen konnten, dass die Prozessqualität vor allem für Kinder bedeutsam war, deren Mütter einen niedrigen Bildungsstand aufwiesen (Peisner-Feinberg et al., 2001) oder die in Familien mit geringer Anregungsqualität aufwuchsen (Sammons et al., 2009; Sammons et al., 2011; Sylva et al., 2014),



konnten in BiKS und der ECCE-Studie keine differentiellen Effekte der Prozessqualität in Abhängigkeit von familialen Hintergrundmerkmalen nachgewiesen werden (Anders et al., 2012; Lehl et al., 2014; Tietze et al., 1998; Tietze et al., 2005). Jene Studien, die kompensatorische Effekte beobachten konnten, weisen darauf hin, dass die Qualität der pädagogischen Prozesse hoch sein muss, damit benachteiligte Kinder von der vorschulischen Betreuung profitieren können (vgl. auch Burchinal et al., 2010).

### 3.5 Bedeutung von Einrichtungs- und Fachkraftmerkmalen für die Prozessqualität

Entsprechend des strukturell-prozessualen Qualitätsmodell können Strukturmerkmale auf Ebene der Einrichtungen und auf Ebene der frühpädagogischen Fachkräfte die Qualität der pädagogischen Prozesse beeinflussen (Kluczniok & Roßbach, 2014; Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 1998). Mit Blick auf die Rolle von einrichtungsbezogenen Strukturmerkmalen weist der Forschungsstand national wie international darauf hin, dass ein höherer Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund oder mehrsprachigen Kindern in der Kindertageseinrichtung sowie eine höhere Fachkraft-Kind-Relation negativ mit der Prozessqualität assoziiert sind (Barros & Aguiar, 2010; Kuger & Kluczniok, 2009; Kuger et al., 2016; Lehl et al., 2014; LoCasale-Crouch et al., 2007; Slot et al., 2018; Tietze et al., 2013; Tonyan & Howes, 2003; Vermeer et al., 2016), wenngleich die Befunde nicht konsistent über alle Studien hinweg berichtet werden (Anders et al., 2016; Kuger & Kluczniok, 2009; Slot, 2018). Weiterhin zeigte sich hinsichtlich des Alters der Kinder, dass die Prozessqualität in Gruppen mit einem höheren Durchschnittsalter günstiger ausfiel (Kuger & Kluczniok, 2009; Kuger et al., 2016). Darüber hinaus kann das Einrichtungskonzept (Gruppenstruktur offen, teilweise offen, fest) als weiteres strukturelles Merkmal Einfluss auf die Prozessqualität nehmen. Es liegen allgemein nur wenige Untersuchungen zu diesem Strukturmerkmal vor, die auf eine heterogene Befundlage hindeuten: Während Tietze et al. (2013) eine höhere Prozessqualität in Einrichtungen mit offenem Konzept berichteten, stellten Skalická et al. (2015) für Kinder aus Einrichtungen mit offenem Konzept eine konfliktreichere und weniger vertrauensvolle Beziehung zu den Lehrkräften am Beginn der Grundschulzeit fest.

Hinsichtlich zentraler Strukturmerkmale der frühpädagogischen Fachkräfte berichten unterschiedliche Studien aus Deutschland, dass die Berufserfahrung der Fachkräfte positiv mit der Prozessqualität assoziiert war (Kuger & Kluczniok, 2009; Kuger et al., 2016; Tietze et al., 2013), während Befunde US-amerikanischer Studien sowohl auf positive (LoCasale-Crouch et al., 2007) als auch negative (Schachter et al., 2016; Wilcox-Herzog, 2002) bzw. keine Zusammenhänge (Justice et al., 2008; Pianta et al., 2005) hinweisen. Aufgrund der homogenen Ausbildungsstruktur von frühpädagogischen Fachkräften in Deutschland (vgl. Kapitel 3.2) liegen bislang kaum Studien vor, die den Effekt unterschiedlicher Qualifikationen auf die Prozessqualität in deutschen Kindertageseinrichtungen untersuchen. Einige Studien aus Europa und den USA berichten, dass eine höhere Qualifikation der frühpädagogischen

Fachkräfte mit einer höheren Qualität der pädagogischen Prozesse in Zusammenhang stand (Cryer et al., 1999; Pianta et al., 2005), die Befunde sind jedoch keineswegs konsistent (Early et al., 2007; Schachter et al., 2016; Slot et al., 2015). Neben der Erstausbildung spielen Fort- und Weiterbildungsangebote eine zentrale Rolle in der Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte. Studien aus Deutschland (Kammermeyer et al., 2018) und verschiedene Meta-Analysen (Egert, 2015; Fukkink & Lont, 2007; Markussen-Brown et al., 2017), die eine Vielzahl internationaler Untersuchungen einbeziehen, verweisen auf positive Zusammenhänge zwischen Fort- und Weiterbildungsaktivitäten und der Prozessqualität.

### 3.6 Zusammenfassung

Der historische Überblick zur sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen hat gezeigt, dass diese von Beginn an eine Kernaufgabe der institutionellen frühkindlichen Bildung darstellte. In diesem Zusammenhang wurde jedoch auch deutlich, dass sich die sprachliche Bildung auf ein allgemeines Repertoire an sprachlichen Aktivitäten und Materialien begrenzt hat, während die gezielte sprachliche Bildung und Förderung von Kindern auf Basis ihrer individuellen sprachlichen Kompetenzen kaum Berücksichtigung fanden. Im Hinblick auf die gezielte Unterstützung der Sprachentwicklung und die Anwendung sprachdiagnostischer Verfahren äußerten frühpädagogische Fachkräfte zudem große Unsicherheiten. Ferner gehörte die Thematisierung schriftsprachlicher Vorläuferfähigkeiten im Sinne einer frühen Literacy-Förderung nicht zum originären Aufgabenspektrum der frühpädagogischen Fachkräfte. Neu eingeführte Bildungspläne haben zwar eine stärkere kognitive Orientierung der Frühpädagogik und damit auch eine stärkere Berücksichtigung sprachlicher Bildungsprozesse eingeleitet, konnten jedoch nicht die notwendigen Veränderungen im Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte sicherstellen. Unter Rückgriff auf professionelle Kompetenzmodelle aus der Lehrkräfteforschung wurden die professionellen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften als zentrale Voraussetzung für die Umsetzung einer hohen Prozessqualität in der sprachlichen Bildung beschrieben. Dabei werden mit Blick auf die sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen unterschiedliche Ansätze sprachlicher Bildung intensiv diskutiert, wie Kapitel 4 aufzeigt.

## 4. Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen

Die sprachliche Bildung hat in deutschen Kindertageseinrichtungen in den vergangenen zwei Jahrzehnten eine sehr große Aufmerksamkeit erfahren. Um Kinder in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen, werden unterschiedliche sprachpädagogische Ansätze umgesetzt – darunter additive Sprachförderprogramme, die außerhalb des regulären pädagogischen Geschehens stattfinden, sowie eine sprachliche Bildung und Förderung, welche die Potentiale alltäglicher Situationen nutzt. Bevor die

beiden Ansätze im Einzelnen vorgestellt werden, gilt es, vorliegende Klassifikationsansätze zur Unterscheidung von pädagogischen Ansätzen in der sprachlichen Bildung theoretisch zu beschreiben. Nach der ausführlichen Beschreibung der unterschiedlichen sprachpädagogischen Ansätze werden Merkmale entwicklungsförderlicher Interaktionen zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind vorgestellt. Das Kapitel schließt mit einem Überblick über die Wirksamkeit der vorgestellten sprachpädagogischen Ansätze.

#### 4.1 Klassifikation von Ansätzen der sprachlichen Bildung

Für die Differenzierung von pädagogischen Ansätzen im Allgemeinen wird international häufig auf die Typologie pädagogischer Ansätze nach Weikart (2000) zurückgegriffen (vgl. Siraj-Blatchford, 2008; Siraj-Blatchford et al., 2002). Diese fokussiert auf das Aktivitätslevel der frühpädagogischen Fachkraft und des Kindes und unterscheidet insgesamt vier Dimensionen bzw. pädagogische Ansätze. Im (1) *programmed approach* wird der frühpädagogischen Fachkraft eine aktive Rolle bei der Gestaltung von Lerngelegenheiten zugesprochen, während das Kind eine eher passive Rolle übernimmt. Curricula in diesem Ansatz sehen klare Instruktionen der frühpädagogischen Fachkraft vor, betonen die Förderung in akademischen Kompetenzbereichen und definieren spezifische Lernziele. Im Gegensatz dazu werden Lerngelegenheiten im (2) *child-centered approach* an den Interessen und Bedürfnissen des Kindes ausgerichtet und das Lernen ist eng mit dem Freispiel verwoben. Die frühpädagogische Fachkraft hat in diesem Ansatz eine eher responsive Funktion inne. Der (3) *open-framework approach* zeichnet sich dadurch aus, dass sowohl das Kind als auch die frühpädagogische Fachkraft eine aktive Rolle im Bildungsprozess einnehmen. Unter Berücksichtigung der Interessen und Aktivitäten der Kinder begleitet und unterstützt die Fachkraft den Lernprozess der Kinder, bereitet die Lernumgebung vor und interagiert mit den Kindern in einer feinfühligem und stimulierenden Art und Weise. Im (4) *custodial care approach* wird beiden Parteien eine geringe Initiative zugesprochen. Demnach werden basale Grundbedürfnisse der Kinder während der Betreuungszeit erfüllt, eine gezielte Anregung und Förderung der Kinder findet hingegen nicht statt. Aufgrund der fehlenden pädagogischen Intention stellt dieser Ansatz streng genommen keinen *pädagogischen* Ansatz dar und er wird nicht empfohlen (Siraj-Blatchford, 2008; Weikart, 2000). Die beschriebenen pädagogischen Ansätze verweisen auf eine idealtypische Unterscheidung, die möglicherweise nicht mit der pädagogischen Realität übereinstimmt. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sich frühpädagogische Fachkräfte unterschiedlicher pädagogischer Strategien bedienen und sie hinsichtlich des Grades variieren, zu dem sie den ein oder anderen Ansatz verfolgen (Chiatovich & Stipek, 2016). Ferner wird im internationalen wissenschaftlichen und fachpraktischen Diskurs häufig eine vereinfachte, dichotome Betrachtungsweise des

Weikart-Modells zugrunde gelegt, bei der nur zwischen dem Fachkraft-gelenkten (Dimension 1) und Kind-zentrierten (Dimension 2) Ansatz unterschieden wird (Pianta et al., 2005; Stipek & Byler, 1997).

Zur Beschreibung pädagogischer Ansätze spezifisch im Bereich der sprachlichen Bildung liegen im deutschen Diskurs verschiedene Klassifikationsansätze vor, die typischerweise zwischen den Dimensionen *Organisation*, *Zielgruppe*, *Inhalte* und *Strukturiertheit* unterschieden (Jampert et al., 2007; Kammermeyer & Roux, 2013; Weinert & Lockl, 2008; Wolf et al., 2011). Bei der Dimension *Organisation* steht die methodisch-didaktische Umsetzung von Sprachlerngelegenheiten im Mittelpunkt. Unterschieden werden alltagsintegrierte Ansätze innerhalb des Gruppenalltags sowie additive Angebote, die zusätzlich zum regulären Gruppenalltag angeboten werden. Die Dimension *Zielgruppe* gibt an, ob das Angebot zur Unterstützung der Sprachentwicklung an alle Kinder gerichtet ist (universelle Ausrichtung) oder spezifisch Kinder mit bestimmten Sprachförderbedarfen einbezieht (kompensatorischer Fokus). Mit der Dimension *Inhalte* wird die sprachliche Ebene berücksichtigt, die in den Maßnahmen schwerpunktmäßig angesprochen wird. Unterschieden werden linguistisch-strukturorientierte Maßnahmen, die Sprachkomponenten wie z. B. den Wortschatz oder die Grammatik in den Blick nehmen, Maßnahmen, die Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs (z. B. phonologische Bewusstheit) ansprechen, sowie pädagogisch-kommunikative Maßnahmen, die eine allgemeine sprachliche Anregung und Mitteilung fokussieren. Die Dimension *Strukturiertheit* beleuchtet schließlich das Konkretisierungs-niveau des Sprachangebots: Hoch strukturierte Maßnahmen geben genaue Vorgaben für die inhaltliche Gestaltung und methodische Umsetzung der Sprachförderung, was durch spezifische Materialien unterstützt wird. Weniger strukturierte Maßnahmen sind dadurch gekennzeichnet, dass ihnen in der Regel ein Sprachförderkonzept mit zentralen Leitlinien zugrunde liegt, das von der einzelnen pädagogischen Fachkraft umgesetzt werden soll.

Aus der unterschiedlichen Kombination der vier Dimensionen ergibt sich theoretisch eine Vielzahl an verschiedenen Ansätzen sprachlicher Bildung (Wolf, 2019). In der frühpädagogischen Praxis hat sich jedoch eine spezifische Unterscheidung von Ansätzen etabliert, welche die Dimensionen *Organisation* und *Zielgruppe* in den Vordergrund stellt: Typischerweise wird zwischen dem Ansatz der additiven Sprachförderung für spezifischen Kindergruppen und dem Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung für alle Kinder der Gruppe unterschieden (Hasselhorn & Sallat, 2014; Kammermeyer & Roux, 2013; Petermann, 2015; Schneider et al., 2012).

#### 4.1.1 Additive Sprachförderung

Die additive Sprachförderung stand über viele Jahre im Fokus der frühen institutionellen Maßnahmen zur Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung. Dabei wurde in den 16 Bundesländern eine Vielzahl an unterschiedlichen Sprachförderprogrammen typischerweise im letzten Kita-Jahr vor dem Übergang in die Grundschule umgesetzt (Lisker, 2011). Additive Sprachförderprogramme finden

in der Regel außerhalb des regulären pädagogischen Alltags statt, werden in Kleingruppen organisiert und sprechen unterschiedliche Komponenten der Sprachentwicklung (z. B. Wortschatz, Grammatik) systematisch an (Lisker, 2011; Petermann, 2015). Der Ansatz der additiven Sprachförderung ist grundlegend durch einen sekundär-präventiven Charakter gekennzeichnet und soll Risikokinder vor Sprachentwicklungsverzögerungen schützen (Fried, 2013). Vor diesem Hintergrund sind Sprachförderprogramme häufig auf bestimmte Adressatengruppen ausgerichtet (z. B. mehrsprachig aufwachsende Kinder, Kinder aus sozial benachteiligten Familien). Grundlage der hoch strukturierten Förderung bilden sprachdidaktische Konzepte, die konkrete Ablaufpläne, Aktivitäten und Materialien beinhalten und für deren Anwendung die frühpädagogischen Fachkräfte oft spezifisch geschult werden. Damit stellen additive Sprachförderprogramme ein Beispiel des *programmed approach* dar, der sich, wie zuvor beschrieben, durch die aktive Rolle der frühpädagogischen Fachkraft bei der Gestaltung sprachlicher Lerngelegenheiten auszeichnet (Weikart, 2000).

In Deutschland fand z. B. das Würzburger Trainingsprogramm „Hören, lauschen, lernen“ (Küspert & Schneider, 2018), ein Programm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit, seit Beginn der 1990er Jahre eine weite Verbreitung. Das Trainingsprogramm wird im letzten Halbjahr der Vorschulzeit über einen Zeitraum von 20 Wochen durchgeführt. Die tägliche Übungszeit beträgt 10 bis 15 Minuten. Die Programmstruktur ist vorgegeben und die Sprachspiele müssen in der angegebenen Reihenfolge durchgeführt werden. Zum Einsatz kommen insgesamt 56 Sprachspiele, die in sechs aufeinander aufbauenden Übungseinheiten (Lauschspiele, Reimspiele, Sätze und Wörter, Silbenanalyse und -synthese, Anlauterkennung, Phonemsynthese und -analyse) geordnet sind (Küspert & Schneider, 2018).

In Abgrenzung zur additiven Sprachförderung wird im deutschen Früherziehungssystem seit einigen Jahren verstärkt der Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung diskutiert. Diese Entwicklung wurde auch durch groß angelegte bildungspolitische Initiativen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend unterstützt (BMFSFJ, 2015, 2016).

#### 4.1.2 Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung

Nach dem Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung sind sprachliche Lerngelegenheiten systematisch in den gesamten pädagogischen Alltag der Kindertageseinrichtung eingebettet und richten sich an alle Kinder in der Kita-Gruppe (Jampert et al., 2011; Kammermeyer et al., 2017). Die Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung findet in Routinesituationen (z. B. pflegerische Tätigkeiten, Mahlzeiten, Anziehen), im Freispiel und in gelenkten Bildungsaktivitäten statt – grundlegend soll jegliche Handlung von den frühpädagogischen Fachkräften sprachlich begleitet werden. Der Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung zeichnet sich damit durch einen primär-präventiven Charakter aus (Fried, 2013). Alltagsintegrierte sprachliche Bildung und

Förderung ist ganzheitlich ausgerichtet und schließt alle Sprachentwicklungsbereiche ein. Dem Ansatz liegt ein eher offenes Konzept mit geringer Strukturierung zugrunde. Die pädagogischen Fachkräfte dienen den Kindern als sprachliches Vorbild, nehmen eine dialogorientierte Grundhaltung ein und evolvieren über ein qualitativ hochwertiges Dialogverhalten eine sprachförderliche Lernumgebung (Löffler & Vogt, 2015). Entsprechende Methoden der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung (z. B. Bilderbücher, Lieder, Reime) sollen vielfältig angewandt werden, wobei die Interessen und Bedürfnisse der Kinder stets im Vordergrund stehen. Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung deckt mit ihrem Kind-zentrierten Fokus und dem gezielten sprachförderlichen Verhalten der frühpädagogischen Fachkräfte sowohl Elemente des „*child-centered approach*“ als auch des „*open-framework approach*“ im Weikart-Modell ab (Weikart, 2000). Vor diesem Hintergrund knüpft der Ansatz auch an die kind- und situationsorientierte deutsche Frühpädagogik an.

Die Umsetzung der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung wurde u. a. durch die Bundesprogramme „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (2011-2015) und „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (seit 2016) des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend vorangebracht (BMFSFJ, 2015, 2016). Sie verfolgten das Ziel, die Qualität der pädagogischen Interaktionen in den teilnehmenden Einrichtungen über die Verankerung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung nachhaltig zu verbessern, insbesondere für Kinder unter drei Jahren. Die Teilnahme an den Programmen war Kindertageseinrichtungen vorbehalten, die einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf aufwiesen. Die Förderung beinhaltete im Kern, dass in den Kindertageseinrichtungen zusätzliche Fachkräfte im Umfang einer halben Stelle angestellt wurden. Die zusätzlichen Fachkräfte verfügten in der Regel über eine frühpädagogische Qualifikation und vertiefende Erfahrungen in der sprachlichen Bildung und Förderung. Ihre zentrale Aufgabe lag in der Beratung, Begleitung und fachlichen Unterstützung der Kita-Teams im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung. Die beteiligten Einrichtungen im Programm „Sprach-Kitas“ wurden außerdem durch eine zusätzliche Fachberatung unterstützt, die 10 bis 15 Sprach-Kitas im Verbund begleitete und qualifizierte. Insgesamt profitierten ca. 4.000 Einrichtungen (Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas“) bzw. 7.000 Einrichtungen (Bundesprogramm „Sprach-Kitas“) von den Programmen, was einem Anteil von bis zu ca. 12 Prozent an der Gesamtzahl der Kindertageseinrichtungen in Deutschland entspricht (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020).

In der frühpädagogischen Praxis wird darüber diskutiert, inwieweit die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung sowie additive Sprachförderung sich ergänzende sprachpädagogische Ansätze darstellen (Hasselhorn & Sallat, 2014). Beide Ansätze werden oft als gegensätzlich beschrieben. Andererseits wird das Potential einer Verknüpfung der unterschiedlichen Ansätze herausgestellt, wonach alle Kinder grundsätzlich im gesamten pädagogischen Alltag in ihrer Sprachentwicklung unterstützt und zusätzliche Sprachförderangebote für Kinder mit spezifischen Bedarfen bereitgestellt

werden sollten. Auch Egert und Hopf (2018) stellen heraus, dass die dichotome Unterteilung der Sprachförderansätze den unterschiedlichen Ausprägungen der sprachbezogenen Maßnahmen in der Praxis nicht gerecht wird, und erweitern das Bild um einen dritten Ansatz, den alltagsintegriert-additiven Sprachförderansatz. Nach diesem nimmt die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung einen kompensatorischen Fokus ein und verfolgt das Ziel, die sprachliche Umwelt im Kita-Alltag explizit für sprachförderbedürftige Kinder zu verbessern. Diese sollen in Routine- und Spielsituationen verstärkte Aufmerksamkeit erhalten und damit mehr individuelle Unterstützung durch die pädagogische Fachkraft erfahren. Beispielsweise können dialogische Bilderbuchbetrachtungen explizit für Kinder mit Sprachförderbedarf initiiert und durch qualitativ hochwertige Interaktionen begleitet werden.

#### 4.2 Entwicklungsförderliche Interaktionen zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind

Die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen wird insbesondere in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung als zentral beschrieben, ist aber auch für additive Sprachförderangebote relevant. Über ihr professionelles Handeln kann die frühpädagogische Fachkraft entscheidend dazu beitragen, eine qualitativ hochwertige Sprachumwelt für das Kind bereitzustellen. Interaktionen können als entwicklungsförderlich betrachtet werden, wenn erwachsene Bezugspersonen (z. B. Eltern, frühpädagogische Fachkräfte) gegenüber Kindern ein feinfühliges und responsives Verhalten zeigen, sie die Themen und Interessen der Kinder in der Interaktion in den Mittelpunkt rücken und Dialoge entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Kinder anregend gestalten (z. B. über die Nutzung von Sprachlehrstrategien) (Löffler & Vogt, 2015). Während in der Eltern-Kind-Interaktion sprachförderliches Verhalten intuitiv und ohne Lehrabsicht dargeboten wird, zeichnet sich das Verhalten der frühpädagogischen Fachkraft durch eine reflektierte, adaptive Anwendung sprachförderlicher Verhaltensweisen aus (Weinert & Lockl, 2008). Diese wurden zunächst für sprachtherapeutische Settings beschrieben (Dannenbauer, 1984; Motsch, 1996) und später auf den frühpädagogischen Kontext übertragen.

Im Hinblick auf sprachförderliche Verhaltensweisen unterscheidet Motsch (2017) zwischen Stimulanzen und Modellierungen. Unter die Stimulanzen fallen sprachlichen Aktionen, die von der frühpädagogischen Fachkraft selbst ausgehen (vgl. Tabelle 1 für einen Überblick und Beispiele): Dazu zählen das *Self-Talking*, in dessen Rahmen Fachkräfte eigene oder gemeinsame Handlungen, die das Kind gerade beobachtet, in einer Art Selbstgespräch versprachlicht. Beim *Parallel-Talking* beschreiben Fachkräfte die Absichten, Gefühle und Bedürfnisse der Kinder parallel zu deren Handlung. Stimulanzen schließen außerdem Frage-Strategien ein: Im Gegensatz zu geschlossenen Fragen gelten offene Fragen (z. B. W-Fragen) als besonders sprachanregend, da sie längere Sprachäußerungen des Kindes ermöglichen.

**Tabelle 1***Möglichkeiten des Stimulierens in Anlehnung an Motsch (2017, S. 97 f.)*

Stimulanz	Beispielinteraktion
Self-talking	Fachkraft packt verschiedene Gegenstände aus einer Kiste aus. Fachkraft: „Oh, da ist ein Ball und ein Tuch und ein Löffel.“
Parallel-Talking	Kind geht auf eine Kiste zu und fasst den Deckel an. Fachkraft: „So, du willst die Kiste auspacken, ja?“
Frage-Strategien	Fachkraft: „Was machen die Kinder denn da? Warum weint der Junge?“

Modellierungstechniken beschreiben hingegen Reaktionen der frühpädagogischen Fachkraft auf kindliche Äußerungen (vgl. Tabelle 2 für einen Überblick und Beispiele). Mit Hilfe der *Expansion* vervollständigt die Fachkraft eine unvollständige Äußerung des Kindes in der Form der vermuteten Zieläußerung. Die *Extension* stellt eine semantische Ergänzung dar, über die eine Aussage des Kindes in einem thematischen Zusammenhang logisch weitergeführt wird. Bei der *Umformulierung* wird die Äußerung des Kindes von der Fachkraft direkt aufgenommen und wiedergegeben, wobei die syntaktische Struktur des Satzes verändert wird. Mit dem *korrektiven Feedback* gibt die Fachkraft eine fehlerhafte Äußerung des Kindes richtig wieder, ohne es dabei auf den Fehler explizit hinzuweisen.

**Tabelle 2***Möglichkeiten des Modellierens in Anlehnung an Motsch (2017, S. 98 f.)*

Modellierung	Beispielinteraktion
Expansion	Kind zeigt eine Tüte: „leer“ Fachkraft: „Ja, die Tüte ist leer.“
Extension	Kind: „Der Tuchen ist nicht mehr heiß.“ Fachkraft: „Nein, der Kuchen ist nur noch warm. Du kannst ihn anfassen.“
Umformung	Kind: „Ich gehe einkaufen.“ Fachkraft: „Ach so, du gehst jetzt einkaufen.“
Korrektives Feedback	Kind: „Der Tuchen fertig is.“ Fachkraft: „Ja, der Kuchen ist fertig.“

Es wird davon ausgegangen, dass frühpädagogische Fachkräfte die genannten Sprachlehrstrategien in einer professionellen Praxis so verinnerlicht haben, dass diese jederzeit abrufbar sind und in alltäglichen Gesprächen mit den Kindern zum Einsatz kommen können. Ferner stellen Sprachlehrstrategien eine wichtige Grundlage für kognitiv anregende Interaktionen dar, welche die gemeinsame Entwicklung und Erweiterung von Gedankengängen zum Ziel haben. Solche Interaktionen wurden im frühpädagogischen Kontext mit dem Begriff des „*Sustained Shared Thinking*“ (Siraj-Blatchford et al., 2002) beschrieben und im deutschsprachigen Raum auch als bewusst dialogisch-entwickelnde Denkprozesse (König, 2009) bezeichnet. Sustained Shared Thinking liegt die folgende Definition zugrunde:



„Sustained shared thinking is an episode where two or more individuals work together in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate an activity, extend a narrative etc. Both parties must contribute to the thinking and it must develop and extend the understanding.“ (Siraj-Blatchford et al., 2002, S. 8)

Bei dieser Dialogform handelt es sich demnach um wechselseitige Austauschprozesse zwischen fröhpädagogischer Fachkraft und Kind, welche die Mitwirkung beider Parteien im Interaktionsprozess als zentral herausstellen (König, 2009). In der Studie von Siraj-Blatchford et al. (2002) wurden Interaktionen im Sinne des Sustained Shared Thinking durch die Merkmale *Scaffolding*, *Extending*, *Discussing*, *Modelling* und *Playing* beschrieben. *Scaffolding* (Bruner, 1978) bezeichnet ein sprachliches Unterstützungshandeln, bei dem die Fachkraft Dialoge so strukturiert, dass beim Kind Lernprozesse in der Zone der nächsten Entwicklungsstufe angeregt werden, d. h., dass das Kind zunehmend aktiver und kompetenter am Interaktionsgeschehen teilhaben kann (Vygotsky, 1987). Ferner stellt die Fachkraft Anregungen zur Verfügung, die es dem Kind ermöglichen, andere Perspektiven im Spiel zu sehen und weitere Ideen für das Spiel zu generieren (*Extending*). Es findet ein anhaltender Austausch von Informationen und Ideen statt (*Discussing*) und es werden Aktivitäten vorgeführt, die das Kind aufmerksam und interessiert verfolgen kann, und die durch verbale Erläuterungen begleitet werden (*Modelling*). Außerdem nutzt die Fachkraft Humor und verknüpft Interaktionen mit dem Spiel der Kinder (*Playing*). Hildebrandt et al. (2016) spezifizierten die genannten Merkmale von Sustained Shared Thinking und wiesen in ihrer Studie auf drei wesentliche kommunikative Aspekte in den Sprechhandlungen hin: 1) Fachkräfte verdeutlichen ihr eigenes Nachdenken verbal (z. B. „Mhm“, „Gute Frage“), 2) Fachkräfte äußern eigene Hypothesen und nutzen epistemische Markierungen (z. B. „Vielleicht“, „Meine Idee ist“) und 3) Fachkräfte fordern Kinder explizit auf, eigene Hypothesen aufzustellen (z. B. „Was denkst du?“). Ziel in der fröhpädagogischen Praxis sollte sein, dass Fachkräfte in der Lage sind, die beschriebenen Sprachlehrstrategien angemessen in der Interaktion mit Kindern unter Berücksichtigung ihres individuellen Entwicklungsstands anzuwenden.

#### 4.3 Wirksamkeit verschiedener Ansätze der sprachlichen Bildung

Internationale Studien, welche die Wirksamkeit von unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen im Allgemeinen untersuchen, unterstreichen die Bedeutung von Kind-zentrierten Strategien für die Entwicklung von Kindern (Anders, 2015; Lerkkanen et al., 2012; Marcon, 2002; Stipek et al., 1995). Zudem liegen im internationalen Forschungskontext Hinweise dazu vor, dass Kinder in Fachkraft-geleiteten Ansätzen größere Fortschritte im kognitiv-leistungsbezogenen Bereich machen, allerdings nicht in langfristiger Perspektive (Anders, 2015; de Haan et al., 2014; Kuger et al., 2012; Stipek et al., 1995). Die frühkindliche empirische Bildungsforschung in Deutschland verzeichnet für die sprachliche Bildung insgesamt einen Mangel an qualitativ hochwertigen Evaluationsstudien, welche die

Wirksamkeit von einzelnen Ansätzen und Maßnahmen untersuchen, wenngleich in den vergangenen Jahren verschiedene Untersuchungen – insbesondere zu additiven Sprachfördermaßnahmen – durchgeführt wurden. Die vorliegenden Untersuchungen zur Wirksamkeit verschiedener Ansätze der sprachlichen Bildung wurden in narrativen Literaturüberblicken geordnet und bewertet (Egert & Hopf, 2016; Schneider, 2018). Für spezifische Sprachkomponenten liegen zudem Metaanalysen vor (Fischer & Pfof, 2015; Wolf et al., 2016). Der aktuelle Forschungsstand wird im Folgenden – entsprechend der relevanten Unterscheidungsdimension der *Organisation* – getrennt für die Wirksamkeit additiver Sprachförderung und alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung dargestellt, wobei kein Anspruch auf eine vollständige Beschreibung der Datenlage erhoben wird.

#### 4.3.1 Bedeutung additiver Sprachförderung

In Anlehnung an Schneider (2018) wird bei der Darstellung der Befunde zur Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme zwischen 1) allgemeinen additiven Sprachförderprogrammen, welche auf pragmatische, semantische und morpho-syntaktische (nicht-literale) Aspekte des Spracherwerbs fokussieren, und 2) spezifischen additiven Förderprogrammen im Bereich „Literacy“ unterschieden.

1) Mit Blick auf allgemeine additive Sprachförderprogramme wurde eine vergleichsweise umfassende und breit rezipierte Evaluation zu dem in Baden-Württemberg umgesetzten Programm „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ vorgelegt (Roos et al., 2010). Im Rahmen des Programms wurden Vorschulkinder mit Sprachförderbedarf über drei unterschiedliche, strukturorientierte Sprachförderansätze gefördert: (1) „KonLab“ (Penner, 2003) (2) „Sprachliche Frühförderung“ (Tracy, 2003) sowie (3) „Deutsch für den Schulstart“ (Kaltenbacher & Klages, 2005). Die Programme unterscheiden sich u. a. mit Blick auf die Vorgaben, Materialien und die Umsetzung. In der Evaluation wurde der Lernzuwachs der Kinder mit Sprachförderbedarf und spezifischer Förderung verglichen mit dem Lernzuwachs von Kindern mit Sprachförderbedarf, die eine unspezifische Förderung erhielten, d. h., die übliche sprachliche Förderung in der Kindertageseinrichtung. Eine weitere Vergleichsgruppe bildeten Kinder, die keinen Förderbedarf aufwiesen. Die Evaluationsergebnisse am Ende des letzten Vorschuljahres zeigten, dass sich die Kinder mit spezifischer Förderung im Vergleich zu den Kindern mit unspezifischer Förderung in ihren sprachlichen Leistungen nicht besser entwickelten. Auch am Ende der zweiten Klasse wiesen beide Gruppen ähnliche Leistungen auf. Zudem konnte keine kompensatorische Wirkung festgestellt werden: Spezifisch geförderte Kinder wiesen weiterhin einen Leistungsrückstand gegenüber Kindern ohne Sprachförderbedarf auf. Ebenso wenig konnten differenzielle Effekte mit Blick auf die drei unterschiedlichen Sprachförderprogramme ausgemacht werden. Eine zweite Untersuchung zum Programm „Sag mal was“ legte ähnlich ernüchternde Ergebnisse vor (Gasteiger-Klicpera et al., 2010).

In Brandenburg wurden Vorschulkinder mit sprachlichen Auffälligkeiten über das Programm „Handlung und Sprache“ (Häuser & Jülisch, 2006) in einem Zeitraum von 12 bis 14 Wochen und einem Umfang von 20 Minuten täglich gefördert. Das Programm fokussiert auf die Erweiterung des aktiven Wortschatzes, die Reduktion von Sprachhemmungen sowie die Verbesserung der Sprachverarbeitung und Sprachproduktion. Die begleitende Evaluation zeigte positive Effekte des Sprachförderprogramms auf die Fähigkeit zur Satzbildung, während für den Wortschatz keine Verbesserung festgestellt werden konnten (Wolf et al., 2011). Weiterhin ließen sich keine längerfristigen Effekte am Ende der ersten Klasse auf Aspekte der Sprachentwicklung und des Schriftspracherwerbs sowie auf das schulische Selbstkonzept nachweisen (Wolf et al., 2011). Die Wirksamkeit des Programms für sprachförderbedürftige Kinder konnte demnach nur in einem sehr begrenzten Umfang nachgewiesen werden.

Das Sprachförderprogramm KIKUS („Kinder in Kulturen und Sprachen“) richtet sich explizit an mehrsprachig aufwachsende Kinder und kann ab dem Alter von drei Jahren eingesetzt werden (Groth et al., 2017). Gemäß den Vorgaben findet das Programm einmal wöchentlich in einem zeitlichen Umfang von 30 bis 60 Minuten statt. Kernstück der Förderung bildet eine gelenkte Sprachübung, in der z. B. eine Erweiterung des Wortschatzes angestrebt wird. Im Ergebnis zeigte sich auch für dieses Programm nur eine sehr eingeschränkte Wirksamkeit: Größere Leistungszuwächse konnten für das Arbeitsgedächtnis nachgewiesen werden, während sich keine Effekte auf das Sprachverständnis und die Sprachproduktion belegen ließen (Groth et al., 2017). Auch die Ergebnisse weiterer Untersuchungen unterstützen die insgesamt enttäuschende Befundlage zur Wirksamkeit von allgemeinen additiven Sprachförderprogrammen (Kammermeyer et al., 2011; Kammermeyer et al., 2016; Sachse et al., 2012) und nur wenige, kleinere Studien berichten (geringe) positive Effekte (Sachse, 2001; Schröder, 2011) (vgl. Egert & Hopf, 2016, 2018; Schneider, 2018 für einen umfassenden Überblick).

Die einzelnen Forschungsgruppen liefern verschiedene Interpretationsansätze, um die geringe bzw. ausbleibende Wirkung der allgemeinen additiven Sprachförderprogramme zu erklären. Zum einen wird mit Blick auf den Zeitpunkt kritisiert, dass der Beginn der Maßnahmen in der Vorschule zu spät erfolgt. Stattdessen sollte die Förderung spätestens im Alter von drei Jahren, wenn möglich sogar früher starten (Roos et al., 2010; Sachse et al., 2012). Zum anderen werden die unzureichende Implementierung der Fördermaßnahmen und eine geringe Durchführungsqualität als Gründe für Nulleffekte benannt (Roos et al., 2010; Sachse et al., 2012; Wolf et al., 2011): Die Fördergruppen gelten als zu groß, die Dauer und Intensität der Förderung als zu gering. Diskutiert wird in diesem Rahmen auch eine unzureichende Qualifizierung der Fachkräfte, die die Fördermaßnahme durchführen (Roos et al., 2010; Sachse et al., 2012; Wolf et al., 2011). Weiterhin werden inhaltliche Fragen aufgeworfen, die das zugrundeliegende Sprachförderkonzept betreffen: Die Konzepte berücksichtigen möglicherweise nur unzureichend aktuelle Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung und gehen zu wenige auf die spezifischen Bedürfnisse bestimmter Gruppen an förderbedürftigen Kindern ein (z. B. deutschsprachige

Kinder mit geringer sprachlicher Anregung, mehrsprachig aufwachsende Kinder) (Hopp et al., 2009; Roos et al., 2010). In diesem Zusammenhang wird auch die fehlende Verknüpfung der geförderten Inhalte mit dem pädagogischen Alltag kritisiert (Sachse et al., 2012). Schlussendlich wird auch hinterfragt, ob die verwendeten Instrumente zur Erfassung der Sprachentwicklung geeignet sind und wissenschaftliche Gütekriterien erfüllen (Egert & Hopf, 2016; Wolf et al., 2011). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass eine Vielzahl an Hinweisen zu möglichen Wirkhemmnissen der additiven Sprachförderung vorliegen, die zugleich das Potential für eine verbesserte Umsetzung von allgemeinen additiven Sprachförderprogrammen in der Zukunft aufzeigen.

2) Mit Blick auf spezifische additive Förderprogramme im Bereich „Literacy“, die insbesondere die phonologische Bewusstheit als notwendige Voraussetzung für den Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen fördern, wird hingegen ein positiveres Bild hinsichtlich ihrer Wirksamkeit gezeichnet. Die Effektivität von Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit wurde in Deutschland in zwei Metaanalysen untersucht (Fischer & Pfof, 2015; Wolf et al., 2016). Die Metanalyse von Fischer und Pfof (2015) bezieht 19 Studien aus dem deutschen Sprachraum ein, die den Altersbereich der Vorschulzeit bis zur Grundschule (einschließlich Klassenstufe zwei) abdecken. Grundlage der Metanalyse von Wolf et al. (2016) bildeten 27 Studien zu Interventionen, die ebenfalls die Förderung der phonologischen Bewusstheit im Vorschul- und Grundschulbereich thematisierten. In der Studie von Fischer und Pfof (2015) zeigen die untersuchten Trainingsmaßnahmen einen kurzfristigen, geringen bis mittleren statistisch bedeutsamen Effekt auf die phonologische Bewusstheit. Dabei verweisen die Studien im Vorschulbereich im Mittel auf höhere Effekte als Studien, die Trainingsmaßnahmen im Grundschulbereich einbeziehen. Der Effekt auf die phonologische Bewusstheit schwächt sich über die Zeit ab (Fischer & Pfof, 2015). In der metaanalytischen Betrachtung von Wolf et al. (2016) werden die beiden Bereiche Vor- und Grundschule von Beginn an getrennt betrachtet: Während für den Grundschulbereich keine signifikanten Effekte ermittelt werden konnten, wiesen Trainingsmaßnahmen im Vorschulbereich kurzfristige Effekte in moderater Höhe auf, die sich mit der Zeit abschwächen, aber statistisch bedeutsam bleiben.

Beide Metaanalysen kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass sich Transfereffekte einer Förderung der phonologischen Bewusstheit besonders auf die Rechtschreibung zeigen, während für die basalen Lesefertigkeiten nur sehr geringe Effektstärken konstatiert werden<sup>8</sup>. Übergreifend stellen beide Metaanalysen ebenso fest, dass die Effektstärken, sowohl für die Trainingsmaßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit als auch für die Transferwirkungen auf das Lesen und Rechtschreiben im Vergleich zu internationalen Metaanalysen deutlich niedriger ausfallen (Bus & van Ijzendoorn, 1999; Ehri et al., 2001). Als mögliche Begründung werden systematische Unterschiede in

---

<sup>8</sup> Die Befunde beziehen sich in der Studie von Wolf et al. (2016) auf die Förderung im Vorschulbereich.

der deutschen und englischen Orthographie aufgeführt (Fischer & Pfof, 2015). Demnach könnte die Fertigkeit der phonologischen Bewusstheit in irregulären Orthographien (wie der englischen Sprache) bedeutsamer sein für den Schriftspracherwerb (insbesondere für die Lesekompetenz) als in regulären Orthographien.

Zu der Frage, ob Kinder mit unterschiedlichen Ausgangskompetenzen besonders von Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit profitieren, liefern die Studien keine eindeutigen Aussagen. In der Metaanalyse von Fischer und Pfof (2015) zeigen sich in einer Risikostichprobe geringere Effekte auf die phonologische Bewusstheit und den Schriftspracherwerb als in einer unausgewählten Stichprobe. Bei der Ergebnisinterpretation ist jedoch zu berücksichtigen, dass bei der Mehrheit der einbezogenen Primärstudien, die eine Risikogruppe ausweisen, die Förderung erst ab der ersten Klasse begonnen hat. Auch Wolf et al. (2016) konnten weder für die Ausgangskompetenzen der Kinder noch deren Sprachhintergrund einen signifikanten Einfluss auf die Höhe der Effekte nachweisen, wobei sich für die Kinder nicht deutscher Familiensprache tendenziell höhere Effekte zeigten. Die Autorinnen und Autoren verwiesen in diesem Zusammenhang, auch unter Einbezug weiterer Studien, auf eine heterogene Befundlage, die weiteren Forschungsbedarf impliziert. Darüber hinaus hat die Meta-Analyse unterstrichen, dass v. a. solche Programme erfolgreich in der Förderung der phonologischen Bewusstheit waren, die einen besonderen Fokus auf die Sicherstellung der Implementationsqualität legten (Wolf et al., 2016).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich im Vergleich zu den allgemeinen additiven (nicht-literalen) Sprachförderprogrammen ein günstigeres Bild zur Wirksamkeit von spezifischen additiven Förderprogrammen im Bereich „Literacy“ ergibt: Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit können eine förderliche Wirkung auf die phonologische Bewusstheit und Aspekte des Schriftspracherwerbs haben, vor allem dann, wenn sie vor dem Schuleintritt stattfinden.

#### 4.3.2 Bedeutung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung

Nach dem Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung sollen qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Interaktionen in unterschiedlichen Situationen des Kita-Alltags (z. B. Pflegetätigkeiten, Mahlzeiten, gelenkte Bildungsaktivitäten, Freispiel) implementiert werden, sodass alle Kinder über den Großteil der Betreuungszeit hinweg in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützt werden (Jampert et al., 2011). Es liegen derzeit nur wenige Studien vor, die die Wirksamkeit dieses Förderansatzes gezielt prüfen. Für eine Annäherung können zunächst Studien zur allgemeinen pädagogischen Prozessqualität in der Kindertageseinrichtung herangezogen werden, in denen die sprachbezogene Qualität der sprachlichen Bildung und Förderung einen zentralen Aspekt des Qualitätsverständnisses ausmacht. Unterschiedliche Studien kommen zu dem Ergebnis, dass die pädagogische Prozessqualität in deutschen Kindertageseinrichtungen insgesamt nur ein moderates Niveau

erreicht, wobei sich folgendes Muster zeigt: Während für die Bereiche der emotionalen Unterstützung und der allgemeinen Gruppenführung im Durchschnitt gute Qualitätswerte ermittelt wurden, zeigte sich insbesondere im Bereich der Lernunterstützung bzw. der spezifischen Förderung in einzelnen Bildungsbereichen eine niedrigere (bzw. teils unzureichende) Qualität (Anders et al., 2016; Kuger & Kluczniok, 2009; Tietze et al., 2013; Tietze et al., 1998; von Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2016).

König (2009) und Albers (2009) stellten in ihren Analysen heraus, dass die Interaktionen zwischen frühpädagogischen Fachkräften und Kindern häufig durch direkte Handlungsanweisungen gekennzeichnet waren und die Organisation alltäglicher Gruppenabläufe im Vordergrund stand, während kognitiv herausfordernde Interaktionen, die an den individuellen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes angepasst sind, nur selten zu beobachten waren. Zudem finden im Kita-Alltag nur wenige, von der frühpädagogischen Fachkraft sprachlich begleitete Spielaktivitäten (z. B. Rollenspiel, Konstruktionspiel, Regelspiel) statt (Egert et al., 2018) und die Kinder verbringen einen Großteil der Tageszeit mit Warten (z. B. auf die nächste Aktivität) oder unbeschäftigt sein (Smidt et al., 2012).

Darüber hinaus wurde beobachtet, dass die Qualität der pädagogischen Interaktionen im Verlauf des Kita-Vormittags abnimmt (von Suchodoletz et al., 2014) und in verschiedenen Situationen des Kita-Alltags unterschiedlich hoch ausgeprägt ist. So wurden mehr kognitiv anregende Interaktionen in Leseaktivitäten und moderierten Aktivitäten (z. B. künstlerisch-ästhetische, mathematische oder naturwissenschaftliche Angebote) im Vergleich zum Freispiel beobachtet (Mackowiak et al., 2014; Wildgruber et al., 2016). Die niedrigste Interaktionsqualität zeigte sich jedoch in Essenssituationen (Wildgruber et al., 2016). Dabei fiel beispielsweise auf, dass Assistenzhandlungen während des Essens (z. B. Kind auf den Stuhl setzen, Lätzchen umbinden, Geschirr zurechtrücken) routinemäßig bei mehreren Kindern in kurzer Zeit durchgeführt wurden und dass diese Situationen nicht pädagogisch genutzt und sprachlich begleitet wurden (Hildebrandt et al., 2021). Auch alltägliche Situationen wie Begrüßungen, Verabschiedungen und Organisationsphasen werden selten genutzt, um fehlerhafte kindliche Äußerungen aufzugreifen und indirekt zu korrigieren (Ricart Brede, 2011).

Eine gut erforschte typische Situation aus dem Kita-Alltag stellt die Leseaktivität, spezifisch das Dialogische Lesen, dar, das in bisherigen Studien allerdings vornehmlich als Methode der additiven Förderung diskutiert bzw. erprobt wurde (Egert et al., 2020; Ennemoser et al., 2013). Dabei zeigt sich, dass „die Grenzziehung zwischen additiver und alltagsintegrierter Förderung längst nicht so eindeutig ist und scharf ist, wie in den bildungspolitischen Debatten oftmals suggeriert wird“ (Egert et al., 2020, S. 19). Mit dem Dialogischen Lesen (*dialogic reading*; Whitehurst et al., 1988) wird ein spezifischer Sprachförderansatz beschrieben, der ursprünglich in den USA als Sprachlehrtechnik für Eltern entwickelt, später aber auch auf den vorschulischen Bildungsbereich übertragen wurde (Lonigan & Whitehurst, 1998). Im Zentrum des Dialogischen Lesens steht die konsequente Anwendung

sprachförderlicher Interaktionsprinzipien (z. B. Anregung der kindlichen Sprachproduktion, Modellierung, Verstärkung/Motivation) (Ennemoser et al., 2013; vgl. Kapitel 4.2). Die Wirksamkeit des Dialogischen Lesens konnte in zahlreichen internationalen empirischen Untersuchungen sowohl im häuslichen Eltern-Kind-Setting (Mol et al., 2008) als auch im institutionellen Betreuungskontext (Lonigan & Whitehurst, 1998; Whitehurst et al., 1994; Whitehurst et al., 1999) belegt werden.

Evaluationsstudien zum Dialogischen Lesen wurden in den vergangenen Jahren auch in Deutschland vorgelegt. In einer Studie von Ennemoser et al. (2013) wurden 45 Kinder mit Migrationshintergrund und einem festgestellten Sprachdefizit einbezogen. Während eine Hälfte der Kinder eine Förderung nach den Prinzipien des Dialogischen Lesens erhielt, nahm die andere Hälfte der Kinder an den üblichen Sprachfördermaßnahmen im Rahmen des Hessischen Vorlaufkurses teil. Die Förderung im Sinne des Dialogischen Lesens wurde von geschulten Studierenden umgesetzt. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Kinder, die über das Dialogische Lesen gefördert wurden, signifikant größere Leistungszuwächse (sprachproduktive Kompetenzen, grammatisches Regelwissen, phonologisches Arbeitsgedächtnis) erzielten im Vergleich zu den Kindern aus der Kontrollgruppe (Ennemoser et al., 2013). Ähnliche positive (kurzfristige) Fördereffekte des Dialogischen Lesens auf die kindlichen Sprachkompetenzen zeigten sich in den Studien von Ennemoser et al. (2015) und Ennemoser und Hartung (2017), die außerdem Fragen zu der qualitativen Umsetzung des Sprachförderansatzes und den notwendigen Voraussetzungen auf Seiten der durchführenden Fachkräfte beleuchteten. In der Untersuchung von Ennemoser und Hartung (2017) zeigte sich, dass die Fördererfolge des Dialogischen Lesens durch die Qualität der Durchführung moderiert wurden: Je konsequenter die Strategien des Dialogischen Lesens von den studentischen Förderkräften angewandt wurden, desto größer waren die Leistungszuwächse in den Sprachkompetenzen der Kinder. Überraschenderweise hat ein intensives, zusätzliches Coaching der Sprachförderkräfte (Studierende und pädagogische Fachkräfte) nicht zu größeren Fördererfolgen beigetragen (Ennemoser et al., 2015). Inwieweit sich die Wirkungsweise des Dialogischen Lesens hinsichtlich der fördernden Personengruppe unterscheidet, soll den Autoren zufolge in zukünftigen Analysen untersucht werden. Für die Implementation des Dialogischen Lesens als Fördermaßnahme im Kita-Alltag wäre es von besonderer Bedeutung, dass die frühpädagogischen Fachkräfte selbst eine qualitativ hochwertige Umsetzung des Ansatzes ermöglichen können.

Die Befunde zum Dialogischen Lesen legen das Augenmerk auf die Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte. Diese steht auch im Zentrum des „Heidelberger Trainingsprogramms zur frühen Sprachförderung in Kitas“ (Buschmann et al., 2010), das frühpädagogische Fachkräfte befähigen soll, eine alltagsintegrierte Sprachförderung für sprachauffällige Kinder umzusetzen. Ein Schwerpunkt der Fortbildung bildet auch hier das Dialogische Lesen, über das die frühpädagogischen Fachkräfte sprachförderliches Verhalten einüben und sukzessive auf weitere alltägliche Situationen (z. B. Mahlzeiten) übertragen sollen. In einer Pilotstudie mit 28 Krippenkindern konnten Buschmann und Jooss (2011)

positive Effekte des Heidelberger Trainingsprogramms nachweisen: Diejenigen Kinder, deren Bezugserzieherinnen und Bezugserzieher an dem Training teilgenommen hatten (Interventionsgruppe), zeigten bessere Leistungen in der Produktion von Wörtern und Sätzen im Vergleich zu Kindern, deren Bezugserzieherinnen und Bezugserzieher nur eine eintägige konventionelle Fortbildung mit einem Fokus auf Wissensvermittlung absolviert hatten (Kontrollgruppe). Die Kinder der Interventionsgruppe verfügten nach der Intervention ebenso über einen signifikant größeren aktiven Wortschatz, der durch die Eltern eingeschätzt wurde (Buschmann & Jooss, 2011). Weitere Studien zum Heidelberger Trainingsprogramm berichten positive Effekte des Programms für Kinder über drei Jahren sowie für mehrsprachig aufwachsende Kinder (Schuler et al., 2015; Simon & Sachse, 2011, 2013).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass das Dialogische Lesen in der Bilderbuchsituation und Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte, die auf eine Verbesserung der dafür notwendigen Kompetenzen abzielen, dazu beitragen können, (sprachauffällige) Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung positiv zu beeinflussen. Quantitative Auswertungen von sprachlichen Bildungsaktivitäten in Kindertageseinrichtungen zeigen jedoch, dass nur wenige dialogische Bilderbuchsituationen im Kita-Alltag stattfinden (Egert et al., 2018). Unklar bleibt außerdem, inwieweit es den pädagogischen Fachkräften möglich ist, die erlernten Sprachlehrstrategien auch auf andere Situationen im Kita-Alltag zu übertragen und inwieweit die allgemeine sprachbezogene Prozessqualität im Rahmen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung darüber verbessert werden kann. Es liegen Hinweise dazu vor, dass das sprachförderliche Interaktionsverhalten, welches in der prototypischen Situation des Dialogischen Lesens gut gelingt, nicht zwangsläufig in anderen Situationen des Kita-Alltags (z. B. im Freispiel) umgesetzt werden kann (Jungmann et al., 2013).

Schlussendlich konnten auch für breit angelegte Bundesprogramme zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung positive Effekte nachgewiesen werden, welche die Weiterqualifizierung des gesamten Einrichtungsteams in den Blick genommen haben: Im Rahmen der Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ zeigte sich, dass unterschiedliche Aspekte der Implementation des Programms (u. a. der fachliche Austausch im Team sowie die Häufigkeit von Teamsitzungen und internen Fortbildungen zu sprachlicher Bildung) mit einer höheren sprachbezogenen Prozessqualität assoziiert waren, die wiederum in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung des Wortschatzes stand, nicht jedoch mit dem Satzverständnis der Kinder (Anders et al., 2016). Die Autorinnen und Autoren der Evaluationsstudie wiesen darauf hin, dass die Vielzahl an individuellen Realisationsmöglichkeiten des Bundesprogramms insgesamt einen Nachteil für das Aufweisen von Effekten darstellt (Anders et al., 2016).



