

MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Die Rolle frühpädagogischer Fachkräfte in der alltagsintegrierten Sprachförderung
- Interaktionsgestaltung und Herausforderungen bei der Vermittlung der
deutschen Sprache

verfasst von | submitted by

Chiara Sophia Thörmer B.A.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Ass.-Prof. Dr. Astrid Wirth

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen bedanken, die mich während der Anfertigung meiner Masterarbeit unterstützt und motiviert haben. Auch möchte ich denjenigen danken, die kontinuierliches Interesse am Prozess der Arbeit gezeigt haben.

Ein besonderer Dank gilt meiner Betreuerin, Frau Dr. Astrid Wirth, die mich während der ganzen Zeit durch einen regelmäßigen Austausch und ihre fachliche Expertise tatkräftig unterstützt hat. Vor allem das konstruktive und wertschätzende Feedback sowie gemeinsame Treffen haben zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Des Weiteren bedanke ich mich bei allen frühpädagogischen Fachkräften aus den Kitas der Stadt Stuttgart, die sich die Zeit für mich genommen haben. Danke, dass ihr mich so offen aufgenommen, und mir so viele Einblicke in euren Kita-Alltag gegeben habt. Insbesondere danke ich den frühpädagogischen Fachkräften, die sich viel Zeit für die Interviews genommen und offen ihre Erfahrungen mit mir geteilt haben.

Auch möchte ich mich bei meinen Freund*innen bedanken, die zur Freude am Schreiben dieser Arbeit sehr viel beigetragen haben. Die gemeinsamen Treffen, Pausen sowie der regelmäßige Austausch und Ausgleich haben mich über den ganzen Arbeitsprozess hinweg sehr motiviert.

Weiterhin danke ich meiner Familie von Herzen, die immer hinter mir stand und mich in jeglicher Hinsicht während meines ganzen Studiums unterstützt hat. Danke, dass ihr immer an mich glaubt.

Abstract (Deutsch)

Die frühkindliche Bildung legt den Fokus vermehrt auf Sprache, weil diese den späteren Bildungserfolg sowie die gesellschaftliche Teilhabe beeinflusst. In vielen Kitas in Baden-Württemberg wurde daher der Ansatz alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung fest in die Konzeptionen integriert. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache befinden sich in der Kita in einer fremden Sprachumgebung und weisen häufig Verzögerungen in ihrer Sprachentwicklung auf, weswegen sie besondere Unterstützung benötigen. Frühpädagogische Fachkräfte kommt dabei eine bedeutsame Rolle zu, da sie Kinder durch sprachliche Interaktionen im Alltag in ihrer Sprachentwicklung fördern können. Die vorliegende Masterarbeit analysiert die Gestaltung von Fachkraft-Kind-Interaktionen bei der Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung sowie dabei entstehende Herausforderungen für frühpädagogische Fachkräfte. Für die Untersuchung wurden im Raum Stuttgart vier Kitas mit alltagsintegrierter Sprachförderung herangezogen. Es wurden Gruppenbeobachtungen im Kita-Alltag und halbstrukturierte Leitfadeninterviews mit frühpädagogischen Fachkräften durchgeführt, um die praktische Umsetzung und Sicht der Fachkräfte erfassen zu können. Eine stabile Fachkraft-Kind-Beziehung hat einen entscheidenden Einfluss auf die Interaktionsqualität. Vor allem der Einsatz von Sprachfördermaßnahmen, die an den individuellen Sprachstand der Kinder angepasst sind, erwies sich als besonders effektiv hinsichtlich der Sprachentwicklung. Allerdings zeigten die Ergebnisse einige zentrale Herausforderungen vor denen frühpädagogische Fachkräfte bei der Vermittlung der deutschen Sprache stehen: Die sprachliche Vielfalt in der Kita beeinträchtigte die Interaktionsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind und gleichzeitig führten mangelnde sprachliche Kompetenzen bei den Fachkräften dazu, dass nicht alle Kinder in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden konnten. Eine weitere Barriere stellten begrenzte Ressourcen wie Zeit- und Personalmangel dar, wodurch weniger Einzelsituationen mit nicht-deutschsprachigen Kindern möglich waren. Die Untersuchung liefert wichtige praxisnahe Befunde und zeigt auf, an welcher Stelle die zukünftige Forschung in diesem Bereich ansetzen könnte.