#### 4.4 Zusammenfassung

Kapitel 4 hat einen Überblick über die theoretische Unterscheidung von pädagogischen Ansätzen in der sprachlichen Bildung gegeben und den Forschungsstand hinsichtlich der Wirksamkeit verschiedener Ansätze beschrieben. Zusammenfassend betrachtet werden typischerweise die Fachkraft-gelenkte, additive Sprachförderung über zusätzliche Programme und die Kind-zentrierte, alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung unterschieden. Letztere zeichnet sich durch das sprachförderliche Verhalten der frühpädagogischen Fachkraft aus und kann sich auf alle Kinder in der Gruppe beziehen oder spezifisch (kompensatorisch) auf Kinder mit einem Sprachförderbedarf. Insgesamt wurde ein Mangel an systematischer Evaluation von Maßnahmen der sprachlichen Bildung und Förderung ersichtlich. Für allgemeine additive Sprachförderprogramme ließ sich feststellen, dass die erhofften Effekte der Programme auf die Sprachentwicklung der Kinder ausblieben oder allenfalls gering ausfielen, während sich ein günstigeres Bild für spezifische additive Förderprogramme im Bereich Literacy ergab. Die Qualität der sprachlichen Bildung und Förderung im Alltag wurde übergreifend als zu niedrig beschrieben, wobei sich insbesondere unstrukturierte Alltagssituationen wie die Essenssituation und das Freispiel durch eine geringere Qualität der Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind auszeichneten. Positive Belege wurden hingegen für das Dialogische Lesen berichtet sowie für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die spezifisch auf die Einübung sprachförderlicher Verhaltensweisen abzielen, die im Alltag angewandt werden sollen.

Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung bringt spezifische Anforderungen mit sich, da frühpädagogische Fachkräfte sprachliche Lerngelegenheiten spontan in Alltags- und Spielsituationen erkennen und aufgreifen müssen. Während sich frühpädagogische Fachkräfte bei der Umsetzung additiver Sprachförderprogramme von vorgegebenen Lernzielen und Curricula leiten lassen können, sehen sie sich bei der Umsetzung alltagsintegrierter Lerngelegenheiten einer deutlich größeren Unsicherheit ausgesetzt. Um den hohen Anforderungen gerecht werden zu können, müssen frühpädagogische Fachkräfte auf spezifische professionelle Kompetenzen zurückgreifen können. Bei der Implementation sprachlicher Lerngelegenheiten betrifft dies insbesondere Lehr-Lern-Überzeugungen und fachdidaktisches Wissen, da diese darüber informieren, wie Interaktionen von der frühpädagogischen Fachkraft umgesetzt und sprachförderliche Materialien und Aktivitäten ausgewählt werden. Dabei ist hervorzuheben, dass, wie in diesem Kapitel aufgezeigt, frühpädagogische Fachkräfte die Lernumgebung einerseits über feinfühlig und kognitiv anregende Interaktionen gestalten können. Andererseits können sie die räumlich-materiellen Voraussetzungen der Lernumgebung so gestalten, dass sie eine aktive Auseinandersetzung der Kinder mit Sprache und Schrift ermöglichen. Das folgende Kapitel beschäftigt sich daher ausführlich mit dem Bildungspotential der räumlich-materiellen Umgebung in der sprachlichen Bildung in Ergänzung zu relevanten Fachkraft-Kind-Interaktionen.

## 5. Der Raum als Bildungspotential in der sprachlichen Bildung

Kinder, die in Kindertageseinrichtungen betreut werden, verbringen nicht nur viele Stunden am Tag mit den für sie verantwortlichen frühpädagogischen Fachkräften, sondern sie bewegen sich auch in den Räumen, die in der Einrichtung bereitgestellt werden und sie nutzen die Materialien, die in der Einrichtung verfügbar sind. Pädagogisch gestaltet, stellen Räumlichkeiten und die Materialauswahl ein didaktisches Grundprinzip in der frühkindlichen Bildung dar, da sie bildungsbezogene Aktivitäten der Kinder anregen können. Kapitel 5 soll dieses didaktische Grundprinzip ausführlich beschreiben. Dafür wird zu Beginn auf die allgemeine Bedeutung des Raums für frühe Lernprozesse eingegangen und die Rezeption des Raums in frühpädagogischen Ansätzen beschrieben. Ferner werden räumlich-materielle Bedingungen als Aspekte struktureller Qualität beleuchtet und es wird spezifisch auf die Merkmale und Relevanz einer domänenspezifischen Raumgestaltung im Rahmen sprachlicher Bildung eingegangen.

### 5.1 Bedeutung des Raums für kindliche Lernprozesse

In der frühpädagogischen Bildungsdiskussion hat sich ein Verständnis von Bildung etabliert, welches die Selbstständigkeit des Kindes im Bildungsprozess hervorhebt, und dass zugleich die Bedeutung der sozialen Umwelt in der Ausformulierung der kindlichen Bildungstätigkeiten unterstreicht – auch wenn sich einzelne Vertreterinnen und Vertreter in ihrer Argumentation stärker auf eine der beiden Sichtweisen beziehen (Fthenakis, 2010; Schäfer, 2016). Demnach ist Bildung ein eigenaktiver Prozess, der mit der Geburt beginnt und lebenslang andauert (Hebenstreit, 2008). Im Bildungsprozess werden die Erfahrungen des Kindes mit der Außenwelt und die eigensinnigen Selbstdeutungen des Kindes miteinander verschränkt. Ziel der Bildung ist „die Verbindung des Subjekts mit der Außenwelt, indem Individualität und gesellschaftliche Handlungsfähigkeit gleichermaßen ausgeprägt werden“ (Hebenstreit, 2008, S. 48).

Eine besondere Charakteristik der Bildung in der frühen Kindheit besteht darin, dass die eigenaktiven Bildungsprozesse des Kindes auf einer sinnlichen und handelnden Basis beruhen (Liegler, 2002). Vor dem Hintergrund eines solchen Bildungsverständnisses liegt es in der Verantwortung der frühpädagogischen Fachkräfte, eine bildungsförderliche Umgebung herzustellen, die es Kindern ermöglicht, für sie bedeutungsvolle Erfahrungen zu sammeln. Folgt man Laewen (2013), kann pädagogisches Handeln dabei zwei Formen annehmen: die Gestaltung der Interaktionen mit dem Kind (vgl. Kapitel 4.2) und die Gestaltung der räumlich-materiellen Umwelt des Kindes. Im Sinne der extensionalen Erziehung nehmen pädagogisch Handelnde über die absichtsvolle Gestaltung der Umwelt indirekt Einfluss auf die Entwicklung des Kindes (Tremel, 2000). So können sie über die pädagogische Gestaltung des Raums und die Bereitstellung von entwicklungsangemessenen Materialien explorierendes Verhalten der Kinder

fördern und spezifische Lerngelegenheiten ermöglichen. Dieses didaktische Grundprinzip der frühen Bildung wurde auch in internationalen Arbeiten im Rahmen einer kindorientierten Pädagogik herausgearbeitet (Siraj-Blatchford et al., 2002).

Erste Auseinandersetzungen mit der Bedeutsamkeit des *Raums* und der *Dinge* finden sich bereits in den Arbeiten von Rousseau im 18. Jahrhundert (Grell, 2013); zugleich wird darauf hingewiesen, dass es sich bei der Erforschung der räumlich-materiellen Umwelt des Kindes um eine noch junge, weitgehend unterforschte Disziplin handelt (Bensel et al., 2016; Schelle, 2021; van Liempd et al., 2020). Die frühpädagogische Betrachtung des Raums und der Dinge zeichnete sich lange Zeit vor allem durch programmatische Überlegungen aus. Cloos et al. (2018) unternahmen den Versuch, verschiedene Zugänge zu dem Themenfeld zu kategorisieren und (neuere) Forschungsbefunde zu bündeln. Sie unterscheiden insgesamt sechs Forschungsperspektiven auf die räumlich-materielle Umwelt in der frühkindlichen Bildung: 1) Raum und Dinge aus Perspektive der Qualitätsforschung, 2) Bildungstheoretische Zugänge, 3) Didaktische Forschungsperspektiven, 4) Kindliche Sicht- und Aneignungsweisen, 5) Herstellung von pädagogischer Bedeutsamkeit mit Räumen und Dingen sowie 6) Praxeologische Perspektiven auf die Dinge der frühpädagogischen Fachkräfte. Entsprechend der unterschiedlichen Perspektiven werden verschiedene theoretische Verortungen und empirische Zugänge zum Forschungsfeld des Raums und der Dinge beschrieben (z. B. über standardisierte Beobachtungen, Fragebögen, Interviews, ethnografische Studien, Videografie, Fotografien) (Cloos et al., 2018; Schelle, 2021). Die vorliegende Arbeit ordnet sich der ersten Forschungsperspektive zu und betrachtet den Raum und die Dinge – den Ausführungen zum strukturell-prozessualen Qualitätsmodell weiter folgend (vgl. Kapitel 3.3) – aus der Perspektive der Qualitätsforschung. Zunächst soll jedoch ein Überblick über die Bedeutung des Raums in ausgewählten frühpädagogischen Ansätzen gegeben werden, welche die gegenwärtige Gestaltung der Kindertageseinrichtungen beeinflussen.

## 5.2 Der Raum in ausgewählten frühpädagogischen Ansätzen

Sowohl klassische als auch moderne frühpädagogische Ansätze setzen sich in ihren didaktisch-konzeptionellen Überlegungen – mehr oder weniger ausführlich – mit der räumlich-materiellen Dimension auseinander. Friedrich Fröbel (1782-1852) entwickelte erstmals ein einheitliches spieltheoretisches Erziehungskonzept und legte mit den eigens entwickelten Spielgaben konkrete Vorschläge für dessen praktische Umsetzung vor (Berger, 2000; Grell, 2013). Zu den Spielgaben zählen einfache Gegenstände wie Ball, Kugel, Würfel und Walze. Mit den Spielgaben können reale Gegenstände wie z. B. ein Tisch, Stuhl, Haus nachgebaut (*Lebensformen*) sowie Muster und Ornamente kreativ gestaltet (*Schönheitsformen*) werden. Durch das Zerlegen und Zusammenfügen der Spielgaben erhält das Kind zudem Einsicht in dessen strukturelle Gesetzmäßigkeiten und kann erste elementare mathematische

Grunderfahrungen sammeln (*Erkenntnisformen*) (Berger, 2000). Fröbel bezog sich nicht allein auf die pädagogische Gestaltung der Innenräume, sondern schloss auch die Außenräume mit ein (z. B. über das Anlegen von Beeten).

Auch Maria Montessori (1870-1952) befasste sich dezidiert mit der Schaffung einer angemessenen Umwelt (Grell, 2013). Entsprechend ihres pädagogischen Grundprinzips der *vorbereiteten Umgebung* legte Montessori wissenschaftlich konzipiertes Entwicklungsmaterial vor, welches in übersichtlichen und klar strukturierten Räumen frei zur Verfügung gestellt wurde. Dazu zählen Übungen des praktischen Lebens (z. B. Rahmen mit verschiedenen Verschlüssen, Gießkanne), mathematisches Material (z. B. Perlenketten, „Wurzelbrett“), Sinnesmaterialien (z. B. Farbtäfelchen, Geräuschedosen) und Materialien zur kosmischen Erziehung (z. B. Jahreszeiten-Kalender, Jahreskreis) (Knauf et al., 2015). Montessori entwickelte zudem spezifisches Sprachmaterial (z. B. Sandpapierbuchstaben, bewegliches Alphabet), das eine systematische Einführung in das Wesen der Sprache ermöglichen soll. Die selbsttätige Auseinandersetzung mit den Montessori-Materialien wird dadurch gefördert, dass diese besonders anregend sind, einzelne Eigenschaften isoliert hervorgehoben werden und die Möglichkeit der eigenständigen Fehlerkontrolle gegeben ist.

Die Bedeutung des Raums wird auch in der Reggio-Pädagogik hervorgehoben, die sich in den Jahren zwischen 1962 und 1973 in der norditalienischen Stadt Reggio Emilia entwickelte und heute im frühpädagogischen Kontext besonders häufig rezipiert wird (Knauf, 2013; Knauf et al., 2015). Der Raum wird in der Reggio-Pädagogik als Teil des pädagogischen Gesamtkonzepts betrachtet und als „dritter Erzieher“ bezeichnet, wenngleich der Ansatz keine selbst entwickelten Materialien hervorgebracht hat. Demnach liegen die Hauptaufgaben des Raums darin, eine Atmosphäre des Wohlbefindens zu schaffen, die Kindern Geborgenheit vermittelt, sowie Herausforderungen bereitzustellen, welche die eigenaktiven Bildungsprozesse der Kinder unterstützen (z. B. Anregung der Kommunikation, impulsgebendes Material für Spiel- und Projektaktivitäten). Die Architektur, Ausstattung und Gestaltung der reggianischen Einrichtungen zeichnet sich dabei durch Ästhetik, Offenheit und Transparenz aus. Über große, bodentiefe Fenster werden optische Barrieren zwischen der Innen- und Außenwelt abgebaut. Ein gestalteter Eingangsbereich soll Besucherinnen und Besucher einladen und über die Arbeit der Einrichtung informieren. In der Mitte der Einrichtung findet sich häufig ein zentrales Forum, die Piazza, wo soziales Miteinander und Kommunikation gelebt werden. Speiseräume, die als offene Restaurants gestaltet sind, heben die soziale Bedeutung des Essens hervor. Ein weiteres wichtiges Merkmal der reggianischen Raumkonzeption stellt das Atelier dar, wo Kinder ihre individuellen und bildnerischen Ausdrucksmöglichkeiten entfalten können. Reste der lokalen industriellen und handwerklichen Produktion (sogenannte *Remida-Materialien*) ermöglichen einen bedeutungsoffenen und zweckungebundenen kreativen Prozess (Jung & Kaiser, 2018). Über ausgedehnte Wanddokumentationen

(sogenannte *sprechende Wände*) werden zudem die Erfahrungen aus Projekten in einer sinnlich-gegenständlichen Form dargestellt (Knauf et al., 2015).

Der in Deutschland weit verbreitete Situationsansatz konzeptualisiert – entsprechend der Idee der sozial- und lebensweltbezogenen Öffnung der Kindertageseinrichtungen – die Dinge und Räume sozialräumlich und lebensweltbezogen (Cloos et al., 2018). Im Sinne der Gemeinwesenorientierung werden Lern- und Erfahrungsräume im Gemeinwesen erschlossen und Kindertageseinrichtungen öffnen sich nach innen (Zimmer, 2006). In seinem Buch „Das kleine Handbuch zum Situationsansatz“ stellt Zimmer (2006, S. 67) zehn „Raum-Regeln“ für Innenräume auf:

- „1. Räume werden von Kindern mitgestaltet.
2. Räume sind veränderbar.
3. In Räumen spielt sich Unterschiedliches gleichzeitig ab.
4. Häuser und Räume sind offen.
5. Räume machen unterschiedliche Kulturen sichtbar.
6. Räume passen sich Menschen mit Behinderungen an, nicht umgekehrt.
7. Räume sind umweltfreundlich.
8. In Räumen ist weniger mehr und Ästhetik erlaubt.
9. Räume sprechen alle Sinne an.
10. Räume enthalten Material, das herausfordert.“

Die Ausführungen machen deutlich, dass die Beschreibung der Räume und Materialien, die den Kindern zur Verfügung stehen sollen, weitestgehend unkonkret bleibt und kein Fokus auf eine sprachspezifische Ausgestaltung gelegt wird. Den frühpädagogischen Fachkräften stehen „scheinbar unendlich viele Möglichkeiten zur Verfügung, ‘ihren’ Kindergarten als anregungsreichen Erfahrungsraum zu gestalten“ (Knauf et al., 2015, S. 115, Hervorhebung im Original). Die Kritik am Situationsansatz – u. a. bzgl. der großen Interpretationsfähigkeit und allgemeinen Aussagen zum didaktisch-methodischen Vorgehen (Roßbach, 2004) – lässt sich demnach auch auf die pädagogische Gestaltung der Kindertageseinrichtungen beziehen (vgl. Kapitel 3.1).

### 5.3 Räumlich-materielle Bedingungen als Aspekte der Strukturqualität

Gemäß des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells (vgl. Kapitel 3.3) stellen räumliche Bedingungen und materielle Ausstattungsmerkmale in Kindertageseinrichtungen Aspekte der Strukturqualität dar, welche die Qualität der pädagogischen Prozesse und damit die Entwicklung der Kinder beeinflussen können. Merkmale der Räume und der Ausstattung gelten, genau wie andere Strukturmerkmale auch, als zeitlich stabil und politisch regulierbar (Kluczniok & Roßbach, 2014; Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 1998). Dabei lassen sich quantitative Aspekte (z. B. Größe der Innen- und Außenfläche, Anzahl der Räume) und qualitative Aspekte (z. B. Vorhandensein und Anreigungsgehalt unterschiedlicher Raumarten bzw. Raumbereiche; sicherheits- und gesundheitsbezogene Merkmale wie Temperatur, Lüftung, Tageslicht, Beleuchtung) der räumlich-materiellen Umwelt unterscheiden

(Bensel et al., 2016). Sowohl quantitative als auch qualitative Aspekte der räumlich-materiellen Umgebung werden in einigen Beobachtungsinstrumenten zur Erfassung pädagogischer Prozessqualität einbezogen (z. B. KES-RZ; Tietze et al., 2017). Die räumlich-materielle Umgebung gilt im frühpädagogischen Kontext jedoch insbesondere in der Qualitätsforschung als unterforscht (OECD, 2012; Schelle, 2021).

Die insgesamt schmale Forschungslage bestätigt die Bedeutung quantitativer und qualitativer Raummerkmale für die Prozessqualität und kindliche Entwicklung. Zum Beispiel waren größere Innen- und Außenflächen in deutschen Kindertageseinrichtungen mit einer höheren Prozessqualität (Tietze et al., 2013; Tietze et al., 1998) und positiven Effekten auf die Sozialkompetenzen und Alltagsfertigkeiten der Kinder verbunden (Tietze et al., 1998). Internationale Arbeiten, insbesondere aus den skandinavischen Ländern, unterstreichen die Bedeutung der Qualität physischer Ausstattungsmerkmale im Innen- und Außenbereich für die Aktivität der Kinder und ihr Wohlbefinden (Bower et al., 2008; Brown et al., 2009; Gubbels et al., 2011; Määttä et al., 2019; Sando, 2019; Sugiyama et al., 2010). van Liempd et al. (2020) fassten erst kürzlich die Ergebnisse aus 19 internationalen Studien zur Raum- und Ausstattungsqualität in Innenräumen in einem narrativen Review zusammen. Sie stellten fest, dass die allgemeine räumliche Anordnung (z. B. Vorhandensein von klar definierten und einsehbaren Aktivitätsbereichen, Abgrenzung durch niedrige optische Barrieren insbesondere für sehr junge Kinder) sowie die Bereitstellung vielfältiger, materiell gut ausgestatteter Funktionsbereiche (z. B. Rollenspielbereich, Bauecke) für unterschiedliche Aspekte der sozial-emotionalen und kognitiven Entwicklung bedeutsam waren (van Liempd et al., 2020). Spezifisch mit Blick auf die Sprachentwicklung fand Mashburn (2008), dass die Qualität der Innenräume (gemessen über die Subskala „Platz und Ausstattung“ der ECERS-R) in einem positiven Zusammenhang mit den Literacy-Kompetenzen vierjähriger Kinder mit einem niedrigen sozioökonomischen Status stand.

Die zitierten Forschungsbefunde beziehen sich auf die globale Dimension struktureller Raumqualität. Im Rahmen der sprachlichen Bildung stellt sich jedoch die Frage, inwieweit die räumlich-materielle Umgebung so gestaltet sein kann, dass sie Kindern vielfältige, spezifisch sprachbezogene Aktivitäten ermöglicht und sie in ihrer (schrift)sprachlichen Entwicklung unterstützt. Studien im Bereich der frühen mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung unterstreichen die Sinnhaftigkeit einer domänenspezifischen Raumgestaltung für die domänenspezifische Prozessqualität und damit verbunden die Entwicklung domänenspezifischer Kompetenzen (Anders & Ballaschk, 2014; Schuler, 2009). Vor diesem Hintergrund kann die sprachförderliche Raumgestaltung als eine weitere Dimension struktureller Qualität mit theoretisch begründetem Einfluss auf die kindliche Entwicklung verstanden werden (Smith & Dickinson, 2002; Sylva et al., 2010).

#### 5.4 Merkmale und Bedeutung einer sprachbezogenen Raumgestaltung

Als spezifische Komponente der Strukturqualität verfolgt die sprachbezogene Raumgestaltung das Ziel, die Qualität der pädagogischen Prozesse im Bildungsbereich Sprache zu verbessern und den kindlichen Spracherwerb zu fördern. Dabei werden die unterschiedlichen Sprachkomponenten (z. B. Wortschatz, Grammatik, Sprachhandeln) gleichermaßen berücksichtigt. Eine sprachbezogene Raumgestaltung schließt explizit auch grundlegende Erfahrungen mit Buchstaben und Schrift im Sinne einer frühen Literacy-Förderung ein (Nickel, 2014). Aus theoretischer Perspektive weist die Gestaltung sprachförderlicher Räume fruchtbare Anknüpfungspunkte zur alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung auf: Pädagogisches Handeln, welches die Potentiale alltäglicher Situationen und des Spiels für qualitativ hochwertige Interaktionen nutzt, kann durch die Gestaltung sprachförderlicher Räume unterstützt werden, da sich die Kinder in ihren Selbstbildungsprozessen in einem fortlaufenden Austausch mit den räumlich-materiellen Bedingungen befinden.

Zu den Merkmalen einer sprachbezogenen räumlich-materiellen Umgebung zählen 1) die Strukturierung des Raums und die Einrichtung von sprachbezogenen Funktionsbereichen (z. B. Bücher-/Lesecke, Literacy-Center wie Postamt und Büro), 2) das Vorhalten von sprachspezifischen Möbelstücken (z. B. Sofa, Bücherregal, Leselampe), 3) die sprachbezogene Ausgestaltung des Raums (Buchstaben und Schrift im Raum, z. B. Anlautposter, Buchstabenteppich, Beschriftungen an Regalen und Schränken; organisatorische Aushänge wie Essensplan, Tischdienst, Geburtstagskalender) sowie 4) geeignete und vielfältige sprachförderliche Materialien (z. B. Bücher; Spiele wie Alphabet-Puzzle und Buchstaben-Memory; Schreibutensilien wie Stifte, Kreide, Feder und unterschiedliches Papier; Buchstabenschablonen/-stempel und Buchstaben zum Legen; sprachbezogene Requisiten wie Menükarte, Schreibmaschine, Stadtplan) (Neuman & Roskos, 1992; Smith & Dickinson, 2002; Wieduwilt et al., 2018).

In der Literatur wird darauf hingewiesen, dass die einzelnen Elemente der sprachbezogenen räumlich-materiellen Umgebung Sinnhaftigkeit besitzen sollten, d. h., es sollte sich um Elemente handeln, die Kinder natürlicherweise im alltäglichen Leben vorfinden (Dynea, 2012; Neuman & Roskos, 1990). Materialien sollten zudem frei zugänglich sein und die gesamte Zeit zur Verfügung stehen (Smith & Dickinson, 2002; Sylva et al., 2010). Ferner gilt es als förderlich, wenn sprachbezogene Materialien und Gestaltungselemente auch in anderen Funktionsbereichen im Gruppenraum (z. B. Bau- oder Rollenspielecke) oder in weiteren Räumen der Kindertageseinrichtung (z. B. Flur, Badezimmer oder Eingangsbereich) vorzufinden sind, um vielfältige Berührungspunkte mit Sprache und Schrift zu ermöglichen (Smith & Dickinson, 2002; Sylva et al., 2010). Für die Erfassung der Merkmale einer sprachbezogenen Raumgestaltung liegen standardisierte Beobachtungsverfahren vor, die entweder die Qualität der räumlich-materiellen Umgebung gemeinsam mit der Qualität der Interaktionen

abbilden (z. B. ECERS-E; Sylva et al., 2010), oder welche die Qualität der Räume und Materialien getrennt von den Interaktionen erfassen (z. B. „Literacy Environment Checklist“ des „Early Language and Literacy Classroom Observation Toolkit“, Smith & Dickinson, 2002).

Über die Qualität der sprachbezogenen räumlich-materiellen Umgebung in deutschen Kindertageseinrichtungen, die unabhängig von Interaktionen erfasst wird, ist wenig bekannt. Systematische Erhebungen der (sprachbezogenen) Raum- und Ausstattungsqualität bzw. objektive Einschätzungen durch unabhängige Beobachterinnen und Beobachter liegen kaum vor (Bensel et al., 2016). Re-Analysen von Daten aus der K<sup>2</sup>ID-Studie ermöglichten einen kleinen Einblick bzgl. der Frage, welche Materialien in deutschen Kindertageseinrichtungen zur Verfügung stehen (Rahmann, 2021). Mit Blick auf den sprachlichen Bildungsbereich gaben die 461 befragten frühpädagogischen Fachkräfte an, dass Zeichen- und Schreibmaterial, Bilderbücher sowie Materialien, die das Erlernen von Buchstaben fördern, in fast allen Kindertageseinrichtungen ausreichend vorhanden waren. Am häufigsten fehlten hingegen Materialien zum Erlernen der Buchstaben-Laut-Zuordnung. In der Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ wurde eine selbstentwickelte Skala zur Erfassung der sprachbezogenen Raumgestaltung entwickelt, welche die Qualität der räumlich-materiellen Umgebung auf einer siebenstufigen Skala (1 = unzureichende Qualität bis 7 = ausgezeichnete Qualität) erfasst (Wieduwilt et al., 2018). Dabei werden die beiden Subskalen „Raumskala unterstützt konzentriertes und eigenständiges Spiel der Kinder“ und „Sprachanregende Materialausstattung und Raumgestaltung“ unterschieden. Im Ergebnis wiesen die 107 eingeschätzten Kita-Gruppen im Mittel eine minimale bis gute (M = 4.1) sprachbezogene Raumqualität auf (Anders et al., 2019).

Frühe Studien aus den USA untersuchten, inwieweit eine gezielte sprachförderliche Umgestaltung des Raumes und die Ausstattung mit sprachbezogenen Materialien die Quantität und Qualität von sprachbezogenen Aktivitäten der Kinder (z. B. Lesen und Schreiben) befördern würde (Morrow, 1990; Neuman & Roskos, 1990, 1993). Dabei zeigte sich übergreifend, dass Gruppenräume, die durch spezifische sprachbezogene Materialien und Gestaltungselemente angereichert wurden, die Häufigkeit, Dauer, Vielfalt und Komplexität der Literacy-bezogenen Aktivitäten der Kinder erhöhten. Literacy-Handlungen waren zielgerichteter in das Spiel der Kinder eingebettet, sie verliefen interaktiver und unterschiedliche Literacy-Handlungen wurden stärker miteinander verknüpft (Morrow, 1990; Neuman & Roskos, 1990, 1993). Ergebnisse wie diese deuten darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen Aspekten der sprachbezogenen räumlich-materiellen Umwelt und den Bildungsergebnissen von Kindern im Bereich Sprache und Literacy geben könnte, der über die Aktivitäten vermittelt wird.

Die Mehrheit der (wenigen) vorliegenden Studien, allesamt aus dem US-amerikanischen Forschungskontext, untersuchte hingegen den direkten Zusammenhang zwischen Merkmalen der räumlich-materiellen Umgebung und Merkmalen der kindlichen Sprachentwicklung. Die Studienergebnisse verweisen auf ein heterogenes Befundmuster. Dabei ist zu beachten, dass die untersuchten



Raumaspekte und Kindoutcomes zwischen den Studien teilweise variieren. Gerde et al. (2015) fokussierten auf die Entwicklung früher Schreibfähigkeiten und bezogen 265 Kinder im Alter von vier Jahren in ihre Studie ein. Die Ergebnisse zeigen, dass die räumlich-materiellen Aspekte, die frühes Schreiben unterstützen, signifikant positiv mit der Entwicklung der Schreibfähigkeiten der Kinder im Zusammenhang standen. Eine andere Studie, die ebenfalls auf Schreibmaterialien im Gruppenraum (hier ausgewählte Items der *Literacy Environment Checklist* der ELLCO) fokussierte, konnte hingegen keinen Zusammenhang zwischen den vorhandenen Schreibmaterialien und der Entwicklung der Schreibfähigkeiten der Kinder aufzeigen (Diamond et al., 2008).

In der Studie von Guo et al. (2012) wurden neben vielfältigen Schreibmaterialien auch die Merkmale „Bücher“ (Anzahl, Vielfalt, Platzierung, Zugang) und „Literacy-Bereich“ (Vorhandensein, Arrangement), ebenfalls auf Basis der *Literacy Environment Checklist* der ELLCO, erhoben. Untersucht wurde die Bedeutung der räumlich-materiellen Umgebung für die Entwicklung der Buchstabenkenntnis und Schreibfähigkeiten von insgesamt 209 Kindern aus sozial benachteiligten Familien. Die Ergebnisse zeigen, dass die drei Merkmale der räumlich-materiellen Umgebung insgesamt nur wenige direkte Zusammenhänge mit der Entwicklung der Kinder aufwiesen. Allein das Vorhandensein eines Literacy-Bereichs stand mit der Entwicklung der Buchstabenkenntnis im Zusammenhang, nicht aber mit der Entwicklung der Schreibfähigkeiten, während Bücher und Schreibmaterialien keinerlei bedeutsame Zusammenhänge mit den untersuchten Kindmaßen aufzeigten (Guo et al., 2012). In die Befundlage reißen sich auch McGinty et al. (2012) ein, die in ihrer Untersuchung keine signifikanten Zusammenhänge zwischen der Qualität der räumlich-materiellen Umgebung (Gesamtscore der *Literacy Environment Checklist* der ELLCO) und der Entwicklung der kindlichen Kompetenzen (hier ein kombiniertes Maß aus Buchstabenkenntnis und dem konzeptionellen Verständnis über Printmaterialien) bei 379 Kindern im Alter von 52 Monaten nachweisen konnten.

Das Forschungsteam schlussfolgerte auf Basis seiner Ergebnisse, dass in Gruppenräumen, in denen vielfältige, unterstützende Materialien zur Verfügung stehen, diese nicht unbedingt dafür genutzt werden, Kinder effektiv in ihrer Entwicklung zu unterstützen (McGinty et al., 2012). Demnach stellen sprachbezogene Materialien eine notwendige Voraussetzung dar, die alleinige Bereitstellung ist aber unzureichend, um Kinder in ihrer Entwicklung zu fördern (Diamond et al., 2008). Vielmehr braucht es qualitativ hochwertige Fachkraft-Kind-Interaktionen, die bestmöglich an eine qualitativ hochwertige räumlich-materielle Umgebung gekoppelt sind. Dies würde auch den Annahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells entsprechen, die einen Einfluss der sprachbezogenen Strukturqualität auf die kindliche Entwicklung vermittelt über die Prozessqualität postulieren (Kluczniok & Roßbach, 2014; Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 1998). Die zentrale Bedeutung der Erwachsenen in Spielsituationen, die durch Literacy-bezogene Materialien und Gestaltungselemente angereichert wurden, konnte bereits in kleinen, experimentellen Studien Anfang der 1990er Jahre herausgearbeitet werden (Neuman

& Roskos, 1993; Vukelich, 1994). Dabei wurde gezeigt, dass Kinder v. a. dann Fortschritte in ihrer Entwicklung erzielten, wenn sie von sprachförderlich gestalteten Räumen profitierten, in denen gleichzeitig erwachsene Bezugspersonen anregende Interaktionen ermöglichten. Guo et al. (2012) wiesen in ihrer Studie außerdem auf einen Interaktionseffekt zwischen der allgemeinen Lernunterstützung in der Gruppe und den im Gruppenraum zur Verfügung stehenden Schreibmaterialien hin: In Gruppen, wo frühpädagogische Fachkräfte ein höheres Niveau an Lernunterstützung bereitstellten, standen qualitativ hochwertigere Schreibmaterialien in einem signifikant positiven Zusammenhang mit der Entwicklung der Buchstabenkenntnis und der Schreibfähigkeiten.

Hinsichtlich der bedeutenden Rolle der frühpädagogischen Fachkräfte sind die Ergebnisse von Gerde et al. (2015) kritisch einzuordnen: In nur vier von 68 untersuchten Gruppenräumen wurde beobachtet, wie US-amerikanische Fachkräfte auf Printmaterialien im Raum Bezug genommen haben, um den Schreibprozess der Kinder zu unterstützen. Die Autorinnen und Autoren der Studie schlussfolgerten auf Basis ihrer Ergebnisse, dass die frühpädagogischen Fachkräfte ein begrenztes Verständnis darüber aufwiesen, welchen Nutzen eine mit Materialien und Print angereicherte Umgebung hat und wie diese genutzt werden kann im Rahmen der Förderung der Kinder (Gerde et al., 2015). Raumgestaltung wird zwar auch in der deutschen Diskussion als ein Aspekt professionellen Handelns von frühpädagogischen Fachkräften verstanden (Bensel et al., 2016; DJI/WiFF, 2011); unklar ist jedoch, was frühpädagogische Fachkräfte über eine sprachförderliche Raumgestaltung wissen.

## 5.5 Zusammenfassung

Obwohl der räumlich-materiellen Umgebung als ein Aspekt der Strukturqualität aus theoretischer Perspektive eine hohe Bedeutung für die pädagogischen Prozesse und die Entwicklung der Kinder zugesprochen wird, existieren nur wenige empirische Arbeiten, die die Zusammenhänge systematisch untersuchen. Dies gilt sowohl für globale als auch bereichsspezifische Merkmale pädagogischer Qualität. Zusammenfassend liefert Kapitel 5 Hinweise darauf, dass die sprachförderliche Gestaltung von Räumen Aktivitäten der Kinder rund um Sprache und Schrift befördern und sich positiv auf die kindliche Entwicklung auswirken kann. Positive Effekte ergeben sich aber vor allem dann, wenn die Potentiale einer sprachförderlichen Umgebung durch die frühpädagogischen Fachkräfte aufgegriffen und in anregenden Interaktionen mit den Kindern genutzt werden. Unklar ist, auf welches Wissen frühpädagogische Fachkräfte in Bezug auf das Thema der sprachförderlichen Raumgestaltung zurückgreifen können. Bislang liegen keine Studien vor, die diese Wissensaspekte erforscht haben. Aus einer theoretischen Perspektive sind die professionellen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften, darunter ihr professionelles Wissen, jedoch eine zentrale Voraussetzung für die qualitativ hochwertige Gestaltung sprachlicher Bildung.

## 6. Facetten professioneller Handlungskompetenz von frühpädagogischen Fachkräften

In den vorangegangenen Kapiteln wurden qualitativ hochwertige Interaktionen und sprachförderlich gestaltete Räume als didaktische Grundprinzipien früher sprachlicher Bildung beschrieben. Die Implementation dieser didaktischen Grundprinzipien im pädagogischen Alltag liegt in der zentralen Verantwortung der frühpädagogischen Fachkraft. Um feinfühlig, kognitiv anregende Interaktionen umzusetzen und sprachförderliche Räume zu gestalten, müssen frühpädagogischen Fachkräfte auf ein breites Set an professionellen Kompetenzen zurückgreifen können (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Siraj-Blatchford et al., 2002). Aus einer theoretischen Perspektive kommt hierbei den pädagogischen Orientierungen und Überzeugungen – spezifisch den Lehr-Lern-Überzeugungen – der frühpädagogischen Fachkräfte sowie ihrem professionellen (fachdidaktischen) eine besondere Rolle zu, da diese Kompetenzfacetten die Auswahl und Umsetzung von sprachlichen Lerngelegenheiten leiten, was sich wiederum auf die Entwicklung der Kinder auswirken kann (Schachter et al., 2016; Spear et al., 2018). Kapitel 6 befasst sich daher ausführlich mit den Lehr-Lern-Überzeugungen und dem fachdidaktischen Wissen von frühpädagogischen Fachkräften und betrachtet diese hinsichtlich ihrer Struktur, Determinanten und Bedeutung für die Prozessqualität. Dabei wird ein Fokus auf den Bereich der sprachlichen Bildung gelegt, aber auch auf weitere Bildungsbereiche zurückgegriffen, sofern sich der Forschungsstand für die sprachliche Bildung als unzureichend erweist. Da der Forschungsstand zu professionellen Kompetenzen insbesondere in Deutschland limitiert ist, wird auch auf Befunde internationaler Forschung zurückgegriffen, v. a. aus dem US-amerikanischen Raum. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Befunde dieser Studien vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Betreuungssysteme und Qualifikationsanforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte nur eingeschränkt übertragbar auf die deutsche Situation sind (OECD, 2006). Dennoch liefern sie wichtige Hinweise für die Exploration professioneller Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften in Deutschland.

### 6.1 Pädagogische Orientierungen und Überzeugungen

Unter der Kompetenzfacette der pädagogischen Orientierungen und Überzeugungen werden allgemein pädagogische Vorstellungen, Werte und Normen der frühpädagogischen Fachkräfte subsumiert (Pajares, 1992). Als Komponente der professionellen Haltung wird den Überzeugungen in einzelnen Kompetenzmodellen eine besonders wichtige Funktion bei der Enaktierung von Handlungsgrundlagen (z. B. Wissen) in die pädagogische Performanz zugesprochen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Überzeugungen entwickeln sich aus der Lebens- und Berufserfahrung der frühpädagogischen Fachkräfte heraus und gelten als zeitlich relativ stabil (Anders, 2012). Dennoch wird auch die Annahme vertreten, dass strukturelle Aspekte der Kindertageseinrichtung (z. B. Anteil der Kinder unter drei Jahren, Anteil der Kinder mit nicht deutscher Familiensprache) die berufliche Lebenswelt der

frühpädagogischen Fachkräfte definieren und damit auch ihre Überzeugungen beeinflussen können (vgl. Kapitel 3.3; Kluczniok & Roßbach, 2014; Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 1998).

Pädagogische Überzeugungen stellen ein breites Konstrukt dar mit unterschiedlichen Definitionsansätzen.<sup>9</sup> Zu den Teilaspekten gehören u. a. Vorstellungen über Aufgaben der frühkindlichen Bildung und über die eigene Rolle als frühpädagogische Fachkraft, Einstellungen zu frühpädagogischen Ansätzen sowie Vorstellungen über den Stellenwert verschiedener Bildungsbereiche (Anders, 2012). Forschungsbefunde aus der Schulforschung weisen insbesondere auf die Bedeutung von Lehr-Lern-Überzeugungen der Lehrkräfte für die Instruktionsqualität im Unterricht hin (Dubberke et al., 2008; Hartinger et al., 2006; Staub & Stern, 2002; Voss et al., 2011). Lehr-Lern-Überzeugungen haben sich auch im frühkindlichen Bildungsbereich als empirisch relevante Voraussetzung der allgemeinen Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen erwiesen (Ansari & Pianta, 2019; Pianta et al., 2005; Stipek & Byler, 1997). Doch was sind Lehr-Lern-Überzeugungen?

#### 6.1.1 Struktur von Lehr-Lern-Überzeugungen

Bei der Kompetenzfacette der Lehr-Lern-Überzeugungen handelt es sich um Überzeugungen, die sich auf die Vermittlung von Kompetenzen bzw. die Begleitung von Lernprozessen beziehen (Anders, 2012). Lehr-Lern-Überzeugungen verfügen über eine implizit handlungsleitende Funktion und können einerseits global, das heißt, den Lehr- und Lernprozess insgesamt betreffend, erfasst werden. Andererseits können Lehr-Lern-Überzeugungen domänenspezifisch für einzelne Bildungsbereiche ausformuliert werden. Im frühpädagogischen Kontext wurden in den vergangenen Jahren vor allem Arbeiten zu allgemeinen Lehr-Lern-Überzeugungen (Mischo et al., 2012; Stipek & Byler, 1997) und zu Lehr-Lern-Überzeugungen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildungsbereich vorgelegt (Benz, 2012; Dunekacke et al., 2016; Steffensky et al., 2018). Im Bildungsbereich Sprache, spezifisch im Hinblick auf unterschiedliche Ansätze der sprachlichen Bildung, fand hingegen bislang keine theoretische und empirische Auseinandersetzung mit den Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften statt.

Insgesamt gibt es nur wenige Arbeiten, die sich zum Ziel gesetzt haben, unterschiedliche Facetten von Lehr-Lern-Überzeugungen bei frühpädagogischen Fachkräften empirisch zu untersuchen. Bei der Betrachtung der vorliegenden Studien wird zudem eine große Heterogenität hinsichtlich der verwendeten Begrifflichkeiten zur Unterscheidung von Lehr-Lern-Überzeugungen sichtbar. Beispielsweise orientierten sich Steffensky et al. (2018) in ihrer Studie an dem Modell von Weikart (2000) und konnten

---

<sup>9</sup> In diesem Zusammenhang werden in der Literatur auch unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet (z. B. Einstellungen, subjektive Theorien usw.). In der Dissertation wird in Anlehnung an die Lehrkräfteforschung sowie die internationale frühkindliche Bildungsforschung der Begriff der „Überzeugungen“ (*beliefs*) genutzt (z. B. Ansari & Pianta, 2019; Stipel & Byler, 1997; Voss et al., 2011).

für Lehr-Lern-Überzeugungen im Bereich der naturwissenschaftlichen Bildung die Unterscheidung zwischen *programmed approach*, *child-centered approach* und *open-framework approach* treffen (vgl. Kapitel 4.1). Die Mehrheit der Studien trifft hingegen eine empirische Unterscheidung zwischen Fachkraft-gelenkten (*teacher-directed*) und Kind-zentrierten (*child-centered*) Überzeugungen (vgl. Stipek & Byler, 1997 und Pianta et al., 2005 für allgemeine pädagogische Prozesse), die mit den ersten beiden Dimensionen aus dem Weikart-Modell einhergehen. Diese dichotome Betrachtungsweise wird in einigen Untersuchungen auch mit den Begriffen „transmissiv“ und „konstruktiv“ wiedergegeben und empirisch unterlegt (vgl. Benz, 2012 für den mathematischen Bildungsbereich). Lehr-Lern-Überzeugungen lassen sich jedoch nicht immer hinsichtlich unterschiedlicher Facetten abbilden. In ihrer Studie zu allgemeinen pädagogischen Überzeugungen konnten Mischo et al. (2012) beispielweise nur die transmissive Überzeugungsfacette reliabel erfassen.

In der US-amerikanischen Literatur wird häufig eine ähnliche dichotome Betrachtung von Überzeugungen vorgenommen und empirisch belegt: Auf der Grundlage eines Positionspapiers der *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) wird zwischen entwicklungsangemessenen Überzeugungen (*Developmentally Appropriate Beliefs*, DAP) und entwicklungsunangemessenen Überzeugungen (*Developmentally Inappropriate Beliefs*, DIP) (Charlesworth et al., 1993; McMullen et al., 2005; Wen et al., 2011) unterschieden, wobei Lehr-Lern-Überzeugungen eine Komponente eines umfassenderen Überzeugungskonstrukts darstellen (Bredenkamp, 1987; Bredenkamp & Copple, 1997). DAP-Überzeugungen weisen Überschneidungen mit Kind-zentrierten Überzeugungen auf, während bei den DIP-Überzeugungen Überschneidungen mit Fachkraft-gelenkten Überzeugungen deutlich werden.

Eine Studie im Bereich der sprachlichen Bildung verfolgt einen anderen konzeptuellen Ansatz, wonach einzelne Subskalen (Sprachsystem, mündliche Sprache, Bücher lesen, Schreiben) ein Kontinuum hinsichtlich der Angemessenheit der Instruktion reflektieren (Hindman & Wasik, 2008). Höhere Zustimmungswerte auf der Skala spiegeln die Übereinstimmung der frühpädagogischen Fachkräfte mit den effektivsten (Kind-zentrierten und forschungsbasierten) Handlungsstrategien wider, während niedrigere Werte eine größere Übereinstimmung mit „drill-and-practice“-Aktivitäten anzeigen (Hindman & Wasik, 2008, S. 483). Zusammenfassend zeigt sich, wie heterogen die Erfassung und Bezeichnung der Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften in der Forschungspraxis erfolgt. Ferner wird ein Forschungsdesiderat im Bereich der sprachlichen Bildung ersichtlich, spezifisch für die Erfassung von Lehr-Lern-Überzeugungen zur Umsetzung unterschiedlicher Ansätze sprachlicher Bildung.

### 6.1.2 Determinanten von Lehr-Lern-Überzeugungen

Aus einer theoretischen Perspektive können Lehr-Lern-Überzeugungen durch individuelle Merkmale der frühpädagogischen Fachkräfte und durch strukturelle Merkmale der Kindertageseinrichtung beeinflusst werden (Pajares, 1992; Perren et al., 2017; Tietze et al., 1998). Die Erforschung von möglichen Einflussvariablen von Lehr-Lern-Überzeugungen ist entscheidend, um Professionalisierungstheorien weiterzuentwickeln und Angebote der Aus-, Fort- und Weiterbildung effektiv zu gestalten. Bisherige Studien verweisen auf die Bedeutung berufsbiografischer Merkmale der frühpädagogischen Fachkräfte, darunter ihre Qualifikation, Weiterbildung und Berufserfahrung (z. B. Breffni, 2011; McMullen, 1997; Perren et al., 2017), sowie auf die Rolle von strukturellen Einrichtungsmerkmalen, darunter der sozioökonomische Status der Kinder und die Gruppengröße (Buchanan et al., 1998; Stipek & Byler, 1997).

Mit Blick auf die Qualifikation berichten verschiedene Studien höhere Kind-zentrierte Überzeugungen und höhere DAP-Überzeugungen bei Fachkräften, die eine Qualifizierung im frühpädagogischen Bereich bzw. einen Abschluss spezifisch in der Frühpädagogik vorweisen können, wobei die unterschiedlichen Ausbildungssysteme der jeweiligen Länder berücksichtigt werden müssen (File & Gullo, 2002; Heisner & Lederberg, 2011; McMullen, 1999; Perren et al., 2017; Snider & Fu, 1990; Vartuli, 1999). Für den US-amerikanischen Raum können Snider und Fu (1990) keine Unterschiede zwischen akademisch und nicht-akademisch (hier: High School Niveau) ausgebildeten frühpädagogischen Fachkräften ausmachen. In der Studie von Han und Neuharth-Pritchett (2010) wurden hingegen höhere DAP-Überzeugungen bei Fachkräften mit einem vierjährigen Hochschulstudium im Vergleich zu Assistenzkräften ohne formalen Abschluss berichtet. Ein höheres Ausbildungsniveau hat sich auch in einer deutschen und schweizerischen Stichprobe als vorteilhaft erwiesen, wo entsprechend den Ausbildungssystemen zwischen hochschulischen und beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten unterschieden wurde (Mischo et al., 2012; Perren et al., 2017). Andere Studien konnten hingegen keinen Zusammenhang zwischen der Qualifikation (< BA, BA, MA) oder einer Spezialisierung im frühpädagogischen Bereich und den Lehr-Lern-Überzeugungen im Bereich Sprache nachweisen (Hindman & Wasik, 2008).

Eine heterogene Befundlage zeigt sich auch mit Blick auf die Bedeutung der Berufserfahrung für die Ausprägung von Lehr-Lern-Überzeugungen. Während einige Studien keine bzw. nur eingeschränkte Zusammenhänge zwischen den Jahren der Berufserfahrung und den Lehr-Lern-Überzeugungen nachweisen konnten (Buchanan et al., 1998; Hindman & Wasik, 2008; Vartuli, 1999), zeigten andere Studien, dass mehr Berufserfahrung mit höheren Kind-zentrierten Überzeugungen und höheren DAP-Überzeugungen einherging (Hindman & Wasik, 2008; McMullen, 1997; Perren et al., 2017).

Der Einfluss von Fort- und Weiterbildung auf Lehr-Lern-Überzeugungen wurde bislang nur in sehr wenigen Studien erforscht. Breffni (2011) konnte für die Ausprägung von DAP- bzw. DIP-

Überzeugungen keinen Effekt einer Fortbildung bei fröhpädagogischen Fachkräften feststellen. Andererseits zeigten Hamre et al. (2012), dass ein 14-wöchiger Kurs u. a. mit positiven Veränderungen in einer Überzeugungsfacette einherging, welche die aktive Rolle der Fachkraft bei der Gestaltung kindlicher Lernprozesse betont.

Hinsichtlich der strukturellen Merkmale von Kindertageseinrichtungen berichten Stipek und Byler (1997) sowie Buchanan et al. (1998), dass Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, die Kinder aus sozial benachteiligten Familien betreuten, stärkere Fachkraft-gelenkte Überzeugungen aufwiesen im Vergleich zu Fachkräften, die eher Kinder aus ökonomisch besser situierten Familien betreuten. Dieser Befund wird von Lee und Ginsburg (2007b) mit Blick auf Lehr-Lern-Überzeugungen im mathematischen Bildungsbereich gestützt. Erklärungen legen nahe, dass Fachkräfte geringere Erwartungen an Kinder aus sozial benachteiligten Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund haben könnten, was sich in einer eher direkten, instruktiven Förderung von spezifischen Kompetenzen widerspiegeln würde (Huffman & Speer, 2000; Stipek, 2004). Darüber hinaus zeigte sich in der Studie von Buchanan et al. (1998) ein Zusammenhang zwischen den Lehr-Lern-Überzeugungen von Grundschullehrkräften und der Klassengröße, wobei Lehrkräfte in größeren Klassen geringere DAP-Überzeugungen aufwiesen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Forschungsstand zu den Determinanten von Lehr-Lern-Überzeugungen von fröhpädagogischen Fachkräften teilweise auf gegensätzliche Befunde hindeutet und dass die Zahl der Studien, die diese Fragestellung beleuchten, insgesamt sehr gering ist. Dies gilt insbesondere für mögliche Determinanten von Lehr-Lern-Überzeugungen im Bildungsbereich Sprache.

### 6.1.3 Bedeutung von Lehr-Lern-Überzeugungen für die Prozessqualität

Theoretische Annahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells legen nahe, dass Lehr-Lern-Überzeugungen von fröhpädagogischen Fachkräften die Qualität der pädagogischen Prozesse beeinflussen und darüber auch die Entwicklung der Kinder (NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Pianta et al., 2005; Tietze et al., 1998). Bisher liegen jedoch nur wenige Studien vor, die den Zusammenhang zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und der beobachteten Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen tatsächlich untersucht haben. Mit Blick auf allgemeine pädagogische Prozesse konnten Stipek und Byler (1997) zeigen, dass Kind-zentrierte Überzeugungen positiv mit dem Gruppenklima assoziiert waren. Die Befunde werden von Pianta et al. (2005) gestützt, die in ihrer Studie positive Zusammenhänge zwischen Kind-zentrierten Überzeugungen und der Instruktionsqualität in der Gruppe nachwiesen. Der positive Effekt von Kind-zentrierten Überzeugungen zeigte sich auch in Gruppen, die unter herausfordernden Rahmenbedingungen arbeiten, wie z. B. eine hohe Diversität in der Altersstruktur der Kinder (Ansari & Pianta, 2019). Andere Studien beleuchteten die Bedeutung von

DAP- bzw. DIP-Überzeugungen und stellten für frühpädagogische Fachkräfte und Grundschullehrkräfte fest, dass diese mehr entwicklungsangemessene Verhaltensweisen beim Unterrichten bzw. im frühpädagogischen Alltag zeigten, wenn sie höhere DAP-Überzeugungen aufwiesen (Bryant et al., 1991; Maxwell, 2001). Über allgemeine Lehr-Lern-Überzeugungen hinaus lassen sich bislang kaum Aussagen zur Bedeutung von Lehr-Lern-Überzeugungen treffen, die domänenspezifisch ausformuliert wurden. Steffensky et al. (2018) lieferten erste Hinweise darauf, dass Kind-zentrierte Lehr-Lern-Überzeugungen, die spezifisch für den Bereich Naturwissenschaften erhoben wurden, mit der Qualität naturwissenschaftlicher Aktivitäten assoziiert waren. Zudem standen transmissive, Fachkraft-zentrierte Lehr-Lern-Überzeugungen in einem negativen Zusammenhang mit der Prozessqualität (Steffensky et al., 2018). Studien, welche die Bedeutung von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen für die Prozessqualität untersuchen, liegen bisher nicht vor.

Mehrere andere Studien berichten hingegen keine, sehr geringe oder sogar negative Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Lehr-Lern-Überzeugungen und der beobachteten Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen (Bryant et al., 1994; Hegde & Cassidy, 2009; Schachter et al., 2016; Spear et al., 2018; Wen et al., 2011; Wilcox-Herzog, 2002), was insgesamt auf einen heterogenen Forschungsstand hinweist. Eine mögliche Erklärung für die uneinheitliche Befundlage könnte in der genauen bzw. weniger genauen Passung zwischen den erhobenen Überzeugungsfacetten und den eingesetzten Beobachtungsinstrumenten zur Erfassung der Prozessqualität liegen (Schachter et al., 2016). Demnach braucht es ein Mindestmaß an Übereinstimmung hinsichtlich der gemessenen Konstrukte, um Zusammenhänge zwischen Lehr-Lern-Überzeugungen und der Prozessqualität abbilden zu können.

## 6.2 Professionelles Wissen

Neben den Lehr-Lern-Überzeugungen gilt professionelles pädagogisches Wissen von frühpädagogischen Fachkräften als zentrale Voraussetzung für die Gestaltung von anregenden sprachlichen Interaktionen und Räumlichkeiten (Anders, 2012; Hopp et al., 2010). Dabei wird angenommen, dass Lehr-Lern-Überzeugungen wirkungslos bleiben, wenn frühpädagogische Fachkräfte nicht über das notwendige professionelle Wissen verfügen, um effektive sprachliche Lerngelegenheiten auch praktisch umzusetzen. Theoretisch betrachtet gilt professionelles Wissen als bedeutsam, weil es darüber informiert, wie frühpädagogische Fachkräfte Situationen im Kita-Alltag wahrnehmen und interpretieren, und wie Handlungsentscheidungen getroffen werden, die sich auf die Gestaltung der sprachlichen Bildung auswirken (Shulman, 1986, 1987). Professionelles Wissen wird dabei grundlegend als mehrdimensionales Konstrukt beschrieben, wie das folgende Kapitel erläutert.



### 6.2.1 Struktur und Ausprägung von professionellem Wissen

Das professionelle Wissen von frühpädagogischen Fachkräften wird in Anlehnung an Shulman (1986, 1987) typischerweise hinsichtlich der Komponenten Fachwissen (*Content Knowledge, CK*), fachdidaktisches Wissen (*Pedagogical Content Knowledge, PCK*) und allgemeines pädagogisches Wissen (*General Pedagogical Knowledge, GPK*) unterschieden. Mit dem Fachwissen wird das vertiefte Verständnis der frühpädagogischen Fachkraft in einem bestimmten Bildungsbereich beschrieben. Fachwissen im Bereich Sprache umfasst beispielsweise vertiefte Kenntnisse über Sprache als kognitives und kommunikatives System. Dazu zählt Wissen über unterschiedliche Sprachkomponenten (z. B. Syntax, Morphologie, Phonologie), Typen des Spracherwerbs (z. B. typischer und gestörter Spracherwerb, monolingualer und bilingualer Spracherwerb) sowie Besonderheiten einer mehrsprachigen Entwicklung (Hopp et al., 2010). Fachdidaktisches Wissen beschreibt im sprachlichen Bildungsbereich jenes Wissen, das für die Schaffung von effektiven sprachlichen Lerngelegenheiten entscheidend ist. Hierunter fällt u. a. Wissen über das Bildungspotential von Alltagssituationen und Räumen, Kenntnisse über effektive Formen der Instruktion und Wissen in Bezug auf die Anwendung sprachdiagnostischer Verfahren (Anders, 2012). Mit dem allgemeinen pädagogischen Wissen werden bildungsbereichsübergreifende Wissensfacetten beschrieben, die sich auf die Gestaltung von Lernprozessen und die Interaktion mit Kindern im Allgemeinen beziehen (z. B. entwicklungspsychologisches Wissen, Wissen über die Gestaltung von Beziehungen, Wissen über die Leitung von Kindergruppen) (Anders, 2012).

Studien aus der Schulforschung bestätigen bereits, dass sich das professionelle Wissen von Lehrkräften empirisch hinsichtlich der beschriebenen Wissensfacetten abbilden lässt (Baumert et al., 2010; Blömeke & Delaney, 2012; Depaepe et al., 2013; Kunter et al., 2013; Lenske et al., 2017; Voss et al., 2015). Mit Blick auf das Professionswissen von frühpädagogischen Fachkräften liegen hingegen nur wenige Studien vor, welche dessen Struktur untersucht haben, wenngleich die Zahl der Studien in den vergangenen Jahren gestiegen ist. Dabei richtete sich der Fokus zunächst stärker auf den mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildungsbereich (Dunekacke & Barentzien, 2021; Dunekacke et al., 2015; Gropen et al., 2017; Kallery & Psillos, 2001; McCray, 2008; Oppermann et al., 2016), zuletzt aber auch vermehrt auf den Bereich Sprache und Literacy. Eine intensivere Erforschung im Bereich Sprache und Literacy zeigte sich sowohl im US-amerikanischen Raum (Phillips et al., 2020; Piasta, Park, et al., 2020; Piasta, Soto Ramirez, et al., 2020; Schachter et al., 2016; Spear et al., 2018), als auch in Deutschland (Hendler et al., 2011; Müller et al., 2017; Thoma et al., 2012; von Dapper-Saalfels et al., 2020; Wirts et al., 2017). Dabei stand die Erfassung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen im Fokus. Die meisten Untersuchungen nutzten standardisierte Wissenstests, um das Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte zu erheben.

Die Ergebnisse der Untersuchungen zeigen übergreifend, dass auch das professionelle Wissen von frühpädagogischen Fachkräften im Bereich Sprache und Literacy mehrdimensional empirisch erfasst werden kann: So unterscheiden z. B. Schachter et al. (2016) und Piasta, Park, et al. (2020) Fachwissen und fachdidaktisches Wissen für den Bildungsbereich Sprache und Literacy. Phillips et al. (2020) differenzieren darüber hinaus Fachwissen und fachdidaktisches Wissen jeweils getrennt für die Bereiche Sprache und Wortschatz. In Deutschland wurde am häufigsten das Instrument SprachKoPF (Thoma & Tracy, 2014) eingesetzt, welches anwendungsbezogenes und linguistisches Fachwissen unterscheidet. Die einzelnen Wissensfacetten bzw. Teildimensionen korrelieren in den verschiedenen Studien auf einem mittleren bis teilweise hohen Niveau (Phillips et al., 2020; Piasta, Park, et al., 2020; Schachter et al., 2016; Thoma et al., 2012). Einzelne Studien wählten einen anderen Ansatz und behandeln Wissen als eine Komponente, unter der konzeptuelles und prozedurales Wissen zusammengefasst werden (Hindman & Wasik, 2011b). Neben Wissenstests kommen in Deutschland auch Vignetteninterviews zum Einsatz, über die fachliche, fachdidaktische und implizite/erfahrungsbasierte Wissensbestände als ein Konstrukt abgebildet werden (von Dapper-Saalfels et al., 2020). Insgesamt zeigt sich in den Studien eine große Heterogenität in Bezug auf die Fragen, welche Wissenskomponente für welchen Sprachbereich erfasst wird, ob mehrere Wissenskomponenten parallel untersucht werden und wie die Operationalisierung bzw. Erfassung der einzelnen Wissenskomponenten konkret erfolgt.

Für die verschiedenen Verfahren lässt sich übergreifend feststellen, dass die frühpädagogischen Fachkräfte im Durchschnitt eher niedrige bis mittlere Werte erzielten. Bei der Mehrheit der US-amerikanischen Studien lag der Anteil an korrekt gelösten Antworten zwischen ungefähr 60 bis 70 %; zudem wurde eine große Spannweite ersichtlich (Cash et al., 2015; Hindman & Wasik, 2011b; Piasta, Park, et al., 2020; Schachter et al., 2016). Demnach gab es frühpädagogische Fachkräfte, die keine bzw. nur wenige Fragen im Bereich Sprache und Literacy richtig beantworten konnten, während andere Fachkräfte viele bzw. fast alle Fragen richtig lösten. In einer deutschen Stichprobe wurden in dem Instrument SprachKoPF 56 % der Items zum Fachwissen richtig gelöst (Thoma et al., 2012). In weiteren Untersuchungen hierzulande lagen die Ergebnisse des SprachKoPF-Wissenstests hingegen noch niedriger: In der Studie von Roth et al. (2014) wurden 31 % der Wissensitems von frühpädagogischen Fachkräften korrekt gelöst, während es in der Studie von Müller et al. (2017) 29 % der Items (Kita-Fachkräfte) bzw. 39 % der Items (U3-Fachkräfte<sup>10</sup>) waren. Auch in diesen Stichproben zeigte sich durchweg eine große Heterogenität in den Leistungen der frühpädagogischen Fachkräfte. Ferner fielen die Ergebnisse des SprachKoPF-Wissenstests in unterschiedlichen Untersuchungen für das anwendungsbezogene Fachwissen besser aus als für das linguistische Fachwissen (Müller et al., 2017; Thoma et al., 2012; Wirts et

---

<sup>10</sup> Der Begriff wird verwendet für frühpädagogische Fachkräfte, die mit Kindern unter drei Jahren zusammenarbeiten.

al., 2017). Ein ähnlich niedriges Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte berichten auch von Dapper-Saalfels et al. (2020) unter Nutzung des Vignetteninterviews.

Zusammenfassend wurde deutlich, dass das professionelle Wissen frühpädagogischer Fachkräfte im Bereich Sprache und Literacy – insbesondere in Deutschland – noch erheblichen Raum für Verbesserungen aufzeigt. Im deutschen Forschungskontext wurde bislang zudem ein Fokus auf das Fachwissen gelegt, während fachdidaktisches Wissen, spezifisch im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung, bislang kaum Berücksichtigung fand.

### 6.2.2 Determinanten von professionellem Wissen

Merkmale, die im Zusammenhang mit dem professionellen Wissen von frühpädagogischen Fachkräften im Bereich Sprache und Literacy stehen, wurden bisher nur in wenigen Studien empirisch untersucht. Dabei lag der Fokus ausschließlich auf individuellen Merkmalen der frühpädagogischen Fachkräfte, darunter ihr Schulabschluss, ihre berufliche Qualifikation, ihr Fortbildungsumfang und ihre Berufserfahrung.

Hinsichtlich des Merkmals Schulabschluss verwiesen Thoma et al. (2012) auf einen signifikanten Effekt auf das Fachwissen im Bereich Sprache: Demnach erreichten frühpädagogische Fachkräfte mit Abitur im Durchschnitt höhere Testergebnisse als Fachkräfte mit Hauptschulabschluss, Realschulabschluss oder Fachhochschulreife (Thoma et al., 2012). Das Autorenteam erklärte den Befund u. a. damit, dass das sprachliche Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte auf dem schulischen Wissen aufbaut.

Mit Blick auf die berufliche Qualifikation zeigte eine US-amerikanische Studie, dass die Anzahl der Ausbildungsjahre signifikant positiv mit dem konzeptuellen und prozeduralen Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte im Zusammenhang stand (Hindman & Wasik, 2011a). Auch die korrelativen Befunde aus der Studie von Phillips et al. (2020) verweisen auf signifikante Zusammenhänge (PCK Wortschatz) bzw. tendenziell signifikante Zusammenhänge (PCK Sprache, CK Wortschatz, CK Sprache) der Anzahl der Ausbildungsjahre mit dem professionellen Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte. Im deutschen Kontext untersuchten Strohmer und Mischo (2015) das professionelle Wissen von angehenden frühpädagogischen Fachkräften in unterschiedlichen Ausbildungsgängen und kamen zu dem Ergebnis, dass Studierende an Hochschulen im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern an Fachschulen ein größeres sprachbezogenes Wissen aufwiesen. Dabei zeigten sich die Unterschiede zu Beginn und am Ende des Studiums bzw. der Ausbildung gleichermaßen (Strohmer & Mischo, 2015). Auch für U3-Fachkräfte wurde beschrieben, dass eine Ausbildung auf Hochschulniveau mit signifikant höheren Leistungen im Wissenstest einherging, verglichen mit einer Fachschul- bzw. Berufsfachschulausbildung (Geyer, 2018). Unklar ist jedoch, inwieweit die Ergebnisse der deutschen Studien durch Selektionseffekte verzerrt sein könnten.

Im Hinblick auf die Frage, ob frühpädagogische Fachkräfte ihr professionelles Wissen im Bereich Sprache und Literacy über Fort- und Weiterbildungsangebote erweitern können, finden sich gemischte Ergebnisse. In einer US-amerikanischen Studie von Neuman und Cunningham (2009) erzielten die frühpädagogischen Fachkräfte, die an einer Fortbildung (teilweise inkl. Coaching) teilgenommen haben, nach der Intervention keine signifikant höheren Werte in einem Wissenstest im Vergleich zur Kontrollgruppe. Andere Studien konnten hingegen zeigen, dass frühpädagogische Fachkräfte ihr Wissen im Rahmen von Fort- und Weiterbildungen erweitert haben (Cunningham et al., 2015; Hamre et al., 2012; Hindman & Wasik, 2011a), was sich teilweise auch positiv auf die pädagogische Praxis niedergeschlagen hat (Hindman & Wasik, 2011a). Roth et al. (2015) untersuchten zwei Gruppen von deutschen Fachkräften mit unterschiedlicher Vorbildung (Erzieherinnen sowie Spezialkräfte für Sprachbildung und Sprachförderung) und konnten zeigen, dass sowohl der Gesamtscore des Wissenstests zum sprachförderrelevanten Wissen als auch beide Teilbereiche (linguistisches Fachwissen und anwendungsbezogenes Fachwissen) signifikant über eine Weiterbildung gesteigert werden konnten. Heterogene Befunde im Hinblick auf den Wissenszuwachs nach der Umsetzung zweier Fort- und Weiterbildungskonzepte berichten hingegen von Dapper-Saalfels et al. (2020).

Eine Meta-Analyse zu Effekten von Fort- und Weiterbildungen, die spezifisch auf den Bereich Sprache und Literacy fokussieren, bezieht 11 Studien aus den USA und Kanada ein (Markussen-Brown et al., 2017). Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass das Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte nicht durch die Teilnahme an Fort- und Weiterbildung gesteigert werden konnte. Das Autorenteam versteht dieses Ergebnis jedoch als vorbehaltlich und diskutiert Aspekte wie die eingeschränkte Studienanlage sowie heterogen erfasste Wissenskonstrukte als mögliche Gründe für ausbleibende Zusammenhänge (Markussen-Brown et al., 2017). Fukkink und Lont (2007) nahmen einen breiteren thematischen Fokus bei der Auswahl der Fort- und Weiterbildungsstudien ein und konnten in ihrer Meta-Analyse einen positiven Zusammenhang zwischen der Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften und ihrem Wissen feststellen.

Für das Merkmal Berufserfahrung zeigte sich in wenigen internationalen wie auch nationalen Studien, dass die Berufserfahrung von frühpädagogischen Fachkräften nicht im Zusammenhang mit dem professionellen Wissen im Bereich Sprache und Literacy stand (Geyer, 2018; Hindman & Wasik, 2011a; Thoma et al., 2012).

### 6.2.3 Bedeutung von professionellem Wissen für die Prozessqualität

Nur wenige Studien untersuchten bislang die Bedeutung des Sprachwissens von frühpädagogischen Fachkräften für die Qualität und Quantität der sprachbezogenen Lerngelegenheiten. Die vorhandenen Studien verweisen auf ein heterogenes Befundmuster, demzufolge Wissen bzw. einzelne Wissensfacetten oft, jedoch nicht immer mit der pädagogischen Praxis in Zusammenhang stand(en).

Keine Zusammenhänge mit der Interaktionsqualität berichten Spear et al. (2018) für ein Wissensmaß, das Fachwissen (CK), fachdidaktisches Wissen (PCK) und allgemeines pädagogisches Wissen (GPK) im Bereich Sprache und Literacy vereint. Auch die korrelativen Befunde einer deutschen Studie verweisen auf nicht signifikante Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen (linguistisches und anwendungsbezogenes Fachwissen, Instrument SprachKoPF) und dem sprachlichen Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte (Geyer, 2018; vgl. Mackowiak et al., 2018 für ähnliche Befunde).

Demgegenüber stehen die Befunde aus zwei anderen deutschen Studien: Ofner (2014) fand in korrelativen Analysen, ebenfalls unter Anwendung des Instruments SprachKoPF, einen positiven Zusammenhang des Fachwissens mit dem Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte. Wirts et al. (2017) verwiesen in ihrer Studie ebenfalls auf positive Zusammenhänge zwischen dem anwendungsbezogenen Fachwissen (hier die Einschätzung eines (un)auffälligen Spracherwerbs) und der Interaktionsqualität. Das theoretische Fachwissen im Bereich Sprache war hingegen nicht bedeutsam für die pädagogische Praxis (Wirts et al., 2017). In diesem Zusammenhang kam auch eine qualitative Interviewstudie mit 30 frühpädagogischen Fachkräften zu dem Schluss, dass sich die Fachkräfte in beruflichen Handlungssituationen eher auf handlungsnahen Wissensaspekte bezogen (z. B. Planungs- und Handlungswissen) als auf domänenspezifisches Fachwissen (Faas, 2013). Die Bedeutung des Fachwissens im Bereich Literacy für die Qualität und Quantität Literacy-bezogener Aktivitäten wurde auch in einer US-amerikanischen Stichprobe unterstrichen (Piasta, Soto Ramirez, et al., 2020).

Aus dem US-amerikanischen Raum liegen zudem zwei Untersuchungen vor, die sowohl Fachwissen als auch fachdidaktisches Wissen parallel untersucht haben. So berichten Schachter et al. (2016) signifikant positive Zusammenhänge zwischen dem Fachwissen und dem Umfang an Lerngelegenheiten im Bereich mündliche Sprache und Wortschatz, sofern eine bestimmte Qualitätsstufe erreicht wurde, während das fachdidaktische Wissen nicht bedeutsam war für die Quantität der Lerngelegenheiten. Konträr zu diesem Befund zeigten Phillips et al. (2020), dass das fachdidaktische Wissen frühpädagogischer Fachkräfte in den Bereichen Sprache und Wortschatz signifikant positiv mit der Qualität der pädagogischen Prozesse zusammenhing, während sich keine Zusammenhänge mit dem Fachwissen zeigten.

Die Ergebnisse deuten zusammenfassend auf einen heterogenen Forschungsstand in Bezug auf die Frage, welche Wissensfacetten handlungsleitend sind, wenngleich sich die Hinweise zur Bedeutung handlungsnahen Wissens verdichtet haben. Dies unterstützt die Annahme, dass (linguistisches) Fachwissen zwar relevant ist für die Genese fachdidaktischen Wissens, im konkreten pädagogischen Handeln jedoch handlungsnahen, fachdidaktischen Wissenskomponenten besonders bedeutsam sein könnten (Baumert et al., 2010). In diesem Zusammenhang berichten auch Dunekacke et al. (2016) für den Bildungsbereich Mathematik, dass das mathematische Fachwissen zwar eine relevante Voraussetzung für das mathematikdidaktische Wissen war, jedoch nur das mathematikdidaktische Wissen die

Wahrnehmung von pädagogischen Situationen im Kita-Alltag beeinflusste, die wiederum mit der Handlungsplanung der frühpädagogischen Fachkräfte in Zusammenhang stand.

Mit Blick auf die kind- und situationsorientierte Frühpädagogik in deutschen Kindertageseinrichtungen wurde in der Forschung ein spezifischer Aspekt des fachdidaktischen Wissens als bedeutsam für die Gestaltung von Lernprozessen herausgestellt: die Sensitivität der frühpädagogischen Fachkraft für Bildungspotentiale in Alltags- und Spielsituationen (auch bezeichnet als *Teachable Moments*; Anders & Roßbach, 2015; Ginsburg et al., 2008; McCray, 2008; Oppermann et al., 2016). Da frühpädagogische Fachkräfte, anders als Lehrkräfte in Schulen, in ihrer pädagogischen Arbeit nicht auf vorbereitete Unterrichtspläne zurückgreifen können, müssen sie sprachbezogene Bildungsmomente in der Interaktion mit den Kindern spontan erkennen und als Lerngelegenheit aufgreifen. Zum Beispiel untersuchten McCray und Chen (2012) in ihrer Studie die Sensitivität für mathematische Lerninhalte in Spielsituationen und fanden, dass die Fähigkeit der frühpädagogischen Fachkräfte, mathematische Lerninhalte im Spiel wahrzunehmen, die Qualität der pädagogischen Prozesse und die Lernzuwächse der Kinder vorhersagte. Bisher liegen jedoch noch keine Studien vor, welche die Sensitivität frühpädagogischer Fachkräfte für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen berücksichtigen. Der Literaturüberblick zeigt außerdem, dass bisher keine Studien vorliegen, die explizit das fachdidaktische Wissen frühpädagogischer Fachkräfte im Hinblick auf eine (sprachförderliche) Raumgestaltung beleuchtet haben.

### 6.3 Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund der Frage, wie qualitativ hochwertige sprachliche Lerngelegenheiten und sprachförderlich gestaltete pädagogische Räume in der sprachlichen Bildung umgesetzt werden können, hat sich das Kapitel mit den professionellen Kompetenzen von frühpädagogischen Fachkräften als zentrale Voraussetzungen für eine gelingende Praxis beschäftigt. Dabei wurde zum einen die Bedeutung von Lehr-Lern-Überzeugungen herausgearbeitet. Es konnte aufgezeigt werden, dass Studien im Bereich der frühen mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung Lehr-Lern-Überzeugungen domänenspezifisch erfasst haben, verschiedene Dimensionen von Lehr-Lern-Überzeugungen empirisch abbildbar waren und unterschiedliche Lehr-Lern-Überzeugungen mit der Qualität der pädagogischen Prozesse in Zusammenhang standen. Eine wichtige Forschungslücke konnte hingegen für Lehr-Lern-Überzeugungen im Hinblick auf die Gestaltung *sprachlicher* Lerngelegenheiten identifiziert werden, denn bislang ist nicht bekannt, ob auch in der sprachlichen Bildung verschiedene Lehr-Lern-Überzeugungen unterschieden werden können. Für die sprachliche Bildung existiert kein Instrument, welches sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen empirisch untersucht und auf dessen Basis differenzielle Zusammenhänge unterschiedlicher Überzeugungsdimensionen mit der Prozessqualität geprüft werden könnten. Dieses Forschungsdesiderat ist insofern überraschend, als dass in der Fachpraxis, Wissenschaft und

Politik eine intensive Diskussion über den Nutzen unterschiedlicher Ansätze der sprachlichen Bildung geführt wird.

Neben den Lehr-Lern-Überzeugungen hat Kapitel 6 das fachdidaktische Wissen als weitere relevante Voraussetzung für gelingende pädagogische Prozesse in Kindertageseinrichtungen beschrieben. Dabei wurde deutlich, dass das professionelle Wissen im Bereich Sprache und Literacy national wie international in den vergangenen Jahren intensiver erforscht wurde. Die Mehrheit der Studien, insbesondere in Deutschland, befasste sich jedoch mit dem Fachwissen, während weniger Erkenntnisse über fachdidaktisches Wissen generiert wurden. Hier zeigt sich eine relevante Forschungslücke, denn Studien in der frühen mathematischen Bildung machen deutlich, dass im Rahmen der kind- und situationsorientierten Pädagogik in Deutschland fachdidaktische Wissensaspekte wie das Erkennen von mathematischen Lerngelegenheiten im Kita-Alltag eine besondere Relevanz besitzen. Die Sensitivität frühpädagogischer Fachkräfte für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen wurde jedoch bislang kaum empirisch erforscht. Eine weitere Forschungslücke wurde für das fachdidaktische Wissen im Hinblick auf eine sprachförderliche Raumgestaltung ersichtlich. Bislang wurde nicht empirisch untersucht, über welche fachdidaktischen Wissensressourcen frühpädagogische Fachkräfte verfügen, um pädagogische Räume so zu gestalten, dass sie die Sprachentwicklung der Kinder unterstützen. Gerade im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung ist jedoch davon auszugehen, dass die sprachbezogene Gestaltung der räumlich-materiellen Umwelt einen wichtigen Stellenwert bei der Initiierung von sprachbezogenen Aktivitäten der Kinder einnimmt.

Ferner hat Kapitel 6 aufgezeigt, dass sowohl die Lehr-Lern-Überzeugungen als auch das fachdidaktische Wissen durch unterschiedliche Merkmale der Fachkräfte und Einrichtungen beeinflusst werden. Bei einer Untersuchung dieser Kompetenzfacetten spezifisch für die sprachliche Bildung erscheint es daher essenziell, die Bedeutung solcher Strukturmerkmale für die Kompetenzen zu untersuchen. Damit würde relevantes Steuerungswissen bereitgestellt werden, dass in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte genutzt werden kann.

## 7. Ziele der Dissertation

Der Literaturüberblick hat aufgezeigt, dass in der fachpraktischen, wissenschaftlichen und politischen Debatte der Nutzen von alltagsintegrierten und additiven Sprachfördermaßnahmen intensiv diskutiert wird. Zugleich wurden zentrale Forschungslücken ersichtlich, die insbesondere die professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte in der sprachlichen Bildung betreffen. In Anbetracht des vollzogenen Paradigmenwechsels in der sprachlichen Bildung von einem kompensatorischen, programmatischen Ansatz hin zu einem alltagsintegrierten Ansatz, ist anzunehmen, dass unterschiedliche Überzeugungen diesbezüglich bei den Fachkräften vorliegen. Bislang ist jedoch nicht bekannt, welche Überzeugungen frühpädagogische Fachkräfte im Hinblick auf die Gestaltung von

sprachlichen Lerngelegenheiten vertreten. Dabei ist unklar, ob sich die beschriebenen Ansätze sprachlicher Bildung auch empirisch als eigenständige Dimensionen von Lehr-Lern-Überzeugungen abbilden lassen. Studien, die auf pädagogische Prozesse im Allgemeinen sowie auf die frühe mathematische und naturwissenschaftliche Bildung fokussieren, konnten empirisch belegen, dass frühpädagogische Fachkräfte unterschiedliche Lehr-Lern-Überzeugungen vertreten.

Zudem stellt sich die Frage nach der Relevanz dieser Überzeugungen für die Qualität sprachlicher Bildung. Theoretisch gelten Lehr-Lern-Überzeugungen als bedeutsam für die Qualität der pädagogischen Prozesse in Kindertageseinrichtungen, weil sie darüber informieren, wie frühpädagogische Fachkräfte sprachliche Lerngelegenheiten auswählen und umsetzen. Empirische Belege für diese Annahme stammen ebenfalls vor allem aus Studien, die Lehr-Lern-Überzeugungen allgemein oder spezifisch für naturwissenschaftlichen Bildungsbereich erfasst haben. Inwieweit auch sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen mit der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen in Zusammenhang stehen und ob sich verschiedene Dimensionen der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen in ihrer Bedeutsamkeit für die Prozessqualität unterscheiden, ist bislang nicht erforscht.

Neben den sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen wurde im Literaturüberblick das fachdidaktische Wissen in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung als eine weitere theoretisch und empirisch relevante Kompetenzfacette frühpädagogischer Fachkräfte beschrieben. Selbst die fortschrittlichsten Überzeugungen bleiben ohne Wirkung, wenn frühpädagogische Fachkräfte nicht auch über das Wissen verfügen, das sie benötigen, um effektive pädagogische Prozesse in der täglichen Praxis umzusetzen. Vor dem Hintergrund einer kind- und situationsorientierten Pädagogik in Deutschland gelten insbesondere die Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die pädagogische Gestaltung der räumlich-materiellen Umgebung als relevante Aspekte fachdidaktischen Wissens. Bislang liegen jedoch keine empirischen Untersuchungen vor, die diese Wissensaspekte gezielt für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen untersucht haben.

Der Literaturüberblick hat zudem darauf hingewiesen, dass sich frühpädagogische Fachkräfte in ihrer pädagogischen Arbeit in einem spezifischen strukturellen Rahmen bewegen, der durch die Kindertageseinrichtung bzw. die Kita-Gruppe vorgegeben wird und der die Arbeit beeinflussen kann. Vor diesem Hintergrund kann auch davon ausgegangen werden, dass strukturelle Merkmale der Kindertageseinrichtung bzw. der jeweiligen Kita-Gruppe einen Einfluss auf die Lehr-Lern-Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkraft und ihr fachdidaktisches Wissen haben. Dies gilt auch für individuelle Merkmale der frühpädagogischen Fachkräfte, wie Aspekte ihrer Berufsbiografie. Inwiefern einrichtungs- und fachkraftbezogene Strukturmerkmale mit sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen und den genannten Aspekten fachdidaktischen Wissens assoziiert sind, wurde bislang jedoch nicht untersucht.



Die vorliegende Dissertation verfolgt das Ziel, die beschriebenen Forschungslücken zu den professionellen Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in drei separaten Studien anzusprechen und damit einen wichtigen Beitrag für den Professionalisierungsdiskurs in der frühkindlichen Bildung zu leisten. Während die Studien 1 und 2 auf die sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen frühpädagogischer Fachkräfte fokussieren, befasst sich Studie 3 mit dem fachdidaktischen Wissen frühpädagogischer Fachkräfte in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung. Folgende Fragestellungen werden in den einzelnen Studien untersucht:

1. *Studie 1 – Struktur und Determinanten von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen:* Lassen sich sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Dimensionen „Unterstützung durch additive Sprachförderprogramme“, „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung“ und „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung mit einem kompensatorischen Fokus“ empirisch unterscheiden? Welche Determinanten<sup>11</sup> sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen können auf individueller Ebene der frühpädagogischen Fachkräfte und auf struktureller Ebene der Kindertageseinrichtungen identifiziert werden?
2. *Studie 2 – Bedeutung von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen für die Prozessqualität:* In welchem Zusammenhang stehen unterschiedliche Dimensionen sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen und die pädagogische Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen zusätzlich zu den individuellen Fachkraftmerkmalen und strukturellen Merkmalen der Kindertageseinrichtungen? Unterscheiden sich verschiedene Dimensionen sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen hinsichtlich ihrer Vorhersagekraft für die Prozessqualität?
3. *Studie 3 – Sensitivität und Raumgestaltung als Aspekte fachdidaktischen Wissens:* Wie lässt sich das fachdidaktische Wissen frühpädagogischer Fachkräfte in Bezug auf die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und die sprachförderliche Raumgestaltung beschreiben? Unterscheiden sich diese Aspekte fachdidaktischen Wissens im Hinblick auf die formale Erstausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte?

In Anlehnung an das strukturell-prozessuale Qualitätsmodell und Modelle professioneller Kompetenz, die der Dissertation als theoretische Bezugspunkte dienen (vgl. Kapitel 3.3), spricht die Dissertation unterschiedliche Bereiche früher Bildung in Kindertageseinrichtungen an und zielt darauf ab, wertvolle Ergänzungen zu den bestehenden theoretischen Modellen zu liefern, insbesondere im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung. Die Bereiche früher Bildung werden – im Kontext des Untersuchungsfokus – sprachspezifisch ausformuliert, wie Abbildung 3 zeigt: Als

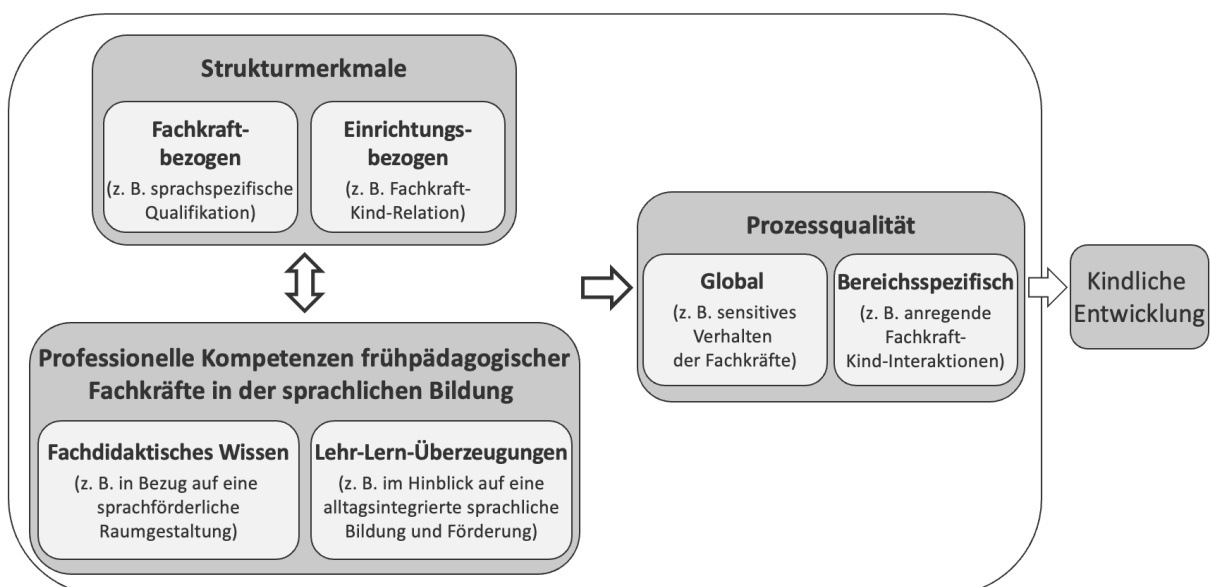
---

<sup>11</sup> Mit dem Forschungsdesign können keine Kausalitätsaussagen getroffen werden. Der Begriff *Determinanten* wird dennoch auf Basis theoretischer Annahmen und bisheriger empirischer Forschung genutzt.

zentrale Facetten professioneller Kompetenz von frühpädagogischen Fachkräften in der sprachlichen Bildung werden sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen und das fachdidaktische Wissen in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung untersucht. Als mögliche Determinanten dieser sprachspezifischen Kompetenzfacetten werden individuelle Merkmale der Fachkraft (z. B. Qualifikationen in der sprachlichen Bildung) und einrichtungsbezogene Merkmale (z. B. Fachkraft-Kind-Relation) einbezogen. Bei den pädagogischen Interaktionen werden einerseits globale Qualitätsaspekte erfasst, konkret das sensitive Verhalten der frühpädagogischen Fachkräfte im Umgang mit den Kindern, das eine zentrale Voraussetzung für gelingende Fachkraft-Kind-Interaktionen darstellt. Andererseits werden bereichsspezifische Qualitätsmerkmale einbezogen, welche die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktionen umfassen, z. B. im Hinblick auf das kognitive Anregungspotential und die Anwendung bestimmter Sprachlehrstrategien. Entsprechend des theoretischen Modells wird davon ausgegangen, dass die sprachbezogenen professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte einerseits sowie Strukturmerkmale auf Ebene der Fachkräfte und Kindertageseinrichtungen andererseits die Prozessqualität beeinflussen, welche aus theoretischer Perspektive wiederum mit der kindlichen Entwicklung in Zusammenhang steht.

### Abbildung 3

*Heuristisches Arbeitsmodell zur Bedeutung sprachbezogener professioneller Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte sowie individueller und einrichtungsbezogener Strukturmerkmale für die Prozessqualität und kindliche Entwicklung*



*Hinweis.* Das Modell basiert auf dem strukturell-prozessualen Qualitätsmodell (vgl. Kluczniok & Roßbach, 2014; Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 1998). Die Forschungsschwerpunkte sind fett hervorgehoben.

Die Forschungsfragen werden auf der Grundlage von zwei verschiedenen Datensätzen untersucht, die im Rahmen der Evaluationsstudien zu den beiden Bundesprogrammen „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ (Studie 1 und Studie 2) und „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ (Studie 3) erhoben wurden (vgl. Kapitel 4.1.2). Dabei gilt für alle 3 Studien, dass nicht auf die Implementation der beiden Bundesprogramme oder deren Effekte auf die beteiligten Kindertageseinrichtungen fokussiert wird, sondern, dass die Datensätze für die empirische Überprüfung der aufgestellten Forschungsfragen genutzt werden.

Die Evaluation zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ wurde in den Jahren 2016 bis 2020 als Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten umgesetzt, bezog unterschiedliche Programmbeteiligte ein und nutzte verschiedene methodische Zugänge (Anders et al., 2020).<sup>12</sup> Von den 16 Bundesländern wurden neun Bundesländer in der Evaluationsstudie sowie in den hier vorgestellten Studien einbezogen. Studie 1 basiert auf Daten des ersten Messzeitpunkts einer Onlinebefragung von 1.433 regulären frühpädagogischen Fachkräften aus 205 Kindertageseinrichtungen, die von März bis Mai 2018 durchgeführt wurde. Die Datengrundlage in Studie 2 bilden Einschätzungen der Prozessqualität in einer Substichprobe von 107 Kindertageseinrichtungen und eine ergänzende papierbasierte Befragung der beobachteten Fachkräfte ( $n = 205$ ). Die zufallsbasierte Ziehung der Substichprobe erfolgte vor dem Hintergrund erhebungswirtschaftlicher Gesichtspunkte und unter Berücksichtigung spezifischer Auswahlkriterien (u. a. breite regionale Verteilung, hoher Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache). Die Erhebung fand von Oktober 2018 bis März 2019 in jeweils einer Gruppe der Kindertageseinrichtungen statt.

Bei der Evaluationsstudie zum Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ handelt es sich ebenfalls um eine Längsschnittstudie mit insgesamt vier Messzeitpunkten, die im Zeitraum von 2011 bis 2015 unter Einbezug unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure des Bundesprogramms sowie Erhebungsformate umgesetzt wurde (Anders et al., 2016). Grundlage der Studie 3 bildet eine Onlinebefragung von 231 zusätzlichen Fachkräften, die im Rahmen des Bundesprogramms gefördert wurden. Die Erhebung fand im Frühjahr und Sommer 2015 in 15 Bundesländern statt.

---

<sup>12</sup> Die Evaluationsstudie wurde zuletzt für den Zeitraum 2021 bis 2022 verlängert.

## ZUSAMMENFASSUNG DER DREI STUDIEN

Die vorliegende Dissertation untersucht sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen von fröhpädagogischen Fachkräften sowie ihr fachdidaktisches Wissen im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung als zentrale Facetten professioneller Kompetenz. Basierend auf dem theoretischen Hintergrund, der für das Themenfeld beschrieben wurde, wurden drei empirische Studien durchgeführt, um die in Kapitel 7 aufgestellten Forschungsfragen zu beantworten. Während Studie 1 die Struktur und Determinanten von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen untersucht, beleuchtet Studie 2 die Zusammenhänge zwischen sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen und der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen unter Berücksichtigung weiterer Fachkraft- und Strukturmerkmale. Studie 3 untersucht die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und die sprachförderliche Raumgestaltung als bedeutsame Aspekte fachdidaktischen Wissens sowie Zusammenhänge zwischen dem fachdidaktischen Wissen und der formalen Qualifikation von fröhpädagogischen Fachkräften. Im Folgenden werden die drei empirischen Studien zusammengefasst (die vollständigen Manuskripte können den Anhängen A bis C entnommen werden).

### 8. Studie 1: Struktur und Determinanten von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen

Studie 1 zielt darauf ab, die Struktur und Determinanten von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen bei fröhpädagogischen Fachkräften zu beleuchten. In Anlehnung an theoretische Vorarbeiten zur Differenzierung sprachpädagogischer Ansätze in Kindertageseinrichtungen (Egert & Hopf, 2018) wurde geprüft, ob sich Lehr-Lern-Überzeugungen empirisch hinsichtlich der Ansätze (1) „Unterstützung additiver Sprachförderprogramme“, (2) „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung“ und (3) „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung mit einem kompensatorischen Fokus“ unterscheiden lassen. Nach intensiver Auseinandersetzung mit der Forschungsliteratur wurde eine neue Skala entwickelt, um sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen von fröhpädagogischen Fachkräften in Deutschland erstmals empirisch zu erfassen (vgl. Anhang D). Als mögliche Determinanten auf Einrichtungsebene wurden die Gesamtzahl der Kinder, der Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache, der Anteil der Kinder unter drei Jahren und die Anzahl der Kinder pro Fachkraft berücksichtigt. Auf Ebene der fröhpädagogischen Fachkräfte wurden folgende Variablen in die Analysen einbezogen: Familiensprache, Alter, Qualifikation, Berufserfahrung in frühkindlichen Bildungsinstitutionen, Fortbildung im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Einbindung in das vorherige Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“. Die Studie basiert auf einer Stichprobe von 1.433 fröhpädagogischen Fachkräften (93.8 % Frauen;  $M_{Alter} = 39.71$ ;  $SD_{Alter} = 11.86$ ) aus 205 Kindertageseinrichtungen. In den Analysen wurde für die hierarchische Struktur der Daten kontrolliert.

Um die strukturelle Validität der Überzeugungsskala zu überprüfen, wurden insgesamt drei Faktorenanalysen durchgeführt. Mittels einer (1) konfirmatorischen Faktorenanalyse (CFA) wurde zunächst die theoretisch angenommene 3-Faktoren-Struktur der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen geprüft. Der Modellfit deutete darauf hin, dass sich empirisch keine 3-Faktoren-Struktur nachweisen ließ ( $\chi^2 = 911.292$ ,  $df = 132$ ; CFI = 0.778; RMSEA = 0.064; SRMR = 0.068). In dem Modell korrelierten die beiden Faktoren „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung“ und „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung mit einem kompensatorischen Fokus“ hoch miteinander ( $r = .97$ ,  $p < .001$ ), was auf eine 2-Faktoren-Struktur hinwies. Eine in Schritt (2) durchgeführte explorative Faktorenanalyse (EFA) mit obliquer Rotation wurde auf Grundlage einer zufällig ausgewählten Teilstichprobe ( $n = 717$ ) durchgeführt und führte zum Ausschluss von vier Items. Im Ergebnis zeigte sich, dass ein 2-Faktoren-Modell gute Modellfitwerte aufwies ( $\chi^2 = 170.872$ ,  $df = 64$ ; CFI = 0.914; RMSEA = 0.048; SRMR = 0.035; signifikanter Anstieg des Modellfits im Vergleich zum 1-Faktor-Modell:  $\Delta\chi^2 = 874.982$ ,  $p < .001$ ). Um die Stabilität der explorativ gewonnenen Faktoren-Struktur zu prüfen, wurde in Schritt (3) eine weitere CFA auf Basis der zweiten Teilstichprobe ( $n = 716$ ) umgesetzt. Auch hier wies das 2-Faktoren-Modell eine gute Passung zu den Daten auf ( $\chi^2 = 163.204$ ,  $df = 76$ ; CFI = 0.941; RMSEA = 0.040; SRMR = 0.041; signifikanter Anstieg des Modellfits im Vergleich zum 1-Faktor-Modell auf Basis der gleichen Substichprobe:  $\Delta\chi^2 = 306.158$ ,  $p < .001$ ), wobei zwischen den beiden Faktoren „Unterstützung additiver Sprachförderprogramme“ und „Unterstützung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung“ unterschieden werden konnte. Die interne Konsistenz der beiden Faktoren wurde auf Basis des Gesamtdatensatzes ( $N = 1.433$ ) über Cronbachs  $\alpha$  berechnet und als zufriedenstellend beurteilt („Unterstützung durch additive Sprachförderprogramme“, 5 Items:  $\alpha = .72$ ; „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung“, 9 Items:  $\alpha = .72$ ). Die Faktoren korrelierten schwach miteinander ( $r = .17$ ,  $p < .001$ ). Sowohl der Ansatz der additiven Sprachförderung ( $M = 3.23$ ;  $SD = 0.80$ ) als auch der Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung ( $M = 4.48$ ;  $SD = 0.41$ ) erhielten Zustimmung von den fröhpädagogischen Fachkräften, wenngleich Letzterer etwas mehr Zustimmung erfuhr ( $t(1.427) = 55.97$ ,  $p < .001$ ).

Für die Identifikation von Determinanten der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen wurden vier multiple Regressionen im Rahmen eines Strukturgleichungsmodellierungsansatzes umgesetzt. Die beiden extrahierten Überzeugungsfacetten dienten als abhängige bzw. endogene Variablen in getrennten Modellen. In einem ersten Schritt wurden die Einrichtungsmerkmale im Modell berücksichtigt. Im Ergebnis zeigten sich keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen und den Einrichtungsmerkmalen. In einem zweiten Schritt wurden die individuellen Fachkraftmerkmale hinzugefügt. Dabei wurde ersichtlich, dass die Familiensprache ( $\beta = .19$ ,  $p < .001$ ) und die Qualifikation der fröhpädagogischen Fachkraft ( $\beta = -.13$ ,  $p < .001$ ) in einem signifikanten, aber geringen Zusammenhang mit der Überzeugungsfacette „Unterstützung durch additive

Sprachförderprogramme“ standen. Demnach befürworteten frühpädagogische Fachkräfte mit nicht deutscher Familiensprache und mit einer fachschulischen Ausbildung die Anwendung additiver Sprachförderprogramme mehr als Fachkräfte mit deutscher Familiensprache und Hochschulabschluss. Im Gesamtmodell wurden 6 % der Varianz ( $p < .01$ ) der Überzeugungsfacette „Unterstützung durch additive Sprachförderprogramme“ durch alle einbezogenen Strukturmerkmale aufgeklärt.

Hinsichtlich der Überzeugungsfacette, die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung fokussiert, fanden sich kleine positive Zusammenhänge mit dem Alter der frühpädagogischen Fachkraft ( $\beta = .11, p < .05$ ), dem Fortbildungsumfang ( $\beta = .07, p < .01$ ) und der Einbindung in das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ ( $\beta = .09, p < .05$ ). Demnach unterstützten ältere Fachkräfte, Fachkräfte mit mehr Fortbildungsstunden im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Fachkräfte, die in das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ eingebunden waren, eher den Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung. Alle einbezogenen Einrichtungs- und Fachkraftmerkmale klärten im finalen Gesamtmodell 6 % der Varianz ( $p < .01$ ) der Überzeugungsfacette „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung“ auf.

Zusammenfassend kam Studie 1 zu dem Ergebnis, dass sich sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften empirisch hinsichtlich der Facetten „Unterstützung additiver Sprachförderprogramme“ und „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung“ unterscheiden lassen. Zudem zeigte sich, dass die frühpädagogischen Fachkräfte der Stichprobe beide Ansätze unterstützten, wenngleich die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung etwas mehr Zustimmung erfuhr. Darüber hinaus waren in Studie 1 unterschiedliche Fachkraftmerkmale prädiktiv für die beiden Facetten der Lehr-Lern-Überzeugungen, während keines der Einrichtungsmerkmale mit den Lehr-Lern-Überzeugungen assoziiert war.

## 9. Studie 2: Bedeutung von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen für die Prozessqualität

Studie 2 baut auf den Ergebnissen aus Studie 1 auf und erweiterte den Untersuchungsfokus, indem die Bedeutung der beiden Dimensionen sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen für die pädagogische Prozessqualität beleuchtet wurde. Unterschieden wurden Überzeugungen, die die Anwendung von additiven Sprachförderprogrammen unterstützen (im Folgenden bezeichnet als *additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen*), und Überzeugungen, die auf eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung fokussieren (im Folgenden bezeichnet als *alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen*). Verschiedene Untersuchungen im frühpädagogischen Kontext kamen zu dem Schluss, dass vor allem solche Lehr-Lern-Überzeugungen positiv mit der Qualität pädagogischer Prozesse zusammenhängen, die kind-zentriert im Bildungsprozess die aktuellen Interessen und Bedürfnisse des Kindes in den Mittelpunkt gerückt haben (z. B. Ansari & Pianta, 2019; Pianta et

al., 2005; Stipek & Byler, 1997). Studie 2 untersuchte, inwiefern dies auch für den sprachlichen Bildungsbereich gültig ist. Dabei wurde auf Basis der Forschungsliteratur angenommen, dass alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen besonders bedeutsam sind für qualitativ hochwertige Interaktionen, wie sie z. B. mit dem Konzept des Sustained Shared Thinking beschrieben wurden (vgl. Kapitel 4.2 für eine Erläuterung, Siraj-Blatchford et al., 2002), da Fachkräfte mit alltagsintegrierten sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen einer dialogischen Grundhaltung zustimmen, in der Interessen und Gedankengänge der Kinder im Kita-Alltag aufgegriffen und weitergeführt werden, während für eine stabile emotionale Basis gesorgt ist. Es wurde hingegen nicht angenommen, dass additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen relevant sind für die Qualität alltäglicher pädagogischer Interaktionen. Die Rolle der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen für die Prozessqualität wurde unter Berücksichtigung weiterer Fachkraftmerkmale (Qualifikation, Berufserfahrung in frühkindlichen Bildungsinstitutionen, Fortbildung im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung) und Einrichtungsmerkmale (Anteil der Kinder unter drei Jahren in der Einrichtung, Einrichtungskonzeption [Gruppenarbeit vs. teiloffenes/offenes Konzept], Anzahl der Kinder pro Fachkraft in der Gruppe, Anteil Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe) untersucht. Die Studie stützte sich auf eine Stichprobe von 205 frühpädagogischen Fachkräften (87.3 % Frauen;  $M_{Alter} = 41.21$ ;  $SD_{Alter} = 12.25$ ) aus 107 Kindertageseinrichtungen in Deutschland. In den Analysen wurde für die hierarchische Struktur der Daten kontrolliert.

Für die Erfassung der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen kam die in Studie 1 entwickelte und faktorenanalytisch geprüfte Skala zum Einsatz. Die internen Konsistenzen der beiden Subskalen, berechnet über Cronbachs  $\alpha$ , waren akzeptabel (additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen, 5 Items:  $\alpha = .72$ ; alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen, 9 Items:  $\alpha = .65$ ). Die Faktoren korrelierten schwach miteinander ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ). Wenngleich beide Überzeugungsfacetten Zustimmung erfuhren, waren die alltagsintegrierten Lehr-Lern-Überzeugungen ( $M = 4.56$ ;  $SD = 0.35$ ) bei den frühpädagogischen Fachkräften etwas höher ausgeprägt als die additiven Lehr-Lern-Überzeugungen ( $M = 3.30$ ;  $SD = 0.77$ ;  $t(204) = -23.56$ ,  $p < .001$ ). Um bereichsspezifische Prozessmerkmale zu erfassen, wurde die *Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being* (SSTEWS) Skala (Siraj et al., 2015) eingesetzt. Bei der SSTEWS-Skala handelt es sich um ein neues Beobachtungsinstrument aus Großbritannien, das im Kontext der Forschungsarbeit übersetzt und für den deutschen Gebrauch adaptiert wurde (Anders et al., 2017). Die Skala stellt eine wichtige Ergänzung zu etablierten Beobachtungsverfahren dar (vgl. Kapitel 3.3), da sie einen spezifischen Fokus auf Interaktionen legt, die effektives Lernen im Sinne des Sustained Shared Thinking unterstützen, während gleichzeitig zentrale Aspekte der Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung erfasst werden (Anders & Wieduwilt, 2018). Für die Analysen wurden die beiden Subskalen „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“ (4 Items:  $\alpha = .85$ ) sowie „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“ (4

Items:  $\alpha = .81$ ) ausgewählt, da sie zentrale Merkmale der Sprachanregung in der alltäglichen pädagogischen Arbeit beschreiben. Zum anderen kam die *Caregiver Interaction Scale* (CIS; Arnett, 1989) für die Erfassung globaler Prozessqualität zum Einsatz. Für die Analysen wurden die Subskalen „Sensitivität“ und „Strenge“ herausgegriffen und zu dem Indikator „Sensitivität in Interaktionen“ (17 Items:  $\alpha = .91$ ) zusammengefasst, da sie auf die emotionale Basis in Fachkraft-Kind-Interaktionen fokussieren und daher eine zentrale Voraussetzung qualitativ hochwertiger Interaktionen abbilden. Die Prozessqualität in den untersuchten Kita-Gruppen verwies insgesamt auf ein mittleres Niveau, mit etwas höheren Werten in Bezug auf die allgemeine Sprachanregung (SSTEWS-Subskala „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“:  $M = 4.00$ ;  $SD = 1.41$ ; Skala 1-7) und das emotionale Klima in der Gruppe (CIS-Indikator „Sensitivität in Interaktionen“:  $M = 3.26$ ;  $SD = 0.49$ ; Skala 1-4). Niedrigere Qualitätswerte wurden hingegen im Hinblick auf kognitiv anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen ermittelt (SSTEWS-Subskala „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“:  $M = 2.13$ ;  $SD = 1.04$ ; Skala 1-7).

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurden drei multiple Regressionen im Rahmen eines Strukturgleichungsmodellierungsansatzes durchgeführt. Die Analysen fanden getrennt für die drei Qualitätsmaße statt. Da davon ausgegangen wurde, dass frühpädagogische Fachkräfte sowohl additive als auch alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen vertreten können, fanden beide Überzeugungsfacetten parallel in den Modellen Berücksichtigung. Im Ergebnis zeigte sich ein tendenziell signifikanter, positiver Zusammenhang zwischen alltagsintegrierten sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen und der SSTEWS-Subskala „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“ ( $\beta = .15$ ,  $p < .10$ ), wonach frühpädagogische Fachkräfte mit stärker ausgeprägten alltagsintegrierten Lehr-Lern-Überzeugungen kognitiv anregendere Interaktionen mit Kindern führten. Außerdem wurde ermittelt, dass die additiven sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen signifikant negativ mit dem CIS-Indikator „Sensitivität in Interaktionen“ assoziiert waren ( $\beta = -.27$ ,  $p < .05$ ). Demnach verhielten sich frühpädagogische Fachkräfte mit stärker ausgeprägten additiven Lehr-Lern-Überzeugungen weniger sensitiv und fürsorglich in der Interaktion mit Kindern.