Schlagwörter: Alltagsintegrierte Sprachförderung, Deutsch als Zweitsprache, Fachkraft-Kind-Interaktion, Frühpädagogik, Kindertageseinrichtung

Abstract (Englisch)

Early childhood education is increasingly focusing on language, as this influences later educational success and social participation. In many daycare centers in Baden-Württemberg, the approach of everyday integrated language education and support has therefore been firmly integrated into the concepts. Children with German as a second language find themselves in a foreign language environment at daycare and often show delays in their language development, which is why they need special support. Early childhood educators have an important role to play here, as they can support children in their language development through linguistic interactions in everyday life. This master's thesis analyzes the design of professional-child interactions in the teaching of the German language in the context of everyday integrated language support as well as the resulting challenges for early education professionals. Four daycare centers in the Stuttgart area with day-to-day integrated language support were used for the study. Group observations were carried out in the daycare centers and semi-structured guided interviews were conducted with early education professionals in order to record the practical implementation and views of the professionals. A stable professional-child relationship has a decisive influence on the quality of interaction. Above all, the use of language support measures that are adapted to the individual language level of the children proved to be particularly effective in terms of language development. However, the results revealed a number of key challenges faced by early education professionals when teaching the German language: The linguistic diversity in the daycare center impaired the design of interactions between professionals and children and, at the same time, a lack of language skills among professionals meant that not all children could be supported in their language development. Another barrier was limited resources such as time and staff shortages, which meant that fewer one-to-one situations with non-German-speaking children were possible. The study provides important practical findings and shows where future research in this area could start.

Keywords: Everyday Integrated Language Support, German as a Second Language, Specialist-Child Interaction, Early Childhood Education, Day Care Center

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VI
1. Einleitung	1
2. Theorieteil	3
2.1 Sprache und Sprachtheorie.....	4
2.1.1 Spracherwerb.....	6
2.1.2 Spracherwerbstheorien	7
2.1.3 Erwerb von Mehrsprachigkeit.....	9
2.1.4 Definition (Sprach-)Kompetenz	11
2.2 Sprachbildung und -förderung in Kitas.....	16
2.2.1 Alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung	17
2.2.2 Rahmenbedingungen und Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung	18
2.2.3 Anforderungen an die (Sprach-)Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte.....	21
2.2.4 Sprachstanddiagnostik.....	24
2.3 Forschungsstand zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Kitas und Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte	25
2.3.1 Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachfördermaßnahmen	25
2.3.2 Kompetenz und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte.....	29
3. Ableitung der Forschungsfrage(n).....	31
4. Methodenteil.....	33
4.1 Untersuchungsgegenstand	34
4.2 Erhebungsmethode	35
4.2.1 Stichprobe	35
4.2.2 Ablauf der Datenerhebung.....	36
4.3 Instrumente zur Datenerhebung	37
4.3.1 Gruppenbeobachtung	37
4.3.2 Halbstrukturierte Interviews	38
4.4 Auswertungsmethode	38
5. Ergebnisse	40
5.1 Kind im Fokus	40

5.2 Ressourcen	43
5.3 Herausforderungen im Kita-Alltag	45
5.4 Haltung und Kompetenzen der Fachkraft	48
5.5 Sprachförderung und Interaktion.....	51
5.6 Mehrsprachigkeit und Familie	54
5.7 Kategorien aus den Interviews	56
6. Diskussion	60
6.1 Überschneidungen aus den Beobachtungen und Interviews	61
6.2 Diskussion der Interviewkategorien	68
7. Fazit und Ausblick	73
Literatur- und Quellenverzeichnis.....	76
Anhang	VII

Abkürzungsverzeichnis

KiP	<i>Kitaintegrierte Praxisberater*in</i>
Kita	<i>Kindertageseinrichtung</i>
TA	<i>Thematische Analyse</i>

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zweitspracherwerb (Lengyel, 2001, S. 23).....	10
Abbildung 2: Allgemeines Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 10)	12
Abbildung 3: Sprachförderkompetenzmodell (Hopp et al., 2010, S. 614)	14
Abbildung 4: Sprachförderung (Hopp et al., 2010, S. 620).....	15

1. Einleitung

„Soziale Interaktion ist [...] eine wesentliche Ressource, die den Spracherwerb fördert. Dies gilt jedoch nicht nur für den Erwerb einer Erstsprache, sondern auch für den Erwerb einer Fremd- oder Zweitsprache“

(Schmölzer-Eibinger & Bushati, 2023, S. 7)

Aus dem Zitat wird deutlich, welche besondere Rolle soziale Interaktion im Spracherwerbsprozess spielt. Insbesondere für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen und sich in der Kindertageseinrichtung (Kita) meistens in einer fremden Sprachumgebung befinden, ist die sprachliche Interaktion mit ihrem Umfeld entscheidend. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben ihre Erstsprache meistens im familiären Kontext erlernt, bevor sie mit einer fremden Sprache in der Kita konfrontiert werden (Graf, 1987).