Hinsichtlich der weiteren Fachkraftmerkmale zeigte sich allein ein Zusammenhang auf einem tendenziell signifikanten Niveau zwischen der Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte und den SSTEWS-Subskalen „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“ ( $\beta = .15$ ,  $p < .10$ ) und „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“ ( $\beta = .14$ ,  $p < .10$ ). Demnach fiel die Prozessqualität höher aus, wenn die frühpädagogischen Fachkräfte über einen Hochschulabschluss verfügten. Mit Blick auf die einrichtungsbezogenen Strukturmerkmale konnte festgestellt werden, dass der Anteil an Kindern unter drei Jahren in der Einrichtung signifikant negativ mit der SSTEWS-Subskala „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“ ( $\beta = -.34$ ,  $p < .01$ ) und dem CIS-Indikator „Sensitivität in Interaktionen“ ( $\beta = -.30$ ,  $p < .05$ ) assoziiert war. Darüber hinaus hing der Anteil an Kindern



mit nicht deutscher Familiensprache in der Gruppe signifikant negativ mit den SSTEW-Subskalen „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“ ( $\beta = -.28, p < .05$ ) sowie „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“ ( $\beta = -.31, p < .01$ ) zusammen. Demzufolge fiel die Prozessqualität niedriger aus, wenn mehr Kinder unter drei Jahren bzw. mehr Kinder mit nicht deutscher Familiensprache in den Gruppen betreut wurden. In den Gesamtmodellen wurden zwischen 14 und 17 % der Varianz in den drei Qualitätsmaßen durch die einbezogenen Variablen aufgeklärt.

Zusammenfassend kam Studie 2 zu dem Ergebnis, dass differenzielle Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Facetten sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften und der Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen bestehen. Additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen hingen mit dem emotionalen Klima in der Gruppe zusammen, während sich ein tendenziell signifikanter Zusammenhang zwischen alltagsintegrierten sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen und spezifischen, kognitiv anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen zeigte. Signifikante Zusammenhänge zwischen einer der beiden Überzeugungsdimensionen und der allgemeinen Sprachunterstützung zeigten sich indes nicht. Die negativen Effekte des Anteils an Kindern unter drei Jahren sowie des Anteils an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache auf die Prozessqualität machen deutlich, dass diese Strukturmerkmale bestimmte Herausforderungen in der frühpädagogischen Arbeit darstellen, auf die frühpädagogische Fachkräfte bisher scheinbar keine ausreichend effektiven Strategien des Umgangs gefunden haben.

#### 10. Studie 3: Sensitivität und Raumgestaltung als Aspekte fachdidaktischen Wissens

Im Rahmen der kind- und situationsorientierten Pädagogik in Deutschland stehen frühpädagogische Fachkräfte vor der Herausforderung, sprachliche Lerngelegenheiten im Alltag zu identifizieren und diese nutzbar zu machen, genau wie qualitativ hochwertige räumlich-materielle Umgebungen für die sprachliche Bildung zu schaffen. Der bisherige Forschungsstand legt nahe, dass frühpädagogische Fachkräfte für die Implementation von sprachlichen Lerngelegenheiten spezifisches fachdidaktisches Wissen benötigen: eine Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und die sprachförderliche Raumgestaltung. Bislang wurden diese Wissensaspekte jedoch nicht spezifisch für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung untersucht. Studie 3 widmete sich daher diesen bislang unterforschten Aspekten fachdidaktischen Wissens. Da der Erstausbildung eine zentrale Bedeutung für die Ausprägung des professionellen Wissens zugesprochen wird, bislang jedoch wenig Evidenz zur Rolle unterschiedlicher Ausbildungsgänge von frühpädagogischen Fachkräften vorliegt, wurde weiterhin untersucht, ob sich das fachdidaktische Wissen bei fach- und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften unterscheidet. Die Studie stützt sich auf eine Stichprobe von 231 zusätzlichen Fachkräften für sprachliche Bildung (87.0 % Frauen;  $M_{Alter} = 42.33$ ;  $SD_{Alter} = 9.65$ ), die spezifisch für die

sprachliche Bildung qualifiziert und im Rahmen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ in je einer Kindertageseinrichtung angestellt waren (vgl. Kapitel 4.1.2). Davon verfügten 27.3 % über einen Hochschulabschluss.

Da bislang keine Studien zu diesen Aspekten fachdidaktischen Wissens vorliegen, wurde das Design qualitativ-explorativ angelegt. Die zusätzlichen Fachkräfte wurden über offene Fragen in einer Onlinebefragung zu ihrer Wahrnehmung von sprachförderlichen Situationen im Alltag und zu ihren Vorstellungen über eine sprachanregende Raumgestaltung befragt. Die Fragen lauteten: Frage 1) *„Bitte nennen Sie 3 Situationen aus dem Alltag einer pädagogischen Fachkraft, die sich dafür eignen, die sprachliche Entwicklung der Kinder zu begleiten.“*, Frage 2) *„Stellen Sie sich vor, Sie könnten einen Raum in Ihrer Kita frei gestalten. Welcher Raum wäre das?“*, Frage 3) *„Welche Gestaltungselemente würden Sie in diesen Raum einbringen, um die sprachliche Entwicklung der Kinder möglichst gut zu unterstützen?“* Letztere Frage konnte mit bis zu 10 Gestaltungselementen beantwortet werden. Die qualitativen Daten wurden inhaltsanalytisch ausgewertet und in quantifizierbare Daten überführt. Ob sich die gegebenen Antworten vor dem Hintergrund der Qualifikation der Fachkräfte unterscheiden, wurde mittels Chi-Quadrat-Tests untersucht.

Von den zusätzlichen Fachkräften wurden in Frage 1 am häufigsten Mahlzeiten (54.1 %), Wickelsituationen/Routinen bzgl. der Körperpflege (42.4 %) sowie das Freispiel (35.9 %) als geeignete Sprachlernsituationen benannt. Auffällig war, dass es rund einem Fünftel der Befragten (20.3 %) schwerfiel, drei konkrete Situationen zu benennen. Stattdessen wurden eher allgemeine Prinzipien der sprachlichen Bildung beschrieben oder der Kita-Alltag wurde undifferenziert als Ganzes einbezogen. Signifikante Gruppenunterschiede zeigten sich nur für einzelne der genannten Situationen: Die Situation „An- und Ausziehen“ wurde signifikant häufiger von hochschulisch qualifizierten zusätzlichen Fachkräften gewählt (36.5 % vs. 20.8 %;  $\chi^2(1) = 5.99$ ;  $p < .05$ ;  $\Phi = -0.16$ ), während die Situation „Rollenspiel“ überzufällig häufig von Fachkräften ohne Hochschulabschluss benannt wurde (8.9 % vs. 1.6 %;  $\chi^2(1) = 3.83$ ;  $p = .05$ ;  $\Phi = 0.13$ ).

Mit Blick auf Frage 2 gaben die zusätzlichen Fachkräfte am häufigsten (41.6 %) an, einen zusätzlichen sprachbezogenen Raum (z. B. Bibliothek, Schreibzimmer) gestalten zu wollen, was eher einem additiven Förderansatz zu entsprechen scheint. Danach folgten der Funktionsraum (27.7 %; z. B. Rollenspiel- und Bewegungsraum), der Gruppen- bzw. Krippenraum (16.4 % bzw. 8.7 %) sowie mit sehr geringer Nennung andere, im Alltag relevante Räume (z. B. Eingangsbereich/Flur: 3.5 %; Bad: 0.4 %).

Die in Frage 3 abgefragten sprachförderlichen Gestaltungselemente konnten vier Hauptkategorien mit folgender prozentualer Verteilung zugeordnet werden: 1) 18.3 % Raumausstattung (Elemente, die fest im Raum installiert sind, z. B. Beleuchtung, Möbelstücke), 2) 12.1 % Funktionsbereiche (Strukturierung des Raums in verschiedene Bereiche, z. B. Lesecke), 3) 10.4 % Ausschmückung (Elemente, die flexibel für die Ausgestaltung des Raums genutzt werden, z. B. Bilder, Poster) und 4) 41.5 %

Materialien (Dinge, mit denen sich Kinder bzw. frühpädagogische Fachkräfte im Alltag beschäftigen, z. B. Bücher, Rollenspielmaterialien). Zusatzanalysen zeigten zudem für alle Hauptkategorien, dass mehr domänenübergreifende als sprachspezifische Gestaltungselemente aufgezählt wurden. Hervorzuheben ist außerdem, dass nur etwa ein Drittel (33.8 %) der zusätzlichen Fachkräfte Formen der expliziten Literacy-Förderung (z. B. sprachspezifische Ausschmückung mit Buchstaben und Schrift) als Gestaltungselemente für den Raum in Betracht gezogen hat. Mehr als die Hälfte der Befragten (51.9 %) gab weniger als 10 Gestaltungselemente an, wobei sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Qualifikation der zusätzlichen Fachkräfte zeigte (57.1 % nicht hochschulisch qualifiziert vs. 38.1 % hochschulisch qualifiziert;  $\chi^2(1) = 6.66, p = .01, \Phi = 0.17$ ). Ferner gaben zusätzliche Fachkräfte mit Hochschulabschluss signifikant häufiger einen sprachspezifischen Funktionsbereich als Gestaltungselement an, verglichen mit Kolleginnen und Kollegen ohne Hochschulabschluss (39.7 % vs. 26.2 %;  $\chi^2(1) = 3.98, p < .05, \Phi = -0.13$ ).

Zusammenfassend kam Studie 3 zu dem Ergebnis, dass mit Blick auf die Wahrnehmung sprachförderlicher Situationen von den zusätzlichen Fachkräften grundlegend typische Situationen des Kita-Alltags benannt wurden, die auch in der Literatur als bedeutsam eingeschätzt werden. Jede fünfte zusätzliche Fachkraft konnte jedoch keine drei Alltagssituationen angeben. Bei der Nennung des zu gestaltenden Raums wurde mit dem zusätzlichen sprachbezogenen Raum ein eher additiver Fokus der Förderung ersichtlich. Die genannten Gestaltungselemente verwiesen insgesamt auf eine große Diversität, wobei festgestellt wurde, dass eher Aspekte der allgemeinen Raumgestaltung beschrieben wurden, während spezifisch sprachbezogene Elemente seltener Berücksichtigung fanden. Die Varianzaufklärung durch die Qualifikation der zusätzlichen Fachkräfte fiel über alle Fragen hinweg insgesamt gering aus.

## GESAMTDISKUSSION

### 11. Beitrag der vorliegenden Dissertation

Die vorliegende Dissertation hat wichtige neue Erkenntnisse über die Struktur, Bedeutung und Determinanten von sprachbezogenen Lehr-Lehr-Überzeugungen generiert sowie erstmals zentrale Aspekte fachdidaktischen Wissens in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung beschrieben und vor dem Hintergrund qualifikatorischer Voraussetzungen geprüft. Die Befunde unterstreichen insgesamt die Bedeutung einer domänenspezifischen Ausformulierung der untersuchten professionellen Kompetenzen für den Bereich der sprachlichen Bildung und liefern wichtige Hinweise für eine entsprechend stärkere domänenspezifische Ausdifferenzierung der zugrunde gelegten theoretischen Modelle. Auf Basis der zusammengefassten Einzelstudien und des in den Kapiteln 2 bis 7 ausgeführten theoretischen und empirischen Hintergrunds werden im Folgenden die übergreifenden Ergebnisse der Dissertation beschrieben und diskutiert. Dabei wird eine integrierende Diskussion angestrebt, in der Erkenntnisse reflektiert werden, die sich aus der Gesamtschau der drei Studien ergeben. Im Anschluss werden die Limitationen der Dissertation betrachtet und Implikationen für zukünftige Forschungsvorhaben, die Bildungspolitik und Fachpraxis im Bereich der frühen institutionellen sprachlichen Bildung abgeleitet.

#### 11.1 Theoretische Annahmen über die Struktur von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen

Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse der Studien 1 und 2 Bestrebungen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildungsbereich, Lehr-Lehr-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften auch in der sprachlichen Bildung domänenspezifisch zu erfassen; damit tragen die Ergebnisse auch zur Weiterentwicklung etablierter Kompetenzmodelle bei. Im Rahmen der Dissertation wurde erstmals ein Messinstrument zur Erfassung sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen entwickelt und validiert, welches eine besondere Bedeutung für die Forschung und Praxis hat, da es ermöglicht, additive und alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen empirisch zu erfassen. Damit kann der Diskurs über die Implementation unterschiedlicher sprachpädagogischer Ansätze und eine etwaige notwendige Professionalisierung begleitet werden.

Konkret wiesen explorative und konfirmatorische Faktorenanalysen in Studie 1 auf eine zweidimensionale Struktur der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen hin. Unterschieden wurden Überzeugungen, die auf eine Unterstützung additiver Sprachförderprogramme fokussieren (additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen), und Überzeugungen, die auf eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung abzielen (alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen). Die Überzeugungsdimensionen korrelierten schwach miteinander (latent  $r = .17$ ). Demnach

griffen einige fröhpädagogische Fachkräfte auf beide Überzeugungsdimensionen zurück und unterstützten sowohl additive als auch alltagsintegrierte Sprachförderansätze, wenngleich Letztere etwas mehr Zustimmung erfahren haben. Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung mit einem kompensatorischen Fokus, die als 3. sprachpädagogischer Ansatz theoretisch angenommen wurde, konnte hingegen nicht als eigenständige Dimension der Lehr-Lern-Überzeugungen abgebildet werden: Demnach scheinen fröhpädagogische Fachkräfte in der sprachlichen Bildung und Förderung im Alltag nicht explizit zwischen Kindern zu unterscheiden, die spezifische Bedarfe aufweisen (z. B. Kinder mit nicht deutscher Familiensprache) und einer kompensatorischen Förderung bedürfen, und Kindern, die diese Bedarfe nicht zeigen. Die zweidimensionale Struktur der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen ließ sich ebenfalls in Studie 2 der Dissertation auf Basis einer Stichprobe an beobachteten fröhpädagogischen Fachkräften reliabel abbilden. Im Einklang mit Studie 1 wiesen die Ergebnisse der zweiten Studie auf einen schwachen Zusammenhang der beiden Überzeugungsdimensionen hin (latent  $r = .32$ ) sowie auf etwas höhere Zustimmungswerte für den Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung verglichen mit der Unterstützung für additive Sprachförderprogramme.<sup>13</sup>

Zusammenfassend hat die Dissertation theoretisch dargelegt und empirisch bestätigt, dass Lehr-Lern-Überzeugungen in der sprachlichen Bildung sprachspezifisch erfasst werden sollten, und dass verschiedene Dimensionen der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen unterschieden werden können. In diesem Zusammenhang werden Ergebnisse aus der frühen mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung bestätigt, die Lehr-Lern-Überzeugungen ebenfalls domänenspezifisch beschrieben haben (z. B. Benz, 2012; Steffensky et al., 2018). Die Dissertation unterstreicht insgesamt die Notwendigkeit, sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen in theoretischen Kompetenzmodellen zukünftig (stärker) als eigene Kompetenzfacette zu berücksichtigen. Das zur Beschreibung bereichsspezifischer Kompetenzen in der sprachlichen Bildung von Hopp et al. (2010, S. 623) entwickelte Modell von Sprachförderkompetenz berücksichtigt beispielsweise zwar den Bereich Einstellungen (u. a. „negative Stereotype zu Mehrsprachigkeit kritisch reflektieren“), Lehr-Lern-Überzeugungen werden hingegen nicht konkret einbezogen. Für zukünftige Forschung wurde mit der Skala zur Erfassung sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen außerdem ein valides und erhebungswirtschaftliches Instrument vorgelegt. Die Ergebnisse der Studien 1 und 2 sind relevant für die Gestaltung der Aus-, Fort- und Weiterbildung, da die Ergebnisse darauf hindeuten, dass einzelne Dimensionen der Lehr-Lern-Überzeugungen – ggf. über differenzierte Curricula – spezifisch angesprochen werden können (vgl. Kapitel 13.2).

---

<sup>13</sup> Die KITAS der Beobachtungsstichprobe in Studie 2 bilden eine Substichprobe der KITAS, die für die Befragung der fröhpädagogischen Fachkräfte in Studie 1 gezogen wurden (vgl. Kapitel 7). Es ist daher theoretisch möglich, dass dieselben Fachkräfte befragt wurden.

## 11.2 Bedeutung von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen für die Prozessqualität

Studie 2 der Dissertation hat erstmalig aufgezeigt, dass sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften relevant sind für die Qualität der pädagogischen Prozesse in Kindertageseinrichtungen und dass unterschiedliche Facetten sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen in ihrer Bedeutsamkeit variieren. Damit konnte Studie 2 die in Studie 1 etablierte Differenzierung von additiven und alltagsintegrierten sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen aufgreifen und um Erkenntnisse zur spezifischen Bedeutung der beiden Überzeugungsdimensionen für die Prozessqualität erweitern. Daraus ergeben sich ergänzende wertvolle Hinweise für die Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte in der sprachlichen Bildung.

In Studie 2 wurde konkret festgestellt, dass additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen in einem signifikant negativen Zusammenhang mit der emotionalen Wärme in der Gruppe (CIS-Indikator „Sensitivität in Interaktionen“)<sup>14</sup> standen, einem globalen Maß prozessualer Qualität. Demnach waren frühpädagogische Fachkräfte mit stärker ausgeprägten additiven sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen in der Interaktion mit den Kindern weniger sensitiv und fürsorglich. Eine mögliche Erklärung für den Befund könnte darin liegen, dass diese Fachkräfte sich in ihrer pädagogischen Arbeit stärker an spezifischen Lernzielen orientieren, und ein mögliches Abweichen der Kinder von vorgegebenen Schemata zur Verunsicherung auf Seiten der Fachkräfte führt, was wiederum in einem weniger guten emotionalen Gruppenklima resultiert (Cabell et al., 2013; Fuligni et al., 2012; Girolametto & Weitzman, 2002). Alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen waren hingegen mit kognitiv anregenden Interaktionen im Sinne des Sustained Shared Thinking assoziiert (SSTEW-Subskala „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“), einem domänenspezifischen Aspekt prozessualer Qualität, wenngleich der Zusammenhang nur tendenziell signifikant war. Demnach lieferte die Studie erste Hinweise für die Richtigkeit der Annahme, dass frühpädagogische Fachkräfte mit stärker ausgeprägten alltagsintegrierten sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen gezielter die Interessen und Gedankengänge der Kinder im Kita-Alltag aufgreifen und weiterführen, während sie für eine stabile emotionale Basis sorgen. Der Befund ist in der Hinsicht bemerkenswert, als dass belegt wurde, dass die kindliche Entwicklung insbesondere durch solche qualitativ hochwertigen Fachkraft-Kind-Interaktionen beeinflusst werden kann (Howard et al., 2018; Siraj-Blatchford et al., 2002; Sylva et al., 2014).

Die Ergebnisse sind im Einklang mit Studien, die Kind-zentrierte Überzeugungen – im Vergleich zu Fachkraft-zentrierten Überzeugungen – als bedeutsame Überzeugungsdimension für allgemeine/ domänenübergreifende pädagogische Prozesse identifizierten. Beispielsweise fanden Stipek und Byler (1997) sowie Ansari und Pianta (2019), dass Kind-zentrierte Überzeugungen von frühpädagogischen

---

<sup>14</sup> Der CIS-Indikator „Sensitivität in Interaktionen“ umfasst die Subskalen „Sensitivität“ und „Strenge“.

Fachkräften mit einem besseren emotionalen Klima bzw. einer besseren Instruktionsqualität in der Gruppe einhergingen. Kind-zentriertes Handeln stellt – neben dem intentionalen sprachlichen Handeln der frühpädagogischen Fachkraft – einen wesentlichen Aspekt alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung dar.

Bislang liegen nur sehr wenige Studien vor, die den Zusammenhang von domänenspezifisch formulierten Lehr-Lern-Überzeugungen und der domänenspezifischen Prozessqualität untersucht haben. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen in Studie 2 finden Steffensky et al. (2018) Hinweise darauf, dass Kind-zentrierte Lehr-Lern-Überzeugungen, die spezifisch für den Bereich Naturwissenschaften erhoben wurden, mit der Qualität naturwissenschaftlicher Aktivitäten assoziiert waren. Zudem standen transmissive, Fachkraft-zentrierte Lehr-Lern-Überzeugungen in einem negativen Zusammenhang mit der Prozessqualität. Das Autorenteam wies einschränkend darauf hin, dass die Qualitätsangaben auf Selbstberichten der frühpädagogischen Fachkräfte beruhten (Steffensky et al., 2018). Spezifisch für die sprachliche Bildung legten Schachter et al. (2016) eine Studie vor, deren Ergebnisse im Widerspruch zu denen der Dissertation stehen: Sie berichten, dass spezifische Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Angemessenheit der Instruktion in der sprachlichen Bildung negativ mit der Menge an sprachlichen Lerngelegenheiten in Zusammenhang standen, die Fachkräfte im Alltag umsetzten (Daten zur Qualität der Lerngelegenheiten wurden nicht erhoben). Die verwendeten Überzeugungsskalen wiesen jedoch keine zufriedenstellenden Reliabilitätswerte auf, weshalb die Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren sind (Schachter et al., 2016).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass Studie 2 der vorliegenden Dissertation Einschränkungen vorheriger Studien mit domänenspezifischem Fokus begegnen konnte, indem ein standardisiertes Beobachtungsverfahren zur Erfassung der *Qualität* sprachlicher Bildung und ein valides Instrument für die Erhebung sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen verwendet wurden. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass ein Zusammenhang zwischen den alltagsintegrierten sprachlichen Lehr-Lern-Überzeugungen und qualitativ hochwertigen Interaktionen im Sinne des Sustained Shared Thinking theoretisch zu erwarten war, da eine höhere Passung zwischen dieser Überzeugungsdimension und dem Fokus des Beobachtungsinstruments SSTEW gegeben ist. Dass ein tendenziell signifikanter Zusammenhang zwischen der SSTEW-Subskala „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“ und alltagsintegrierten, aber nicht additiven sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen bestand, entspricht insgesamt den theoretischen Annahmen und zeigt, dass das Überzeugungsmaß a) handlungsrelevante Aspekte erfasst und b) theoriekonform und differenziell valide ist.

Studie 2 lieferte, ergänzend zu Studie 1, wichtige Erkenntnisse für die Ansprache von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass frühpädagogische Fachkräfte, die stärker auf additive Sprachförderprogramme fokussieren, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung darin unterstützt werden

sollten, Interaktionen in alltäglichen Situationen sensitiver und feinfühlicher zu gestalten. Außerdem sollten alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen verstärkt thematisiert werden, da gezeigt wurde, dass diese in einem bedeutsamen Zusammenhang mit kognitiv anregenden Interaktionen stehen, die wiederum eine besonders wichtige Rolle für die Entwicklung von Kindern spielen.

Die Ergebnisse weisen außerdem darauf hin, dass Lehr-Lern-Überzeugungen bzw. professionelle Kompetenzen stärker in Theorien und Modellen frühpädagogischer Qualität berücksichtigt werden sollten. Zwar wird im strukturell-prozessualen Qualitätsmodell, welches der Dissertation als theoretischer Bezugspunkt zugrunde liegt, die Orientierungsqualität als eigenständige Qualitätsdimension und Einflussvariable der Prozessqualität beschrieben. Diese bezieht sich in dem Modell aber auf die frühpädagogischen Fachkräfte der Einrichtung insgesamt, während das Handeln der einzelnen Fachkraft konkreter in professionellen Kompetenzmodellen angesprochen wird. In der theoretischen Weiterentwicklung sollten beide Modelle daher stärker miteinander verschränkt werden. Dabei sollte, wie im vorherigen Kapitel bereits diskutiert, für die sprachliche Bildung eine domänenspezifische Ausformulierung der Kompetenzen und relevanten Strukturmerkmale vorgenommen werden. Ferner unterstreicht Studie 2 die Notwendigkeit, sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen als eine wichtige Kompetenzfacette frühpädagogischer Fachkräfte in zukünftigen empirischen Analysen zur Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen zu berücksichtigen.

### 11.3 Ausprägung fachdidaktischen Wissens

Für die Kompetenzfacette des professionellen Wissens lieferte die vorliegende Dissertation erstmals vertiefte Einblicke in fachdidaktische Wissenskomponenten für die Umsetzung alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung, die insbesondere im Rahmen einer kind- und situationsorientierten frühpädagogischen Praxis eine zentrale Bedeutung einnehmen. Dazu zählen die Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential in alltäglichen Situationen und die sprachförderliche Raumgestaltung. Für beide Aspekte wurde in Studie 3 der Dissertation ein Mangel an fachdidaktischen Wissensressourcen bei den untersuchten Fachkräften ersichtlich. Da bislang keine Untersuchungen zu diesen fachdidaktischen Wissensaspekten in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung vorliegen, hat Studie 3 einen innovativen Ansatz verfolgt und das Wissen über offene Fragen in einer Onlinebefragung explorativ erfasst.

Bei den genannten Situationen, die sich für die sprachliche Bildung eignen, handelte es sich grundlegend um typische Situationen des Kita-Alltags (z. B. Mahlzeiten, Wickeln, Freispiel), welche auch in der Fachliteratur als bedeutsame sprachliche Lerngelegenheiten Erwähnung finden (Jampert et al., 2011). Rund ein Fünftel der befragten zusätzlichen Fachkräfte konnte jedoch keine drei Situationen aus dem Kita-Alltag angeben. Darunter fielen auch Antworten, die keine konkrete Situation



umfassten, sondern auf den pädagogischen Alltag als Ganzes verwiesen. Auf den ersten Blick scheint dies eine Antwort im Sinne der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung zu sein. Bei genauerer Betrachtung kann jedoch die Vermutung aufgestellt werden, dass diesen Fachkräften nicht bewusst ist, dass Alltagssituationen nicht per se sprachliche Lerngelegenheiten darstellen, sondern dass sie durch absichtsvolle und geplante Interaktionen als solche gestaltet werden müssen. In diesem Zusammenhang kamen auch Viernickel, Nentwig-Gesemann, et al. (2013) zu dem Schluss, dass frühpädagogische Fachkräfte teilweise jeden Sprechakt mit Kindern als alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung begreifen, sich jedoch nur wenige Hinweise auf den reflektierten Einsatz von qualitativ hochwertigen und anregenden Interaktionen finden lassen. Außerdem haben unterschiedliche Studien darauf hingewiesen, dass in einigen der genannten Alltagssituationen (z. B. Mahlzeiten, Freispiel) nur eine geringe Anregungsqualität zu beobachten war (Cabell et al., 2013; Gest et al., 2006; Mackowiak et al., 2014; Wildgruber et al., 2016). Auch wenn Studie 3 die Qualität der Interaktionen nicht erfasst hat, kann auf Basis dieser bestehenden Befunde die Vermutung aufgestellt werden, dass es auch den zusätzlichen Fachkräften dieser Stichprobe eher schwerfallen dürfte, kognitiv anregende Interaktionen mit Kindern in typischen Alltagssituationen zu implementieren.

Die Angaben der zusätzlichen Fachkräfte zur Wahl eines Raumes deuten ebenfalls auf ein wenig elaboriertes Verständnis alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung hin. So gab ein Großteil der zusätzlichen Fachkräfte an, einen sprachbezogenen (zusätzlichen) Raum (z. B. Bibliothek, Schreibzimmer) arrangieren zu wollen, was im Rahmen eines alltagsintegrierten Ansatzes eher kontraintuitiv erscheint. Abseits des Gruppenraums wurden Räumlichkeiten, in denen alltägliche Routine-situationen stattfinden (z. B. Bad, Flur), nur von einer Minderheit genannt. Knapp jede dritte zusätzliche Fachkraft hat sich für einen Raum mit einer spezifischen anderen Funktion entschieden (z. B. Bewegungs- und Kreativraum), woraus sich ein Verständnis von sprachlicher Bildung als querliegendem Entwicklungsbereich ableiten lässt.

Die Gestaltung der Räume war insgesamt kaum auf die spezifische Förderung von wichtigen Vorläuferfähigkeiten wie dem Lesen und Schreiben ausgerichtet; stattdessen fokussierten die Gestaltungselemente eher darauf, eine gemütliche Atmosphäre zu schaffen. So gab z. B. nur jede dritte zusätzliche Fachkraft an, den Raum sprachspezifisch ausschmücken zu wollen (Buchstaben und Schrift im Raum), und diese Gestaltungselemente machten insgesamt nur einen geringen Anteil an allen genannten Gestaltungselementen aus. Dieses Ergebnis scheint überraschend, geht man davon aus, dass Buchstaben und Schrift in vielen Kita-Räumen vorhanden sind (z. B. in Form von Kalendern und Namensschildern). Auch hier zeichnet sich ein wenig bewusster Umgang im Hinblick auf die Implementation von Buchstaben und Schrift im Raum für die Schaffung von sprachlichen Lerngelegenheiten ab. Folglich erscheint ebenso fraglich, inwiefern im Raum vorhandene Buchstaben und Schriften von den zusätzlichen Fachkräften in der pädagogischen Arbeit intentional genutzt werden.

Die Ergebnisse aus Studie 3 verweisen insgesamt auf ein Verbesserungspotential im Hinblick auf die Konkretisierung von relevanten Wissensbeständen bei der Nutzung von Alltagssituationen und pädagogischen Räumen in der sprachlichen Bildung. Dieser Befund steht im Einklang mit Ergebnissen einer qualitativen Studie von Faas (2013), wonach fröhpädagogische Fachkräfte ihr Handeln im Bildungsbereich Sprache vor allem auf direkte pädagogische Interaktionen bezogen haben, während indirekte Formen der Sprachanregung über die Raumgestaltung nur selten Berücksichtigung fanden. Auch für andere Wissensfacetten wie das Fachwissen wurden große Wissenslücken bei fröhpädagogischen Fachkräften in Deutschland berichtet (Geyer, 2018; Müller et al., 2017; Thoma et al., 2012). Das sprachbezogene Bildungspotential alltäglicher Routinesituationen und die sprachförderliche Raumgestaltung stellen wichtige Aspekte fachdidaktischen Wissens dar, die einer stärkeren Berücksichtigung in der Aus-, Fort-, und Weiterbildung von fröhpädagogischen Fachkräften bedürfen (vgl. Kapitel 13.2). Dies gilt insbesondere, wenn man bedenkt, dass es sich bei den in Studie 3 befragten Personen um spezifisch vorgebildete Fachkräfte handelte, die im Rahmen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ als zusätzliche Fachkräfte angestellt waren. Zudem sollten die beiden untersuchten fachdidaktischen Wissensaspekte in den theoretischen Kompetenzmodellen für die fröhpädagogische Praxis zukünftig stärker berücksichtigt werden (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Hopp et al., 2010). Auch hier empfiehlt sich eine domänenspezifische Ausformulierung für den Bereich Sprache und Literacy. Dies gilt ebenfalls für praxisorientierte Veröffentlichungen zur Ansprache von professionellen Kompetenzen in der Fort- und Weiterbildung. Hier wird die Raumgestaltung zwar als Kompetenz diskutiert, jedoch nur global („Die pädagogische Fachkraft gestaltet Räume kindgerecht.“, „Die pädagogische Fachkraft stellt anregendes Material kindgerecht bereit.“) und nicht spezifisch für die sprachliche Bildung (DJI/WiFF, 2011, S. 91 ff.).

#### 11.4 Bedeutung von fachkraft- und einrichtungsbezogenen Strukturmerkmalen

In der Gesamtschau aller drei Studien zeigt sich die Bedeutung einzelner Strukturmerkmale für die sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen, das fachdidaktische Wissen und die Prozessqualität. Im Hinblick auf relevante Strukturmerkmale von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen weisen die Ergebnisse aus Studie 1 darauf hin, dass die beiden untersuchten Überzeugungsfacetten insbesondere durch unterschiedliche Merkmale der fröhpädagogischen Fachkräfte vorhergesagt wurden. Im Gegensatz zu einigen internationalen Studien (vgl. Kapitel 6.1.2; Buchanan et al., 1998; Lee & Ginsburg, 2007a; Stipek & Byler, 1997) zeigten sich keine bedeutsamen Zusammenhänge mit einrichtungsbezogenen Merkmalen. So wurden alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen stärker von älteren und von spezifisch fortgebildeten Fachkräften vertreten (d. h. von Personen mit einem höheren Fortbildungsumfang im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und mit

praktischen Erfahrungen durch die Einbindung in das Bundesprogramm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“). Dass sich in den Analysen ein Zusammenhang mit dem Alter der frühpädagogischen Fachkräfte zeigte, nicht jedoch mit der Berufserfahrung in frühkindlichen Bildungsinstitutionen, scheint überraschend in Anbetracht anderer Befunde zum Einfluss der Berufserfahrung auf Lehr-Lern-Überzeugungen (McMullen, 1997; Perren et al., 2017). Allerdings ist der Forschungsstand diesbezüglich heterogen (Buchanan et al., 1998; Hindman & Wasik, 2008; Vartuli, 1999). Das Merkmal „Alter“ könnte sowohl Aspekte der Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkraft als auch allgemeine Persönlichkeitseigenschaften widerspiegeln. Für ein besseres Verständnis dieses Befunds sollten daher weitere Studien an die bisherigen Befunde anschließen. Mit Blick auf additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen zeigte Studie 1, dass diese stärkere Zustimmung von frühpädagogischen Fachkräften mit nicht deutscher Familiensprache erfuhren. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund ist, dass Fachkräfte mit nicht deutscher Familiensprache in ihrer Bildungsbiografie eigene Erfahrungen mit zusätzlichen Sprachförderangeboten gesammelt haben und daher diesen gegenüber positiver eingestellt sind. Weiterhin fand die Förderung über additive Sprachförderprogramme weniger Unterstützung bei frühpädagogischen Fachkräften mit Hochschulabschluss, möglicherweise weil akademisch ausgebildete Fachkräfte vertrauter sind mit aktuellen Forschungsbefunden zur Effektivität additiver Sprachfördermaßnahmen und auf Grundlage dieser Befunde dem additiven Ansatz eine geringere Bedeutung zusprechen.

Auch in Studie 3 wurden Zusammenhänge zwischen der formalen Qualifikation und dem fachdidaktischen Wissen untersucht. Die Varianzaufklärung durch die Qualifikation fiel jedoch über alle der in Studie 3 gestellten Fragen hinweg gering aus. Zum Beispiel benannten zusätzliche Fachkräfte mit Hochschulabschluss signifikant häufiger die Situation „An- und Ausziehen“ als sprachliche Bildungsmöglichkeit im Vergleich zu Fachkräften ohne Hochschulabschluss, während diese signifikant häufiger die Situation „Rollenspiel“ auswählten. Mit Blick auf die Gestaltungselemente gaben zusätzliche Fachkräfte mit Hochschulabschluss signifikant häufiger als ihre Kolleginnen und Kollegen ohne Hochschulabschluss an, einen sprachspezifischen Funktionsbereich im Raum einrichten zu wollen. Ebenso konnten zusätzliche Fachkräfte mit hochschulischer Ausbildung insgesamt mehr Gestaltungselemente benennen, was vorsichtig im Sinne eines stärker ausgeprägten fachdidaktischen Wissens interpretiert werden kann. Zusammenfassend verdeutlichen die beschriebenen Ergebnisse grundlegende Tendenzen; ein klares Muster ist indes nicht erkennbar.

Auch für die beobachtete Prozessqualität zeigte sich tendenziell, dass die Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte eine Rolle spielt. So fand Studie 2, dass frühpädagogische Fachkräfte mit Hochschulabschluss eine höhere Qualität in der allgemeinen Sprachunterstützung (SSTEWS-Subskala „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“) und in spezifischen, kognitiv anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen (SSTEWS-Subskala „Unterstützung des Lernens und kritischen

Denkens“) zeigten. Demnach scheinen hochschulisch qualifizierte Fachkräfte über bestimmte Strategien zur effektiven Unterstützung der kindlichen Sprachentwicklung zu verfügen. Beide Zusammenhänge waren jedoch nur tendenziell signifikant und keines der weiteren einbezogenen strukturellen Fachkraftmerkmale erwies sich als bedeutsam für die Prozessqualität, was insbesondere für die Fortbildung überraschend ist (vgl. Kapitel 3.5; Egert, 2015; Fukkink & Lont, 2007; Markussen-Brown et al., 2017). Stattdessen waren für die Prozessqualität einrichtungsbezogene Strukturmerkmale relevant. Konkret verwies Studie 2 auf differenzielle Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen Prozessmaßen und dem Anteil an Kindern unter drei Jahren sowie dem Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache. Dabei fielen die Qualität der allgemeinen Sprachunterstützung (SSTEW-Subskala „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“) und das emotionale Klima (CIS-Indikator „Sensitivität in Interaktionen“) in Einrichtungen mit einem hohen Anteil an Kindern unter drei Jahren niedriger aus. Ferner war die Qualität der allgemeinen und spezifischen Sprachunterstützung, gemessen über die SSTEW-Subskalen „Unterstützung und Förderung der Sprache und Kommunikation“ und „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“, niedriger in Gruppen mit einem höheren Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache. Diese Befunde wurden auch in anderen nationalen und internationalen Studien zur Qualität pädagogischer Prozesse in Kindertageseinrichtungen berichtet (Kuger & Kluczniok, 2009; Kuger et al., 2016; Slot, 2018; Slot et al., 2015; Tietze et al., 2013). Sie machen deutlich, dass frühpädagogischen Fachkräften bislang keine ausreichend effektiven Strategien zur Verfügung stehen, um den Herausforderungen, die sich in der Arbeit mit sehr jungen Kindern bzw. Kindern mit vielfältigen Familiensprachen ergeben, erfolgreich zu begegnen. Die Anzahl der Kinder pro Fachkraft und die Einrichtungskonzeption (Gruppenarbeit vs. teiloffenes/offenes Konzept) waren hingegen keine bedeutsamen Prädiktoren der Prozessqualität.

Zusammenfassend hat die Dissertation gezeigt, dass insbesondere fachkraftbezogene Strukturmerkmale relevant waren für die Ausprägung der untersuchten professionellen Kompetenzen. Einrichtungsbezogene Strukturmerkmale hingegen zeigten keine signifikanten Zusammenhänge mit den untersuchten Lehr-Lern-Überzeugungen. Dieses Ergebnis lässt sich insofern gut nachvollziehen, als dass sich professionelle Kompetenzen über den Lebensverlauf hinweg durch die individuellen Erfahrungen der Fachkräfte ausbilden. Die Befunde liefern Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung von Theorien der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte und für die Ausgestaltung von Curricula für die Aus-, Fort- und Weiterbildung (vgl. Kapitel 13.2). Über die drei Studien hinweg zeigten sich in spezifischen Aspekten teilweise leichte Vorteile für hochschulisch ausgebildete Fachkräfte, das Befundmuster fällt aber keineswegs eindeutig aus. Die Bedeutung einer hochschulischen Ausbildung für den Kompetenzerwerb und die Prozessqualität muss daher grundlegend in weiteren Studien erforscht werden. Der Forschungsstand ist hierzu in Deutschland, trotz vergangener Forschungsbemühungen (vgl.

Mischo, 2017), weiterhin ungenügend und die Aussagekraft der Befunde dieser Dissertation ist durch die selektive Stichprobe eingeschränkt (vgl. Kapitel 12.3).

Für die Prozessqualität haben sich neben den sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen (vgl. Kapitel 11.2) insbesondere einrichtungsbezogene Strukturmerkmale als relevant erwiesen, jedoch auch nicht durchgängig. So konnte beispielweise kein Zusammenhang zwischen der Prozessqualität und der Anzahl der Kinder, für die eine Fachkraft verantwortlich war, nachgewiesen werden. Dies lässt sich gut in die heterogene Befundlage zur Bedeutung der Fachkraft-Kind-Relation einordnen (Slot, 2018; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016). Berufsbiografische Merkmale spielten in der Dissertation, von der Qualifikation abgesehen, für die Prozessqualität eine weniger wichtige Rolle. In der Dissertation wurden berufsbiografische Merkmale allgemein hinsichtlich ihres direkten Zusammenhangs mit der Prozessqualität untersucht. Zukünftige Studien könnten hingegen ein Analysemodell prüfen, in dem berufsbiografische Merkmale die Entwicklung professioneller Kompetenzen (hier die sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen) beeinflussen, die sich wiederum auf die Prozessqualität auswirken.

#### 11.5 Zusammenspiel von alltagsintegrierten und additiven sprachpädagogischen Ansätzen

Im fachpraktischen, wissenschaftlichen und politischen Diskurs werden die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung sowie additive Sprachförderung häufig als gegensätzliche Ansätze diskutiert (Hasselhorn & Sallat, 2014). Die vorliegende Dissertation hat jedoch gezeigt, dass sich dieser Gegensatz in den Überzeugungen der fröhpädagogischen Fachkräfte selbst nicht widerspiegelt: Zwar konnten verschiedene Dimensionen der Lehr-Lern-Überzeugungen unterschieden werden, diese schließen sich jedoch nicht aus. Die Fachkräfte unterstützten sowohl den Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung als auch die Umsetzung additiver Sprachförderprogramme, wenngleich die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung etwas mehr Zustimmung erfahren hat. Aus einer theoretischen Perspektive und im Sinne eines umfassenden Unterstützungssystems für eine gelingende Sprachentwicklung erscheint die systematische Verknüpfung einer qualitativ hochwertigen alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung mit einer additiven Förderung für Kinder, die spezifische Bedarfe aufweisen, sinnvoll und zielführend (Egert & Hopf, 2018; Hasselhorn & Sallat, 2014). Ein klares Weiterentwicklungspotential zeigt sich in der Hinsicht, dass fröhpädagogische Fachkräfte bislang keinen spezifischen Fokus auf Kinder mit Sprachförderbedarf zu legen scheinen, wenn sie Kinder alltagsintegriert sprachlich bilden und fördern (z. B. in dialogischen Bilderbuchbetrachtungen). Gerade für diese Kinder wäre es jedoch zentral, im Alltag so oft wie möglich an spezifischen sprachlichen Lerngelegenheiten zu partizipieren. Zudem muss vor dem Hintergrund der bislang eher ernüchternden Erfolge der additiven Sprachförderung die Weiterentwicklung von Sprachförderprogrammen vorangetrieben werden.

Bislang liegen nur wenige Studien vor, welche die Effektivität alltagsintegrierter sprachlicher Bildung und Förderung untersuchen. Im Einklang mit weiteren Studien zur Prozessqualität (Anders et al., 2016; Kuger & Kluczniok, 2009; Tietze et al., 2013; von Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2016) verweist die Dissertation auf eine niedrige bis mittlere Qualität in Kindertageseinrichtungen, was Hoffnungen in Bezug auf eine sprachförderliche Wirkung von alltäglichen Interaktionen minimiert. Studie 2 zeigte konkret, dass insbesondere kognitiv anregende Gesprächsformen im Sinne des Sustained Shared Thinking kaum stattfanden. Dies deckt sich mit Befunden von Albers (2009) und König (2009), die für Fachkraft-Kind-Interaktionen einen hohen Anteil an direktiven, organisationsbezogenen Aussagen herausstellten. Dabei gilt es grundsätzlich zu beachten, dass es sich im Rahmen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung um bewusste, intentionale und reflektierte Interaktionen der frühpädagogischen Fachkraft handelt und nicht jedes intuitive Sprechen mit Kindern als Sprachbildung verstanden werden kann (Geyer, 2018; Viernickel, Nentwig-Gesemann, et al., 2013). In diesem Zusammenhang hat Studie 3 jedoch herausgestellt, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass dieses Wissen bei allen frühpädagogischen Fachkräften vorhanden ist: Gefragt nach Situationen, die sich für die sprachliche Bildung eignen, gab ein Teil der Fachkräfte eher allgemeine Prinzipien der sprachlichen Bildung an oder der Kita-Alltag wurde undifferenziert als Ganzes beschrieben. Zudem hat Studie 3 aufgezeigt, dass es kaum Hinweise darauf gibt, dass die räumlich-materielle Umgebung derzeit intentional im Rahmen der sprachlichen Bildung genutzt wird und entsprechendes Wissen darüber vorhanden ist. Hieraus lassen sich insgesamt zentrale Hinweise für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte ableiten (vgl. Kapitel 13).

## 12. Limitationen und Implikationen für zukünftige Forschungsvorhaben

Die vorliegende Dissertation hat wichtige neue Erkenntnisse über Lehr-Lern-Überzeugungen und das fachdidaktische Wissen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache generiert. Der Dissertation liegen jedoch auch bestimmte Einschränkungen zugrunde, die in den folgenden Kapiteln erläutert werden. Dabei wird ein Fokus auf übergreifende Limitationen der Dissertation gelegt: Es werden die Aussagekraft der Ergebnisse in Bezug auf Kausalzusammenhänge, die Validität der verwendeten Messinstrumente und die Generalisierbarkeit der Ergebnisse diskutiert. Weitere spezifischen Limitationen der drei Einzelstudien können dem Anhang A bis C entnommen werden. Auf Basis der diskutierten Einschränkungen werden außerdem Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben erläutert.

## 12.1 Aussagekraft in Bezug auf Kausalzusammenhänge

Die Limitationen des Dissertationsprojekts beziehen sich zum einen auf die Aussagekraft der Ergebnisse in Bezug auf kausale Zusammenhänge. Alle drei Studien sind unter Verwendung von Querschnittsdaten entstanden, d. h., dass die interessierenden abhängigen und unabhängigen Variablen zum gleichen Messzeitpunkt erhoben wurden. Folglich stellen die berichteten Ergebnisse korrelative Zusammenhänge dar; sie liefern jedoch keinen Nachweis für Kausalität und lassen keine abschließende Bewertung über die Richtung der gefundenen Zusammenhänge zu. Um diesen Einschränkungen zu begegnen, sollten zukünftige Studien auf ein Längsschnittsdesign mit mehreren Messzeitpunkten zurückgreifen und insbesondere experimentelle Designs verfolgen.

Studie 1 hat unter Berücksichtigung des theoretischen Hintergrunds (vgl. Kapitel 6.1.2) u. a. gezeigt, dass Lehr-Lern-Überzeugungen mit unterschiedlichen individuellen Merkmalen der frühpädagogischen Fachkräfte in Zusammenhang standen. Zum Beispiel wurden Überzeugungen, die auf eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung abzielen, stärker von frühpädagogischen Fachkräften vertreten, die u. a. spezifisch im Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung fortgebildet waren. Ein umgekehrter Zusammenhang ist jedoch nicht auszuschließen: So könnten frühpädagogische Fachkräfte mit einer stärker ausgeprägten alltagsintegrierten Überzeugungsfacette – welche mit eher entwicklungsangemessenen Vorstellungen über das kindliche Sprachlernen einhergeht – offener sein für neue Fachkenntnisse und häufiger Fortbildungsangebote wahrnehmen. Erste Anhaltspunkte für die Richtung des Zusammenhangs gäbe ein Design mit mindestens zwei Messzeitpunkten, an denen die sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen erhoben werden und um zu testen, ob eine Zunahme alltagsintegrierter sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen auf eine stärkere Fortbildungstätigkeit der frühpädagogischen Fachkräfte folgt (z. B. durch die Anwendung von Cross-Lagged Panel Designs; vgl. Newsom, 2015). Insbesondere ein experimentelles Pretest-Posttest Kontrollgruppendesign, bei dem eine Gruppe frühpädagogischer Fachkräfte spezifisch qualifiziert werden würde, eine andere Gruppe hingegen nicht, wäre aufschlussreich.

Ferner verdeutlichte Studie 2 der Dissertation, dass sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen bedeutsam sind für die Prozessqualität in Kindertageseinrichtungen. So standen z. B. alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen in einem tendenziell signifikanten positiven Zusammenhang mit kognitiv anregenden Fachkraft-Kind-Interaktionen. Diese Interpretation der Richtung des Effekts wird von den theoretischen Annahmen des strukturell-prozessualen Qualitätsmodells (vgl. Kapitel 3.3) und empirischen Forschungsbefunden (z. B. Ansari & Pianta, 2019; Stipek & Byler, 1997) gestützt. Gegenläufige Interpretationen können jedoch nicht final ausgeräumt werden. Um die angenommene Richtung der Zusammenhänge zu bestätigen, sollten zukünftige Studien ein experimentelles Pretest-Posttest Kontrollgruppendesign inkl. einer Fortbildung zur Förderung alltagsintegrierter

sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen umsetzen. Ferner sollten zukünftige Untersuchungen auch die Ebene der Kinder mit einbeziehen. Beispielsweise könnte untersucht werden, ob sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen mit Lernergebnissen der Kinder im Bereich Sprache (und darüber hinaus) assoziiert sind, und ob diese Assoziation durch die Qualität der pädagogischen Prozesse mediiert wird. Eine solche Studie sollte zukünftig in jedem Fall drei Messzeitpunkte (MZP) umfassen, zu denen die jeweiligen interessierenden Variablen (MZP 1: Lehr-Lern-Überzeugungen; MZP 2: Prozessqualität; MZP 3: Kind-Outcomes) erhoben werden.

## 12.2 Validität der Messinstrumente und Einsatz im Rahmen der Dissertation

Es ist eine Stärke des Dissertationsprojekts, dass ein multimethodales Design umgesetzt wurde und sowohl quantitative und als auch qualitative Daten in einem Mixed-Methods-Ansatz Berücksichtigung fanden. Neben den notwendigerweise als Selbsteinschätzung angegebenen Lehr-Lern-Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte wurden auch Beobachtungsskalen verwendet, über die das pädagogische Handeln der Fachkräfte standardisiert durch geschulte Beobachterinnen und Beobachter erfasst werden konnte. Weiterhin wurde das fachdidaktische Wissen über ein qualitativ-exploratives Verfahren untersucht. Da die Instrumente mit jeweils eigenen Vor- und Nachteilen einhergehen, limitiert die Nutzung von unterschiedlichen Methoden der Datenerhebung einen gemeinsamen Methodenbias und stärkt die Aussagekraft der Ergebnisse insgesamt. Limitationen in Bezug auf die Validität und Reliabilität der in der Dissertation verwendeten Messinstrumente lassen sich a) für die Verfahren zur Erfassung der professionellen Kompetenzen und b) für die eingesetzten Beobachtungsverfahren zur Einschätzung pädagogischer Prozessqualität feststellen.

a) Für die Erfassung der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften kam in Studie 1 und 2 der Dissertation eine neuentwickelte Skala zum Einsatz. Wenngleich die zwei Subskalen „Unterstützung additiver Sprachförderprogramme“ und „alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung“ in beiden Studien zufriedenstellende Reliabilitätswerte aufwiesen, könnten einzelne Items zukünftig weiterentwickelt werden, mit dem Ziel, die Varianz in den Antworten der frühpädagogischen Fachkräfte zu erhöhen. Dies trifft im Besonderen auf jene Items zu, welche die alltagsintegrierte Überzeugungsfacette abbilden. Hier fielen die Zustimmungswerte teilweise sehr hoch aus (vgl. Anhänge A und B). In einer Weiterentwicklung sollten die Items dieser Subskala daher stärker in Bezug auf eine gezieltere Erfassung sprachlicher Bildung und Förderung verfeinert werden und z. B. Aspekte von Sustained Shared Thinking beinhalten. Ziel wäre, eine klarere Abgrenzung zu alltäglicher Kommunikation zu erreichen. Mit Blick auf die hohen Zustimmungswerte für die alltagsintegrierte Überzeugungsfacette kann außerdem die Vermutung angestellt werden, dass die Beantwortung der Items durch ein sozial erwünschtes Antwortverhalten beeinflusst wurde. In der fachpraktischen



Diskussion gilt es als „politisch korrekt“, den Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung zu unterstützen, weshalb es den frühpädagogischen Fachkräften möglicherweise schwergefallen ist, die Items ablehnend zu beantworten. In diesem Zusammenhang ist auch zu berücksichtigen, dass es sich bei den Befragten um frühpädagogische Fachkräfte handelte, die im Rahmen des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“ tätig waren, und die daher mit dem Konzept der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung vertraut waren. Gleichwohl zeigen Studien auch, dass Fachkräfte im frühpädagogischen Kontext im Besonderen Überzeugungen teilen, die auf die Bedürfnisse und Interessen des einzelnen Kindes fokussieren und die diese zum Ausgangspunkt für das pädagogische Handeln nehmen (Mischo et al., 2012), worauf auch die Überzeugungskomponente der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung fokussiert. Daher müsste die differenzielle Validität des Instrumentes weiter untersucht und das Instrument in anderen Stichproben eingesetzt werden. In Anbetracht der geringen Zusammenhänge und vor dem Hintergrund der Ergebnisse aus Studie 3 wäre anzunehmen, dass es den frühpädagogischen Fachkräften möglicherweise an den notwendigen fachdidaktischen Wissensbeständen fehlt, die sie für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung benötigen.

Da bislang keine Ergebnisse zum fachdidaktischen Wissen von frühpädagogischen Fachkräften spezifisch in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung vorlagen, verfolgte Studie 3 einen qualitativ-explorativen Untersuchungsansatz und erfasste das Wissen über offene Fragen in einer Onlinebefragung. Über diese Form der Datenerhebung ist es allgemein nicht möglich, die gegebenen Antworten kommunikativ zu validieren (Steinke, 2010), was dazu geführt haben könnte, dass die eigentliche Intention der befragten Fachkräfte bei der Analyse fehlinterpretiert wurde. Gleichzeitig ermöglichte diese Form der Befragung eine größere Zahl an Fachkräften einzubeziehen sowie freiere Antworten und darüber eine breite Vielfalt an Wissen zu generieren. Dieses Vorgehen erschien insbesondere sinnvoll, da mit der Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential von Alltagssituationen und der sprachförderlichen Raumgestaltung zwei bislang unbekannte fachdidaktische Wissensaspekte erforscht wurden. Zukünftige Studien sollten zudem unter Verwendung von Beobachtungsinstrumenten prüfen, wie die sprachbezogene Raumqualität in deutschen Kindertageseinrichtungen tatsächlich ausfällt und Zusammenhänge mit dem Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte untersuchen. Dabei sollten Beobachtungsskalen zum Einsatz kommen, die spezifisch auf die sprachbezogene Raumgestaltung fokussieren und unterschiedliche Sprachkomponenten abdecken (Smith & Dickinson, 2002; Wieduwilt et al., 2018). Vor dem Hintergrund des explorativen Designs der Studie 3 wurde das fachdidaktische Wissen der frühpädagogischen Fachkräfte zunächst bezogen auf ein in der Forschung besonders intensiv diskutiertes individuelles Hintergrundmerkmal der Fachkräfte untersucht – ihre berufsspezifische Qualifikation. Zukünftige Studien sollten auch Zusammenhänge mit weiteren Fachkraftmerkmalen untersuchen (z. B. Fortbildungsumfang, Berufserfahrung), wobei in

komplexeren multivariaten Verfahren Einflüsse von unterschiedlichen Variablen gleichzeitig berücksichtigt werden könnten.

In der Dissertation wurden die beiden Kompetenzfacetten Lehr-Lern-Überzeugungen und fachdidaktisches Wissen in einzelnen Teilstudien getrennt voneinander untersucht. Wie bereits erwähnt, ist aus einer theoretischen Perspektive jedoch davon auszugehen, dass beide Kompetenzfacetten sich gegenseitig bedingen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011). Zukünftige Studien sollten daher Lehr-Lern-Überzeugungen und fachdidaktisches Wissen im Bildungsbereich Sprache stärker in ihrem Zusammenspiel berücksichtigen und der relativen Bedeutung dieser Variablen in einem gemeinsamen Untersuchungsmodell nachgehen. Bislang liegen nur einzelne Forschungsarbeiten vor, die professionelles Wissen und Lehr-Lern-Überzeugungen spezifisch für die sprachliche Bildung parallel untersucht haben, mit heterogenen Befunden (Schachter et al., 2016; Spear et al., 2018). Zudem sind mögliche Interaktionen der beiden Kompetenzen zu prüfen: So weisen Hu et al. (2017) darauf hin, dass die Kind-zentrierten Lehr-Lern-Überzeugungen der frühpädagogischen Fachkräfte den Zusammenhang zwischen dem Wissen und der Prozessqualität mediieren. Insgesamt zeigt sich, dass der Forschungsstand zum Zusammenspiel von Lehr-Lern-Überzeugungen und professionellem Wissen ausbaufähig ist. Trotz der möglichen beschriebenen Einschränkungen ist es eine besondere Leistung der Dissertation, dass zwei Kompetenzfacetten von frühpädagogischen Fachkräften spezifisch für die sprachliche Bildung untersucht wurden.

b) Im Folgenden werden mögliche Einschränkungen der Beobachtungsinstrumente diskutiert, die sich sowohl auf deren theoretische Konzeption und Inhaltsvalidität als auch auf deren Anwendung in der Forschungspraxis allgemein und spezifisch in dieser Dissertation beziehen, wobei ein Schwerpunkt auf die neue SSTEWSkala gelegt wird. Während die CIS schon vielfach sowohl in nationalen als auch internationalen Studien zum Einsatz gekommen ist (Mayer & Beckh, 2018; Vermeer et al., 2016), handelt es sich bei der SSTEWSkala um ein neues Beobachtungsverfahren zur Erfassung pädagogischer Qualität. Die Skala wurde in Großbritannien entwickelt und international eingesetzt (Melhuish & Gardiner, 2018; Otero & Melhuish, 2015). In diesem Zusammenhang wurde die Reliabilität der SSTEWSkala, ihre konkurrente Validität mit dem etablierten Beobachtungsverfahren ECERS-E und ihre prognostische Validität hinsichtlich der Vorhersage kindlicher Entwicklungsmerkmale geprüft und bestätigt (Howard et al., 2018). In Deutschland wurde das Instrument im Rahmen dieses Forschungskontexts übersetzt, adaptiert und erstmals zur Erfassung der Prozessqualität in deutschen Kindertageseinrichtungen angewandt. Dabei wurden auch für die deutsche Übersetzung der SSTEWSkala gute Reliabilitätswerte ermittelt (vgl. Studie 2 sowie Anders et al., 2019). Bei der Übersetzung hat sich jedoch gezeigt, dass in der SSTEWSkala teilweise auf pädagogische Praktiken Bezug genommen wird, die in dieser Form in Deutschland derzeit nicht angewandt werden (z. B. Assessment im Rahmen von Beobachtung und Dokumentation; vgl. Kapitel 13.1 für eine kritische Einordnung). Dies muss bei dem

Einsatz der Skala bzw. einzelner Subskalen und der Interpretation der Ergebnisse grundlegend berücksichtigt werden. Ferner braucht es weitere Forschung, um die Stärken und Schwächen der Skala und ihre Aussagekraft insbesondere für den deutschsprachigen Raum besser abschätzen zu können. Darüber hinaus liegen bislang keine Studien vor, welche die theoretisch angenommene Struktur der SSTEWS-Subskalen empirisch untersucht haben. Verwandte Beobachtungsverfahren wie die ECERS-R bzw. KES-R, die auf die gleiche Bewertungssystematik zurückgreifen, wurden u. a. dahingehend kritisiert, dass sich die theoretisch angenommene Struktur der Subskalen nicht empirisch nachweisen ließ (Gordon et al., 2013; Mayer & Beckh, 2016). Vergleichende Analysen zur Skalenstruktur sollten zukünftig auch für die SSTEWS-Skala umgesetzt werden.

Die Frage der Inhaltsvalidität lässt sich auch in Bezug auf die theoretischen Annahmen in Studie 2 diskutieren. Im Rahmen des Untersuchungsmodells wurde die CIS für die Erfassung globaler Qualitätsmerkmale eingesetzt, während die beiden SSTEWS-Subskalen bereichsspezifische Qualitätsaspekte der sprachlichen Bildung abdecken sollten. Dieses Vorgehen erfolgte vor dem Hintergrund der Annahme, dass bereits der frühe Kompetenzerwerb domänenspezifisch erfolgt und daher auch eine frühe Bildung und Förderung sprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen in Kindertageseinrichtungen domänenspezifisch umgesetzt werden sollte (Roßbach, 2005). Zugleich lassen sich vielfältige Beziehungen zwischen dem Erwerb sprachlicher/schriftsprachlicher Kompetenzen und den Fähigkeiten in weiteren Entwicklungsbereichen (z. B. Gedächtnisentwicklung, Konzepterwerb, sozial-kognitive und sozial-emotionale Entwicklung) nachweisen (Weinert, 2020). Beispielsweise beleuchteten Peng et al. (2020) in einer Meta-Analyse die spezifischen Wechselwirkungen zwischen der Entwicklung sprachlicher und mathematischer Kompetenzen. In diesem Zusammenhang lassen sich Befunde aus Studien zur Qualität der häuslichen Lernumwelt (HLE) gut einordnen, nach denen die Bedeutung der HLE nicht ausschließlich bereichsspezifisch ist (Anders et al., 2012; LeFevre et al., 2009; Manolitsis et al., 2013). Zum Beispiel findet Lehl (2018), dass verschiedene Merkmale der sprachbezogenen HLE (z. B. informelle schriftsprachliche Aktivitäten [Kontakt zu Büchern], formelle Aktivitäten [Einüben von Buchstaben] und Gespräche über Buchstaben) sowohl sprachliche und schriftsprachliche als auch mathematische Kompetenzen vorhersagen, während formelle mathematische Aktivitäten und die Qualität der Gespräche über mathematische Inhalte nicht prädiktiv waren für die Kompetenzen im Bereich Mathematik. Vor diesem Hintergrund schlussfolgerte die Autorin für den Kompetenzerwerb in der Vorschulzeit, dass Förderbemühungen in einer Domäne eng mit den Bemühungen in einer anderen Domäne verknüpft sind und der sprachlichen Bildung in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zukommt (Lehl, 2018).

Im Einklang mit den Ergebnissen zur HLE ermittelten Howard et al. (2018) für die SSTEWS-Skala, dass die Qualität der pädagogischen Interaktionen in Kindertageseinrichtungen die Entwicklung mathematischer Kompetenzen vorhersagte, während für sprachbezogene Maße sowie für Maße zur

Erfassung des Sozialverhaltens keine (kurzfristigen) Effekte ermittelt wurden. In ihren Erläuterungen verweisen die Autorinnen und Autoren auf den spezifischen und einzigartigen Fokus der SSTEWSkala, der darin liegt, qualitativ hochwertige Interaktionen zu erfassen, die das Denken der Kinder unterstützen und erweitern (Howard et al., 2018). Aufbauend auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen und Prinzipien effektiver pädagogischer Praxis betrachtet die SSTEWSkala das Kind und seinen Lernprozess ganzheitlich, innerhalb und außerhalb bestimmter Domänen. Der spezifische Fokus auf kognitiv anregende Interaktionen spiegelt sich z. B. in der Subskala „Unterstützung des Lernens und kritischen Denkens“ wider, die interessanterweise sowohl das sprachbezogene Item „Förderung von Sustained Shared Thinking durch Erzählen von Geschichten, gemeinsame Buchbetrachtungen, Singen und Reimen“ als auch das auf mathematische bzw. naturwissenschaftliche Aspekte bezogene Item 11 „Förderung von Sustained Shared Thinking beim forschenden Lernen und Explorieren“ umfasst. Beide Aspekte werden als zentrale Voraussetzungen für Interaktionen im Sinne des Sustained Shared Thinking verstanden. Vor diesem Hintergrund kann argumentiert werden, dass die SSTEWSkala einen inhärenten domänenübergreifenden Fokus aufweist, welcher die Bedeutung kognitiv anregender Interaktionen für die Gesamtentwicklung des Kindes unterstreicht (Howard et al., 2018). Dies sollte in zukünftigen Studien entsprechend berücksichtigt vertiefend geprüft werden. Für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung kann zusammenfassend festgehalten werden, dass diese für alle Bildungsbereiche und Entwicklungsprozesse in der frühkindlichen Bildung eine hohe Relevanz besitzt.

Die Qualität von Live-Beobachtungsdaten ist grundlegend in einem hohen Maße von der Zuverlässigkeit der Einschätzungen durch die beobachtenden Personen abhängig (Leber et al., 2020). In Bezug auf das Instrument CLASS wiesen Cash et al. (2012) darauf hin, dass sich Schwierigkeiten in der Übereinstimmung der Beobachterinnen und Beobachter bei der Domäne „Anregungsqualität“ zeigten, deren Erfassung besondere Anforderungen an die Beobachterinnen und Beobachter stellt – spezifisch mit Blick auf die Dimensionen Konzeptentwicklung, Feedbackqualität und Sprachbildung. Das Autorenteam führte als mögliche Erklärungen für den Befund an, dass die zugrundeliegenden Konzepte dieser Dimensionen weniger klar definiert sind, und dass die Dimensionen eine Art der pädagogischen Reflektion erfordern, die sich stärker von einem allgemeinen geteilten pädagogischen Verständnis abhebt und gegebenenfalls erst erlernt werden muss (Cash et al., 2012). Dies ist insofern ein relevanter Befund, als dass es sich auch bei der SSTEWSkala um ein sehr voraussetzungsvolles Instrument handelt, das mit spezifischen Vorstellungen über Lehr-Lern-Prozesse in der frühen Kindheit sowie entsprechenden Begrifflichkeiten und Konzepten operiert, für die Beobachterinnen und Beobachter ein vertieftes entwicklungspsychologisch-pädagogisches Verständnis erlangen müssen. Wenngleich alle Beobachterinnen und Beobachter umfassend geschult wurden und die notwendige Übereinstimmung mit dem Master-Trainer erzielten (vgl. Anhang B), sollten zukünftige Untersuchungen vertieft prüfen, ob Beobachterinnen und Beobachter die Skala korrekt anwenden.

In Bezug auf die Validität von Beobachtungsinstrumenten wird zudem die Frage diskutiert, ob die Qualität eines beobachteten Kita-Vormittags hinreichend repräsentativ für die pädagogische Praxis ist, welche die frühpädagogische Fachkraft im Allgemeinen zeigt. Für die Beobachtungsskalen ECERS-R/KES-R und CLASS konnte die Stabilität der Prozessqualität in Gruppen innerhalb weniger Stunden, weniger Tage sowie einiger Wochen bestätigt werden (Curby et al., 2010; Pianta et al., 2008; Tietze et al., 2005). Für die SSTEW-Skala steht diese Überprüfung noch aus. Dies könnte insofern relevant sein, als dass bei der Anwendung der SSTEW-Skala explizit vorgegeben ist, Beobachtungs-, Dokumentations- und Planungsunterlagen in die Qualitätsbewertungen mit einfließen zu lassen, mit dem Ziel, pädagogische Praktiken zu berücksichtigen, die über den Beobachtungstag hinaus stattfinden (Howard et al., 2018). Da in deutschen Kindertageseinrichtungen zwar typischerweise für jedes Kind Portfolios angelegt werden, umfangreichere Beobachtungs-, Dokumentations- und Planungsunterlagen jedoch weniger eine Rolle spielen, könnten sich Einschränkungen für die Datenerhebung an einem isolierten Tag ergeben.

Abschließend kann auch der Untersuchungsfokus in der Beobachtung kritisch hinterfragt werden. Die SSTEW-Skala bezieht sich, genau wie andere etablierte Beobachtungsverfahren auch, auf die Beobachtung des Gruppengeschehens. Untersuchungen zeigen jedoch, dass die pädagogische Qualität, die Kinder in ein und derselben Gruppe erfahren, variieren kann (Connor et al., 2009; Smidt, 2012). Vor diesem Hintergrund wird der (ergänzende) Einsatz von Zielkindbeobachtungen diskutiert, welche es ermöglichen, die individuellen Erfahrungen von bestimmten Kindern in der Gruppe in den Blick zu nehmen (Downer et al., 2010; Kuger et al., 2006; Riedmeier, 2019). Damit könnte z. B. untersucht werden, ob Kinder mit spezifischen Sprachförderbedarfen andere Lernerfahrungen machen als Kinder, die keine Sprachförderbedarfe aufweisen, und inwieweit dies mit den Lehr-Lern-Überzeugungen der Fachkräfte zusammenhängt.

### 12.3 Generalisierbarkeit der Ergebnisse

Neben Fragen, welche die Aussagekraft der Ergebnisse der Dissertation sowie die Validität der eingesetzten Messinstrumente betreffen, stellen sich Fragen hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Befunde. Wenngleich alle drei Studien auf große und bundesweit angelegte Stichproben zurückgreifen, können in der Dissertation keine repräsentativen Aussagen getroffen werden. Dies liegt darin begründet, dass die untersuchten Kindertageseinrichtungen und Fachkräfte im Rahmen von zwei Evaluationsstudien rekrutiert wurden, die begleitend zu zwei Programmen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) umgesetzt wurden. Studien 1 und 2 nutzten Daten aus der Evaluation zum Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“, während Studie 3 auf Daten aus dem Programm „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ zurückgegriffen

hat. In beiden Programmen wurden insbesondere größere Einrichtungen gefördert sowie Einrichtungen, die einen höheren Anteil an Kindern mit nicht deutscher Familiensprache bzw. an Kindern aus sozial benachteiligten Familien betreuten. Diese Einrichtungen und Kindergruppen waren dementsprechend in den Stichproben überrepräsentiert. Ferner profitierten die Kindertageseinrichtungen u. a. von einer zusätzlichen Fachkraftressource, die explizit das Thema der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung mit dem Team bearbeiten sollte. Es ist insgesamt davon auszugehen, dass sich die an den Bundesprogrammen beteiligten Einrichtungen durch eine höhere Bereitschaft auszeichneten, sich im Bereich der Qualität sprachlicher Bildung weiterzuentwickeln. In den Analysen der Studien 1 und 2 wurde versucht, diese Unterschiede über den Einbezug verschiedener Kontrollmerkmale zu berücksichtigen. Zukünftige Studien sollten die Ergebnisse der Dissertation jedoch auf Basis einer repräsentativen Stichprobe an Einrichtungen und frühpädagogischen Fachkräften validieren, welche nicht an einem Qualifizierungsprogramm beteiligt sind. Grundlegend ist jedoch festzustellen, dass die ermittelten Werte in Bezug auf die pädagogische Prozessqualität in den Kindertageseinrichtungen vergleichbar sind mit denen, die auch in anderen (repräsentativen) Stichproben gefunden wurden (Kuger & Kluczniok, 2009; Tietze et al., 2013; Tietze et al., 1998; Ulferts et al., 2019; von Suchodoletz et al., 2014; Wildgruber et al., 2016), sodass die Ergebnisse vermutlich nicht ausschließlich stichprobenspezifisch sind.

Eine weitere Einschränkung hinsichtlich der Generalisierbarkeit der Ergebnisse ergibt sich spezifisch für Studie 3 der Dissertation: Mit den zusätzlichen Fachkräften wurden Fachkräfte befragt, die konkret für den Bereich der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung qualifiziert waren und die im Kita-Team eine gewisse Sonderstellung eingenommen haben. Zukünftige Studien sollten das fachdidaktische Wissen in der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung daher auch bei regulären frühpädagogischen Fachkräften erfassen. Möglicherweise fallen die Unterschiede im fachdidaktischen Wissen mit Blick auf die unterschiedlichen Qualifikationsniveaus der Fachkräfte dann auch größer aus. Ferner sollten die explorativ gefundenen Ergebnisse zur Raumgestaltung als Ausgangspunkt für die Entwicklung von spezifischen Item-Batterien dienen, die in standardisierten Wissenstests aufgenommen werden und generalisierte und standardisierte Aussagen über das Niveau des fachdidaktischen Wissens ermöglichen.

In allen drei Studien wurde die Bedeutung der Qualifikation der frühpädagogischen Fachkräfte für die professionellen Kompetenzen bzw. die Prozessqualität untersucht. Dabei wurde zwischen hochschulisch und fachschulisch qualifizierten Fachkräften unterschieden. Für alle drei Studien gilt einschränkend, dass eine Verzerrung durch Selbstselektionsprozesse für die Gruppe der hochschulisch ausgebildeten Fachkräfte nicht ausgeschlossen werden kann. Beispielsweise könnten sich Personen mit einer allgemein höheren Bildung eher für ein Hochschulstudium entschieden haben (Strohmer & Mischo, 2015). Zukünftige Studien sollten dies bei der Rekrutierung der Stichproben berücksichtigen.

Ferner zeigen sich Limitationen hinsichtlich der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse der Dissertation im Hinblick auf die frühpädagogischen Systeme anderer Länder. Das deutsche Früherziehungssystem zeichnet sich insbesondere durch einen kind- und situationsorientierten pädagogischen Ansatz aus, nach dem Lernprozesse in alltäglichen Routinesituationen und im Freispiel stattfinden. Der Ansatz der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung, welcher in allen drei Studien eine wesentliche Grundlage darstellt, knüpft explizit an diese pädagogische Tradition an. Vor diesem Hintergrund ist es möglich, dass die Ergebnisse der Dissertation nicht verallgemeinerbar sind für Länder, die einen eher Fachkraft-zentrierten, hoch strukturierten pädagogischen Ansatz verfolgen (z. B. USA, Australien, Großbritannien) (OECD, 2006). Dies gilt konkret für die Skala zur Erfassung der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen in den Studien 1 und 2, die auch die Facette der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung abbildet, sowie für die Erfassung der beiden Aspekte fachdidaktischen Wissens in Studie 3. Andererseits äußern sich Studien auch in der Hinsicht, dass in den genannten englischsprachigen Ländern ähnliche Debatten über alltagsintegrierte und additive sprachpädagogische Ansätze geführt werden (Campbell, 2018; Pyle et al., 2018). Darüber hinaus ist denkbar, dass in Ländern, die ebenfalls einen kind- und spielbasierten pädagogischen Ansatz verfolgen (z. B. Schweden, Norwegen, Finnland), die Förderung der Sprache über additive Programme eine untergeordnete Rolle spielt oder additive Programme gar keine Anwendung finden (OECD, 2006). Dies würde die Erfassung der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen in den Studien 1 und 2 betreffen, spezifisch die Facette der Unterstützung additiver Sprachförderprogramme. In diesen Ländern könnten hingegen die Wahrnehmung von sprachlichen Lerngelegenheiten im Kita-Alltag und die sprachförderliche Raumgestaltung bedeutsamer sein (Studie 3). Zukünftige Studien sollten daher die Verallgemeinerbarkeit der gefundenen Ergebnisse in Ländern mit anderen, aber auch ähnlichen pädagogischen Ansätzen prüfen.

#### 12.4 Zukünftige Forschungsfragen

Über die Fragen der Validierung und Verallgemeinerbarkeit der berichteten Ergebnisse hinaus, lassen sich auf Basis der Dissertation weitere relevante Fragestellungen für zukünftige Forschungsarbeiten in diesem Themenbereich ableiten, die im Folgenden näher erläutert werden.

Die Dissertation hat mit den Lehr-Lern-Überzeugungen und dem fachdidaktischen Wissen spezifische Komponenten von Überzeugungen sowie professionellem Wissen untersucht. Bei einer weiteren Erforschung dieser Kompetenzfacetten sollte der Annahme Rechnung getragen werden, dass unterschiedliche Typen von Überzeugungen sowie Facetten von Wissen das pädagogische Handeln beeinflussen können. Die meisten Studien zum sprachbezogenen Wissen untersuchen beispielsweise entweder das Fachwissen *oder* fachdidaktische Wissen – nur wenige schließen beide Wissensfacetten parallel ein (Schachter et al., 2016; Spear et al., 2018). In Anbetracht der teils heterogenen Befundlage

(vgl. Kapitel 6.2.3) bedarf es einer weiteren Klärung, welche Wissensfacette konkret für die Prozessqualität in der sprachlichen Bildung und die kindliche Entwicklung bedeutsam ist und welche Rolle die einzelnen Wissensfacetten füreinander spielen. Theoretische Annahmen legen nahe, dass das Fachwissen eine notwendige, jedoch keine hinreichende Voraussetzung für fachdidaktisches Wissen ist (Baumert et al., 2010). Für das sprachbezogene Wissen im frühpädagogischen Kontext ist diese Frage weitgehend ungeklärt. Neben dem Fachwissen und fachdidaktischen Wissen sollte zukünftig auch allgemeines pädagogisches Wissen in Untersuchungen einbezogen werden. Befunde aus der Schulforschung belegen einen positiven Effekt des allgemeinen pädagogischen Wissens auf die Unterrichtsqualität (König & Pflanzl, 2016; Lenske et al., 2017; Ulferts, 2019; Voss et al., 2015). Aus theoretischer Sicht ist denkbar, dass Merkmale des allgemeinen pädagogischen Wissens – u. a. Strukturierung der Gruppenprozesse, Einführen und Etablieren von Regeln/Ritualen/Routinen, Monitoring bzgl. des Eingebundenseins aller Kinder, Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen im Sinne einer individuellen Lernförderung – auch spezifisch für die sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen relevant sind und allgemeines pädagogisches Wissen eine Grundlage für fachdidaktisches Wissen darstellt (Voss et al., 2015).

Für alle drei Wissensfacetten gilt, dass die Frage, welche Breite und Tiefe die Wissensressourcen frühpädagogischer Fachkräfte aufweisen sollten, um Kinder effektiv in ihrer Entwicklung zu unterstützen, empirisch weitgehend ungeklärt ist (Anders, 2012; Baumert et al., 2010). Piasta, Soto Ramirez, et al. (2020) bestätigten in einer neueren Studie die Linearität des Zusammenhangs zwischen dem Fachwissen im Bereich Literacy und der Qualität und Quantität Literacy-bezogener Aktivitäten. Theoretische Annahmen in der Hinsicht, dass das Wissen einen bestimmten Schwellenwert erreichen müsste, oder aber, dass ab einem bestimmten Wissensplateau keine zusätzlichen Vorteile erzielt werden, konnten in dieser Studie empirisch nicht bestätigt werden (Piasta, Soto Ramirez, et al., 2020). Schließlich sollten auch Effekte des professionellen Wissens auf die Entwicklung der Kinder untersucht werden. In diesem Zusammenhang weisen zwei US-amerikanische Studien auf bedeutsame Zusammenhänge sowohl zwischen dem Fachwissen als auch dem fachdidaktischen Wissen und unterschiedlichen Sprachkomponenten hin (Cash et al., 2015; Piasta, Park, et al., 2020). Neben den Wissensfacetten sollten zukünftig weitere Überzeugungstypen in Studien einbezogen werden, die sich in der Umsetzung sprachpädagogischer Ansätze als relevant erwiesen haben (z. B. Überzeugungen in Bezug auf kulturelle Diversität; Kurucz et al., 2020). Mit Blick auf die in der Dissertation verwendeten Qualitätsmaße SSTEW und CIS gilt, dass zukünftige Studien weitere Aspekte prozessualer Qualität einbeziehen sollten. So wäre es u. a. wichtig zu untersuchen, ob additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen noch mit weiteren Qualitätsaspekten in Zusammenhang stehen.

Pädagogische Überzeugungen sowie professionelles Wissen, die im Fokus der vorliegenden Dissertation standen, stellen berufsspezifische kognitive Merkmale professioneller Kompetenz dar. In den



vergangenen Jahren wurden einige Studien vorgelegt, die daneben auf die Bedeutung von selbstregulatorischen Fähigkeiten sowie motivationalen und emotionalen Aspekten professionellen Handelns verweisen und die diese Merkmale im Zusammenspiel mit kognitiven Ressourcen untersuchen (Seiz et al., 2015). In der Lehrkräfteforschung haben sich z. B. der Enthusiasmus der Lehrkräfte und selbstregulatorische Fähigkeiten als relevante Kompetenzfacetten für die Unterrichtsqualität erwiesen (Baier et al., 2019; Kunter et al., 2013). Im frühpädagogischen Kontext könnten diese Kompetenzfacetten eine noch stärkere Rolle spielen, da frühpädagogische Fachkräfte nicht auf vorbereitete Unterrichtspläne zurückgreifen können, sondern Lerngelegenheiten im Kita-Alltag identifizieren und ausgestalten müssen. Zum Beispiel finden Anders und Roßbach (2015), dass die emotionale Haltung der frühpädagogischen Fachkräfte gegenüber Mathematik ihre Sensitivität vorhersagt, mathematische Lerngelegenheiten in Spielsituationen wahrzunehmen. Mehrere Studien unterstreichen zudem die Bedeutung der Selbstwirksamkeit von frühpädagogischen Fachkräften für die allgemeine und domänenspezifische Prozessqualität (Forscherstation & PädQUIS, 2017; Guo et al., 2010; Perren et al., 2017). Für den sprachlichen Bildungsbereich berichten Justice et al. (2008), dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften in Bezug auf die Gruppenführung und Motivation von Kindern mit der Prozessqualität spezifisch im Bereich Literacy assoziiert waren. In einer weiteren Studie von Oppermann et al. (2016) wurde außerdem deutlich, dass der Effekt des mathematischen Fachwissens auf die Sensitivität für mathematische Lerngelegenheiten in Spielsituationen vollständig durch die mathematikbezogene Selbstwirksamkeit der frühpädagogischen Fachkraft vermittelt wurde. Zukünftige Studien sollten demnach das Zusammenspiel aus motivational-emotionalen Kompetenzfacetten und kognitiven Ressourcen untersuchen.

Eine Herausforderung bei der Messung professioneller Kompetenzen stellt allgemein die Vielzahl an Instrumenten dar, die in den verschiedenen Studien zur Erfassung der jeweils komplexen Konstrukte Verwendung finden, sowie die teilweise unterschiedlichen Operationalisierungen (z. B. Überzeugungen erfasst als Kontinuum mittels einer Skala oder Etablierung getrennter Subskalen; Hindman & Wasik, 2008; Steffensky et al., 2018). Der Einsatz von unterschiedlichen Instrumenten in der Kompetenzmessung führt dazu, dass der Vergleich zwischen einzelnen Studien und die Bündelung von Evidenz sehr eingeschränkt ist. Vor diesem Hintergrund wäre es zu befürworten, wenn in der Forschungspraxis zukünftig vergleichbare Instrumente zum Einsatz kämen, wobei auf internationaler Ebene selbstverständlich die Besonderheiten des jeweiligen Früherziehungssystems Berücksichtigung finden müssen. Im Rahmen dieser Dissertation wurde ein standardisiertes und zeitökonomisches Instrument zur Erfassung von Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften im Bildungsbereich Sprache vorgelegt, welches zukünftig vermehrt zur Anwendung kommen sollte. Für den Wissensbereich wurde u. a. mit dem Instrument SprachKoPF (Thoma & Tracy, 2014) ein valides Instrument zur Erfassung professionellen Wissens im Bereich Sprache vorgelegt, das mit einer computerbasierten

Bearbeitungszeit von 45 bis 60 Minuten jedoch recht zeitintensiv ist (Roth et al., 2015), v. a. dann, wenn in einer Befragung neben dem Wissen auch weitere Themenbereiche erfasst werden sollen. Zuletzt legten von Dapper-Saalfels et al. (2020) mit dem „Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW)“ ebenfalls ein sehr zeit- und auswertungsintensives Instrument vor. Wie zuvor beschrieben, hat die Dissertation die Notwendigkeit aufgezeigt, zukünftig auch Wissen über eine sprachförderliche räumlich-materielle Gestaltung in Messinstrumenten zur Erfassung fachdidaktischen Wissens einzubeziehen. Dabei sollten auch zeitökonomische Fragen bei der Erhebung Berücksichtigung finden. Bei einer weiteren Erforschung des professionellen Wissens in der sprachlichen Bildung empfiehlt sich insgesamt, eindeutiger zu formulieren, welche spezifischen Wissensfacetten untersucht werden und einheitliche Begrifflichkeiten zu verwenden (z. B. im Sinne der Konzeptualisierung nach Shulman 1986, 1987).

Weitere Forschungsfragen lassen sich auch in Bezug auf die räumlich-materielle Umgebung ableiten. Die Dissertation hat insgesamt aufgezeigt, dass die Raumqualität ein zu wenig untersuchtes Thema in der frühkindlichen Bildungsforschung darstellt (OECD, 2012; Schelle, 2021; van Liempd et al., 2020), obwohl die Bedeutung der räumlich-materiellen Umgebung theoretisch umfangreich beschrieben wird. Die vorliegenden Ergebnisse ergeben kein einheitliches Muster. In einer Metaanalyse stellten Ulferts et al. (2019) heraus, dass sich für interaktionsfokussierte Maße (z. B. CLASS) stärkere Effekte der globalen Prozessqualität auf Bildungsergebnisse der Kinder zeigten als für Maße, die neben Interaktionen auch Aspekte der räumlich-materiellen Umgebung erfassen (z. B. ECERS-R). Maße, die allein die Qualität der räumlich-materiellen Umgebung im Bereich Sprache und Literacy erfassen, wurden in die Metaanalyse hingegen nicht einbezogen. Einzelne Studien, die solche Instrumente nutzten, konnten die Bedeutung des Zusammenspiels der physischen und psychologischen Lernumgebung unterstreichen, in dem Sinne, dass die räumlich-materielle Umgebung die sprachbezogenen pädagogischen Handlungen der Fachkräfte positiv beeinflusst hat (Gerde et al., 2015; Guo et al., 2012; Mashburn, 2008). Die Befundlage ist jedoch insgesamt schwach und muss ausgebaut werden. Zukünftige Studien sollten auch das theoretisch angenommene Mediationsmodell – räumlich-materielle Aspekte beeinflussen die Prozessqualität, die wiederum die Entwicklung der Kinder beeinflusst – testen. Darüber hinaus wäre es lohnend, in einem experimentellen Studiendesign Kita-Räume gezielt zu manipulieren und zu testen, welche Elemente der sprachbezogenen räumlich-materiellen Umgebung pädagogische Handlungen beeinflussen können, und wie diese sich wiederum auf kindliche Kompetenzen auswirken.

Über die untersuchten Kompetenzfacetten und den Raum hinaus braucht es weitere Forschung zu der Frage, welche Bedeutung unterschiedliche sprachpädagogische Ansätze für die Entwicklung von Kindern haben. Wenngleich Forschungsbemühungen in jüngerer Zeit zugenommen haben, ist der Forschungsstand konkret für die alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung weiterhin unzureichend. In diesem Zusammenhang wäre es gewinnbringend, die Prozessqualität in unterschiedlichen

typischen Situationen des Kita-Alltags (z. B. Leseaktivität, Mittagessen, Freispiel) zu erfassen und Befunde der wenigen existierenden Studien zu erweitern (vgl. Kapitel 4.3.2; Hildebrandt et al., 2021; Mackowiak et al., 2014; Wildgruber et al., 2016). Dabei zeigen die Ergebnisse aus Studie 3 der Dissertation, dass neben den genannten Situationen weitere typische Routinesituationen wie das Wickeln oder An- und Ausziehen einbezogen werden sollten, da diese von den frühpädagogischen Fachkräften als wichtige Alltagssituationen der sprachlichen Bildung und Förderung häufig benannt wurden. Ferner sollten additive Sprachförderprogramme – aufbauend auf den Erfahrungen unterschiedlicher Evaluationsstudien (vgl. Kapitel 4.3.1) – weiterentwickelt werden und zukünftige Forschungsarbeiten müssten zeigen, ob eine solche Weiterentwicklung mit einer höheren Wirksamkeit der Programme auf Seiten der Kinder einhergeht. Darüber hinaus ist es Aufgabe zukünftiger empirischer Bildungsforschung, zu evaluieren, welchen Nutzen ein mehrdimensionaler Ansatz – d. h. eine Verknüpfung unterschiedlicher sprachpädagogischer Ansätze – für die Entwicklung von Kindern allgemein und für Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen hat (Egert et al., 2020). In diesem Zusammenhang haben wenige Studien bereits herausgestellt, dass komplexe Interaktionen zwischen unterschiedlichen Ansätzen der Instruktion (Fachkraft-zentriert, Kind-zentriert, „open framework“-Ansatz), spezifischen situativen Voraussetzungen (Gesamtgruppe, Kleingruppe, individuelle Beschäftigung) und individuellen Entwicklungsständen der Kinder (z. B. mündliche und schriftsprachliche Kompetenzen, selbstregulatorische Fähigkeiten) berücksichtigt werden müssen (Connor et al., 2006; Connor et al., 2009; McGinty et al., 2012). Geyer (2018) weist zudem darauf hin, dass die Wirksamkeit bestimmter Merkmale sprachlichen Handelns grundsätzlich genauer überprüft werden muss (z. B. Auftretenshäufigkeit von Sprachlehrstrategien, um eine förderliche Wirkung zu erzielen).

Zusammenfassend zeigt sich, dass in der Reflexion des Literaturüberblicks und der Ergebnisse der Dissertation wichtige Forschungsfragen abgeleitet werden können, die sowohl eine weitere Erforschung der sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen und des fachdidaktischen Wissens betreffen als auch andere berufsspezifische kognitive sowie emotional-motivationale Merkmale professioneller Kompetenz. Ferner stellen die sprachförderliche Raumgestaltung und Wirkungen unterschiedlicher sprachpädagogischer Ansätze relevante Forschungsthemen dar.

### 13. Implikationen für die Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Wenngleich die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation in zukünftigen Studien validiert und erweitert werden sollten, können auf deren Grundlage wichtige Implikationen für die Bildungspolitik und die pädagogische Praxis in Kindertageseinrichtungen abgeleitet werden. Diese betreffen insbesondere die Umsetzung sprachlicher Bildung im Sinne eines intentionalen pädagogischen Handelns, die Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte für die sprachliche Bildung auf unterschiedlichen

Ebenen sowie die Rahmenbedingungen sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen. Für die folgenden Erläuterungen wird auch auf weitere Forschungs- und Praxisliteratur zurückgegriffen, um weitergehende Forderungen für die frühe sprachliche Bildung abzuleiten.

### 13.1 Intentionales pädagogisches Handeln in der sprachlichen Bildung

Die Dissertation hat darauf hingewiesen, dass alltagsintegrierte und additive sprachpädagogische Ansätze in Kindertageseinrichtungen im Sinne eines umfangreichen Unterstützungssystems miteinander kombiniert werden und Kinder mit Sprachförderbedarf im Kita-Alltag eine gezielte Unterstützung erfahren sollten. Vor dem Hintergrund der bislang eher ernüchternden Erfolge der additiven Sprachförderung muss in der Praxis zukünftig einerseits den beschriebenen Weiterentwicklungspotentialen additiver Sprachförderprogramme eine verstärkte Aufmerksamkeit zukommen (z. B. früherer Beginn, stärkere Verknüpfung mit der Lebenswelt der Kinder, verbesserte Implementationsqualität, Umsetzung durch qualifizierte Fachkräfte). In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf die positiven Effekte spezifischer additiver Förderprogramme im Bereich „Literacy“ hingewiesen, die sich u. a. durch eine hohe Implementationsqualität auszeichnen (Fischer & Pfof, 2015; Schneider, 2018; Wolf et al., 2016). Andererseits muss die Qualität der pädagogischen Prozesse insgesamt gestärkt werden, um Kindern im Kita-Alltag vielfältige Bildungsmomente zu ermöglichen. Über eine Stärkung der Intentionalität in den pädagogischen Interaktionen hinaus lässt sich auf Basis der Ergebnisse der Dissertation feststellen, dass das Handeln der frühpädagogischen Fachkräfte insgesamt im Sinne eines intentionalen pädagogischen Handelns gestärkt werden sollte (Epstein, 2014). Dies umfasst a) die Sicherstellung einer balancierten Instruktion im Kita-Alltag, b) die Nutzung diagnostischer Verfahren für eine adaptive Sprachförderung, c) die Ansprache mündlicher *und* schriftsprachlicher Kompetenzen sowie d) die Gestaltung einer sprachförderlichen räumlich-materiellen Umgebung. Die Aspekte werden im Folgenden näher erläutert.

a) Um die Quantität und Qualität sprachlicher Lerngelegenheiten in der sprachlichen Bildung zu erhöhen, ist die aktive Rolle der frühpädagogischen Fachkräfte bei der Gestaltung kindlicher Bildungsprozesse im Sinne eines intentionalen pädagogischen Handelns zu stärken. Dies umfasst zum einen das spontane Aufgreifen von sich bietenden Bildungsmöglichkeiten. Im Kontext des situations- und kindorientierten Arbeitens in deutschen Kindertageseinrichtungen wird dem Freispiel eine besonders wichtige Bedeutung zugeschrieben, in dessen Rahmen die frühpädagogische Fachkraft häufig eine eher passive, beobachtende Rolle einnimmt (Schelle, 2011). Verschiedene Untersuchungen zeigen jedoch, dass un gelenktes Freispiel ohne Beteiligung der Fachkräfte nicht förderlich für die Prozessqualität und die kindliche Sprachentwicklung ist (Slot, 2014; Wildgruber et al., 2016). Herausforderungen können sich spezifisch für bildungsbenachteiligte Kinder ergeben, die aufgrund geringerer

selbstregulativer Fähigkeiten nicht in gleicher Weise von unstrukturierten Angeboten profitieren wie Kinder mit höheren selbstregulativen Fähigkeiten (Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin, 2020). Besondere Vorteile für die Entwicklung der Kinder ergeben sich hingegen dann, wenn frühpädagogische Fachkräfte, unter Beachtung der kindlichen Führung, als emotional verlässliche Spielpartnerinnen und Spielpartner zur Verfügung stehen und das Spiel durch kognitiv anregende Interaktionen anreichern (Siraj et al., 2015). Pädagogische Praktiken im Kita-Alltag, die durch die aktive Beteiligung der frühpädagogischen Fachkraft und des Kindes im Sinne eines „open framework“-Ansatzes gekennzeichnet sind (vgl. Kapitel 4.1), haben sich zudem als spezifisch relevant für die Förderung sprachlicher Kompetenzen erwiesen, wobei Kinder mit niedrigeren Ausgangskompetenzen besonders von diesen Ansätzen profitierten (Connor et al., 2006). Dabei wurde Instruktion nicht im Sinne von „drill and practice“ oder das Ausfüllen von vorgefertigten Arbeitsblättern umgesetzt. Aktivitäten rund um das Alphabet und die Buchstaben-Laut-Zuordnung waren hingegen eingebettet in das Singen, künstlerische Aktivitäten und Spiele (Connor et al., 2006).

Eine aktive Beteiligung der frühpädagogischen Fachkraft impliziert, neben dem Aufgreifen von sich alltäglich bietenden Bildungsmöglichkeiten, auch ein stärker didaktisches Vorgehen, nach dem sprachliche Lerngelegenheiten bewusst geschaffen um im Rahmen einer pädagogischen Planung festgehalten werden. Dies scheint insbesondere vor dem Hintergrund lohnend, als dass aufgezeigt wurde, dass es frühpädagogischen Fachkräften schwerfällt, die Potentiale alltäglicher Bildungsmomente spontan zu nutzen. Vielmehr zeigte sie in strukturierten Situationen wie dem Dialogischen Lesen oder Bildungsangeboten eine höhere sprachliche Qualität (Mackowiak et al., 2014; Wildgruber et al., 2016). In diesem Kontext weisen McGinty et al. (2012) zudem darauf hin, dass Gespräche über Buchstaben während des Dialogischen Lesens insbesondere in Gruppen mit niedriger bis mittlerer Prozessqualität positive Effekte auf die kindliche Entwicklung hatten. Selbstverständlich sollten instruktive Elemente im Kita-Alltag Aktivitäten darstellen, die an den gegenwärtigen Interessen und Bedürfnissen der Kinder anknüpfen und bei denen die Kinder stets frei entscheiden können, ob sie an diesen teilnehmen möchten oder ob nicht. Im Sinne eines intentionalen Vorgehens können Kinder mit Sprachförderbedarf jedoch gezielt von der frühpädagogischen Fachkraft eingeladen werden, sich an bestimmten sprachförderlichen Aktivitäten zu beteiligen, welche die Fachkräfte vor dem Hintergrund der Bedürfnisse, Interessen und aktuellen Sprachstände der Kinder planen und umsetzen. Werden solche Aktivitäten regelmäßig über den Tag und die Woche hinweg angeboten und anregend gestaltet, wird den Kindern eine Vielzahl an Bildungsmöglichkeiten offeriert, aus denen sie wählen können. Qualitativ hochwertige strukturierte pädagogische Angebote im Kita-Alltag, die das Freispiel sinnvoll und in einem ausgewogenen Verhältnis ergänzen, gewährleisten ein explizites und systematisches Vorgehen bei der Umsetzung bedeutungsvoller Sprachförderaktivitäten (Hamre et al., 2012).

b) Professionelles, intentionales pädagogisches Handeln basiert auf *regelmäßigen* Sprachstandserhebungen, um die pädagogische Praxis adaptiv, entsprechend den gegenwärtigen sprachlichen Kompetenzen der Kinder zu planen. Erst kürzlich gab die große Mehrheit (96 %) einer bundesweit repräsentativen Stichprobe von Kita-Leitungen an, die Entwicklung der Kinder in der Kindertageseinrichtung über freie Beobachtung zu erfassen (BMFSFJ, 2021). Dabei ist jedoch unklar, ob die Ergebnisse der Beobachtungen von den frühpädagogischen Fachkräften schriftlich festgehalten werden und inwiefern unterschiedliche Sprachkomponenten bei der Einschätzung des Sprachstands gezielt erfasst werden (Müller et al., 2017). Von den befragten Kita-Leitungen bestätigten außerdem 70 % bundesweit, in den Kindertageseinrichtungen standardisierte Beobachtungsinstrumente zu nutzen, während nur 18 % standardisierte Entwicklungstests einsetzen (BMFSFJ, 2021). Um das sprachliche Handeln adaptiv an den Entwicklungsstand des Kindes anzupassen, müssen in Folge der Sprachstandserhebung Förderziele und -strategien abgeleitet werden. Qualitative Interviewstudien weisen jedoch darauf hin, dass dies nur selten in der frühpädagogischen Praxis erfolgt (Kucharz et al., 2009; Müller et al., 2017; Ofner & Thoma, 2014). Stattdessen werden häufig allgemeine und undifferenzierte Empfehlungen ausgesprochen, wie jene, Kinder mit einem „Sprachbad“ zu umgeben (Knopp, 2008, S. 286). Im Sinne einer linguistisch fundierten Sprachförderung (Geyer, 2018; Ruberg & Rothweiler, 2012) sollte die Benennung von Förderzielen und -strategien zukünftig stärker in der frühpädagogischen Praxis berücksichtigt werden, was mit einer weiteren Professionalisierung der Fachkräfte einhergehen muss (vgl. Kapitel 13.2). Dass dieses Vorgehen erfolversprechend ist, untermauern Wirts et al. (2017), die in ihrer Studie zeigen konnten, dass eine gezielte Handlungsplanung der frühpädagogischen Fachkräfte im Bereich der sprachlichen Bildung mit gelingenden Fachkraft-Kind-Interaktionen einherging.

c) Die Dissertation hat an unterschiedlichen Stellen aufgezeigt, dass im Rahmen der frühen sprachlichen Bildung in Kindertageseinrichtungen vor allem ein Fokus auf den Bereich der mündlichen Sprache gelegt wird, während Vorläuferfähigkeiten für das Lesen und insbesondere das Schreiben weniger Aufmerksamkeit erfahren. In einer zielkindbezogenen Beobachtungsstudie in Deutschland wurde in diesem Zusammenhang festgestellt, dass die Kinder in einem Zeitraum von 60 Minuten durchschnittlich 10.6 Minuten in Gespräche einbezogen waren, während sie sich im Durchschnitt 1.3 Minuten mit Printmaterialien (z. B. Bücher, Zeitschriften) beschäftigten (Smidt et al., 2012). Ähnliche Aktivitätsprofile für die frühpädagogische Praxis fanden sich in internationalen Studien (Early et al., 2010; Fuligni et al., 2012; Pelatti et al., 2014; Schachter et al., 2016). Auch die *Qualität* von pädagogischen Prozessen, die auf die Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen abzielen, wurde als niedrig eingestuft: So wurde beispielsweise nur sehr selten beobachtet, dass frühpädagogische Fachkräfte Kinder *intentional* dazu animieren, ihren Namen auf selbst gestaltete Objekte zu schreiben, dass Fachkräfte in Kita-Räumen auf Buchstaben und Schrift Bezug nehmen oder dass sie ihr eigenes Schreiben sprachlich begleiten (Gerde et al., 2015). Auch hier wird eine holistische Betrachtungsweise als

Erklärungsversuch angebracht, nach der frühpädagogische Fachkräfte davon ausgehen, dass Kinder sich naturgemäß mit dem Lesen und Schreiben auseinandersetzen, und die Rolle der Fachkraft darin besteht, Kinder zu unterstützen, wenn diese darum bitten (Gerde et al., 2015). Dabei wird nicht ausreichend berücksichtigt, dass Kinder lange vor dem Übergang in die Grundschule neugierig auf Schriftzeichen und Symbole sind und sich wichtige Vorläuferfähigkeiten für das Lesen und Schreiben frühzeitig entwickeln. Frühpädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen sollten daher aktiv und intentional die unterschiedlichen familiären Erfahrungen der Kinder mit Schriftsprache aufgreifen und Kinder individuell in ihrer schriftsprachlichen Entwicklung unterstützen. Dass hier weiterhin ein großer Entwicklungsbedarf besteht, zeigen Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung (Bader et al., 2018): Gefragt nach den Kompetenzen, welche Kinder im 21. Jahrhundert benötigen, sprachen fast alle (95 %) frühpädagogischen Fachkräfte der Förderung von mündlichen sprachlichen Fähigkeiten eine hohe Bedeutung zu, während nur 28 % der Fachkräfte der Förderung von Lese- und Schreibfähigkeiten eine hohe Bedeutung zusprachen.

d) Ein intentionales Handeln von frühpädagogischen Fachkräften in der sprachlichen Bildung äußert sich auch in der pädagogischen Gestaltung von Kita-Räumen. Zwar wird die Bedeutung der räumlich-materiellen Umgebung in der allgemeinen frühpädagogischen Diskussion – und spezifisch in einzelnen klassischen und reformpädagogischen Ansätzen – hervorgehoben und es liegen Überlegungen zur Konzeptualisierung einer sprachförderlichen Raumgestaltung vor (vgl. Kapitel 5). Eine *systematische* Übertragung dieser Überlegungen in die pädagogische Praxis und ihre konzeptionelle Verankerung in sprachpädagogischen Ansätzen und dazugehörigen Veröffentlichungen (Jampert et al., 2011) steht jedoch noch aus. Die Ausführungen im Theorieteil der Dissertation haben verdeutlicht, dass das Potential einer sprachbezogenen Raumgestaltung insbesondere im Rahmen der alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung zum Tragen kommen würde. Sprachförderliche Materialien und Gestaltungselemente würden dabei als Hilfsmittel für frühpädagogische Fachkräfte fungieren, da sie Impulse für bedeutungsvolle Aktivitäten und Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind ermöglichen können. Wie Studie 3 der Dissertation aufgezeigt hat, gibt es jedoch kaum Hinweise darauf, dass die räumlich-materielle Umgebung derzeit intentional im Rahmen der sprachlichen Bildung genutzt wird und entsprechendes Wissen darüber vorhanden ist. Grundlegend können sprachförderliche Materialien auch im Rahmen additiver Sprachförderung eine wichtige Funktion einnehmen, vor allem dann, wenn sie an den aktuellen Interessen der Kinder ausgerichtet sind und in bedeutungsvolle Interaktionen und Aktivitäten eingebettet werden.

### 13.2 Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften für die sprachliche Bildung

Die Dissertation liefert wichtige Hinweise für die Ansprache von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen und fachdidaktischen Wissenskomponenten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften, die in der Dissertation als zentrale fachliche Voraussetzungen für die zuvor beschriebene pädagogische Praxis definiert wurden. Zunächst ist es ein zentrales Ergebnis der Dissertation, dass bei frühpädagogischen Fachkräften verschiedene Dimensionen von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen unterschieden werden, dass diese durch spezifische individuelle Merkmale der Fachkräfte vorhergesagt werden und sich differenzielle Zusammenhänge mit der Prozessqualität zeigen. Das neu generierte Wissen impliziert, dass einzelne Überzeugungsfacetten in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften gezielt angesprochen werden können, und dass die Ansprache der unterschiedlichen Überzeugungsfacetten möglicherweise jeweils spezifische Curricula erfordert. Zum Beispiel weisen die Ergebnisse darauf hin, dass frühpädagogische Fachkräfte, die stärker auf additive Sprachförderprogramme fokussieren, darin unterstützt werden sollten, Interaktionen in alltäglichen Situationen sensibler und feinfühler zu gestalten. Außerdem sollte in den Curricula ein Fokus auf Überzeugungen gelegt werden, die auf eine alltagsintegrierte sprachliche Bildung und Förderung abzielen, da die Dissertation gezeigt hat, dass diese in einem tendenziell signifikanten Zusammenhang mit kognitiv anregenden Interaktionen stehen, die wiederum eine besonders wichtige Rolle für die Entwicklung von Kindern spielen (Howard et al., 2018; Sylva et al., 2014). Die Dissertation hat ebenfalls kenntlich gemacht, dass in den Curricula stärker auf die pädagogische Arbeit mit Kindern unter drei Jahren sowie Kindern mit diversen Sprachhintergründen eingegangen werden sollte. Ferner wurde in der Dissertation aufgezeigt, dass es nützlich sein könnte, dass frühpädagogische Fachkräfte mit nicht deutscher Familiensprache die Gelegenheit bekommen, Erfahrungen mit additiven Sprachförderangeboten auf ihrem eigenen Bildungsweg zu reflektieren. Jüngere Fachkräfte sollten spezifisch Strategien zur Umsetzung einer alltagsintegrierten sprachlichen Bildung und Förderung vermittelt bekommen. Schlussendlich haben die Ergebnisse der Dissertation ein Verbesserungspotential aufgezeigt, wenn es um die Konkretisierung von relevanten Wissensbeständen bei frühpädagogischen Fachkräften hinsichtlich der Nutzung von Alltagssituationen und pädagogischen Räumen in alltäglichen Lernprozessen geht. Demnach stellen die Nutzung alltäglicher Routinesituationen für die sprachliche Bildung und die sprachbezogene Raumgestaltung Themen dar, die einer stärkeren Berücksichtigung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von frühpädagogischen Fachkräften bedürfen. Dies gilt auch für die Erstellung pädagogischer Planungen.

Die inhaltliche Anpassung der Curricula erfordert zunächst eine Analyse und ein kontinuierliches Monitoring der Inhalte und Methoden der vorliegenden Lehrpläne. Mit Blick auf die formale Erstausbildung der frühpädagogischen Fachkräfte kann grundlegend festgestellt werden, dass die



professionellen Kompetenzen der Fachkräfte bislang zu wenig angesprochen werden. Die große Mehrheit der frühpädagogischen Fachkräfte wird weiterhin an Fachschulen über die Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher qualifiziert (Autorengruppe Fachkräftebarometer, 2021). Die inhaltliche Ausgestaltung dieses Ausbildungsgangs wird durch unterschiedliche Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz geprägt (KMK, 2011, 2021; LOAG, 2012). Die letztendliche Ausgestaltung der Lehrpläne liegt jedoch in der Verantwortung der Länder, womit einhergeht, dass die Lehrpläne im Vergleich sehr heterogen ausgestaltet sind (Janssen, 2010; König et al., 2018). Allen 16 Lehrplänen gemein ist, dass das frühpädagogische Arbeitsfeld ein fester Bestandteil der Breitbandausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher ist – neben anderen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe. Es existieren jedoch keine Statistiken der Fachschulen oder empirische Untersuchungen, die das Profil der Breitbandausbildung genauer untersuchen und die Qualität der Ausbildung erfassen (Janssen, 2010). Zwar liegen Informationen darüber vor, in welchem Umfang bestimmte Lernfelder in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher laut Lehrplan angesprochen werden sollen, jedoch lässt sich daraus in der Regel nicht ablesen, wie viel Zeit auf frühpädagogische Inhalte verwendet wird (Janssen, 2010; König et al., 2018).