Das Forschungsinteresse für diese Masterarbeit resultierte aus der persönlichen Erfahrung in verschiedenen Kitas und der Tätigkeit als Honorarkraft für individuelle Betreuung. Dabei konnten die Dynamiken des Kita-Alltags und damit zusammenhängende Herausforderungen beobachtet werden. Besonders auffallend war die Schwierigkeit für die frühpädagogischen Fachkräfte, jedem Kind in einer großen Gruppe gerecht zu werden. Aufgrund der Fülle an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und mangelnder Deutschkenntnisse der Familien haben viele Kinder wenig bis keinen Zugang zur deutschen Sprache.

In der Kita, in der der Zweitspracherwerb stattfindet, haben die frühpädagogischen Fachkräfte eine zentrale Bedeutung. Sie gelten als Ansprech- und Interaktionspartner*innen, die den Kindern eine sprachanregende Umgebung schaffen und sie gezielt in ihrer sprachlichen Entwicklung unterstützen (Lengyel, 2017, S. 276f). Auch in der Theorie zum Spracherwerb wird die soziale Interaktion als wesentliches Mittel hervorgehoben, insbesondere durch Jerome S. Bruner (1987) mit seinem Interaktionismus. Ihm zufolge wird Sprache nicht als isolierter Lernprozess verstanden, sondern vielmehr als ein wechselseitiger Austausch mit Interaktionspartner*innen, hier die frühpädagogischen Fachkräfte, welche angepasst an den Sprachstand der Kinder nötige Impulse für einen aktiven Dialog setzen können (Bruner, 1987, S. 29; 31; 34). Vor allem für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist diese Form des Sprachlernens von Vorteil, da sie häufig mehr Unterstützung benötigen (Hopp et al., 2010, S. 613).

Für den späteren Bildungserfolg sowie die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe wird der Sprache eine bedeutende Rolle zugeschrieben, weswegen alle Kinder in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden sollten (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11). Die

Forschung zur Umsetzung von Sprachförderung in Kitas zeigte, dass sie besonders dann wirksam ist, wenn sie in den Alltag integriert wird. Der Ansatz alltagsintegrierter Sprachförderung wurde demnach fest in die Konzeptionen vieler Bundesländer, darunter auch Baden-Württemberg, verankert (Lengyel, 2017, S. 276f). Anstatt separaten Fördergruppen erwies sich die interaktive Sprachförderung im Alltag als effektiver (Zimmer, 2018, S. 216). Dennoch sollten auch eins-zu-eins-Situationen stattfinden, um die individuellen sprachlichen Kompetenzen der Kinder berücksichtigen und gezielt fördern zu können. Frühpädagogische Fachkräfte sollten den Alltag so gestalten, dass jegliche Alltagssituationen zu Sprachfördersituationen gestaltet werden können (Tracy, 2008, S. 191).

Die theoretischen Konzepte zur Bedeutung sozialer Interaktion für das Sprachlernen werden auch durch wissenschaftliche Forschungen aus der Praxis bestätigt. Studien zeigen, dass neben der Fachkraft-Kind-Interaktion insbesondere deren Qualität entscheidend für den erfolgreichen Spracherwerb ist (Beckerle et al., 2018; König, 2009; Schönfeld et al., 2024). Ein positives und freundliches Interaktionsverhalten sowie die vertraute Fachkraft-Kind-Beziehung wurden dabei als wichtige Aspekte genannt, die den Kindern die nötige Sicherheit geben, sich aktiv im Dialog sprachlich auszuprobieren (Hellrung, 2019, S. 93-102). Dennoch lag der Fokus in der bisherigen Forschung verstärkt auf der Untersuchung der Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachförderung und dem Sprachentwicklungsprozess der Kinder. Zwar wurde auch die Fachkraft-Kind-Interaktion und -Beziehung thematisiert, allerdings in erster Linie hinsichtlich ihrer Qualität und nicht der Gestaltung dieser. Die Position der Fachkräfte wurde dabei nicht berücksichtigt. Mit den zunehmenden Bildungsanforderungen an Kitas stiegen auch die Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte. Mit den zunehmenden Bildungsanforderungen an Kitas stiegen auch die Anforderungen an die frühpädagogischen Fachkräfte. Die Forschung empfahl als Lösungsansatz das häufigere besuchen von Fort- und Weiterbildungen, um die Kompetenzen zu erweitern (Albers et al., 2012, S. 20; Anders, 2012, S. 9).