Ferner ist unklar, *welche* Inhalte konkret vermittelt werden und inwieweit diese an den wissenschaftlichen Diskurs angeschlossen sind, der sich insbesondere mit Blick auf das Thema professionelle Kompetenzen in der sprachlichen Bildung dynamisch zeigt, wie die Ergebnisse der Dissertation zeigen. Zwar sind die Themen Sprache und sprachliche Bildung in den Lehrplänen der Länder verankert, der spezifische Kompetenzerwerb (z. B. Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, Reflektion von Lehr-Lern-Überzeugungen) im Hinblick auf die konkreten Anforderungen in der sprachlichen Bildung ist derzeit jedoch nicht sichergestellt (Janssen, 2010). Mit Blick auf die Nutzung pädagogischer Räume konstatieren auch Bensel et al. (2016) eine fehlende Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte und fordern verbindliche Kerncurricula mit spezifischen Modulen zur Raumqualität. Diese Forderung kann auf Basis der Ergebnisse der Dissertation unterstützt werden. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Curricula an Fachschulen eine größere Aufmerksamkeit erfahren sollten und einer Überarbeitung bedürfen. Fokussiert werden müssten u. a. linguistisches Grundlagenwissen, Fachwissen in Bezug auf die (mehrsprachige) Sprachentwicklung sowie fachdidaktische Wissenskomponenten zur sprachbezogenen Raumgestaltung, Sprachdiagnostik, Handlungsplanung und adaptiven Umsetzung alltagsintegrierter und additiver sprachlicher Lerngelegenheiten. Dabei müsste sich auch spezifisch mit der Frage beschäftigt werden, wie die Übertragung von pädagogischen Strategien, die sich beim Dialogischen Lesen als vorteilhaft erwiesen haben, in weniger strukturierte Alltags- und Spielsituationen unterstützt werden kann (Buschmann & Jooss, 2011; Ennemoser et al., 2013; Kammermeyer et al., 2017).

Neben einer inhaltlichen Anpassung der Curricula ist eine bessere Verknüpfung der theoretischen und praktischen Ausbildungsinhalte notwendig (Ebert et al., 2018). Dies ist insbesondere für neuere Ausbildungsformate wie die praxisintegrierte, vergütete Ausbildung relevant, die in den Ländern derzeit stark forciert wird und wo Auszubildende mit sehr heterogenen Vorerfahrungen von Beginn an in der pädagogischen Arbeit eingesetzt werden. Unklar ist dabei, inwieweit der Lernort Praxis auf die damit einhergehende gestiegene Verantwortung vorbereitet ist (Fuchs-Rechlin & Mende, 2021). In diesem Zusammenhang müssen verbesserte Standards für die Praxisanleitung (z. B. Qualifizierung und Zertifizierung der Mentorinnen und Mentoren, Freistellung vom Gruppendienst, Vergütung) implementiert werden, um die Qualität der Ausbildung und die Qualität sprachlicher Bildung zu erhöhen (Fuchs-Rechlin & Rauschenbach, 2020). Für die Überarbeitung der Lehrpläne an Fachschulen und die Implementierung höherer Standards in der Praxisanleitung müssten größere finanzielle Ressourcen vom Land und Träger der Kindertageseinrichtung bereitgestellt werden.

Frühpädagogische Fachkräfte, die bereits ausgebildet und pädagogisch tätig sind, werden in Deutschland intensiv über Fort- und Weiterbildungsangebote für die sprachliche Bildung weiterqualifiziert. Zwar sind die gesetzlichen Grundlagen für regelmäßige Fort- und Weiterbildungen in den meisten Ländern gegeben und die Gruppe der frühpädagogischen Fachkräfte zeichnet sich durch eine hohe Weiterbildungsbereitschaft aus, oft werden jedoch nur kurze Maßnahmen umgesetzt, die zu wenig an den Bedarfen einer Qualitätssteigerung der sprachlichen Bildung ausgerichtet sind (Behr & Walter, 2012; Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin, 2020; OECD, 2020). Untermuert wird dies durch die Evaluationsstudien zu den Bundesprogrammen „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“ und „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“, in welchen sich kontinuierliche Inhouse-Fortbildungen des gesamten pädagogischen Teams als erfolversprechend erwiesen haben (Anders et al., 2016; Anders et al., 2020). In der frühpädagogischen Forschung ist zudem gut dokumentiert, dass insbesondere solche Weiterbildungskonzepte positive Effekte auf die Prozessqualität erzielen, die frühpädagogischen Fachkräften die Möglichkeit geben, neues Wissen unmittelbar in aktiven Übungen und Rollenspielen anzuwenden bzw. es in der eigenen pädagogischen Praxis zu reflektieren (z. B. über interaktives Peer-Teaching, Video-Feedback, Video-Reflexion) (Egert, 2015; Egert et al., 2017). Weiterhin hat sich gezeigt, dass die Unterstützung vor Ort (z. B. über Coaching und Supervision) ein wichtiges Element ist, um den Transfer des Gelernten in den pädagogischen Alltag sicherzustellen. Coachings scheinen sich durch die individuelle Unterstützungsleistung insbesondere dafür zu eignen, Aspekte in Fachkraft-Kind-Interaktionen anzusprechen, die auf die emotionale Wärme fokussieren (Hamre et al., 2012). Auch für die Weiterbildung des frühpädagogischen Personals sollten von den Ländern und Trägern größere finanzielle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, die einerseits dafür genutzt werden, frühpädagogischen Fachkräften mehr Zeiten für (gesetzlich verankerte) Weiterbildung zu ermöglichen, und andererseits, die Qualität der Konzepte in einer kaum überschaubaren Angebotsvielfalt

verschiedenster Träger sicherzustellen (z. B. über Kompetenzzentren auf Länderebene) (Friederich, 2017).

Studien der letzten Jahre weisen zudem verstärkt auf die Bedeutung der Berufspraxis hin – spezifisch auf den fachlichen Austausch im Team – als weitere (informelle) Lerngelegenheit neben der formalen Erstausbildung von frühpädagogischen Fachkräften und non-formalen Weiterbildungsangeboten (Barenthien et al., 2019; Resa et al., 2017). Bei der Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften am Arbeitsplatz und der Schaffung von informellen Lerngelegenheiten kommt der Einrichtungsleitung eine besondere Funktion zu (Viernickel, Nentwig-Gesemann, et al., 2013). Dabei hat sich ein Führungsverständnis im Sinne des Leadership-Ansatzes als nützlich erwiesen, bei dem z. B. das Entwickeln einer gemeinsamen Vision und die Etablierung eines unterstützenden Teamklimas als wichtige Elemente in der Qualitätsentwicklung gelten (Ballaschk & Anders, 2015; Whalley, 2011). In diesem Zusammenhang ist es entscheidend, dass die Leitungskraft selbst angemessen auf diese berufliche Tätigkeit vorbereitet ist, sie kontinuierlich in Unterstützungssysteme sowie Fort- und Weiterbildungen eingebunden ist und ihr ausreichend zeitliche Ressourcen für die Leitungstätigkeit zur Verfügung stehen (Strehmel, 2016). Angemessene Leitungsfreistellungen und Qualifizierungen erfordern zusätzliche finanzielle Anstrengungen auf der Ebene der Länder und Träger.

Eine Qualifizierungsressource für Leitungskräfte und das Kita-Team insgesamt stellen Fachberatungen dar, die als Mentorinnen und Mentoren wirken und den Ausbau notwendiger Kompetenzen für die sprachliche Bildung vorantreiben (Leygraf, 2013). Fachberatungen sind auch dafür verantwortlich, die Qualität der Gestaltung pädagogischer Räume in den Blick zu nehmen und die frühpädagogischen Fachkräfte für Bildungsraummerkmale zu sensibilisieren (Bensel et al., 2016). Um Fachkräfte unterstützen zu können, benötigen Fachberatungen ein geeignetes Kompetenzprofil und einen eigenen Wissensvorsprung gegenüber den zu Beratenden (Hummel et al., 2020). Im frühpädagogischen Kontext existiert jedoch kein spezifischer Ausbildungspfad für Fachberatungen (Leygraf, 2013). Um eine effektive Qualitätsentwicklung in der sprachlichen Bildung zu ermöglichen, sollten die Aufgaben der Fachberatung für diesen Themenbereich geschärft und verbindliche Qualifikationsstandards für die Profession sichergestellt werden (Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin, 2020). Zudem sollte die Zahl an Einrichtungen, für die eine Fachberatung verantwortlich ist, so ausfallen, dass eine kontinuierliche fachliche Begleitung und Unterstützung möglich sind.

Zusammenfassend hat die Dissertation neue Erkenntnisse über die Struktur, Bedeutung und Determinanten von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen und dem fachdidaktischen Wissen von frühpädagogischen Fachkräften generiert, die in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aufgegriffen werden sollten, um die Qualität sprachlicher Bildung zu erhöhen. Dabei zeigt sich, dass die Frage des Kompetenzerwerbs bei frühpädagogischen Fachkräften ein komplexes System an formalen, non-formalen und informellen Lerngelegenheiten tangiert sowie unterschiedliche professionelle

Unterstützungssysteme angesprochen werden, die ihrerseits ausreichend qualifiziert sein müssen, um frühpädagogische Fachkräfte effektiv in ihren professionellen Kompetenzen zu schulen. Notwendig ist demnach eine generelle Qualifizierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung im frühpädagogischen Kontext auf unterschiedlichen Ebenen (Thole, 2010). Dies erfordert u. a. eine umfassende Verbesserung der finanziellen Ressourcen, die von Seiten der Länder und Träger zur Verfügung gestellt werden müssten, aber auch eine inhaltliche, evidenzbasierte Weiterentwicklung der vorliegenden Curricula.

Im Rahmen weiterführender Professionalisierungsbestrebungen in der sprachlichen Bildung sollte grundlegend beachtet werden, dass es sich bei frühpädagogischen Fachkräften um eine Berufsgruppe handelt, die im Besonderen von ansteigenden Herausforderungen und arbeitsbezogenen Burnout-Symptomen betroffen ist, was negative Folgen für das professionelle Handeln der Fachkräfte haben kann (Trauernicht et al., 2021; Viernickel, Voss, et al., 2013). So berichten Trauernicht et al. (submitted), dass der Grad an emotionaler Erschöpfung von frühpädagogischen Fachkräften in einem negativen Zusammenhang mit der Häufigkeit alltagsintegrierter Bildungsaktivitäten im Bereich Sprache stand. Als Ursprünge der Burnout-Symptome konnten insbesondere die sozialen Erfahrungen der frühpädagogischen Fachkräfte am Arbeitsplatz – spezifisch das wahrgenommene Teamklima und die Zusammenarbeit mit den Eltern – identifiziert werden (Trauernicht, 2021). Hier ergeben sich zugleich Anknüpfungspunkte zur Prävention von Burnout bei frühpädagogischen Fachkräften.

### 13.3 Rahmenbedingungen sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen

Auf Basis der Dissertation lassen sich Hinweise für die inhaltliche Ausgestaltung und verbindliche Implementation von Bildungsplänen im frühpädagogischen Kontext ableiten. Zwar finden sich in allen Bildungsplänen der 16 Länder Ausführungen zur sprachlichen Bildung, wie umfassend diese ausfallen und inwiefern auch fachliche Voraussetzungen auf Seiten der frühpädagogischen Fachkräfte beschrieben werden, ist jedoch höchst verschieden (Hebenstreit, 2008). Übergreifend lässt sich feststellen, dass *konkrete* Leitlinien für ein sprachförderliches Handeln unter Berücksichtigung des gegenwärtigen kindlichen Sprachstands in den Bildungsplänen nicht vermittelt werden (Geyer, 2018; Geyer & Müller, 2014). Die Ergebnisse der Dissertation weisen darauf hin, dass den sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften und ihrem fachdidaktischen Wissen im Hinblick auf die Nutzung von alltäglichen Situationen und Räumen in der sprachlichen Bildung eine verstärkte Aufmerksamkeit in den Bildungsplänen zukommen sollte. Zudem sollte in den Bildungsplänen das situationsorientierte pädagogische Arbeiten weiterentwickelt werden, und zwar in der Hinsicht, dass kindzentrierte und Fachkraft-gelenkte Ansätze in einem ausgewogenen Verhältnis im pädagogischen Alltag etabliert und intentional, auf den Bedürfnissen und Interessen der Kinder beruhend, umgesetzt werden. Zudem muss die Implementation der Bildungspläne in den einzelnen Kindertageseinrichtungen

stärker sichergestellt werden. Aufgrund der institutionellen Verfasstheit der Kindertagesbetreuung in der Kinder- und Jugendhilfe wird den einzelnen Trägern und Kindertageseinrichtungen vor Ort eine hohe Autonomie zugesprochen, womit eine mangelnde Durchsetzbarkeit von landesweiten Bildungsplänen einhergeht (Diskowski, 2009). Eine enge fachliche Begleitung durch Fachberatungen sowie Maßnahmen der internen und externen Evaluation zur Feststellung und Weiterentwicklung der Qualität (Spieß & Tietze, 2002) könnten verbindlich eingesetzt werden, um die pädagogische Praxis auf Basis der Bildungspläne gezielter zu verankern.

Es wurde an unterschiedlicher Stelle im Rahmen der Dissertation argumentiert, dass die sprachliche Bildung und Förderung von Kindern dann effektiv sind, wenn sich die sprachlichen Lerngelegenheiten am individuellen Sprachentwicklungsstand der Kinder ausrichten. Nur so können Bedarfe entdeckt und Lerngelegenheiten entsprechend der Zone der nächsten Entwicklung von den frühpädagogischen Fachkräften angeregt werden. Vor diesem Hintergrund kommt der Sprachdiagnostik eine bedeutende Rolle zu. Bislang finden jedoch nur in wenigen Ländern verpflichtende Sprachstandserhebungen statt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2020), typischerweise im letzten Kita-Jahr vor dem Übergang in die Grundschule, was sich als zu spät für eine erfolgreiche Förderung sprachlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten erwiesen hat. Es wird daher eine verbindliche Diagnostik des Sprachentwicklungsstands von allen Kindern im Alter von drei bis vier Jahren auf Basis valider diagnostischer Verfahren gefordert (Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin, 2020). Zudem ist es wichtig, dass frühpädagogische Fachkräfte die Sprachentwicklung kontinuierlich beobachten, dokumentieren und daraus Schlüsse für die pädagogische Planung ziehen.

Um eine qualitativ hochwertige sprachliche Bildung umzusetzen, sollte die Strukturqualität in den Kindertageseinrichtungen verbessert werden. Als wichtige Voraussetzung für sensitive und anregende Fachkraft-Kind-Interaktionen wird immer wieder die Fachkraft-Kind-Relation als entscheidende Stellschraube benannt. Der aktuelle Forschungsstand weist darauf hin, dass die Fachkraft-Kind-Relation eine wichtige Voraussetzung für die Umsetzung qualitativ hochwertiger früher Bildung ist, jedoch keine hinreichende (Slot, 2018; Viernickel & Fuchs-Rechlin, 2016). In diesem Zusammenhang unterstreicht die vorliegende Dissertation insgesamt die Notwendigkeit, bei der Frage der Entwicklung der Qualität sprachlicher Bildung verstärkt die professionellen Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte zu berücksichtigen, um bessere strukturelle Rahmenbedingungen auch nutzbar zu machen. Neben der Fachkraft-Kind-Relation sollten ausreichend zeitliche Ressourcen für die Vor- und Nachbereitung von sprachlichen Lerngelegenheiten als ein Aspekt mittelbarer pädagogischer Tätigkeiten geschaffen und gesetzlich verankert werden. Dies würde auch Möglichkeiten für die Planung und Umsetzung einer sprachförderlichen Raumgestaltung schaffen.

Im Vergleich zu den bereits genannten Strukturmerkmalen wird die Raumqualität weit weniger reguliert und räumlich-materielle Aspekte scheinen in der Diskussion um die Weiterentwicklung

frühpädagogischer Qualität insgesamt in den Hintergrund zu treten (Schelle, 2021). Angesichts der theoretischen (und oftmals empirisch nachgewiesenen) Bedeutung der räumlich-materiellen Umgebung für die Prozessqualität und kindliche Entwicklung ist die Vernachlässigung dieses Strukturmerkmals in der politischen Steuerung nicht zu rechtfertigen. Gleichwohl stellt die räumlich-materielle Umgebung ein Forschungsdesiderat dar, da bislang nicht ausreichend geklärt ist, welche Mindeststandards der Raumqualität mit einer höheren Prozessqualität bzw. mit besseren Entwicklungsergebnissen auf Seiten der Kinder einhergehen (OECD, 2012; Ulferts et al., 2019; van Liempd et al., 2020) – dies gilt spezifisch auch für eine sprachförderliche Raumgestaltung. Auf Ebene der politischen Entscheidungsträger sollten vor diesem Hintergrund mehr Forschungsgelder für Projekte bereitgestellt werden, die darauf abzielen, diesen Themenbereich umfassender zu erforschen. Gleichzeitig müssen sowohl allgemeine quantitative Raumaspekte (z. B. Raumgröße) als auch qualitative Raumaspekte (z. B. in Hinsicht auf eine sprachförderliche Raumgestaltung) stärker bundeseinheitlich reguliert werden (Bensel et al., 2016).

Jüngere gesetzliche Regelungen auf Bundesebene unterstreichen die Bedeutung sprachlicher Bildung und pädagogischer Räume in der Kindertagesbetreuung: In dem 2019 in Kraft getretenen „Gute-KiTa-Gesetz“ bilden beide Themenbereiche zwei von insgesamt zehn Handlungsfeldern ab, in denen die Länder Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Qualität umsetzen können (§ 2 KiQuTG). Mit fünf Ländern (Handlungsfeld 7: Förderung der sprachlichen Bildung) bzw. 3 Ländern (Handlungsfeld 5: Verbesserung der räumlichen Gestaltung) haben jedoch nur wenige Länder Maßnahmen in diesen zwei Handlungsfeldern gewählt und es fließen vergleichsweise geringe finanzielle Mittel in diese Handlungsfelder (dies gilt insbesondere für das Handlungsfeld 5) (BMFSFJ, 2021). Für die Legislaturperiode 2022 bis 2027 hat sich die Bundesregierung das Ziel gesetzt, das Gute-KiTa-Gesetz weiterzuentwickeln und schließlich in ein Qualitätsentwicklungsgesetz mit bundesweiten Standards zu überführen (SPD, Bündnis 90/Die Grünen & FDP, 2021). Dabei soll u. a. ein spezifischer Fokus auf bundesweite Standards in der sprachlichen Bildung gelegt werden, was vor dem Hintergrund der Ergebnisse der Dissertation zu begrüßen ist.

Die vorliegende Dissertation unterstreicht insgesamt die Bedeutung von Lehr-Lern-Überzeugungen, die spezifisch für den Bildungsbereich Sprache ausformuliert sind, sowie von fachdidaktischen Wissensaspekten für die Qualität sprachlicher Bildung in Kindertageseinrichtungen. Vor diesem Hintergrund wären politische Anstrengungen wichtig, welche insbesondere die Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte ansprechen und die weiterhin auf eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen fokussieren. Mit Blick auf die sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen zeigen die Ergebnisse der Dissertation, dass einzelne Dimensionen der Überzeugungen unterschieden werden können, was impliziert, dass diese auch individuell in der Aus-, Fort- und Weiterbildung angesprochen werden können. Dabei kann auf Erkenntnisse aus der Dissertation zurückgegriffen werden,

die darauf hinweisen, dass fröhpädagogische Fachkräfte mit spezifischen Hintergrundmerkmalen eher bestimmte Überzeugungen teilen. Darüber hinaus konnten mit der Sensitivität für das sprachbezogene Bildungspotential in Alltagssituationen und der sprachförderlichen Raumgestaltung in der Dissertation erstmals fachdidaktische Wissensaspekte beschrieben werden, die in der kind- und situationsorientierten Pädagogik in Deutschland eine besondere Rolle spielen und die daher in zukünftigen wissenschaftlichen Untersuchungen und fachpraktischen Überlegungen verstärkt berücksichtigt werden sollten.

## Literaturverzeichnis

- Albers, T. (2009). *Sprache und Interaktion im Kindergarten: Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Klinkhardt.
- Anderka, A. (2018). *Elterliches Sprachangebot und vorschulischer Spracherwerb. Eine empirische Analyse zu Zusammenhängen und sozialen Disparitäten*. Waxmann.
- 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*. vbm.
- Anders, Y. (2013). Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16(2), 237–275. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0357-5>
- Anders, Y. (2015). *Literature review on pedagogy. For a review in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom)*. Freie Universität Berlin.
- Anders, Y. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der frühkindlichen Bildung. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11(2), 183–197. <https://doi.org/10.1007/s42278-018-0031-3>
- 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 (Hg.), *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung "Haus der kleinen Forscher"* (S. 35–116). Schubi Lernmedien AG.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Blaurock, S., Kluczniok, K., Lehl, S., Resa, E., & Wieduwilt, N. (2017). *Deutsche Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWS) Scale. Unveröffentlichte Forschungsversion*. Freie Universität Berlin.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., Nattefort, R., Roßbach, H.-G., Schmerse, D., Sechtig, J., Tietze, W., Tuffentsammer, M., Turani, D., Weigel, S., & Wieduwilt, N. (2016). Implementation und Auswirkungen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“: Studie und Ergebnisse im Detail. In H. G. Roßbach, Y. Anders, & W. Tietze (Hrsg.), *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“* (S. 22–275).
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H.-G. (2019). *Vierter Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Ergebnisse der Beobachtungsstudie zur pädagogischen Qualität in ausgewählten Sprach-Kitas.
- Anders, Y., Kluczniok, K., C., B. K., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H. G. (2020). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Evaluation.
- 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), 305–322. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1040564>
- Anders, Y., Roßbach, H.-G., Weinert, S., Ebert, S., Kuger, S., Lehl, S., & von Maurice, J. (2012). Home and preschool learning environments and their relations to the development of early numeracy skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 231–244. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.08.003>



- Anders, Y., & Wieduwilt, N. (2018). Die „Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEW)“-Skala. Ein neues Instrument zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7(1), 52–54. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000361>
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294–304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541–552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Attig, M., & Weinert, S. (2018). Soziale Disparitäten im Kontext von Mutter-Kind-Interaktionen und frühen Entwicklungsmaßen von Kindern. *Frühe Bildung*, 7(1), 22–31. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000356>
- Attig, M., & Weinert, S. (2020). What impacts early language skills? Effects of social disparities and different process characteristics of the home learning environment in the first 2 years. *Frontiers in psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557751>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. wbv.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer. (2021). *Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*.
- Bader, S., Bloem, S., Riedel, B., Seybel, C., & Turani, D. (Hrsg.). (2018). *Kita-Praxis im internationalen Vergleich. Ergebnisse der OECD-Fachkräftebefragung 2018*. DJI.
- Baier, F., Decker, A. T., Voss, T., Kleickmann, T., Klusmann, U., & Kunter, M. (2019). What makes a good teacher? The relative importance of mathematics teachers' cognitive ability, personality, knowledge, beliefs, and motivation for instructional quality. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 767–786. <https://doi.org/10.1111/bjep.12256>
- Ballaschk, I., & Anders, Y. (2015). Führung als Thema deutscher Kindertageseinrichtungen. Welchen Beitrag können organisationspsychologische Theorien zur Konzeptentwicklung leisten? *Zeitschrift für Pädagogik*, 61(6), 876–896. <https://doi.org/10.25656/01:15431>
- Barenthien, J., Oppermann, E., Steffensky, M., & Anders, Y. (2019). Early science education in preschools – the contribution of professional development and professional exchange in team meetings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 587–600. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1651937>
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527–535. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.12.003>
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Stanat, P., Tillmann, K.-J., & Weiß, M. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Leske + Budrich.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M., & Tsai, Y. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. *American Educational Research Journal*, 47(1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Behr, K., & Walter, M. (2012). *Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertages-*

- einrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 15.
- Bensel, J., Martinet, F., & Haug-Schnabel, G. (2016). Raum und Ausstattung in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. In C. Preissing, S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, G. Haug-Schnabel, P. Strehmel, & J. Bensel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrigierte Auflage, S. 317–402). Verlag Herder.
- Benz, C. (2012). Attitudes of kindergarten educators about math. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 33(2), 203–232. <https://doi.org/10.1007/s13138-012-0037-7>
- Berger, M. (2000). Friedrich Fröbels Konzeption einer Pädagogik der frühen Kindheit. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (S. 10–22). Beltz.
- Blömeke, S., & Delaney, S. (2012). Assessment of teacher knowledge across countries: A review of the state of research. *ZDM – The International Journal on Mathematics Education*, 44(3), 223–247. <https://doi.org/10.1007/s11858-012-0429-7>
- Blömeke, S., Kaiser, G., Döhrmann, M., Suhl, U., & Lehmann, R. (2010). Mathematisches und mathematikdidaktisches Wissen angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. In S. Blömeke, G. Kaiser, & R. Lehmann (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Primarstufenlehrkräfte im internationalen Vergleich. TEDS-M 2008* (S. 195–252). Waxmann.
- BMFSFJ. (2015). *Abschlussbericht zum Bundesprogramm "Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration"*. [http://sprach-kitas.fruhe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht\\_SPK\\_final.pdf](http://sprach-kitas.fruhe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Abschlussbericht_SPK_final.pdf)
- BMFSFJ. (2016). *Bundesprogramm „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Broschüre. [https://sprach-kitas.fruhe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Bundesprogramm-Sprach-Kitas-Weil-Sprache-der-Schl\\_C3\\_BCssel-zur-Welt-ist-Brosch\\_C3\\_BCRe\\_property\\_pdf\\_bereich\\_bmfsfj\\_sprache\\_de\\_rwb\\_true.pdf](https://sprach-kitas.fruhe-chancen.de/fileadmin/PDF/Sprach-Kitas/Bundesprogramm-Sprach-Kitas-Weil-Sprache-der-Schl_C3_BCssel-zur-Welt-ist-Brosch_C3_BCRe_property_pdf_bereich_bmfsfj_sprache_de_rwb_true.pdf)
- BMFSFJ. (2021). *Gute-KiTa-Bericht 2021. Monitoringbericht 2021 des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend nach § 6 Absatz 2 des Gesetzes zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Verbesserung der Teilhabe in Tageseinrichtungen und in der Kindertagespflege (KiTa-Qualitäts- und -Teilhabeverbesserungsgesetz – KiQuTG) für das Berichtsjahr 2020*. [https://www.gute-kita-portal.de/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/220216\\_Gute-KiTa-Bericht\\_2021\\_BF.pdf](https://www.gute-kita-portal.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/220216_Gute-KiTa-Bericht_2021_BF.pdf)
- Bockmann, A.-K., Sachse, S., & Buschmann, A. (2020). Sprachentwicklung im Überblick. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 3–44). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_1)
- Bower, J. K., Hales, D. P., Tate, D. F., Rubin, D. A., Benjamin, S. E., & Ward, D. S. (2008). The childcare environment and children's physical activity. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(1), 23–29. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.09.022>
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. NAEYC.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. NAEYC.
- Breffni, L. (2011). Impact of curriculum training on state-funded Prekindergarten teachers' knowledge, beliefs, and practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32(2), 176–193. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.572226>
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Klett.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 793–828). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., McIver, K. L., Dowda, M., Addy, C. L., & Pate, R. R. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' nonsedentary physical activity. *Child Development, 80*(1), 45–58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x>
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 241–256). Springer.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(3-4), 289–309. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90011-6](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90011-6)
- Bryant, D. M., Clifford, R. M., & Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in Kindergarten. *American Educational Research Journal, 28*(4), 783–803. <https://doi.org/10.3102/00028312028004783>
- Buchanan, T. K., Burts, D. C., Bidner, J., White, V. F., & Charlesworth, R. (1998). Predictors of the developmental appropriateness of the beliefs and practices of first, second, and third grade teachers. *Early Childhood Research Quarterly, 13*(3), 459–483. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)80052-0](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)80052-0)
- Burchinal, M., Vandergrift, N., Pianta, R., & Mashburn, A. (2010). Threshold analysis of association between child care quality and child outcomes for low-income children in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 166–176. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.004>
- Bus, A. G., & van Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology, 91*(3), 403–414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Buschmann, A., & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe: Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis, 43*(2), 303–312.
- Buschmann, A., Jooss, B., Simon, S., & Sachse, S. (2010). Alltagsintegrierte Sprachförderung in Krippe und Kindergarten. Das „Heidelberger Trainingsprogramm“. Ein sprachbasiertes Interaktionstraining für den Frühbereich. *Interdisziplinär 18*(2), 84–95.
- 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*, 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Campbell, S. (2018). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy, 0*(0), 1–32. <https://doi.org/10.1177/1468798418791001>
- Cash, A. H., Cabell, S. Q., Hamre, B. K., DeCoster, J., & Pianta, R. C. (2015). Relating prekindergarten teacher beliefs and knowledge to children's language and literacy development. *Teaching and Teacher Education, 48*, 97–105. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.003>
- Cash, A. H., Hamre, B. K., Pianta, R. C., & Myers, S. S. (2012). Rater calibration when observational assessment occurs at large scale: Degree of calibration and characteristics of raters associated with calibration. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(3), 529–542. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.12.006>
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(3), 255–276. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(05\)80067-5](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(05)80067-5)

- Chiatovich, T., & Stipek, D. (2016). Instructional approaches in Kindergarten: What works for whom? *The Elementary School Journal*, 117(1), 1–29. <https://doi.org/10.1086/687751>
- Chilla, S. (2020). Mehrsprachige Entwicklung. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung: Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 109–130). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_5)
- Cloos, P., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Wadepohl, H., & Weltzien, D. (2018). Die Dinge und der Raum – einleitende Überlegungen. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 11–29). FEL Verlag.
- Cohen, F., Schünke, J., Vogel, E., & Anders, Y. (2020). Longitudinal effects of the family support program Chancenreich on parental involvement and the language skills of preschool children. *Frontiers in psychology*, 11(1282). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01282>
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665–689. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.665>
- Connor, C. M., Piasta, S. B., Fishman, B., Glasney, S., Schatschneider, C., Crowe, E., Underwood, P., & Morrison, F. J. (2009). Individualizing student instruction precisely: Effects of child× instruction interactions on first Graders' literacy development. *Child Development*, 80(1), 77–100. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01247.x>
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 339–361. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)
- Cunningham, A. E., Etter, K., Platas, L., Wheeler, S., & Campbell, K. (2015). Professional development in emergent literacy: A design experiment of teacher study groups. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 62–77. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.002>
- Curby, T. W., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 373–384. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.004>
- Dannenbauer, F. M. (1984). Techniken des Modellierens in einer entwicklungsproximalen Therapie für dysgrammatische sprechende Vorschulkinder. *Der Sprachheilpädagoge* 16(2), 35–49.
- de Haan, A. K. E., Elbers, E., & Leseman, P. P. M. (2014). Teacher- and child-managed academic activities in Preschool and Kindergarten and their influence on children's gains in emergent academic skills. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.851750>
- Depaepe, F., Verschaffel, L., & Kelchtermans, G. (2013). Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education*, 34, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Diamond, K. E., Gerde, H. K., & Powell, D. R. (2008). Development in early literacy skills during the pre-kindergarten year in Head Start: Relations between growth in children's writing and understanding of letters. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 467–478. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.05.002>
- Diskowski, D. (2009). Bildungspläne für Kindertagesstätten — ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 47–61). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_4)
- DJI/WiFF. (2011). *Frühe Bildung – Bedeutung und Aufgaben der pädagogischen Fachkraft. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 4.*

- Dornheim, D., & Weinert, S. (2019). Kognitiv-sprachliche Entwicklung. In D. Urhahne, M. Dresel, & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 273–294). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-662-55754-9_14)
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(1), 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22*(34), 193–206. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.193>
- Dunekacke, S., & Barenthien, J. (2021). Research in early childhood teacher domain-specific professional knowledge – a systematic review. *European Early Childhood Education Research Journal, 29*(4), 633–648. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1941166>
- 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*, 267–286. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9596-z>
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K., & Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: a process model. *ZDM, 48*(1-2), 125–137. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0711-6>
- Dynia, J. M. (2012). *The Literacy environment of early childhood special education classrooms: Predictors of print knowledge. Dissertation.* The Ohio State University.
- Early, D. M., Iruka, I. U., Ritchie, S., Barbarin, O. A., Winn, D.-M. C., Crawford, G. M., Frome, P. M., Clifford, R. M., Burchinal, M., & Howes, C. (2010). How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly, 25*(2), 177–193. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.10.003>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development, 78*(2), 558–580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Ebert, S., König, A., & Uihlein, C. (2018). Wie das sozialpädagogische Ausbildungssystem für das Arbeitsfeld Kita modernisieren? Chancen des informellen Lernens und eines verstärkten Arbeitsfeldbezugs – ein Diskussionspapier. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 1.*
- Ebert, S., Lockl, K., Weinert, S., Anders, Y., Kluczniok, K., & Rossbach, H.-G. (2013). Internal and external influences on vocabulary development in preschool children. *School Effectiveness and School Improvement, 24*(2), 138–154. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.749791>
- Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 108*(2), 163–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000060>
- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes. Doctoral dissertation.* <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/39875>

- Egert, F., Eckhardt, A. G., & Fukkink, R. G. (2017). Zentrale Wirkmechanismen von Weiterbildungen zur Qualitätssteigerung in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 6(2), 58–66. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000309>
- Egert, F., Galuschka, K., Groth, K., Hasselhorn, M., & Sachse, S. (2020). Evidenzbasierung vorschulischer sprachlicher Bildung und Förderung: Was man darunter versteht und bisher darüber weiß. In K. Blatter, K. Groth, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 3–27). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_1)
- Egert, F., & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland: Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 153–163. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>
- Egert, F., & Hopf, M. (2018). Sprachliche Bildung und Förderung. In T. Schmidt & W. Smidt (Hrsg.), *Empirische Forschung in der Pädagogik der Frühen Kindheit* (S. 273–293). Waxmann.
- Egert, F., Quehenberger, J., Dederer, V., & Wirts, C. (2018). Kindliche Initiative als Qualitätsindikator bei sprachlichen Bildungsaktivitäten. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 489–494. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v13i4.09>
- Ehri, L. C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250–287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Ennemoser, M., & Hartung, N. (2017). Wirksamkeit verschiedener Sprachfördermaßnahmen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Unterrichtswissenschaft*, 45(3), 198–219.
- Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Ennemoser, M., Lehnigk, M., Hohmann, E., & Pepouna, S. (2015). Wirksamkeit eines Coachings für pädagogische Fachkräfte zur Optimierung der Förderpotenziale des Dialogischen Lesens. In A. Redder & J. T. R. Naumann (Hrsg.), *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung - Ergebnisse* (S. 137–153). Waxmann.
- Ennemoser, M., Marx, P., Weber, J., & Schneider, W. (2012). Spezifische Vorläuferfertigkeiten der Lesegeschwindigkeit, des Leseverständnisses und des Rechtschreibens. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 44(2), 53–67. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000057>
- Epstein, A. S. (2014). *The Intentional Teacher: Choosing the best strategies for young children's learning* (Rev. ed.). Redleaf Pr.
- Expertenkommission zur Schulqualität in Berlin. (2020). *Empfehlungen zur Steigerung der Qualität von Bildung und Unterricht in Berlin*. <https://www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/archiv/Abschlussbericht.6.10.final.pdf>
- Faas, S. (2013). *Berufliche Anforderungen und berufsbezogenes Wissen von Erzieherinnen: Theoretische und empirische Rekonstruktionen*. Springer VS.
- Fernald, A., Marchman, V. A., & Weisleder, A. (2013). SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Developmental Science*, 16(2), 234–248. <https://doi.org/10.1111/desc.12019>
- File, N., & Gullo, D. F. (2002). A comparison of early childhood and elementary education students' beliefs about primary classroom teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 126–137. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(02\)00130-8](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(02)00130-8)
- Fischer, M. Y., & Pfost, M. (2015). Wie effektiv sind Maßnahmen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit?: Eine meta-analytische Untersuchung der Auswirkungen deutschsprachiger

- Trainingsprogramme auf den Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(1), 35–51. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000121>
- Fischer, V. (2021). *Familienbildung: Entstehung, Strukturen und Konzepte*. Wochenschau Verlag.
- Forscherstation, & PädQUIS. (2017). *Mit Kindern die Welt entdecken. Standardisierung, Multiplikation und Evaluation eines Fortbildungsprogramms für pädagogische Fachkräfte*. Verlag das Netz.
- Fried, L. (2008). Professionalisierung von ErzieherInnen am Beispiel der Sprachförderkompetenz - Forschungsansätze und erste Ergebnisse. In H. von Balluseck (Hg.), *Professionalisierung der Frühpädagogik* (S. 265–277). Barbara Budrich.
- Fried, L. (2013). Sprachförderung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Auflage, S. 175–181). Cornelsen.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung: Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*. Beltz Juventa.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*.
- Fthenakis, W. E. (2010). Implikationen und Impulse für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität in Deutschland. In W. E. Fthenakis & P. Oberhuemer (Hrsg.), *Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt* (2. Auflage, S. 387–402). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs-Rechlin, K., & Mende, S. (2021). Pluralisierung und Diversifizierung der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Vorschlag zu einer Systematisierung. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 4*.
- Fuchs-Rechlin, K., & Rauschenbach, T. (2020). Wie aus einer „Fachassistentin“ eine „Fachkraft“ wird – oder: Ist die Erzieherinnenausbildung noch zu retten? Ein Diskussionspapier. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Arbeitspapiere, Nr. 2*.
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Fuligni, A. S., Hong, S. S., Howes, C., Huang, Y., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 198–209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.001>
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“*. [https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank\\_DE/Sag\\_Mal\\_Was/Dokumente/Abschlussbericht\\_PH\\_Weingarten.pdf](https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/Abschlussbericht_PH_Weingarten.pdf)
- Gerde, H. K., Bingham, G. E., & Pendergast, M. L. (2015). Reliability and validity of the Writing Resources and Interactions in Teaching Environments (WRITE) for preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 34–46. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.12.008>
- 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), 293–315. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_5)
- Geyer, S. (2018). *Sprachförderkompetenz im U3-Bereich. Eine empirische Untersuchung aus linguistischer Perspektive*. J. B. Metzler.
- Geyer, S., & Müller, A. (2014). Frühe sprachliche Bildung und Sprachförderung von Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahren – Eine Analyse der Bildungspläne der Bundesländer. *Frühe Kindheit*, 5, 45–49.

- Ginsburg, H. P., Lee, J. S., & Boyd, J. S. (2008). Mathematics education for young children: What it is and how to promote it. *Society for Research in Child Development*, 22(1), 3–22. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2008.tb00054.x>
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33(4), 268–281. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/022))
- Gordon, R. A., Fujimoto, K., Kaestner, R., Korenman, S., & Abner, K. (2013). An assessment of the validity of the ECERS-R with implications for measures of child care quality and relations to child development. *Developmental Psychology*, 49(1), 146–160. <https://doi.org/10.1037/a0027899>
- Grell, F. (2013). Frühkindliche Bildung in historischer Perspektive. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 147–164). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_11)
- Gropen, J., Kook, J. F., Hoisington, C., & Clark-Chiarelli, N. (2017). Foundations of Science Literacy: Efficacy of a preschool professional development program in science on classroom instruction, teachers' pedagogical content knowledge, and children's observations and predictions. *Early Education and Development*, 28(5), 607–631. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1279527>
- Groth, K., Egert, F., & Sachse, S. (2017). Wirksamkeit eines additiven Sprachförderkonzepts für mehrsprachige Kinder. *Frühe Bildung*, 6(2), 74–82. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000311>
- Gubbels, J. S., Kremers, S. P., van Kann, D. H., Stafleu, A., Candel, M. J., Dagnelie, P. C., Thijs, C., & de Vries, N. K. (2011). Interaction between physical environment, social environment, and child characteristics in determining physical activity at child care. *Health Psychology*, 30(1), 84–90. <https://doi.org/10.1037/a0021586>
- Guo, Y., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., & McGinty, A. (2012). The literacy environment of preschool classrooms: Contributions to children's emergent literacy growth. *Journal of Research in Reading*, 35(3), 308–327. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01467.x>
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094–1103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.005>
- Haberkorn, R., & Götte, R. (2006). Situationsansatz. In R. Pousset (Hg.), *Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher* (S. 395–398). Beltz Verlag.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal*, 49(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2010). Beliefs about classroom practices and teachers' education level: An examination of developmentally appropriate and inappropriate beliefs in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(4), 307–321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2010.523775>
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale* (3 ed.). Teachers College Press.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H. Brookes.
- Hartinger, A., Kleickmann, T., & Hawelka, B. (2006). Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(1), 110–126. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0008-1>



- Hasselhorn, M., & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer, & C. W. Glück (Hrsg.), *Sprache professionell fördern* (S. 28–39). Schulz-Kirchner Verlag.
- Häuser, D., & Jülisch, B.-R. (2006). *Handlung und Sprache. Das Sprachförderprogramm*. NIF.
- Hebenstreit, S. (2008). *Bildung im Elementarbereich. Die Bildungspläne der Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland*. Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/1869.pdf/>
- Hegde, A. v., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care*, 179(7), 837–847. <https://doi.org/10.1080/03004430701536491>
- Heisner, M. J., & Lederberg, A. R. (2011). The impact of child development associate training on the beliefs and practices of preschool teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.003>
- Hendler, J., Mischo, C., Wahl, S., & Strohmmer, J. (2011). Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 518–542.
- Hildebrandt, F., Scheidt, A., Hildebrandt, A., Hédervári-Heller, É., & Dreier, A. (2016). Sustained Shared Thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. *Frühe Bildung*, 5(2), 82–90. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000256>
- Hildebrandt, F., Walter-Laager, C., Flöter, M., & Pergande, B. (2021). *Abschlussbericht zur Studie BiKA. Beteiligung von Kindern im Kita-Alltag*. [https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe\\_Chancen/Bika\\_Studie\\_FH\\_Potsdam/Bika\\_Abschlussbericht-web.pdf](https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Fruehe_Chancen/Bika_Studie_FH_Potsdam/Bika_Abschlussbericht-web.pdf)
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 479–492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2011a). Exploring Head Start Teachers' Early Language and Literacy Knowledge: Lessons from the ExCELL Professional Development Intervention. *NHSA Dialog*, 14(4), 293–315. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.617528>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2011b). Measuring teachers' knowledge about early language and literacy: Practical implications and considerations. *NHSA Dialog*, 14(4), 351–356. <https://doi.org/10.1080/15240754.2011.618647>
- Hopp, H., Frank, S., & Tracy, R. (2009). *Evaluationsstudie: Sprachförderung mit dem Elefanten. Abschlussbericht*.
- Hopp, H., Thoma, D., & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 609–629. <https://doi.org/10.1007/s11618-010-0166-z>
- Howard, S., Siraj, I., Melhuish, E., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., Rosnay, M. d., Duursma, E., & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: Introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. *Early Child Development and Care*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1511549>
- Hu, B. Y., Fan, X., Yang, Y., & Neitzel, J. (2017). Chinese preschool teachers' knowledge and practice of teacher-child interactions: The mediating role of teachers' beliefs about children. *Teaching and Teacher Education*, 63, 137–147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.014>
- Huffman, L. R., & Speer, P. W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 167–184. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(00\)00048-x](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(00)00048-x)

- Hummel, T., Cohen, F., & Anders, Y. (2020). Fachdidaktisches Wissen von pädagogischer Fachberatung im Handlungsfeld Zusammenarbeit mit Familien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 480–499.
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J., & Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive psychology*, 61(4), 343–365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>
- Jampert, K., Best, P., Guadatiello, A., Holler, D., & Zehnbauer, A. (2007). *Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage). Verlag das Netz.
- Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauer, A., Best, P., & Laier, M. (Hrsg.). (2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei*. Verlag das Netz.
- Janssen, R. (2010). *Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 1*.
- JFMK. (2021). *Beschluss TOP 7.1 - Fortschreibung des „Gemeinsamen Rahmens der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“*.
- JMK/KMK. (2004). *Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*. [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf)
- Jung, E., & Kaiser, L. S. (2018). Dem „Verwendungs- und Bedeutungsoffenen“ einen Sinn geben. In D. Weltzien, H. Wadepohl, P. Cloos, J. Bensel, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik XI. Die Dinge und der Raum* (S. 97–135). FEL.
- Jungmann, T., Koch, K., & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe Bildung*, 2(3), 110–121. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000098>
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kallery, M., & Psillos, D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in Science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165–179. <https://doi.org/10.1080/09669760120086929>
- Kaltenbacher, E., & Klages, H. (2005). *Sprachförderung im Vorschulalter. Entwicklung und Erprobung eines Programms zur sprachlichen Integration von Vorschulkindern*. Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie Heidelberg.
- Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A., Papillon-Piller, A., & Roux, S. (2017). *Mit Kindern im Gespräch – Kita*. Auer.
- Kammermeyer, G., & Roux, S. (2013). Sprachbildung und Sprachförderung. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 515–528). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_36](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_36)
- Kammermeyer, G., Roux, S., Metz, A., Leber, A., Biskup-Ackermann, A., & Fondel, E. (2018). Verbessert der Weiterbildungsansatz „Mit Kindern im Gespräch“ die Anregungsqualität in der Kita? *Empirische Pädagogik*, 32(2), 198–219.
- Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2011). Additive Sprachförderung in Kindertagesstätten – Welche Sprachfördergruppen sind erfolgreich? *Empirische Pädagogik*, 25(4), 439–461.
- Kammermeyer, G., Roux, S., & Stuck, A. (2016). Qualität in der vorschulischen Sprachförderung – Ergebnisse der Evaluation der (additiven) Sprachförderung in Rheinland-Pfalz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 84(1), 49–63. <https://doi.org/10.2378/PEU2016.art28d>

- Kleissendorf, B., & Schulz, P. (2010). Sprachstandserhebung zweisprachiger Kinder in der Praxis am Beispiel Hessens. In M. Rost-Roth (Hg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 143–161). Fillibach.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S., & Rossbach, H.-G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.814356>
- Kluczniok, K., & Roßbach, H.-G. (2014). Conceptions of educational quality for kindergartens. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S6), 145–158. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0578-2>
- KMK. (2002). *PISA 2000 - Zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern.*  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_10\\_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_10_07-Pisa-2000-Zentrale-Handlungsfelder.pdf)
- KMK. (2011). *Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011.*
- KMK. (2021). *Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 17.06.2021.*
- Knauf, T. (2013). Moderne Ansätze der Pädagogik der frühen Kindheit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3., überarbeitete Auflage, S. 119–140). Cornelsen.
- Knauf, T., Düx, G., & Schlüter, D. (2015). *Handbuch Pädagogische Ansätze: Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen* (3. Auflage). Cornelsen.
- Knopp, M. (2008). Ergebnisse der Qualitativen Interviews. In K. Ehlich, U. Bredel, & H. H. Reich (Hrsg.), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung – Forschungsgrundlagen* (S. 271–288). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A., Kratz, J., Stadler, K., & Uihlein, C. (2018). Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studie, Band 29.*
- König, J., & Pflanzl, B. (2016). Is teacher knowledge associated with performance? On the relationship between teachers' general pedagogical knowledge and instructional quality. *European Journal of Teacher Education*, 39(4), 419–436. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1214128>
- Kucharz, D., Uemminghaus, M., Gasteiger-Klicpera, B., & Knapp, W. (2009). Zielsetzung, Konzeptualisierung und Umsetzung von Sprachförderung im Kindergarten aus der Sicht von Erzieherinnen. Ergebnisse von Leitfaden-Interviews. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2(2), 27–41.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2009). Prozessqualität im Kindergarten — Konzept, Umsetzung und Befunde. In H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 159–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11)
- Kuger, S., Kluczniok, K., Kaplan, D., & Rossbach, H.-G. (2016). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 418–440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>
- Kuger, S., Pflieger, K., & Roßbach, H.-G. (2006). *Einschätzskalen der Zielkindbeobachtung.* Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

- Kuger, S., Sechtig, J., & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung: Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1(4), 181–193. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000061>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Kurucz, C., Hachfeld, A., Groeneveld, I., Roßbach, H.-G., & Anders, Y. (2020). Überzeugungen und Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit kultureller Diversität in ihrem Zusammenspiel mit sprachpädagogischen Förderstrategien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(4), 709–738. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00954-w>
- Küspert, P., & Schneider, W. (Hrsg.) (2018). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (7., komplett überarbeitete Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Laewen, H.-J. (2013). Funktionen der institutionellen Früherziehung: Bildung, Erziehung, Betreuung, Prävention. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Auflage, S. 96–107). Cornelsen.
- Leber, A., Kammermeyer, G., & Roux, S. (2020). Sicherung der Qualität von Beobachtungen der ErzieherIn-Kind-Interaktion mit dem Classroom Assessment Scoring System. In K. Blatter, K. Groth, & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 101–125). Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26438-3_5)
- Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2007a). Preschool teachers' beliefs about appropriate early literacy and mathematics education for low-and middle-socioeconomic status children. *Early Education & Development*, 18(1), 111–143. <https://doi.org/10.1080/10409280701274758>
- Lee, J. S., & Ginsburg, H. P. (2007b). What is appropriate mathematics education for four-year-olds?: Pre-Kindergarten teachers' beliefs. *Journal of early childhood research*, 5(1), 2–31. <https://doi.org/10.1177/1476718X07072149>
- LeFevre, J.-A., Skwarchuk, S.-L., Smith-Chant, B. L., Fast, L., Kamawar, D., & Bisanz, J. (2009). Home numeracy experiences and children's math performance in the early school years. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 41(2), 55–66. <https://doi.org/10.1037/a0014532>
- Lehrl, S. (2018). *Qualität häuslicher Lernumwelten im Vorschulalter. Eine empirische Analyse zu Konzept, Bedingungen und Bedeutung*. Springer VS.
- Lehrl, S., Ebert, S., Blaurock, S., Rossbach, H.-G., & Weinert, S. (2020). Long-term and domain-specific relations between the early years home learning environment and students' academic outcomes in secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 102–124. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1618346>
- Lehrl, S., Ebert, S., Roßbach, H.-G., & Weinert, S. (2012). Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen im Vorschulalter. *Journal of Family Research*, 24(2). <https://doi.org/10.20377/jfr-181>
- Lehrl, S., Kuger, S., & Anders, Y. (2014). Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 132–151. <https://doi.org/10.25656/01:12854>
- Lenske, G., Wirth, J., & Leutner, D. (2017). Zum Einfluss des pädagogisch-psychologischen Professionswissens auf die Unterrichtsqualität und das situationale Interesse der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 7(3), 229–253. <https://doi.org/10.1007/s35834-017-0200-9>
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's

- interest in Reading and Mathematics in Kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.03.004>
- Leygraf, J. (2013). *Fachberatung in Deutschland. Eine bundesweite Befragung von Fachberaterinnen und Fachberatern für Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 20.*
- Liegle, L. (2002). Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In L. Liegle & R. Treptow (Hrsg.), *Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik* (S. 51–64). Lambertus-Verlag.
- Linberg, A., Attig, M., & Weinert, S. (2020). Social disparities in the vocabulary of 2-year-old children and the mediating effect of language-stimulating interaction behavior. *Journal for Educational Research Online*, 12(2), 12–35. <https://doi.org/10.25656/01:20971>
- Linberg, T., & Wenz, S. E. (2017). Ausmaß und Verteilung sozioökonomischer und migrationsspezifischer Ungleichheiten im Sprachstand fünfjähriger Kindergartenkinder. *Journal for Educational Research Online*, 9(1), 77–98. <https://doi.org/10.25656/01:12967>
- Lisker, A. (2011). *Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts.* Deutsches Jugendinstitut.
- LOAG. (2012). *Länderübergreifender Lehrplan Erzieherin/Erzieher. Entwurf Stand 01.07.2012.* <https://www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf>
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>
- Löffler, C., & Vogt, F. (2015). *Strategien der Sprachförderung im Kita-Alltag.* Ernst Reinhardt Verlag.
- Lonigan, C. J., & Whitehurst, G. J. (1998). Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263–290. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)80038-6](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)80038-6)
- Määttä, S., Gubbels, J., Ray, C., Koivusilta, L., Nislin, M., Sajaniemi, N., Erkkola, M., & Roos, E. (2019). Children’s physical activity and the preschool physical environment: The moderating role of gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.10.008>
- Mackowiak, K., Beckerle, C., Koch, K., von Dapper-Saalfels, T., Löffler, C., Pauer, I., & Heil, J. (2018). Sprachfördertechniken im Kita-Alltag: Zusammenhänge zwischen Wissen und Handeln von pädagogischen Fachkräften – Ergebnisse aus dem „alle-Projekt“. *Empirische Pädagogik*, 32(2), 162–176.
- Mackowiak, K., Wadepohl, H., & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Zioli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer, & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL)* (S. 179–204). Waxmann.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692–703. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1).
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language-and literacy-focused professional development on early educators and children:

- A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>
- Mashburn, A. J. (2008). Quality of social and physical environments in Preschools and children's development of academic, language, and literacy skills. *Applied Developmental Science*, 12(3), 113–127. <https://doi.org/10.1080/10888690802199392>
- Maxwell, K. L. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 16(4), 431–452. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00118-1)
- Mayer, D., & Beckh, K. (2016). Examining the validity of the ECERS–R: Results from the German National Study of Child Care in Early Childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 415–426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.001>
- Mayer, D., & Beckh, K. (2018). Erfassung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, 7(2), 67–76. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000370>
- McCray, J. (2008). *Pedagogical content knowledge for preschool mathematics: Relationships to teaching practices and child outcomes*. Unpublished doctoral dissertation. Loyola University Chicago, Erikson Institute.
- McCray, J. S., & Chen, J.-Q. (2012). Pedagogical content knowledge for preschool Mathematics: Construct validity of a new teacher interview. *Journal of Research in Childhood Education*, 26(3), 291–307. <https://doi.org/10.1080/02568543.2012.685123>
- 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, 77–89. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.05.002>
- McMullen, M. B. (1997). The effects of early childhood academic and professional experience on self perceptions and beliefs about developmentally appropriate practices. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(3), 55–68. <https://doi.org/10.1080/1090102970180307>
- McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216–230. <https://doi.org/10.1080/02568549909594742>
- McMullen, M. B., Elicker, J., Wang, J., Erdiller, Z., Lee, S.-M., Lin, C.-H., & Sun, P.-Y. (2005). Comparing beliefs about appropriate practice among early childhood education and care professionals from the U.S., China, Taiwan, Korea and Turkey. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.10.005>
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., & Leseman, P. P. M. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new\\_version\\_CARE\\_WP4\\_D4\\_1\\_Review\\_on\\_the\\_effects\\_of\\_ECEC.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/new_version_CARE_WP4_D4_1_Review_on_the_effects_of_ECEC.pdf)
- Melhuish, E., & Gardiner, J. (2018). *Study of Early Education and Development (SEED): Study of quality of early years provision in England (revised)*. London: Department for Education.
- Mischo, C. (2017). Professionalisierung kindheitspädagogischer Fachkräfte: das Projekt „Ausbildung und Verlauf von Erzieherinnen-Merkmalen (AVE)“. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals: Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 93–112). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07274-2_6)
- Mischo, C., Wahl, S., Hendler, J., & Strohmer, J. (2012). Pädagogische Orientierungen angehender frühpädagogischer Fachkräfte an Fachschulen und Hochschulen. *Frühe Bildung*, 1(1), 34–44. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000005>

- Mol, S. E., Bus, A. G., de Jong, M. T., & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/10409280701838603>
- Morrow, L. M. (1990). Preparing the classroom environment to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly, 5*, 537–554. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(90\)90018-v](https://doi.org/10.1016/0885-2006(90)90018-v)
- Motsch, H.-J. (1996). Sprach- oder Kommunikationstherapie? Kommunikationstheoretische Grundlagen eines geänderten sprachtherapeutischen Selbstverständnisses. In M. Grohnfeldt (Hg.), *Grundlagen der Sprachtherapie. Handbuch der Sprachtherapie. Bd. 1* (2. Auflage, S. 73–95). Spiess.
- Motsch, H.-J. (2017). *Kontextoptimierung. Evidenzbasierte Intervention bei grammatischen Störungen in Therapie und Unterricht* (4., völlig überarbeitete Auflage). Ernst Reinhardt Verlag.
- Müller, A., Schulz, P., Geyer, S., & Smits, K. (2017). Sprachförderung – Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften im Elementarbereich. In U. Hartmann, M. Hasselhorn, & A. Gold (Hrsg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern. Forschungsergebnisse des Frankfurter IDEa-Zentrums* (S. 441–454). Kohlhammer.
- Neuman, S. B., & Cunningham, L. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal, 46*(2), 532–566. <https://doi.org/10.3102/0002831208328088>
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1990). Play, print, and purpose: Enriching play environments for literacy development. *The Reading Teacher, 44*(3), 214–221.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play. *Reading Research Quarterly, 203*–225.
- 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), 95–122.
- Neuß, N. (2014). Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik. Eine kriteriengeleitete Analyse. In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann, & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik. 7. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung*. (S. 13–46). FEL-Verl. Forschung, Entwicklung, Lehre.
- Newsom, J. T. (2015). *Longitudinal structural equation modeling. A comprehensive introduction*. Routledge.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2002). Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*(3), 199–206. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00438>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005a). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development, 76*(4), 795–810. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00878.x>
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005b). Early child care and children's development in the Primary Grades: Follow-up results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal, 42*(3), 537–570. <https://doi.org/10.3102/00028312042003537>
- Nickel, S. (2013). Der Erwerb von Schrift in der frühen Kindheit. In M. Stamm & D. Edelmann (Hrsg.), *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung* (S. 501–513). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2\\_35](https://doi.org/10.1007/978-3-531-19066-2_35)
- Nickel, S. (2014). Sprache und Literacy im Elementarbereich. In R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker, & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 663–675). Budrich.
- Niklas, F., & Schneider, W. (2010). Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 30*(2), 149–165.

- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 263–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>
- Nozadi, S. S., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Bolnick, R., Eggum-Wilkens, N. D., Smith, C. L., Gaertner, B., Kupfer, A., & Sallquist, J. (2013). Prediction of toddlers' expressive language from maternal sensitivity and toddlers' anger expressions: a developmental perspective. *Infant Behavior and Development, 36*(4), 650–661. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.06.002>
- OECD. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow - Further results from PISA 2000*. OECD Publishing.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD Publishing.
- OECD. (2012). *Starting Strong III. A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing.
- OECD. (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce: Further results from the Starting Strong Survey 2018*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>
- Ofner, D. (2014). Wie hängen Wissen und Handeln in der Sprachförderung zusammen? Eine explorative Untersuchung der Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Empirische Pädagogik, 28*(4), 302–318.
- Ofner, D., & Thoma, D. (2014). Early childhood educators' knowledge and abilities in planning language learning environments. *European Journal of Applied Linguistics, 2*(1), 121–143. <https://doi.org/doi:10.1515/eujal-2014-0001>
- 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*, 174–184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.004>
- Otero, M. P., & Melhuish, E. C. (2015). *Study of Early Education and Development (SEED): Study of the quality of childminder provision in England*. London: Department for Education.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*(5), 1534–1553. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Pelatti, C. Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & O'Connell, A. (2014). Language-and literacy-learning opportunities in early childhood classrooms: Children's typical experiences and within-classroom variability. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 445–456. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.004>
- Peng, P., Lin, X., Ünal, Z. E., Lee, K., Namkung, J., Chow, J., & Sales, A. (2020). Examining the mutual relations between language and mathematics: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 146*(7), 595–634. <https://doi.org/10.1037/bul0000231>
- Penner, Z. (2003). *Forschung für die Praxis. Neue Wege der sprachlichen Förderung von Migrantenkindern*. Kon-lab GmbH.
- Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C., & Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly, 38*, 137–148. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001>



- Petermann, F. (2015). Alltagsintegrierte Förderung oder Förderprogramme im Vorschulalter? *Frühe Bildung*, 4(3), 161–164. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000220>
- Phillips, B. M., Oliver, F., Tabulda, G., Wood, C., & Funari, C. (2020). Preschool teachers' language and vocabulary knowledge: Development and predictive associations for a new measure. *Dyslexia*, 26(2), 153–172. <https://doi.org/10.1002/dys.1644>
- Pianta, R., 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), 144–159. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2)
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System. Manual Pre-K*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Piasta, S. B., Park, S., Farley, K. S., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2020). Early childhood educators' knowledge about language and literacy: Associations with practice and children's learning. *Dyslexia*, 26(2), 137–152. <https://doi.org/10.1002/dys.1612>
- Piasta, S. B., Soto Ramirez, P., Farley, K. S., Justice, L. M., & Park, S. (2020). Exploring the nature of associations between educators' knowledge and their emergent literacy classroom practices. *Reading and Writing*, 33(6), 1399–1422. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-10013-4>
- Pyle, A., Poliszczuk, D., & Danniels, E. (2018). The challenges of promoting literacy integration within a play-based learning Kindergarten program: Teacher perspectives and implementation. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1416006>
- Rahmann, S. (2021). HF-05 Verbesserung der räumlichen Gestaltung. In N. Klinkhammer, B. Kalicki, S. Kuger, C. Meiner-Teubner, B. Riedel, D. Schacht, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *ERIK-Forschungsbericht I. Konzeption und Befunde des indikatorengestützten Monitorings zum KiQuTG* (S. 131–143). WBV Media.
- Resa, E., Groeneveld, I., Turani, D., & Anders, Y. (2017). The role of professional exchange in improving language-related process quality in daycare centres. *Research Papers in Education*, 56(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1353671>
- Ricart Brede, J. (2011). *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachfördersituationen*. Fillibach.
- Riedmeier, M. (2019). Standardisierte Verfahren zur Erhebung zielkindbezogener Prozessqualität in der Frühpädagogik. *Frühe Bildung*, 8(3), 144–152. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000426>
- Roos, J., Polotzek, S., & Schöler, H. (2010). *EVAS Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag' mal was“ - Sprachförderung für Vorschulkinder. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*. [https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank\\_DE/Sag\\_Mal\\_Was/Dokumente/EVAS\\_Abschlussbericht\\_mit-Anhang\\_und\\_Vorspann\\_und\\_Danksagung\\_21-04-2010.pdf](https://www.sagmalwas-bw.de/fileadmin/Mediendatenbank_DE/Sag_Mal_Was/Dokumente/EVAS_Abschlussbericht_mit-Anhang_und_Vorspann_und_Danksagung_21-04-2010.pdf)
- Rose, E., Lehl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-term relations between children's language, the home literacy environment, and socioemotional development from ages 3 to 8. *Early Education & Development*, 29(3), 342–356. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1409096>
- Roßbach, H.-G. (2004). Kognitiv anregende Lernumwelten im Kindergarten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(Beiheft 3), 9–24.
- Roßbach, H.-G. (2005). Die Bedeutung der frühen Förderung für den domänenspezifischen Kompetenzaufbau. *Sache – Wort – Zahl*, 33(73), 4–7.

- Roßbach, H.-G., Tietze, W., Kluczniok, K., & Nattefort, R. (2018). *Kindergarten-Skala-Erweiterung (KES-E). Deutsche Fassung der ECERS-E. The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R) 4th Edition, 2011 von Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford und Brenda Taggart*. Verlag das Netz.
- Roth, C., Hopp, H., & Thoma, D. (2015). Effekte von Fort- und Weiterbildung auf die Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Frühe Bildung*, 4(4), 218–225. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000230>
- Roth, C., Ofner, D., & Thoma, D. (2014). Sprachförderkompetenz messen. Skalenkonstruktion und Validierung der Facette Können anhand eines Vergleichs verschiedener Berufsgruppen. In B. Lütke & I. Petersen (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache - erwerben, lernen und lehren. Beiträge aus dem 9. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 229–246). Klett Fillibach.
- Roux, S., & Tietze, W. (2007). Effekte und Sicherung von (Bildungs-)Qualität in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 27(4), 367–384. <https://doi.org/10.25656/01:5618>
- Ruberg, T., & Rothweiler, M. (2012). *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Kohlhammer.
- Sachse, S. (2001). *Evaluation und entwicklungspsychologische Fundierung eines Sprachförderprogramms für Vorschulkinder*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Humboldt-Universität Berlin.
- Sachse, S., Budde, N., Rinker, T., & Groth, K. (2012). Evaluation einer Sprachfördermaßnahme für Vorschulkinder. *Frühe Bildung*, 1(4), 194–201. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000062>
- Sammons, P., Anders, Y., Sylva, 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 H.-G. Roßbach & H.-P. Blossfeld (Hrsg.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 179–198). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_12)
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Toth, K., Draghici, D., & Smees, R. (2011). *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education Project (EPPSE 3–14): Influences on students' attainment and progress in key stage 3: Academic outcomes in English, maths and science in Year 9*. London: Department for Education.
- Sammons, P., Toth, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2015). The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school. *Journal of Children's Services*, 10(3), 189–201. <https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0007>
- Sando, O. J. (2019). The physical indoor environment in ECEC settings: children's well-being and physical activity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(4), 506–519. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1634238>
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. R. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language- and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281–294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.008>
- Schäfer, G. E. (2016). *Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit* (Vol. 5). Beltz Juventa.
- Schelle, R. (2011). *Die Bedeutung der Fachkraft im frühkindlichen Bildungsprozess. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen, Band 18*.
- Schelle, R. (2021). *Raum als Qualitätsmerkmal in der Kindertageseinrichtung. Eine Synopse*. Deutsches Jugendinstitut.
- Schlack, R., Neuperdt, L., Hölling, H., De Bock, F., Ravens-Sieberer, U., Mauz, E., Wachtler, B., & Beyer, A.-K. (2020). Auswirkungen der COVID-19-Pandemie und der Eindämmungsmaßnahmen auf

- die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. *Journal of Health Monitoring*, 5(4), 23–33. <http://dx.doi.org/10.25646/7173>
- Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., Wieduwilt, N., Roßbach, H.-G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44(2), 338–357. <https://doi.org/10.1002/berj.3332>
- Schneider, W. (2018). Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (32), 53–74. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000213>
- Schneider, W., Baumert, J., Becker-Mrotzek, M., Hasselhorn, M., Kammermeyer, G., Rauschenbach, T., Roßbach, H.-G., Roth, H.-J., Rothweiler, M., & Stanat, P. (2012). *Expertise "Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)"*. <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BISS-Expertise.pdf>
- Schröder, M. B. (2011). *Effekte professioneller Sprachförderung in Kindertagesstätten. Eine experimentell kontrollierte Intervention zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund. Unveröffentlichte Dissertation*. Universität Potsdam.
- Schuler, S. (2009). Was können Spiele zur frühen mathematischen Bildung beitragen? Chancen, Bedingungen und Grenzen. In M. Neubrand (Hg.), *Beiträge zum Mathematikunterricht* (S. 399–402). WTM-Verlag.
- Schuler, S., Budde-Spengler, N., & Sachse, S. (2015). *Ergebnisbericht – Analysen der Auswirkung des sprachlichen Interaktionstrainings im Projekt MAUS*.
- Schuster-Lang, K.-M. (2013). Rahmenpläne für die Bildungsarbeit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit* (3. Auflage, S. 147–160). Cornelsen.
- Seiz, J., Voss, T., & Kunter, M. (2015). When knowing is not enough – the relevance of teachers' cognitive and emotional resources for classroom management. *Frontline Learning Research*, 3(1), 55–77. <https://doi.org/10.14786/flr.v3i1.141>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., LeFevre, J.-A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33(1), 96–116. <http://www.jstor.org/stable/748174>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Silinskas, G., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2020). The home literacy model in a highly transparent orthography. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 80–101. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1642213>
- Simon, S., & Sachse, S. (2011). Sprachförderung in der Kindertagesstätte – Verbessert ein Interaktionstraining das sprachförderliche Verhalten von Erzieherinnen? *Empirische Pädagogik*(4), 462–480.
- Simon, S., & Sachse, S. (2013). Anregung der Sprachentwicklung durch ein Interaktionstraining für Erzieherinnen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 379–397.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care: Sustained Shared Thinking And Emotional Well-Being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision*. Institute of Education Press.
- Siraj-Blatchford, I. (2008). Understanding the relationship between curriculum, pedagogy and progression in learning in early childhood. *Hong Kong Journal of Early Childhood*, 7(2), 6–13.

- Siraj-Blatchford, I. (2010). A focus on pedagogy: Case studies of effective practice. In K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (Eds.), *Early Childhood Matters: Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project* (pp. 149-165). Routledge.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. London: Department for Education and Skills.
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Preschool-age problem behavior and teacher-child conflict in school: Direct and moderation effects by preschool organization. *Child Development, 86*(3), 955–964. <https://doi.org/10.1111/cdev.12350>
- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. OECD Education Working Papers, No. 176. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., & Højen, A. (2018). Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development, 29*(4), 581–602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
- Slot, P. L., Lerkkanen, M.-K., & Leseman, P. P. M. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries*. [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP2\\_D2\\_\\_2\\_Secondary\\_data\\_analyses.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2__2_Secondary_data_analyses.pdf)
- Slot, P. L. (2014). *Early childhood education and care in the Netherlands. Quality, curriculum, and relations with child development. Dissertation*. Utrecht University.
- Smidt, W. (2012). *Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie*. Waxmann.
- Smidt, W. K., Lehrl, S., Anders, Y., Pohlmann-Rother, S., & Kluczniok, K. (2012). Emergent literacy activities in the final preschool year in the German federal states of Bavaria and Hesse. *Early Years, 32*(3), 301–312.
- Smith, M. W., & Dickinson, D. K. (2002). *Early Language & Literacy Classroom Observation (ELLCO) Toolkit: Research edition*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Snider, M., & Fu, V. (1990). The effects of specialized education and job experience on early childhood teacher's knowledge of developmentally appropriate practice. *Early Childhood Research Quarterly, 5*, 69–78.
- SPD, Bündnis 90/Die Grünen, & FDP. (2021). *Mehr Fortschritt wagen - Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit. Koalitionsvertrag 2021-2025 zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschland (SPD), Bündnis 90/Die Grünen und den Freien Demokraten (FDP)*. [https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag\\_2021-2025.pdf](https://www.spd.de/fileadmin/Dokumente/Koalitionsvertrag/Koalitionsvertrag_2021-2025.pdf)
- Spear, C. F., Piasta, S. B., Yeomans-Maldonado, G., Ottley, J. R., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2018). Early childhood general and special educators: An examination of similarities and differences in beliefs, knowledge, and practice. *Journal of Teacher Education, 69*(3), 263–277. <https://doi.org/10.1177/0022487117751401>
- Spieß, K. C., & Tietze, W. (2002). Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5*(1), 139–162. <https://doi.org/10.1007/s11618-002-0008-8>
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>

- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E., Taskinen, P., & Ziegler, T. (2018). Early Steps into Science - EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hg.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf Fachkräfte und Kinder. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung "Haus der kleinen Forscher"* (Vol. 10, S. 50–136). Verlag Barbara Budrich. [https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4\\_Ueber\\_Uns/Evaluation/Wissenschaftliche\\_Schriftenreihe\\_aktualisiert/190206\\_eBook\\_Band\\_10.pdf](https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Wissenschaftliche_Schriftenreihe_aktualisiert/190206_eBook_Band_10.pdf)
- Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardoff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung* (8. Auflage, S. 319–331). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(4), 548–568. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.010>
- Stipek, D., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 305–325. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(97\)90005-3](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(97)90005-3)
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66(1), 209–223. <https://doi.org/10.2307/1131201>
- Strehmel, P. (2016). Leitungsfunktion in Kindertageseinrichtungen. Aufgabenprofile, notwendige Qualifikationen und Zeitkontingente. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bense, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrigierte Auflage, S. 131–252). Herder.
- 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), 126–135. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i2.679>
- Sugiyama, T., Okely, A. D., Masters, J. M., & Moore, G. T. (2010). Attributes of child care centers and outdoor play areas associated with Preschoolers' physical activity and sedentary behavior. *Environment and Behavior*, 44(3), 334–349. <https://doi.org/10.1177/0013916510393276>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., Welcomme, W., & Hollingworth, K. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education EPPSE 3–16 project. Research report*. London: Department for Education.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *ECERS-E. The Four Curricular Subscales Extension to the Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-R)* (4th Edition). Teachers College Press.
- Thole, W. (2008). „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potenzial und Forschungsbedarf. In W. Thole, H.-G. Roßbach, M. Fölling-Albers, & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung und Kindheit* (1. Auflage, S. 271–294). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkvjv6v.22>
- Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertageseinrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(2), 206–222. <https://doi.org/10.25656/01:7143>
- Thoma, D., & Tracy, R. (2014). *SprachKoPF-Online<sub>v072</sub>. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte*. MAZEM.
- Thoma, D., Tracy, R., Michel, M., & Ofner, D. (2012). *Schlussbericht des Vorhabens SprachKoPF „Sprachliche Kompetenzen Pädagogischer Fachkräfte“*. Universität Mannheim.

- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK)*. Verlag das Netz.
- Tietze, W., Meischner, T., Gänsfuß, R., Grenner, K., Schuster, K.-M., Völkel, P., & Roßbach, H.-G. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Luchterhand.
- 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). Beltz Verlag.
- Tietze, W., Roßbach, H.-G. (Hrsg.), Nattefort, R., & Grenner, K. (2017). *Kindergarten-Skala. Revidierte Fassung mit Zusatzmerkmalen (KES-RZ). Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindertageseinrichtungen. Deutsche Fassung der Early Environment Rating Scale – Revised Edition von Thelma Harms, Richard M. Clifford und Debby Cryer*. Verlag das Netz.
- Tonyan, H. A., & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with environmental quality, ethnicity, and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 121–142. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00006-1)
- Tracy, R. (2003). *Sprachliche Frühförderung – Konzeptuelle Grundlagen eines Programms zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache im Vorschulalter*. Universität Mannheim, Forschungs- und Kontaktstelle Mehrsprachigkeit.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. überarbeitete Auflage). Francke Verlag.
- Trauernicht, M. (2021). *Burnout symptoms in preschool teachers and the relation to job conditions and quality of care. Dissertation*. Freie Universität Berlin.
- Trauernicht, M., Anders, Y., Oppermann, E., & Klusmann, U. (submitted). Emotional exhaustion and the frequency of educational activities in preschool. *European Early Childhood Education Research Journal*.
- Trauernicht, M., Oppermann, E., Klusmann, U., & Anders, Y. (2021). Burnout undermines empathising: Do induced burnout symptoms impair cognitive and affective empathy? *Cognition and Emotion*, 35(1), 185–192. <https://doi.org/10.1080/02699931.2020.1806041>
- Treml, A. K. (2000). *Allgemeine Pädagogik: Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung*. Kohlhammer.
- Ulferts, H. (2019). The relevance of general pedagogical knowledge for successful teaching. <https://doi.org/10.1787/ede8feb6-en>
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development*, 90(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- van Liempd, I. H., Oudgenoeg – Paz, O., & Leseman, P. P. M. (2020). Do spatial characteristics influence behavior and development in early childhood education and care? *Journal of Environmental Psychology*, 67, 101385. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101385>
- Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489–514. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(99\)00026-5](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(99)00026-5)
- Vermeer, H. J., van IJendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., & Harrison, L. J. (2016). Quality of child care using the Environment Rating Scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood*, 48(1), 33–60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Viernickel, S., & Fuchs-Rechlin, K. (2016). Fachkraft-Kind-Relationen und Gruppengrößen in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen, Analysen, Berechnungsmodell. In S. Viernickel, K. Fuchs-Rechlin, P. Strehmel, C. Preissing, J. Bensel, & G. Haug-Schnabel (Hrsg.), *Qualität für alle. Wissenschaftlich begründete Standards für die Kindertagesbetreuung* (3., korrigierte Auflage, S. 11–130). Herder.

- 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*.
- Viernickel, S., Voss, A., Mauz, E., Gerstenberg, F., & Schumann, M. (2013). *STEGE – Strukturqualität und Erzieherinnengesundheit in Kindertageseinrichtungen. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*.
- von Dapper-Saalfels, T., Koch, K., Mackowiak, K., Beckerle, C., Löffler, C., & Heil, J. (2020). Vignetteninterview zur Erfassung des Sprachförderwissens pädagogischer Fachkräfte (VSW). In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup, & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung* (S. 13–32). Verlag Julius Klinkhardt.
- von Suchodoletz, A., 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*, 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.010>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M., & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235–257). Waxmann.
- Voss, T., Kunina-Habenicht, O., Hoehne, V., & Kunter, M. (2015). Stichwort Pädagogisches Wissen von Lehrkräften: Empirische Zugänge und Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *18*(2), 187–223. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0626-6>
- Vukelich, C. (1994). Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*, *9*, 153–170. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90003-5)
- Vygotsky, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Pahl-Rugenstein.
- Weikart, D. P. (2000). *Early childhood education: Need and opportunity*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122380>
- Weinert, F. E. (2014). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–32). Beltz Verlag.
- Weinert, S. (2020). Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In S. Sachse, A.-K. Bockmann, & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung. Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 131–162). Springer.
- Weinert, S., & Ebert, S. (2013). Spracherwerb im Vorschulalter: Soziale Disparitäten und Einflussvariablen auf den Grammatikerwerb. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, *16*(2), 303–332. <https://doi.org/10.1007/s11618-013-0354-8>
- Weinert, S., & Ebert, S. (2017). Verlaufsmerkmale und Wirkfaktoren der frühen kognitiv-sprachlichen Entwicklung: Ergebnisse aus der BiKS-3-10 Studie. In V. Mall, F. Voigt, & N. H. Jung (Hrsg.), *Entwicklungsstörungen und chronische Erkrankungen: Diagnose, Behandlungsplanung und Familienbegleitung* (S. 13–33). Schmidt-Römhild.
- Weinert, S., Ebert, S., & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, *1*, 32–45.
- Weinert, S., & Grimm, H. (2018). Sprachentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (8., vollständig überarbeitete Auflage, S. 445–470). Beltz Verlag.
- Weinert, S., & Lockl, K. (2008). Sprachförderung. In F. Petermann (Hg.), *Angewandte Entwicklungspsychologie* (S. 91–134).

- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development*, 22(6), 945–969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>
- Whalley, M. E. (2011). *Leading practice in early years settings* (2 ed.). Larning Matters Ltd.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86(4), 542–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.4.542>
- Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Debaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–559. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.552>
- Whitehurst, G. J., Zevenbergen, A. A., Crone, D. A., Schultz, M. D., Velting, O. N., & Fischel, J. E. (1999). Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261–272. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.261>
- Wieduwilt, N., Wolf, K., & Anders, Y. (2018). *Beobachtungsskala sprachbezogene Raumgestaltung (Unveröffentlichte Forschungsversion)*.
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education & Development*, 13(1), 81–106. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_5)
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeyer, M., & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung*, 5(4), 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wirts, C., Wildgruber, A., & Wertfein, M. (2017). Die Bedeutung von Fachwissen und Unterstützungsplanung im Bereich Sprache für gelingende Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. In H. Wadepohl, K. Mackowiak, K. Froehlich-Gildhoff, & D. Weltzien (Hrsg.), *Interaktionsgestaltung in Familie und Kindertagesbetreuung* (S. 147–170). Springer.
- Wolf, K. M. (2019). *Additive Sprachförderung im Elementarbereich: Wirksamkeit additiver Sprachförderprogramme und Diagnostik von besonderem Sprachförderbedarf*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Wolf, K. M., Felbrich, A., Stanat, P., & Wendt, W. (2011). Evaluation der kompensatorischen Sprachförderung in Brandenburger Kindertagesstätten. *Empirische Pädagogik*, 25(4), 423–438.
- Wolf, K. M., Schroeders, U., & Kriegbaum, K. (2016). Metaanalyse zur Wirksamkeit einer Förderung der phonologischen Bewusstheit in der deutschen Sprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30, 9–33. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000165>
- Zimmer, J. (2006). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz* (2. Auflage). Cornelsen Scriptor.



## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b>	Kompetenzmodell für frühpädagogische Fachkräfte (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2011) .....	28
<b>Abbildung 2:</b>	Professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte im Rahmen eines strukturell-prozessualen Qualitätsverständnisses (vgl. Kluczniok & Roßbach, 2014; Roux & Tietze, 2007; Tietze et al., 1998) .....	30
<b>Abbildung 3:</b>	Heuristisches Arbeitsmodell zur Bedeutung sprachbezogener professioneller Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte sowie individueller und einrichtungsbezogener Strukturmerkmale für die Prozessqualität und kindliche Entwicklung .....	74

## Tabellenverzeichnis

<b>Tabelle 1:</b>	Möglichkeiten des Stimulierens in Anlehnung an Motsch (2017, S. 97 f.) .....	40
<b>Tabelle 2:</b>	Möglichkeiten des Modellierens in Anlehnung an Motsch (2017, S. 98 f.) .....	40

**STUDIE 1**

**Preschool teachers' pedagogical beliefs in the field of language education**

Due to an embargo period the manuscript cannot be shared publicly. The article was published by Elsevier in *Teaching and Teacher Education* on 24<sup>th</sup> February 2021, available at:

Wieduwilt, N., Lehl, S., & Anders, Y. (2021). Preschool teachers' pedagogical beliefs in the field of language education. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103296.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103296>

**STUDIE 2**

**Preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and their relation to  
observed classroom quality**

This is a preprint submitted to the journal *Early Childhood Research Quarterly* (publisher: *Elsevier*).

Wieduwilt, N., Lehl, S., & Anders, Y. (revision after resubmission). Preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and their relation to observed classroom quality.

This work was supported by the German Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth.

### **Abstract**

This study examines the pedagogical beliefs of 205 German preschool teachers regarding language education and the correlation between these beliefs and observed classroom quality, including aspects of sustained shared thinking and the emotional climate in teacher-child interactions. Pedagogical beliefs are measured via teacher-reports using a self-developed scale which distinguishes between two main dimensions according to the differentiation of strategies of language support in preschools: teacher-directed beliefs supporting additional language programs, including a strong focus on a promotion of specific aspects of language development and specific subgroups of children, and child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines. Classroom quality was measured through direct observations via high-inference rating scales (SSTEW, and CIS) with a specific focus on the SSTEW-subcales “supporting and extending language and communication”, “supporting learning and critical thinking”, and the CIS indicator “sensitivity in interaction”. Structural equation modeling indicates a marginally significant positive association between child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines and the quality of specific language stimulation processes in the sense of *sustained shared thinking*. Teacher-directed beliefs supporting additional language programs correlated with a poorer emotional climate in teacher-child interactions. Implications for preschool teacher training and professional development are discussed based on these findings.

*Keywords:* pedagogical beliefs, process quality, preschool teachers, early education, preschool

## 1. Introduction

Strong language and literacy skills are a key prerequisite for a successful schooling career, the uptake of professional activities, and general integration into society (OECD, 2003). International research studies have impressively demonstrated the relevance of high-quality early childhood education and care (ECEC) for children's development in different learning areas, especially with regard to language development (e.g. Ansari & Pianta, 2018; Ulferts et al., 2019). However, despite these achievements, many children lag far behind their peers in their language and literacy skills, including those at preschool age. According to a representative parental survey of the National Educational Panel Study in 2017, every fifth child in the group of five-year-olds in Germany showed a need for language support (Authoring Group Educational Reporting, 2020). Research indicates that differences in language competencies emerge early (Weinert et al., 2010) and are relatively stable over time (Bornstein & Putnick, 2012; Ebert, 2020).

Thus, there is a compelling need for early promotion of language and literacy skills, beginning in preschool, via the provision of appropriate language learning approaches. When discussing strategies to support children's language development in preschools, we can broadly distinguish between teacher-directed, didactic approaches (which include additional language programs, referred to as "additional language promotion" in Germany) and child-centered approaches (known in Germany as "language education embedded into daily routines"). Additional language programs follow an organized schedule, mainly with a focus on specific competence domains within language development. Thus, the teacher's language instruction is the core element, whereas the child is more a recipient of the educational content (Weikart, 2000). In contrast to additional language support, the concept of language education embedded into daily routines involves active roles on the part of the teacher *and* the child when shaping learning processes on the basis of current interests, which is also described as an "open framework approach" (Weikart, 2000). Relevant teacher approaches to language instruction and learning can be seen in the framework of overall pedagogical beliefs, which are assumed to be associated with the quality of interaction (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Siraj-Blatchford et al., 2002).

Teachers' beliefs regarding children's learning and instruction have received more and more attention in recent years (Ansari & Pianta, 2019; Hamre et al., 2012; Piasta et al., 2019). From a theoretical point of view, teachers' beliefs and knowledge guide the selection and implementation of language learning methods, which in turn influence children's language development (Anders, 2012; Schachter et al., 2016). Research evidence suggests that pedagogical beliefs are domain-specific (e.g. Dunekacke et al., 2016; Staub & Stern, 2002; Steffensky et al., 2018) and that language-related pedagogical beliefs can be further distinguished according to the different language learning

approaches applied in preschools (Wieduwilt et al., 2021), between beliefs which consider the best approach to fostering children’s language development to be teacher-directed additional language programs, and beliefs which favor child-centered language learning opportunities embedded into daily routines. However, little is known about how these different language-related pedagogical beliefs guide each preschool teacher’s implementation of language-related practices and, overall, the realization of high-quality interactions. Against this background, the present study investigates preschool teachers’ language-related pedagogical beliefs and their relation to process quality.

### **1.1 Approaches to Language Education with a Special Focus on the German ECEC System**

The broad distinction between teacher-directed and child-centered approaches in language education has been widely accepted (Campbell, 2018; Egert & Hopf, 2018; Pyle et al., 2018). However, as most preschool teachers use more than one teaching approach, they cannot be classified as either direct teaching or child-centered (Chiatovich & Stipek, 2016; Stipek, 2004). It is more likely that teachers mix different teaching strategies and that they vary in the degree to which they implement teacher-directed or child-centered approaches.

Teacher-directed approaches have a more predetermined plan which includes the content to be taught, the specific activities which must be used to teach this content, and the schedule to be followed (van Druten-Frietman et al., 2015). Such additional programs are often scripted, contain a lot of direct instruction, and focus on specific skills (Barnett, 2011), such as phonological awareness (e.g. Küspert & Schneider, 2018). Moreover, they are generally organized for selected groups of children (e.g. children with a need for language support or children who are soon transferring to elementary school), and exist as planned lessons in addition to the regular preschool curriculum. This means that a small group of children (e.g. four to six children) is separated from the whole group at a specific time point in order to participate in the training. For example, the additional language program on phonological awareness “Hear, Listen, Learn” by Küspert and Schneider (2018) often takes place six months before children transfer to elementary school over a period of 20 weeks. The daily exercise time is between 15 and 20 minutes.

On the other hand, child-centered approaches are less structured, focus on broader domains of language development, and utilize the potential of daily routines and children’s play for language learning (Stipek, 2004; Wieduwilt et al., 2021). This child-centered language promotion integrated into daily routines (e.g. during meals and care routines) represents a sensible and feasible pedagogical concept within the German ECEC system, as it ties in with this system’s specific socio-pedagogical tradition, which is characterized by child-centered pedagogy and a strong emphasis on unguided free play (OECD, 2006). The underlying philosophy is that learning takes place in social situations which

emerge from children's play (Zimmer, 2007). Thus, the interests and everyday experiences of the children form the basis for all educational activities.

Child-centered language promotion embedded into daily routines reaches out to all children of the class during the whole preschool day and emphasizes the role of the teacher as an attentive observer of children's interests and learning processes. In this sense, language promotion is not limited to a specific time frame; instead, language promotion pervades every situation during the preschool day. Based on professional dialogue patterns that involve language-learning strategies (e.g. corrective feedback, open questions, scaffolding), the teacher aims to accompany activities verbally and to use daily routines as conversational contexts (Jampert et al., 2011). These aspects of high-quality teacher-child interactions are also reflected in the term *sustained shared thinking* (SST), which describes an episode in which "two or more individuals 'work together' in an intellectual way to solve a problem, clarify a concept, evaluate an activity, extend a narrative etc." (Siraj-Blatchford et al., 2002, p. 8). According to this understanding, both the preschool teacher and the child "must contribute to the thinking and it must develop and extend the understanding" (Siraj-Blatchford et al., 2002, p. 8).

International studies underline that child-centered teaching strategies seem to benefit children's development in particular (Anders, 2015; Lerkkanen et al., 2012; Marcon, 2002; Stipek et al., 1995), but scientific evidence concerning the effectiveness of language education embedded into daily routines in Germany is, to date, very limited and not especially promising. For instance, the interactions of German preschool teachers were characterized by a high proportion of organizational, direct instruction and little cognitive stimulation (Albers, 2009; König, 2009). Furthermore, the quality of teacher-child interactions has found to be especially poor in important daily situations like mealtimes and free play (Mackowiak et al., 2014; Wildgruber et al., 2016). However, results from teacher trainings that focus specifically on the implementation of language learning strategies during daily routines or in dialog reading sessions are encouraging (Buschmann & Jooss, 2011; Ennemoser et al., 2013; Kammermeyer et al., 2019).

There is some international evidence that children in teacher-directed approaches seem to make greater progress with regard to achievement tests, but not in the long run (Anders, 2015; de Haan et al., 2014; Kuger et al., 2012; Stipek et al., 1995). It is argued that teacher-directed approaches might be especially suitable to meet the specific needs of at-risk children (e.g. children from immigrant families or from families with low socio-economic status) or with low initial skills, but empirical evidence on this topic is scarce (especially for the preschool context) and not conclusive (Chiatovich & Stipek, 2016; Huffman & Speer, 2000). Most recently, Chiatovich and Stipek (2016) found that neither teacher-directed nor child-centered teaching strategies affected preschool children differently depending on their ethnic background or socioeconomic status. In this vein, most additional language programs for at-risk children have not proven to be effective in Germany (Egert & Hopf, 2016;



Schneider et al., 2018). Reasons for the disappointing study results may lie in the late starting point of such programs at the end of the preschool period, the low transferability of the topics covered in additional language programs into children's everyday lives, and the inadequate qualification of the teacher implementing the program (Egert & Hopf, 2018). Positive effects, also in the longer run, could be established for additional language programs focusing on phonological awareness as one specific component of language development (Schneider, 2018; Wolf et al., 2016). These positive effects of additional language support on phonological awareness could be examined for different groups of children (Schneider, 2018).

Requirements regarding the implementation of additional language programs and/or embedded language learning strategies in preschools are usually decided at the level of the 16 German federal states. However, as the individual preschools and preschool teachers enjoy a lot of autonomy within the highly decentralized German ECEC system, decisions on the way language learning is promoted are also made by the ECEC provider, the center manager, or the preschool teacher him or herself (Resa et al., 2016). In general, it is assumed that preschool teachers hold specific pedagogical beliefs that might guide their actions regarding additional and integrated language promotion (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Siraj-Blatchford et al., 2002). This assumption builds on important evidence gained from school research, where teachers' beliefs regarding students' learning and instruction have found to be an empirically relevant precondition for instructional quality (Staub & Stern, 2002; Dubberke et al., 2008).

## **1.2 Language-Related Pedagogical Beliefs in the Theoretical Framework of Professional Competence**

Pedagogical beliefs can be described as one facet of the professional competence of preschool teachers, alongside knowledge and motivational and emotional aspects (Anders, 2012; Fröhlich-Gildhoff et al., 2011; Siraj-Blatchford et al., 2002). They comprise beliefs about the nature of teaching and learning, and implicitly guide preschool teachers' actions (Pajares, 1992). Most research studies particularly differentiate teacher-directed beliefs from child-centered beliefs (e.g. Pianta et al., 2005; Stipek & Byler, 1997). Moreover, a large pool of American research (Bryant et al., 1991; Charlesworth et al., 1993; Maxwell, 2001) conceptualizes developmentally appropriate beliefs and developmentally inappropriate beliefs based on a position statement presented by the National Association for the Education of Young Children (NAEYC; Bredekamp, 1987; Bredekamp & Copple, 1997). Developmentally appropriate beliefs converge with child-centered approaches, whereas developmentally inappropriate beliefs converge with teacher-directed approaches.

Research studies focusing on beliefs in different developmental domains confirm that it is reasonable to conceptualize pedagogical beliefs domain-specifically, e.g. for the domains mathematics

(Staub & Stern, 2002), science (Steffensky et al., 2018), and language (Wieduwilt et al., 2021). Concerning different language learning approaches in preschools, there is evidence to support a distinction between language-related pedagogical beliefs reflecting, respectively, facets of teacher-directed or child-centered beliefs: A recent study of German preschool teachers (Wieduwilt et al., 2021) shows that teachers' language-related pedagogical beliefs can be differentiated into the two belief facets "support through additional language programs", which involves more teacher-directed elements, and "language education embedded into daily routines", which reflects more child-centered elements. Both belief facets are widely accepted, although the approach of language education embedded into daily routines enjoys even greater acceptance (Wieduwilt et al., 2021). Moreover, the two belief facets were weakly correlated, indicating that preschool teachers can support both language learning approaches (Wieduwilt et al., 2021).

Although discussion in pedagogical practice of "correct" language-related pedagogical beliefs in early childhood in Germany seems to favor child-centered pedagogical beliefs embedded into daily routines (Hasselhorn & Sallat, 2014), there is nevertheless a lack of research to confirm the superiority of child-centered beliefs in terms of advantages for the actual, realized process quality in preschool classrooms.

### **1.3 Associations between Pedagogical Beliefs and Classroom Practices**

According to the theoretical model of preschool quality, which comprises *structures* (relatively stable aspects, such as group size or teacher-to-child ratio), *beliefs* (e.g. regarding teaching and learning), and *processes* (e.g. activities and interactions between the caregiver and the child), structures and beliefs are associated with processes in the class that in turn impact children's development (NICHD Early Child Care Research Network, 2002; Pianta et al., 2005; Sylva, Siraj-Blatchford, Taggart, et al., 2006). Process quality occupies a central position within this framework. Excellent process quality is defined globally as including warm and responsive interactions, effective classroom management, and learning-supportive interior design (Harms et al., 2015). Specific cognitively stimulating interactions and materials in different domains such as language and literacy are defined as domain-specific quality (Sylva, Siraj-Blatchford, & Taggart, 2006).

To capture process quality in preschool classrooms, various observation tools can be applied, such as the *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-R; Harms et al., 2015), which focuses on teacher-child interactions and activities, as well as the material surroundings. The *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2008) applies a strong focus to the quality of teacher-child interactions, whereas the *Caregiver Interaction Scale* (CIS; Arnett, 1989) aims at capturing the emotional tone of preschool teachers in their interactions with the children, which is an important aspect of global quality. However, language-specific stimulation during teacher-child interactions, in

the sense of *sustained shared thinking* (SST), is only implicitly integrated in these tools. To assess these aspects of domain-specific process quality in more depth, the Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) scale was introduced (Siraj et al., 2015). The SSTEWE focuses on the emotional well-being of the child, as well as on high-quality teacher-child interactions, including aspects of SST. Thus, the scale represents an important complement to existing observational scales and allows researchers to assess the quality of language education embedded into daily routines in more detail (Anders & Wieduwilt, 2018). It is plausible that child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines might be of particular importance for process quality when it is defined in this way; these beliefs emphasize the importance of taking up and furthering the children's own interests and thought processes while ensuring a stable emotional basis.

Only a few studies investigate the associations between different pedagogical belief facets and process quality using observation tools. The state of research is even more limited with regard to pedagogical beliefs in the field of language education. Stipek and Byler (1997) showed, for general pedagogical processes, that child-centered beliefs of preschool and kindergarten teachers predicted a better social climate in the preschool class according to a self-developed observation scale. In line with this, Pianta and colleagues (2005) found that child-centered beliefs are associated with a higher instructional and interaction-related quality as measured with the CLASS. This is also the case in classrooms facing specific demands such as greater age diversity (Ansari & Pianta, 2019). Two other studies involving kindergarten teachers (Bryant et al., 1991) and kindergarten teachers and preschool teachers up to third grade (Maxwell, 2001) revealed that stronger agreement with statements about developmentally appropriate practice was related to more developmentally congruent behaviors in teaching (as measured with the ECERS and a self-developed instrument). However, other studies revealed nonexistent, weak, or even negative associations between different belief facets and preschool teachers' observed practices (Bryant et al., 1994; Hegde & Cassidy, 2009; Schachter et al., 2016; Wen et al., 2011; Wilcox-Herzog, 2002), indicating an inconsistent state of research. One possible explanation for the heterogeneous results may lie either in a very close or, conversely, less exact fit between the measured beliefs and the observation tools applied (Schachter et al., 2016). Consequently, it is important to ensure at least some level of coherence between the beliefs and the process quality under measurement.

#### **1.4 The Impact of other Teacher Characteristics and Structural Features**

From occupational research we know that individual teacher's characteristics have found to be relevant for process quality in preschools. For instance, several German studies established that the professional experience of preschool teachers was positively related to process quality (Kuger & Kluczniok, 2009; Kuger et al., 2016; Tietze et al., 2013), whereas research evidence from the US

exhibited both positive (LoCasale-Crouch et al., 2007) and negative relations (Wilcox-Herzog, 2002) or no relations at all (Justice et al., 2008; Pianta et al., 2005). In Germany, research focusing on the significance of different levels of teaching qualifications is a relatively recent development (Strohmer & Mischo, 2014, 2015), due to the homogenous levels of teacher education across Germany: The most common job title, ‘educator’, is conferred after a three-year post-secondary vocational training program. The proportion of preschool teachers holding a university degree is rising, but it remains small in Germany (most recently 6 %; Authoring Group Educational Reporting, 2020). However, research studies across Europe and the US show that higher pre-service qualifications were associated with higher process quality (Cryer et al., 1999; Pianta et al., 2005), albeit the evidence is not consistent (Early et al., 2007; Slot et al., 2015). Concerning the effects of professional development, studies from Germany (Kammermeyer et al., 2019) and three different meta-analyses involving international research studies (Egert, 2015; Fukkink & Lont, 2007; Markussen-Brown et al., 2017) indicate positive associations between staff members’ further professional development activities and process quality.

As preschool teachers move and act within the existing context of the preschool and the single preschool class, structural aspects of the preschool class might also play a role in the interplay between pedagogical beliefs and process quality. Although not consistent across all studies (Slot, 2018), the majority of international research studies provide evidence that a higher share of immigrant or multilingual children and a higher child-to-teacher ratio are associated with lower process quality (Barros & Aguiar, 2010; Kuger & Kluczniok, 2009; Kuger et al., 2016; Lehl et al., 2014; LoCasale-Crouch et al., 2007; Slot et al., 2018; Tietze et al., 2013; Tonyan & Howes, 2003; Vermeer et al., 2016). Regarding the age of the children, process quality was found to be higher in classrooms with, on average, older children (Kuger & Kluczniok, 2009; Kuger et al., 2016). In Germany, the way in which preschools are organized (stable groups or open-group arrangement) presents another interesting structural aspect that might be relevant for process quality: Study results are rare, but existing research in Germany indicates that process quality is higher in open-group centers (Tietze et al., 2013). However, a Norwegian study reports less teacher-child closeness and more teacher-child conflict at the beginning of elementary school for children from open-group preschools (Skalická et al., 2015).

To sum up, there is some evidence in the literature that both pedagogical beliefs and teacher and preschool characteristics are related to process quality. However, study results regarding language-related pedagogical beliefs are rare. This is surprising, considering that language education in Germany and beyond is treated with high priority in ECEC systems (OECD, 2003) and different language learning approaches are contrasted within the scientific and the public discourse (Campbell, 2018; Hasselhorn & Sallat, 2014; Pyle et al., 2018). Thus, the present study focuses on the importance of different facets of language-related pedagogical beliefs for the quality of pedagogical processes and pursues the following research questions: Are different facets of the language-related pedagogical

beliefs of preschool teachers (e.g. teacher-directed beliefs supporting additional language programs and child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines) associated with process quality over and above teacher and preschool characteristics? If so, do teacher-directed beliefs supporting additional language programs and child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines vary in their predictive power?

Based on the research literature, we hypothesized that child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines might be of particular importance for high process quality in preschools. In accordance, we do not expect teacher-directed beliefs supporting additional language programs to be associated with process quality observed during the regular preschool day.

## **2. Method**

### **2.1 Data and Sample**

The present study uses data collected within the evaluation of the German federal program [details removed for peer review] (Anders et al., 2020). At this point, we present only basic information on the federal program and its evaluation, because our study does not focus on program-specific questions, but rather uses the data to explore associations between language-related pedagogical beliefs and process quality. The comprehensive program was implemented by the [details removed for peer review] between the years 2016 and 2022 in about 7,000 preschools (which represents approximately 12 % of all preschools in Germany; Authoring Group Educational Reporting, 2020). It supports the participating preschools in the areas of language education embedded into daily routines, inclusive education, and collaboration with parents; its overarching goal is to increase process quality in preschools. The eligibility requirements for the program include preschools having to be located in socioeconomically disadvantaged areas, hence caring for a high share of children speaking languages other than German at home or from families experiencing economic risk. The funding finances one additional part-time position (referred to as the school's 'additional language expert') in every setting who is responsible for addressing the three topic areas by providing professional development activities for the team. Hence, rather than directly working with the children, the key tasks of the additional language experts comprise consulting with, coaching, and professionally supporting the preschool teachers. Moreover, the program involves educational supervisors who support between 10 and 15 preschools with the implementation of the program, e.g. through the organization of professional development meetings for the language experts or preschool visits. The accompanying evaluation applies a longitudinal study based on two measurement points, involves standardized surveys and observations, and takes place in nine out of the 16 federal states in Germany.

Within this study, we draw on data collected during standardized observations in 107 preschools, covering the nine federal states included within the evaluation study. Observations took place in one class per preschool. As live observations are time-consuming and costly, the subsample of  $n = 107$  was randomly selected with respect to different selection criteria that were relevant for the overall evaluation study as well as the present study (e.g. broad regional distribution and high share of children speaking languages other than German at home). Observations of preschool quality took place from October 2018 until March 2019. Additionally, we asked the observed preschool teachers to answer a survey immediately after the observation. In most cases, two preschool teachers (or, on rare occasions, only one teacher) per class were observed and surveyed, leading to a total sample of 205 preschool teachers. The vast majority of the observed preschool teachers were female (87.3 %; male = 12.7 %; diverse gender = 0 %) and had spoken German at home (87.8 %). The average age of the participants was 41.2 years ( $SD = 12.25$ ). On average, the preschool teachers cared for 27 children in their class ( $SD = 23$ ; involving preschools with stable groups and an open-group arrangement). Furthermore, we used data provided by the survey of the additional language experts in September 2018 in order to record key preschool characteristics.

## 2.2 Measures

### 2.2.1 Independent Variables

**Language-Related Pedagogical Beliefs.** We applied a self-developed and reliably tested scale (see Wieduwilt et al., 2021 for the complete scale) within an online questionnaire in order to capture the two facets of language-related pedagogical beliefs described above. The scale differentiates between (1) teacher-directed beliefs supporting additional language programs (5 items, e.g., “Language learning opportunities should always focus on a specific aspect of language development (e.g. plural formation, usage of articles).”) and (2) child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines (9 items, e.g., “Joint meals are ideally suited to start conversations with children.”). Preschool teachers could answer on a 5-point Likert-scale (1 = do not agree at all to 5 = agree completely). Internal consistency of the two subscales as indicated by Cronbach’s alpha is acceptable (“support through additional language programs”:  $\alpha = .72$ ; “language education embedded into daily routines”:  $\alpha = .65$ ). Please see Table 1 for the wording and the descriptives of all items of the language-related beliefs scale.

**Table 1***Items Assessing Preschool Teachers' Pedagogical Beliefs Regarding Language Education*

Code	Item wording	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Teacher-centered beliefs supporting additional (A) language programs				
A1	Language support should especially focus on children with a need for language support.	204	3.24	1.19
A2	Language learning opportunities should always focus on a specific aspect of language development (e.g. plural formation, usage of articles).	203	3.42	1.15
A3	Explanations of language structure (e.g. word order, past tense forms) by the teacher facilitate the learning process of children.	203	3.39	1.16
A4	In order for children to benefit from language learning opportunities, they should follow a precise schedule.	202	3.12	0.93
A5	In order to support children's language development effectively, language learning opportunities should take place regularly at fixed times.	204	3.27	1.15
Child-centered beliefs supporting language education embedded (E) into daily routines				
E1	Teachers should accompany their own activities and the activities of the children with verbal guidance (e.g. during dressing and free play).	205	4.85	0.42
E2	Reciprocal conversations are ideally suited to support language development of all children.	204	4.86	0.40
E3	Language learning opportunities should be designed to correspond to a concrete situation that relates to the environment of the child.	205	4.20	0.81
E4	Language learning opportunities should address different areas of language development instead of focusing on single areas.	205	4.25	0.85
E5	Shared mealtimes are ideally suited to start conversations with children.	203	4.68	0.65
E6	Children learn language best when they are encouraged to speak about their everyday experiences.	205	4.50	0.77
E7	Children with a need for language support benefit especially from reading sessions in small groups.	205	4.33	0.78
E8	Children with a need for language support can improve their language skills through many conversations during daily preschool routines.	204	4.67	0.60
E9	The daily routines of the preschool offer children with a need for language support a variety of possibilities to improve their language skills.	204	4.71	0.61

**Teacher Characteristics.** We included teacher qualification as a teacher characteristic and differentiated between the categories “university degree” (10.9 %) and “no university degree” (89.1 %). Teachers with a university degree completed either a Bachelor's or Master's program in early childhood education or comparable subjects. The category “no university degree” comprises

educators, childcare assistants, and others. As further potentially relevant teacher characteristics we considered the years of professional experience in ECEC settings ( $M = 14.07$ ,  $SD = 12.26$ ) and the days of professional development activities within the last 12 months in the specific context of language education embedded into daily routines (one day comprises 6 hours of professional development;  $M = 2.30$ ,  $SD = 5.87$ ).

**Preschool Characteristics.** The following preschool characteristics have been found to be important predictors of process quality (see chapter 1.4) and were therefore included in the present study: proportion of children under the age of three years in the setting ( $M = 0.21$ ,  $SD = 0.12$ ); the preschool's organizational structure, where we differentiate between stable groups (31.2 %) and an open-group arrangement (either for the whole day or a certain amount of time during the day, 68.8 %); the number of children per teacher in the class ( $M = 7.92$ ,  $SD = 2.89$ ); and the proportion of children in the class who speak German as an additional language at home ( $M = .43$ ,  $SD = .29$ ).

### 2.2.2 Dependent Variables

The observation of instructional quality took place in one preschool class and lasted three to four hours over one morning. In preschools with an open-group arrangement, the observers were required to accompany the observed preschool teachers to the rooms where the teachers worked with the children. To assess domain-specific process quality, two subscales of the Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWS) scale (Siraj et al., 2015) were applied. The SSTEWS scale focuses on interactions that support effective learning in two developmental domains: the promotion of socio-emotional skills and cognitive learning (especially with regard to language learning). It comprises 14 items and is rated on a 7-point scale (1 = low quality, 3 = mediocre quality, 5 = good quality, 7 = excellent quality). In the present study, we employ the subscales "supporting and extending language and communication" and "supporting learning and critical thinking" as dependent variables because they address important aspects of language stimulation during daily routines. To apply the observation scale in the study, the research group translated the original version of the scale into German (Anders et al., 2017), adapted it, and tested it in 20 preschools in Germany prior to use. For the main observation, trained observers had to pass an inter-observer reliability check, requiring at least 80 % of their ratings to coincide with those of the trainer. Inter-observer reliability was evaluated for the overall SSTEWS-scale in a subsample of 20 preschools and found to be good ( $ICC_{unjust} = .79$ ). The internal consistency of the two selected subscales was also good ("supporting and extending language and communication":  $\alpha = .85$ ; "supporting learning and critical thinking":  $\alpha = .81$ ).

Alongside the SSTEWS, the same observer additionally administered the Caregiver Interaction Scale (CIS; Arnett, 1989) to capture sensitivity in interaction as an aspect of global process quality. Ratings for the 26 items are given on a 4-point scale (1 = not at all true, 2 = somewhat true, 3 = quite a



bit true, 4 = very much true). For the purpose of the present study, we created one indicator “sensitivity in interaction” based on the two subscales “sensitivity” and “harshness”. We selected these two subscales as they focus on the emotional basis of teacher-child interactions, which is a central prerequisite for implementing high-quality interactions. The two combined subscales exhibit excellent internal consistency ( $\alpha = .91$ ). Inter-observer reliability of the overall CIS was also found to be good ( $ICC_{unjust} = .81$ ).

### 3. Statistical Analysis

To answer the research questions, we conducted three multiple regression analyses within a structural equation modeling framework, using the statistic software Mplus (7.0). Analyses were calculated separately for the three quality measures (SSTEW subscales “supporting and extending language and communication” and “supporting learning and critical thinking”, and CIS indicator “sensitivity in interaction”). Because it is possible that teachers could score high on teacher-directed beliefs supporting additional language programs and child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines, the two belief facets were included simultaneously in the models. The language-related pedagogical beliefs and all quality measures are modeled as latent variables within the analyses. Regarding the subscale measuring child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines, error variances between the items E2 and E5, as well as E6 and E9, were allowed to correlate to account for content-related overlaps and similarities in item wording. Further teacher and preschool characteristics were included in each model. Robustness checks were administrated through a stepwise approach: Preschool characteristics were included in the model in a first step, teacher characteristics as a second step, and language-related pedagogical beliefs as a third step. However, this approach did not change the results regarding the relevance of language-related pedagogical beliefs for process quality. Thus, we depict the complete models including all predictor variables. Moreover, we analyzed teachers as being nested within preschools and controlled for the clustering effect using `type = complex`. Although the amount of missing data was low, we also applied the full-information maximum likelihood approach (FIML; Arbuckle, 1996) in order to maximize the validity of the results.

## 4. Results

### 4.1 Descriptive Statistics

Descriptive analyses indicate that preschool teachers support the concept of language education embedded into daily routines ( $M = 4.56$ ,  $SD = .35$ ) slightly more than the use of additional language programs ( $M = 3.30$ ,  $SD = .77$ ), even though both approaches are generally accepted ( $t(204) = -23.56$ ,  $p < .001$ ). The two language-related belief facets were weakly correlated ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ). With regard

to process quality, descriptive results reveal medium to good levels of process quality as measured with the SSTEW subscale “supporting and extending language and communication” ( $M = 4.00$ ,  $SD = 1.41$ ), but only low to medium levels of process quality for the SSTEW subscale “supporting learning and critical thinking” ( $M = 2.13$ ,  $SD = 1.04$ ). The CIS indicator “sensitivity in interaction” ( $M = 3.26$ ,  $SD = .49$ ) refers to good levels of process quality.

#### **4.2 Associations between Language-related Pedagogical Beliefs, other Teacher Characteristics, Preschool Characteristics, and Process Quality**

Structural equation modeling was conducted for each measure of process quality to analyze the associations between different facets of language-related pedagogical beliefs and process quality in conjunction with teacher and preschool characteristics. The results of all analyses are summarized in Table 2. Following the main interest of the paper, we start with the description of the results concerning language-related pedagogical beliefs and continue with the findings regarding other teacher and preschool characteristics.

Assessing domain-specific quality with the SSTEW subscale “supporting and extending language and communication”, the first model (cf. model 1) indicates that neither teacher-directed beliefs supporting additional language programs ( $\beta = -.12$ ,  $p = .22$ ) nor child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines ( $\beta = .11$ ,  $p = .25$ ) were significantly related to process quality. On the other hand, when domain-specific quality is measured with the SSTEW subscale “supporting learning and critical thinking” (cf. model 2), results indicate small positive effects of child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines, although associations were only significant at the 10%-level ( $\beta = .15$ ,  $p < .10$ ). Thus, preschool teachers who more strongly support language education embedded into daily routines were able to demonstrate higher levels of stimulating interactions with their children in the sense of sustained shared thinking. No significant association was found for teacher-directed beliefs supporting additional language programs and the SSTEW subscale “supporting learning and critical thinking” ( $\beta = -.02$ ,  $p = .88$ ). Looking at the CIS indicator “sensitivity in interaction” as global process quality measure (cf. model 3), analyses reveal a small negative effect of teacher-directed beliefs supporting additional language programs ( $\beta = -.27$ ,  $p < .05$ ). Hence, preschool teachers who more strongly support additional language programs act less sensitively and warmly when interacting with children. No significant association was found for child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines and the CIS indicator “sensitivity in interaction” ( $\beta = .14$ ,  $p = .28$ ).

As described earlier, the role of language-related pedagogical beliefs for process quality needs to be investigated with regard to potential correlations with further teacher and preschool characteristics. On the teacher level, results indicate that process quality as measured with the SSTEW

subscales “supporting and extending language and communication” and “supporting learning and critical thinking” (cf. models 1 and 2) was higher when preschool teachers hold a university degree, although associations were only significant at the 10%-level ( $\beta = .15$  and  $\beta = .14$ ,  $p < .10$ ). Other teacher characteristics such as professional experience and professional development were not associated with one of the three process quality measures.

Concerning preschool characteristics, the results revealed that process quality as measured with the SSTEWS subscale “supporting and extending language and communication” (cf. model 1) and the CIS indicator “sensitivity in interaction” (cf. model 3) was negatively associated with the proportion of children under the age of three years in the setting ( $\beta = -.34$ ,  $p < .01$  and  $\beta = -.30$ ,  $p < .05$ ). This suggests that preschools with a higher proportion of children under three years exhibit poorer general language support and less sensitivity. For the SSTEWS subscales “supporting and extending language and communication” (cf. model 1) and “supporting learning and critical thinking” (cf. model 2), we also found negative associations with the proportion of children in the preschool class speaking languages other than German at home ( $\beta = -.28$ ,  $p < .05$  and  $\beta = -.31$ ,  $p < .01$ ). Hence, the process quality was found to be poorer when preschool classes cared for more children who speak other languages than German at home. None of the three quality measures in the six models was related to the preschool’s organizational structure or the number of children supervised by one teacher. In the three models, all predictors together explained between 14 and 17 % of the variance in the process quality.

**Table 2**

*Multiple Regression Analyses: Associations between Language-related Pedagogical Beliefs, Teacher Characteristics, Preschool Characteristics and Process Quality*

	Model 1		Model 2		Model 3	
	SSTEWS Subscale “supporting and extending language and communication”		SSTEWS Subscale “supporting learning and critical thinking”		CIS Indicator “sensitivity in interaction”	
	$\beta$	<i>SE</i> ( $\beta$ )	$\beta$	<i>SE</i> ( $\beta$ )	$\beta$	<i>SE</i> ( $\beta$ )
Preschool characteristics						
Children < 3 years (proportion)	-.34**	.12	-.20	.13	-.30*	.14
Center organization: Stable groups	.05	.12	.14	.11	.11	.11
Number of children per teacher	-.02	.10	-.14	.09	.07	.12
Children with languages other than German spoken at home (proportion)	-.28*	.13	-.31**	.11	-.20	.14
Teacher characteristics						
Teacher qualification (university degree)	.15 <sup>+</sup>	.08	.14 <sup>+</sup>	.08	.10	.08
Professional experience ECEC settings (years)	-.02	.07	.06	.08	.07	.07
Professional development activities (days)	-.04	.07	.04	.08	.00	.05
Teacher-centered beliefs supporting additional language programs	-.12	.10	-.02	.10	-.27*	.12
Child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines	.11	.10	.15 <sup>+</sup>	.09	.14	.13
$R^2$	.15*	.07	.14*	.06	.17*	.08
CFI	.923		.920		.909	
RMSEA	.034		.032		.034	
SRMR	.051		.051		.050	

*Note.* SSTEWS = Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being scale; CIS = Caregiver Interaction Scale; CFI = comparative fit index; RMSEA = root mean square error of approximation; SRMR = standardized root mean square residual. The dependent variables and the language-related pedagogical beliefs are modeled as latent variables. Coefficients are significant at the  $p < .01$  (\*\*),  $p < .05$  (\*) or  $p < .10$  (†) level

## 5. Discussion

The present study explored the relationship between the language-related pedagogical beliefs of preschool teachers and process quality while controlling for teacher and preschool characteristics. We distinguish two different implementation strategies for language learning in preschools: teacher-directed beliefs supporting additional language programs and child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines. We investigate their relation to different quality measures, such as the two subscales “supporting and extending language and communication” and “supporting learning and critical thinking” from the Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEW) scale focusing on domain-specific quality, or a measure from the Caregiver Interaction Scale (CIS). The CIS measure applied here combines the subscales “sensitivity” and “harshness” as one indicator of global process quality, which we refer to as “sensitivity in interaction”.

In line with other findings (Kuger & Kluczniok, 2009; Tietze, 1998; Tietze et al., 2013), the general level of process quality observed in this study was moderate, with higher quality ratings in terms of general language support (SSTEW subscale “supporting and extending language and communication”) and the emotional climate of interactions (CIS indicator “sensitivity in interaction”), but lower quality ratings with regard to specific language stimulation (SSTEW subscale “supporting learning and critical thinking”). In general, preschool teachers value both additional language programs as well as the concept of language education embedded into daily routines, although the latter approach was more strongly supported. The two belief facets were weakly correlated, indicating that preschool teachers can support both language learning approaches.

The results of the multiple regression analyses point to specific associations between the two facets of language-related pedagogical beliefs and process quality. Teacher-directed beliefs supporting additional language programs have shown to be related to a poorer emotional climate in teacher-child interactions, as measured with the CIS indicator “sensitivity in interaction”. As such, preschool teachers who highly support additional language programs might be less likely to use a positive tone when interacting with children during daily routines. The reasons for this behavior may include the greater attention paid to existing learning objectives during children’s language learning processes, or the potential for children to diverge from expected schemes, leading to uncertainties on the part of the preschool teachers (Cabell et al., 2013; Fuligni et al., 2012; Girolametto & Weitzman, 2002). On the other hand, child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines were significant for the quality of specific language stimulation processes in the sense of sustained shared thinking (SSTEW subscale “supporting learning and critical thinking”), although only at the 10%-level. This is a notable finding, considering that children’s development is especially sensitive to high-quality

teacher-child interactions, including specific language stimulation techniques (Howard et al., 2018; Sylva et al., 2014).

The effect sizes for the two belief-facets were generally small. Stronger associations with process quality were found for single preschool characteristics, such as the proportion of children under three years in the setting and the proportion of children in the class speaking languages other than German at home. According to this, settings that care for a higher number of children under three years showed poorer process quality with regard to general language support (SSTEWS subscale “supporting and extending language and communication”) and the emotional climate of interactions (CIS indicator “sensitivity in interaction”). Moreover, in preschool classes with a higher share of children speaking languages other than German at home, process quality was found to be lower with regard to general language support and specific language stimulation, as measured with the two SSTEWS subscales “supporting and extending language and communication” and “supporting learning and critical thinking”. Both results are in line with other research findings (Kuger & Kluczniok, 2009; Kuger et al., 2016; Slot, 2018; Slot et al., 2018; Tietze et al., 2013). It seems that preschool teachers have not yet found effective strategies to meet the specific challenges of working with very young children and children with diverse language backgrounds.

In the view of other teacher characteristics, our results indicate that preschool teachers with a university degree seemed to demonstrate higher general language support (as measured with the SSTEWS subscale “supporting and extending language and communication”) and higher levels of stimulating interactions (as measured with the SSTEWS subscale “supporting learning and critical thinking”), although associations were only significant at the 10 %-level. Interestingly, holding a university degree is not predictive for the emotional climate in the class. Preschool teachers with an academic background might be especially familiar with effective (language) learning strategies. However, based on this study, a self-selection bias pre-determining the group of academically trained preschool teachers cannot ultimately be excluded. Moreover, in this study, professional development activities and the professional experience of the preschool teachers were not predictive for process quality, which is partly contradictory to the wider state of research. Especially professional development activities have found to be important for the improvement of process quality in different meta-analyses (Egert, 2015; Fukkink & Lont, 2007; Markussen-Brown et al., 2017). The authors, however, point out several aspects that professional development activities need to involve to be successful (e.g. coaching and video feedback), which the preschool teachers in this study might not have experienced in their professional development.

## 6. Practical Implications

Despite the small effect sizes, it is a relevant finding of this study that the language-related pedagogical beliefs of preschool teachers are significant for the quality of pedagogical processes and, beyond this, that their significance is specific: Results are relevant for the discourse on language-related pedagogical beliefs during teacher training and professional development activities. Although the direction of the effects cannot be verified in the present study, results suggest that preschool teachers who strongly favor additional language programs might need additional support to shape interactions more sensitively and responsively during daily routines. Furthermore, the results of this study give indications of the importance of child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines for high-quality teacher-child interactions in the sense of sustained shared thinking. Against this background, the emphasis on the concept of language education embedded into daily routines within political initiatives such as the federal program [details removed for peer review] and other professional development activities seems to be productive and beneficial. However, as preschool teachers can hold both language-related belief facets, professional development should address the two language-related belief facets, using specific, relevant curricular concepts (Wieduwilt et al., 2021). Additionally, teacher training and professional development curricula also need to engage with the finding that preschool teachers do not meet the specific needs of very young children and children with diverse language backgrounds adequately, and address these topics in more detail.

We should consider the pedagogical framework of the German ECEC system in this context: The child- and situation-oriented approach in German preschools brings with it specific demands, as preschool teachers have to react spontaneously when implementing high quality interactions. Whereas the definition of goals and strategies in additional language programs provides guidance with regard to language support, the scope of action during language education embedded into daily routines leads to considerably more uncertainty. Hence, the spontaneous uptake of learning situations requires specific competences on the part of preschool teachers, such as a sensitivity to the potential of daily routines as one aspect of pedagogical content knowledge, alongside language-related pedagogical beliefs. Even the most progressive beliefs remain ineffective without the necessary knowledge to implement effective pedagogical processes in daily practice (Dunekacke et al., 2016; Hindman & Wasik, 2008). Against this background, teacher training and professional development activities should focus on both competence aspects: the beliefs of the preschool teachers and their professional knowledge. Moreover, as stated earlier, research highlights the role of professional development activities that involve participants reflecting upon their own personal belief and knowledge systems within their daily pedagogical work, e.g. via video feedback and coaching (Egert,

2015). This might also be a promising approach when addressing the teachers' emotional tone in interactions with children in a sensitive way or when focusing on the teachers' language stimulation techniques during daily routines.

From a theoretical viewpoint, a systematic combination of embedded and additional language instruction is recognized as best practice, as children's language development is addressed via multiple offers (Hasselhorn & Sallat, 2014; Egert & Hopf, 2018). However, alongside improvements concerning language education embedded into daily routines, further attention should be given to the successful implementation of additional language programs (e.g. an earlier starting point in children's lives, increased transferability of the additional language content into everyday life, and better qualified pedagogical staff).

### **7. Limitations**

There are various limitations to the present study. Firstly, the sample is not representative for the German ECEC system, as we studied preschools that were involved in the federal program [details removed for peer review]. In this context, social desirability may have influenced the response behavior of the preschool teachers, especially with regard to child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines, which is the language learning approach specifically emphasized within this federal program. The reliabilities of the investigated belief-scales are acceptable, but further adaptations of the single belief-items may lead to improved scale reliabilities. Furthermore, we could only refer to cross-sectional data, which does not enable assertions about causes and effects. However, the theoretical framework we developed for this study supports the interpretive approaches presented here. Ultimately, the study does shed light on the importance of language-related pedagogical beliefs as one aspect of the professional competence of preschool teachers for process quality. Future research should also include information on children's development in order to investigate whether different facets of language-related pedagogical beliefs are related to the language skills of the children or their improvement.

### **8. Conclusion**

The present study provided initial evidence about the relations between language-related pedagogical beliefs of preschool teachers and process quality. The language-related pedagogical beliefs were measured with a newly developed scale which differentiates between teacher-directed beliefs supporting additional language programs and child-centered beliefs supporting language education embedded into daily routines (Wieduwilt et al., 2021). In line with other research studies, we explored evidence hinting at the specific benefits of the child-centered belief facet. Preschool teachers expressing more child-centered beliefs, and thus supporting language education embedded



into daily routines, are found to engage in a higher quality of language stimulation processes in the sense of sustained shared thinking, although the association was only marginally significant. On the other hand, teacher-directed beliefs supporting additional language programs were correlated with a poorer emotional climate in teacher-child interactions. Besides pedagogical beliefs, structural characteristics such as the proportion of children under three years in the setting and the proportion of children in the class speaking languages other than German at home were associated with process quality. The results indicate that preschool teacher training and professional development should grant pedagogical beliefs in the field of language education sufficient time and attention for discussion and opportunities for further development.

## References

- 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*. vbm. [https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise\\_Modelle\\_professioneller\\_Kompetenzen.pdf](https://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Expertise_Modelle_professioneller_Kompetenzen.pdf)
- Anders, Y. (2015). Literature review on pedagogy. For a review in early childhood education and care (ECEC) in England (United Kingdom). Literature Review for the OECD. Paris: OECD. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2015\)7&doclanguage=en](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2015)7&doclanguage=en)
- Anders, Y., Ballaschk, I., Blaurock, S., Kluczniok, K., Lehl, S., Resa, E., & Wieduwilt, N. (2017). *Deutsche Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWS) Scale. Unveröffentlichte Forschungsversion*. Freie Universität Berlin.
- Anders, Y., Kluczniok, K., C., B. K., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., Wieduwilt, N., & Roßbach, H. G. (2020). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Evaluation. Freie Universität Berlin, Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Anders, Y., & Wieduwilt, N. (2018). Die „Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEWS)“-Skala. *Frühe Bildung*, 7(1), 52–54. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000361>
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2018). Variation in the long-term benefits of child care: The role of classroom quality in elementary school. *Developmental Psychology*, 54(10), 1854–1867. <https://doi.org/10.1037/dev0000513>
- Ansari, A., & Pianta, R. C. (2019). Teacher-child interaction quality as a function of classroom age diversity and teachers' beliefs and qualifications. *Applied Developmental Science*, 23(3), 294–304. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1439749>
- Arbuckle, J. L. (1996). Full information estimation in the presence of incomplete data. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Eds.), *Advanced structural equation modeling* (pp. 243–277). Lawrence Erlbaum Associates.
- Arnett, J. (1989). Caregivers in day-care centers: Does training matter? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(4), 541–552. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90026-9)
- Authoring Group Educational Reporting (Autorengruppe Bildungsberichterstattung) (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. wbv Publikation.
- Barnett, W. S. (2011). Effectiveness of early educational intervention. *Science*, 333(6045), 975–978. <https://doi.org/10.1126/science.1204534>
- Barros, S., & Aguiar, C. (2010). Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 527–535. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.12.003>
- Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2012). Stability of language in childhood: A multiage, multidomain, multimeasure, and multisource study. *Developmental Psychology*, 48(2), 477–491. <https://doi.org/10.1037/a0025889>
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. National Association for the Education of Young Children.

- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and classroom correlates of Head Start children's developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(3-4), 289–309. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90011-6](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90011-6)
- Bryant, D. M., Clifford, R. M., & Peisner, E. S. (1991). Best practices for beginners: Developmental appropriateness in Kindergarten. *American Educational Research Journal, 28*(4), 783–803. <https://doi.org/10.3102/00028312028004783>
- Buschmann, A., & Jooss, B. (2011). Alltagsintegrierte Sprachförderung in der Kinderkrippe. Effektivität eines sprachbasierten Interaktionstrainings für pädagogisches Fachpersonal. *Verhaltenstherapie and Psychosoziale Praxis, 43*(2), 303–312.
- 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*, 820–830. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Campbell, S. (2018). Teaching phonics without teaching phonics: Early childhood teachers' reported beliefs and practices. *Journal of Early Childhood Literacy, 0*(0), 1–32. <https://doi.org/10.1177/1468798418791001>
- Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(3), 255–276. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(05\)80067-5](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(05)80067-5)
- Chiatovich, T., & Stipek, D. (2016). Instructional approaches in kindergarten. What works for whom? *The Elementary School Journal, 117*(1), 1–29. <https://doi.org/10.1086/687751>
- Cryer, D., Tietze, W., Burchinal, M., Leal, T., & Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: A cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly, 14*(3), 339–361. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(99\)00017-4](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(99)00017-4)
- de Haan, A. K. E., Elbers, E., & Leseman, P. P. M. (2014). Teacher- and child-managed academic activities in preschool and kindergarten and their influence on children's gains in emergent academic skills. *Journal of Research in Childhood Education, 28*(1), 43–58. <https://doi.org/10.1080/02568543.2013.851750>
- Dubberke, T., Kunter, M., McElvany, N., Brunner, M., & Baumert, J. (2008). Lerntheoretische Überzeugungen von Mathematiklehrkräften: Einflüsse auf die Unterrichtsgestaltung und den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22*(34), 193–206.
- Dunekacke, S., Jenßen, L., Eilerts, K., & Blömeke, S. (2016). Epistemological beliefs of prospective preschool teachers and their relation to knowledge, perception, and planning abilities in the field of mathematics: a process model. *ZDM, 48*(1-2), 125–137. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0711-6>
- Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R. M., Ebanks, C., Griffin, J. A., Henry, G. T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A. J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development, 78*(2), 558–580. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x>
- Ebert, S. (2020). Theory of mind, language, and reading: Developmental relations from early childhood to early adolescence. *Journal of Experimental Child Psychology, 191*, 104739. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104739>

- Egert, F. (2015). *Meta-analysis on the impact of in-service professional development programs for preschool teachers on quality ratings and child outcomes (Doctoral dissertation)*. <https://fis.uni-bamberg.de/handle/uniba/39875>
- Egert, F., & Hopf, M. (2016). Zur Wirksamkeit von Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen in Deutschland: Ein narratives Review. *Kindheit und Entwicklung, 25*(3), 153–163. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000199>
- Egert, F., & Hopf, M. (2018). Sprachliche Bildung und Förderung. In T. Schmidt & W. Smidt (Eds.), *Empirische Forschung in der Pädagogik der Frühen Kindheit* (pp. 273–293). Waxmann.
- Ennemoser, M., Kuhl, J., & Pepouna, S. (2013). Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27*(4), 229–239. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000109>
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF\\_Expertise\\_Nr\\_19\\_Froehlich\\_Gildhoff\\_ua\\_Internet\\_\\_PDF.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/WiFF_Expertise_Nr_19_Froehlich_Gildhoff_ua_Internet__PDF.pdf)
- Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly, 22*(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- Fuligni, A. S., Hong, S. S., Howes, C., Huang, Y., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly, 27*(2), 198–209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.001>
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 33*(4), 268–281. [https://doi.org/doi:10.1044/0161-1461\(2002/022\)](https://doi.org/doi:10.1044/0161-1461(2002/022))
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions:: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal, 49*(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2015). *Early Childhood Environment Rating Scale (3rd ed.)*. Teachers College Press.
- Hasselhorn, M., & Sallat, S. (2014). Sprachförderung zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In S. Sallat, M. Spreer, & C. W. Glück (Eds.), *Sprache professionell fördern* (pp. 28–39). Schulz-Kirchner Verlag.
- Hegde, A. v., & Cassidy, D. J. (2009). Teachers' beliefs and practices regarding developmentally appropriate practices: A study conducted in India. *Early Child Development and Care, 179*(7), 837–847. <https://doi.org/10.1080/03004430701536491>
- Hindman, A. H., & Wasik, B. A. (2008). Head Start teachers' beliefs about language and literacy instruction. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(4), 479–492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.06.002>
- Howard, S., Siraj, I., Melhuish, E., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., Rosnay, M. d., Duursma, E., & Luu, B. (2018). Measuring interactional quality in pre-school settings: Introduction and validation of the Sustained Shared Thinking and Emotional Wellbeing (SSTEW) scale. *Early Child Development and Care, 1*–14. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1511549>
- Huffman, L. R., & Speer, P. W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 167–184. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00048-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00048-X)

- Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauser, A., Best, P., & Laier, M. (Eds.). (2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei*. verlag das netz.
- Justice, L. M., Mashburn, A. J., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2008). Quality of language and literacy instruction in preschool classrooms serving at-risk pupils. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 51–68. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.09.004>
- Kammermeyer, G., Leber, A., Metz, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019). Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 4, 285–302. <http://dx.doi.org/10.2378/peu2019.art20d>
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuger, S., & Kluczniok, K. (2009). Prozessqualität im Kindergarten — Konzept, Umsetzung und Befunde. In H. G. Roßbach & H. P. Blossfeld (Eds.), *Frühpädagogische Förderung in Institutionen* (pp. 159–178). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91452-7_11)
- Kuger, S., Kluczniok, K., Kaplan, D., & Roszbach, H.-G. (2016). Stability and patterns of classroom quality in German early childhood education and care. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 418–440. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1112815>
- Kuger, S., Sechtig, J., & Anders, Y. (2012). Kompensatorische (Sprach-)Förderung: Was lässt sich aus US-amerikanischen Projekten lernen? *Frühe Bildung*, 1(4), 181–193. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000061>
- Küspert, P., & Schneider, W. (Eds.). (2018). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (7., kompl. überarb. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lehrl, S., Kuger, S., & Anders, Y. (2014). Soziale Disparitäten beim Zugang zu Kindergartenqualität und differenzielle Konsequenzen für die vorschulische mathematische Entwicklung. *Unterrichtswissenschaft*, 2, 132–151.
- Lerkkanen, M.-K., Kiuru, N., Pakarinen, E., Viljaranta, J., Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M. & Nurmi, J.-E. (2012). The role of teaching practices in the development of children's interest in reading and mathematics in kindergarten. *Contemporary Educational Psychology*, 37(4), 266–279.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3–17. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.05.001>
- Mackowiak, K., Wadepohl, H., & Bosshart, S. (2014). Analyse der Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften im Freispiel und in Bildungsangeboten. In D. Kucharz, K. Mackowiak, S. Ziroli, A. Kauertz, E. Rathgeb-Schnierer, & M. Dieck (Hrsg.), *Professionelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerische Videostudie* (pp. 179–204). Waxmann.
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1). Retrieved from <https://ecrp.illinois.edu/v4n1/marcon.html>
- Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A., & Justice, L. M. (2017). The effects of language-and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 97–115. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.002>

- Maxwell, K. L. (2001). Predictors of developmentally appropriate classroom practices in kindergarten through third grade. *Early Childhood Research Quarterly, 16*(4), 431–452. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00118-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00118-1)
- NICHD Early Child Care Research Network (2002). Child-care structure → process → outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development. *Psychological Science, 13*(3), 199–206. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00438>
- OECD. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow – Further results from PISA 2000*. OECD. <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33690591.pdf>
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii\\_9789264035461-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-ii_9789264035461-en)
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Pianta, R., 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), 144–159. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2)
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System – CLASS*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Soto Ramirez, P., Schachter, R. E., O'Connell, A. A., Justice, L. M., Spear, C. F., & Weber-Mayrer, M. (2019). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children's outcomes. *Journal of Educational Psychology, 112*(2), 329–343. <https://doi.org/10.1037/edu0000380>
- Pyle, A., Poliszczuk, D., & Danniels, E. (2018). The challenges of promoting literacy integration within a play-based learning Kindergarten program: Teacher perspectives and implementation. *Journal of Research in Childhood Education, 32*(2), 219–233. <https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1416006>
- Resa, E., Ereky-Stevens, K., Wieduwilt, N., Penderi, E., Anders, Y., Petrogiannis, K., & Melhuish, E. (2016). Overview of quality monitoring systems and results of moderator analysis. [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D4\\_3\\_Overview\\_of\\_quality\\_monitoring\\_systems\\_and\\_results\\_of\\_moderator\\_analysis.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D4_3_Overview_of_quality_monitoring_systems_and_results_of_moderator_analysis.pdf)
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. R. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language- and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly, 36*, 281–294. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.008>
- Schneider, W. (2018). Nützen Sprachförderprogramme im Kindergarten, und wenn ja, unter welcher Bedingung? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 32*, 53–74.
- Siraj, I., Kingston, D., & Melhuish, E. (2015). *Assessing quality in early childhood education and care: Sustained Shared Thinking And Emotional Well-Being (SSTEW) Scale for 2-5-year-olds provision*. Institute of Education Press.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R., & Bell, D. (2002). *Researching effective pedagogy in the early years*. Great Britain, Department for Education and Skills.
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Preschool-age problem behavior and teacher-child conflict in school: Direct and moderation effects by preschool organization. *Child Development, 86*(3), 955–964. <https://doi.org/10.1111/cdev.12350>

- Slot, P. (2018). Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review. *OECD Education Working Papers, No. 176*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/edaf3793-en>
- Slot, P. L., Bleses, D., Justice, L. M., Markussen-Brown, J., & Højen, A. (2018). Structural and process quality of Danish preschools: Direct and indirect associations with children's growth in language and preliteracy skills. *Early Education and Development, 29*(4), 581–602. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1452494>
- Slot, P. L., Lerkkanen, M.-K., & Leseman, P. P. M. (2015). *The relations between structural quality and process quality in European early childhood education and care provisions: Secondary analyses of large scale studies in five countries*. [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE\\_WP2\\_D2\\_\\_2\\_Secondary\\_data\\_analyses.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP2_D2__2_Secondary_data_analyses.pdf)
- Staub, F. C., & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology, 94*(2), 344–355. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.344>
- Steffensky, M., Anders, Y., Barenthien, J., Hardy, I., Leuchter, M., Oppermann, E., Taskinen, P., & Ziegler, T. (2018). Early Steps into Science - EASI Science. Wirkungen früher naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf die naturwissenschaftlichen Kompetenzen von Fachkräften und Kindern. In Stiftung Haus der kleinen Forscher (Ed.), *Wirkungen naturwissenschaftlicher Bildungsangebote auf Fachkräfte und Kinder. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung "Haus der kleinen Forscher"* (Vol. 10, pp. 50–136). Verlag Barbara Budrich. [https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4\\_Ueber\\_Uns/Evaluation/Wissenschaftliche\\_Schriftenreihe\\_aktualisiert/190206\\_eBook\\_Band\\_10.pdf](https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/4_Ueber_Uns/Evaluation/Wissenschaftliche_Schriftenreihe_aktualisiert/190206_eBook_Band_10.pdf)
- Stipek, D. (2004). Teaching practices in kindergarten and first grade: Different strokes for different folks. *Early Childhood Research Quarterly, 19*(4), 548–568. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.10.010>
- Stipek, D., & Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly, 12*, 305–325. [https://doi.org/10.1016/s0885-2006\(97\)90005-3](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(97)90005-3)
- Stipek, D., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development, 66*, 209–223. <https://doi.org/10.2307/1131201>
- 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), 42–60. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.985217>
- 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), 126–135. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i2.679>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj, I., Taggart, B., Smees, R., Toth, K., Welcomme, W., & Hollingworth, K. (2014). *Students' educational and developmental outcomes at age 16. Effective Pre-school, Primary and Secondary Education EPPSE 3–16 project*. [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/351496/RR354\\_-\\_Students\\_\\_educational\\_and\\_developmental\\_outcomes\\_at\\_age\\_16.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/351496/RR354_-_Students__educational_and_developmental_outcomes_at_age_16.pdf)

- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2006). *Assessing quality in the early years: Early Childhood Environment Rating Scale. Extension (ECERS-E). Four curricular subscales.* (Rev. ed.). Trentham Books.
- Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P., Melhuish, E., Elliot, K., & Totsika, V. (2006). Capturing quality in early childhood through environmental rating scales. *Early Childhood Research Quarterly, 21*(1), 76–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.01.003>
- Tietze, W. (1998). *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten.* Luchterhand.
- Tietze, W., Becker-Stoll, F., Bensel, J., Eckhardt, A. G., Haug-Schnabel, G., Kalicki, B., Keller, H., & Leyendecker, B. (Eds.). (2013). *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit (NUBBEK).* verlag das netz.
- Tonyan, H. A., & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with environmental quality, ethnicity, and gender. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(1), 121–142. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00006-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00006-1)
- Ulferts, H., Wolf, K. M., & Anders, Y. (2019). Impact of process quality in early childhood education and care on academic outcomes: Longitudinal meta-analysis. *Child Development, 90*(5), 1474–1489. <https://doi.org/10.1111/cdev.13296>
- van Druten-Frietman, L., Denessen, E., Gijssels, M., & Verhoeven, L. (2015). Child, home and institutional predictors of preschool vocabulary growth. *Learning and Individual Differences, 43*, 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.032>
- Vermeer, H. J., van IJzendoorn, M. H., Cárcamo, R. A., & Harrison, L. J. (2016). Quality of child care using the Environment Rating Scales: A meta-analysis of international studies. *International Journal of Early Childhood, 48*(1), 33–60. <https://doi.org/10.1007/s13158-015-0154-9>
- Weikart, D. P. (2000). *Early childhood education: Need and opportunity.* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000122380>
- Weinert, S., Ebert, S., & Dubowy, M. (2010). Kompetenzen und soziale Disparitäten im Vorschulalter. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 1*, 32–45.
- Wen, X., Elicker, J. G., & McMullen, M. B. (2011). Early childhood teachers' curriculum beliefs: Are they consistent with observed classroom practices? *Early Education & Development, 22*(6), 945–969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>
- Wieduwilt, N., Lehrl, S., & Anders, Y. (2021). Preschool teachers' pedagogical beliefs in the field of language education. *Teaching and Teacher Education, 101*, 103296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103296>
- Wilcox-Herzog, A. (2002). Is there a link between teachers' beliefs and behaviors? *Early Education & Development, 13*(1), 81–106. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_5)
- Wildgruber, A., Wertfein, M., Wirts, C., Kammermeyer, M., & Danay, E. (2016). Situative Unterschiede der Interaktionsqualität im Verlauf des Kindergartenalltags. *Frühe Bildung, 5*(4), 206–213. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000283>
- Wolf, K. M., Schroeders, U. & Kriegbaum, K. (2016). Metaanalyse zur Wirksamkeit einer Förderung der phonologischen Bewusstheit in der deutschen Sprache. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 30*(1), 9-33. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000165>
- Zimmer, J. (2007). *Das kleine Handbuch zum Situationsansatz* (2nd ed.). Cornelsen Scriptor.



STUDIE 3

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

Dies ist ein publizierter Artikel, der von *Budrich Journals* in der Zeitschrift *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* veröffentlicht wurde.

Wieduwilt, N., Hachfeld, A., & Anders, Y. (2019). Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 1, 95–114. <https://doi.org/10.3224/diskurs.v14i1.06>

Dieses Werk ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

### **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

### **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 Anregeungsgehalt. 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/Rosbach 2015; Dunekacke/Jenßen/Blömeke 2015; McCray 2008) und diskutierten verschiedene Einflussfaktoren auf diese Komponente des fachdidaktischen Wissens von frühpädagogischen Fachkräften (Anders/Rosbach 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 (Tremel 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 handlungsnahen Wissensaspekten besondere Relevanz besitzen. Grundlegend 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 domänenspezifische 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, informellen 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 offenbarten, 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 Sprachexpertin<sup>1</sup> 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)<sup>2</sup>. 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) ausgewählt. 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.

---

<sup>1</sup> Aufgrund der großen Anzahl weiblicher Fachkräfte wird im Folgenden von Sprachexpertin/Sprachexpertinnen gesprochen, männliche Fachkräfte sind hierbei eingeschlossen.

<sup>2</sup> 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.

### 3.2 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 Erzieherinnenausbildung<sup>3</sup> 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

---

<sup>3</sup> 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.

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 Personen<sup>4</sup>). 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

---

<sup>4</sup> 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.

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* (n = 231)	
	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 werden: 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. Leseecke). 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 entsprechenden 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)	
	Häufig- keiten	Prozent	Häufig- keiten	Prozent
<b>Raumausstattung</b>	<b>173</b>	<b>74,9</b>	<b>493</b>	<b>18,3</b>
<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
<b>Strukturierung durch Funktions- bereiche</b>	<b>123</b>	<b>53,2</b>	<b>324</b>	<b>12,1</b>
<i>Sprachspezifisch:</i> z. B. Bücher-/Lesecke, Schreib- ecke, Literacy-Center	69	29,9	85	3,2
<i>Domänenübergreifend:</i> z. B. Kuschelecke, Rollenspiel- bereich, Kreativbereich	108	46,8	239	8,9
<b>Ausschmückung</b>	<b>150</b>	<b>64,9</b>	<b>279</b>	<b>10,4</b>
<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
<b>Materialien</b>	<b>209</b>	<b>90,5</b>	<b>1.115</b>	<b>41,5</b>
<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
<b>Sonstiges</b>	<b>18</b>	<b>7,8</b>	<b>23</b>	<b>0,8</b>
<b>Fehlend</b>	<b>120</b>	<b>51,9</b>	<b>434</b>	<b>16,2</b>
<b>Ausschluss*</b>	<b>2</b>	<b>0,9</b>	<b>20</b>	<b>0,7</b>

\*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 (fachsächlich 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 Wahrnehmung 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.

## 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](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](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, U./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 Preschool 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 preschool 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-RESI. *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./Zehnbauer, 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](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 (PRIMEL). 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 Kompetenzgewinn 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./Sylva, 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.
- Treml, 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](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.

## Anhang D – Instrument zur Erfassung von sprachbezogenen Lehr-Lern-Überzeugungen

**Tabelle 1**

*Items zur Einschätzung der Lehr-Lern-Überzeugungen von fröhpädagogischen Fachkräften in der sprachlichen Bildung (finale Skala)*

Nr.	Wortlaut
Additive sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen	
1	Sprachliche Unterstützungsmaßnahmen sollten sich besonders auf Kinder mit Sprachförderbedarf beziehen.
2	Lernangebote im Bildungsbereich Sprache sollten immer auf einen bestimmten Aspekt der Sprachentwicklung fokussieren (z. B. Pluralbildung, Verwendung von Artikeln).
3	Erklärungen zu Sprache (z. B. Satzstellung, Vergangenheitsformen) durch die Fachkraft erleichtern Kindern den Lernprozess.
4	Damit Kinder von Lernangeboten im Bildungsbereich Sprache profitieren können, sollten diese einem genauen Ablaufplan folgen.
5	Um Kinder in ihrer sprachlichen Entwicklung gut zu unterstützen, sollten Lernangebote im Bildungsbereich Sprache zu festgelegten Zeiten regelmäßig stattfinden.
Alltagsintegrierte sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen	
1	Pädagogische Fachkräfte sollten ihr eigenes Handeln und das Handeln der Kinder sprachlich begleiten (z. B. beim An- und Ausziehen, im Freispiel).
2	Gemeinsame Gespräche eignen sich sehr gut, um die Sprachentwicklung aller Kinder zu unterstützen.
3	Lernangebote im Bildungsbereich Sprache sollten aus einer konkreten, das Umfeld des Kindes betreffenden Situation heraus gestaltet werden.
4	Lernangebote im Bildungsbereich Sprache sollten die verschiedenen Bereiche der Sprachentwicklung ansprechen und nicht auf einzelne Bereiche fokussieren.
5	Gemeinsame Mahlzeiten eignen sich sehr gut, um mit Kindern ins Gespräch zu kommen.
6	Kinder lernen Sprache am besten, wenn sie dazu ermutigt werden, über ihre eigenen alltäglichen Erfahrungen zu berichten.
7	Kinder mit Sprachförderbedarf profitieren besonders von Vorlesesituationen in kleinen Gruppen.
8	Kinder mit Sprachförderbedarf können durch viele Gespräche im Kita-Alltag ihre sprachlichen Kompetenzen verbessern.
9	Der Kita-Alltag bietet für Kinder mit Sprachförderbedarf vielfältige Anlässe um ihre sprachlichen Kompetenzen zu verbessern.

*Hinweis.* Fragetext: „Bitte denken Sie an Ihre pädagogische Arbeit im Bildungsbereich Sprache. Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zur kindlichen Sprachentwicklung und sprachpädagogischen Arbeit in der Kita zu?“ (Antwortkategorien: Stimme überhaupt nicht zu, Stimme eher nicht zu, Teils/teils, Stimme eher zu, Stimme voll und ganz zu)

## ERKLÄRUNG

Hiermit versichere ich, die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Professionelle Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte in der sprachlichen Bildung“ selbstständig angefertigt zu haben. Sämtliche Hilfsmittel, die ich verwendet habe, sind angegeben. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

Berlin, April 2022

Nadine Wieduwilt

## EIGENANTEIL UND STATUS DER VERÖFFENTLICHUNGEN

Die folgende Tabelle veranschaulicht den Eigenanteil an den veröffentlichten oder zur Veröffentlichung eingereichten wissenschaftlichen Schriften innerhalb meiner Dissertationsschrift.

Autorinnen	Titel	Status	Eigenanteil
<b>Wieduwilt, N.,</b> Lehrl, S., & Anders, Y.	Preschool teachers' pedagogical beliefs in the field of language education	Veröffentlicht in <i>Teaching and Teacher Education</i> , 101, 103296	Aufarbeitung der Literatur und des theoretischen Hintergrunds; Federführung bei der Konzeption; Entwicklung und Pilotierung der Skala zur Erfassung sprachbezogener Lehr-Lern-Überzeugungen; Mitarbeit bei der Datenerhebung; Statistische Analysen; Federführung bei der Verfassung des Manuskripts
<b>Wieduwilt, N.,</b> Lehrl, S., & Anders, Y.	Preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and their relation to observed classroom quality	Überarbeitung nach Wiedereinreichung in <i>Early Childhood Research Quarterly</i>	Aufarbeitung der Literatur und des theoretischen Hintergrunds; Federführung bei der Konzeption; Übersetzung, Adaption und Pilotierung der SSTEWSkala; Mitarbeit bei der Datenerhebung; Statistische Analysen; Federführung bei der Verfassung des Manuskripts
<b>Wieduwilt, N.,</b> Hachfeld, A., & Anders, Y.	Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung	Veröffentlicht in <i>Diskurs Kindheits- und Jugendforschung</i> , 1, 95–114	Aufarbeitung der Literatur und des theoretischen Hintergrunds; Federführung bei der Konzeption; Entwicklung der Fragebogen-Items; Mitarbeit bei der Datenerhebung; Qualitative und quantitative Analysen; Federführung bei der Verfassung des Manuskripts

Berlin, April 2022

Nadine Wieduwilt

## VERÖFFENTLICHUNGEN

### Publikationen

- Wieduwilt, N.**, Lehl, S., & Anders, Y. (revision after resubmission). Preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and their relation to observed classroom quality. *Early Childhood Research Quarterly*.
- Wieduwilt, N.**, Lehl, S., & Anders, Y. (2021). Preschool teachers' pedagogical beliefs in the field of language education. *Teaching and Teacher Education*, *101*, 103296.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., **Wieduwilt, N.**, & Roßbach, H.-G. (2020). *Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Zusammenfassung der Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Evaluation.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., **Wieduwilt, N.**, & Roßbach, H.-G. (2020). *Fünfter Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Ergebnisse zur nachhaltigen Wirkung des Bundesprogramms.
- Hachfeld, A., & **Wieduwilt, N.** (2020). Qualifizierung von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, P. Leseman, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 281–285). Springer VS.
- Lehl, S., Flöter, M., **Wieduwilt, N.**, & Anders, Y. (2020). Direkte und indirekte Bedeutsamkeit der Zusammenarbeit mit Familien für die kindliche Sprachentwicklung. In K. Blatter, K. Groth, & M. Hasselhorn, *Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich* (S. 129–159). Springer VS.
- Wieduwilt, N.**, Hachfeld, A., & Anders, Y. (2019). Sensitivität für das Bildungspotential von Alltagssituationen und die Rolle des Raumes im Kontext der frühen sprachlichen Bildung. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, *1*, 95–114.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Grimmer, J., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Resa, E., Then, S., **Wieduwilt, N.**, & Roßbach, H.-G. (2019). *Vierter Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Ergebnisse der Beobachtungsstudie zur pädagogischen Qualität in ausgewählten Sprach-Kitas.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Grimmer, J., Hummel, T., Kurucz, C., Lehl, S., Resa, E., **Wieduwilt, N.**, & Roßbach, H.-G. (2019). *Dritter Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Die Bedeutung des Trägers für eine einrichtungsübergreifende Qualitätsentwicklung und die Umsetzung des Bundesprogramms „Sprach-Kitas“.
- Wieduwilt, N.**, Wolf, K., & Anders, Y. (2018). *Beobachtungsskala sprachbezogene Raumgestaltung (Unveröffentlichte Forschungsversion)*. Freie Universität Berlin.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Bartels, K. C., Blaurock, S., Große, C., Hummel, T., Kurucz, C., Lehl, S., **Wieduwilt, N.**, & Roßbach, H.-G. (2018). *Zweiter Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Perspektive der Einrichtungsleitungen und zusätzlichen Fachkräfte.
- Anders, Y., & **Wieduwilt, N.** (2018). Die „Sustained Shared Thinking and Emotional Well-Being (SSTEWEW)“-Skala: Ein neues Instrument zur Erfassung der pädagogischen Qualität von Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung*, *7*(1), 52–54.

- Schmerse, D., Anders, Y., Flöter, M., **Wieduwilt, N.**, Roßbach, H.-G., & Tietze, W. (2018). Differential effects of home and preschool learning environments on early language development. *British Educational Research Journal*, 44(2), 338–357.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Blaurock, S., Kluczniok, K., Lehl, S., Resa, E., & **Wieduwilt, N.** (2017). *Deutsche Übersetzung der Sustained Shared Thinking and Emotional Well-being (SSTEWE) Scale (Unveröffentlichte Forschungsversion)*. Freie Universität Berlin.
- Anders, Y., Kluczniok, K., Ballaschk, I., Blaurock, S., Kurucz, C., Lehl, S., **Wieduwilt, N.**, & Roßbach, H.-G. (2017). *Erster Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist“*. Erste Ergebnisse und praktische Implikationen aus der Evaluation der Fachberatungsbefragung.
- Anders, Y., Ballaschk, I., Dietrichkeit, T., Flöter, M., Groeneveld, I., Lee, H.-J., Nattefort, R., Roßbach, H.-G., Schmerse, D., Sechtig, J., Tietze, W., Tuffentsammer, M., Turani, D., Weigel, S., & **Wieduwilt, N.** (2016). Implementation und Auswirkungen des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“: Studie und Ergebnisse im Detail. In H.-G. Roßbach, Y. Anders, & W. Tietze (Hrsg.), *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“* (S. 22–275).
- Resa, E., Ereky-Stevens, K., **Wieduwilt, N.**, Penderi, E., Anders, Y., Petrogiannis, K., & Melhuish, E. (2016). *Overview of quality monitoring systems and results of moderator analysis*. Retrieved From [https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D4\\_3\\_Overview\\_of\\_quality\\_monitoring\\_systems\\_and\\_results\\_of\\_moderator\\_analysis.pdf](https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D4_3_Overview_of_quality_monitoring_systems_and_results_of_moderator_analysis.pdf).
- Tietze, W., Roßbach, H.-G., Anders, Y., **Wieduwilt, N.**, Tuffentsammer, M., & Flöter, M. (2016). Zentrale Ergebnisse der Evaluation im Überblick. In H.-G. Roßbach, Y. Anders, & W. Tietze (Hrsg.), *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*.
- Wieduwilt, N.** (2013). *Vorbild Neuseeland? ‚Te Whāriki‘ als Argument in der frühpädagogischen Bildungsdiskussion*. Unveröffentlichte Masterarbeit. Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Wieduwilt, N.** (2010). *Das schwierige erste Jahr: Das Prager-Eltern-Kind-Programm als ein Beispiel der Entwicklungsbegleitung für junge Eltern*. Unveröffentlichte Bachelorarbeit. Hochschule Magdeburg-Stendal.

### Konferenzbeiträge

- Wieduwilt, N.**, Lehl, S., & Anders Y. (2020, April). *The relation between preschool teachers' language-related pedagogical beliefs and observed classroom quality*. Posterpräsentation im Rahmen der Konferenz der American Educational Research Association (AERA), San Francisco, USA.
- Wieduwilt, N.**, Lehl, S., & Anders Y. (2019, September). *Sprachbezogene Lehr-Lern-Überzeugungen und ihr Zusammenhang zur pädagogischen Prozessqualität*. Vortrag gehalten im Rahmen der gemeinsamen Tagung der Fachgruppen Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (paEpsy), Leipzig.
- Wieduwilt, N.**, Lehl, S., & Anders Y. (2019, April). *Preschool teachers' epistemological beliefs in promoting early language and literacy skills*. Vortrag gehalten im Rahmen der Konferenz der American Educational Research Association (AERA), Toronto, Kanada.
- Wieduwilt, N.**, Lehl, S., & Anders Y. (2018, Februar). *Dimensionalität sprachpädagogischer Überzeugungen von frühpädagogischen Fachkräften*. Vortrag gehalten im Rahmen der 6. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Basel, Schweiz.



- Anders, Y., Flöter, M., **Wieduwilt, N.**, & Roßbach, H.-G. (2017, September). *Successful ways of pre-schools to involve parents in their children's learning*. Vortrag im Rahmen der Konferenz der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Tampere, Finnland.
- Flöter, M., & **Wieduwilt, N.** (2017, Mai). *Auswirkungen der Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien auf die Entwicklung des familiären Anregungsgehaltes und damit verbunden die sprachliche Bildung von Kindern. Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten bei ein- und mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter*. Vortrag gehalten im Rahmen der Expertentagung „Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten bei ein- und mehrsprachigen Kindern im Vorschulalter“, Deutsches Jugendinstitut, München.
- Wieduwilt, N.**, Hachfeld, A., & Anders, Y. (2016, June). *Promoting early language skills: Preschool teachers' sensitivity for daily routines*. Vortrag gehalten im Rahmen der Konferenz der 'special interest group 5' der European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), Porto, Portugal.
- Resa, E., **Wieduwilt, N.**, Anders, Y., & Roßbach, H.-G. (2016, May). *The role of professional exchange within the team for the realised process quality of language education in childcare centres*. Vortrag im Rahmen des ECERS Meeting, Oxford, Großbritannien.
- Wieduwilt, N.**, Hachfeld, A., Anders, Y., Turani, D., & Tuffentsammer, M. (2016, März). *Welche Situationen und Gestaltungselemente nehmen zusätzliche Fachkräfte im Hinblick auf alltagsintegrierte sprachliche Bildung wahr?*. Vortrag gehalten im Rahmen der 4. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Berlin.
- Resa, E., Turani, D., **Wieduwilt, N.**, & Tuffentsammer, M. (2015, März). *Welche Rolle spielen Fortbildungen für die realisierte pädagogische Prozessqualität? Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Bundesprogramms „Schwerpunkt-Kitas Sprache & Integration“*. Vortrag gehalten im Rahmen der 3. Tagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Bochum.
- Anders, Y., Tuffentsammer, M., Sechtig, J., **Wieduwilt, N.**, Flöter, M., Weigel, S., Roßbach, H.-G., & Tietze, W. (2014, April). *The evaluation of the German preschool initiative "Early Chances": Realizations and how they are related to the process quality of the centers*. Posterpräsentation auf der Jahrestagung der American Educational Research Association (AERA), Philadelphia, USA.
- Wieduwilt, N.**, Turani, D., & Resa, E. (2014, März). *Wissenschaftliche Evaluation des Bundesprogramms „Offensive Frühe Chancen: Schwerpunkt-Kitas Sprache und Integration“*. Vortrag gehalten auf der 2. Fachtagung der Gesellschaft für Empirische Bildungsforschung (GEBF), Frankfurt am Main.