Daraus ergibt sich eine Forschungslücke, die den Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung bildet. Diese geht der Frage nach, wie sich die Fachkraft-Kind-Interaktion bei der Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung gestaltet und welche Herausforderungen sich dabei für die frühpädagogischen Fachkräfte ergeben. Im Zentrum der Arbeit steht die Rolle der frühpädagogischen Fachkraft in der Interaktionsgestaltung sowie Barrieren, welche es zu überwinden gilt, um eine erfolgreiche Sprachförderung zu erzielen.

In Kapitel 2 werden alle theoretischen Grundlagen zum Spracherwerb dargestellt und wichtige Begriffe im Bereich Sprachbildung und -förderung sowie deren konkrete Umsetzung in

Kitas erläutert. Das Kapitel schließt mit dem aktuellen Forschungsstand zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Kitas und den Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte ab. In Kapitel 3 werden aus den Forschungslücken und theoretischen Grundlagen die Forschungsfrage(n) für die Untersuchung abgeleitet. Kapitel 4 dient der Beschreibung des methodischen Vorgehens der qualitativen Studie, um in Kapitel 5 die Ergebnisse der Beobachtungen und Interviews darzustellen und mit Hilfe des Kategoriensystems Überschneidungen in den zwei qualitativen Datensätzen aufzuzeigen. Im darauffolgenden Kapitel 6 werden sowohl die Überschneidungen als auch die Unterschiede der Ergebnisse diskutiert und mit der bestehenden Literatur und Forschung verknüpft. Abschließend wird ein Fazit gezogen.

2. Theorieteil

In diesem Kapitel werden wichtige Konzepte und Begriffe zur Thematik alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung in Kitas dargestellt, die die Basis für die Untersuchung der Masterarbeit bilden. In Kapitel 2.1 werden die theoretischen Aspekte hinsichtlich der Sprache im Allgemeinen und gezielt dem Spracherwerb, auch mit Blick auf den Zweitspracherwerb erläutert. Dazu gehören die Differenzierung von Erst- und Zweitspracherwerb sowie die entsprechenden Theorien zum Spracherwerb. Zusätzlich wird (Sprach-)Kompetenz als wichtiger Begriff im Kontext alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung in Kitas in einem Kapitel (2.1.4) definiert.

In Kapitel 2.2 werden die theoretischen Grundlagen in den Kontext der Bedingungen für eine Umsetzung von alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung gesetzt. Dafür sind insbesondere Rahmenbedingungen und Maßnahmen zentral sowie die sich daraus ergebenden Anforderungen an die (Sprach-)Kompetenz der frühpädagogischen Fachkräfte. Auch die Bedeutung der Sprachstanddiagnostik im Zusammenhang mit alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung wird in einem Unterkapitel (2.2.4) thematisiert.

Abschließend wird in Kapitel 2.3 der relevante Forschungsstand für die Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachförderprogramme und -maßnahmen sowie aktuelle Befunde zur Kompetenz und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte als Basis für eine gelingende alltagsintegrierte Sprachförderung präsentiert.

2.1 Sprache und Sprachtheorie

Sprache kann als ein komplexes Konstrukt verstanden werden, dass sich aus unterschiedlichen Elementen zusammensetzt. Dazu gehören die genetische Disposition sprechen zu können, der eigene Sprechstil, die Stimme und Ausdrucksweise sowie das Sprachsystem, welches sich aus sprachlich definierten Zeichen zusammensetzt (Kotthoff, 2013, S. 235). Die menschliche Sprache ist abhängig von genetischen Faktoren und der Umwelt. Sprachliche Zeichen basieren auf festgelegten grammatischen und syntaktischen Regeln, werden durch inhaltliche Übereinstimmungen und Bedeutungen strukturiert und bilden dadurch ein Zeichensystem, dass die drei Aspekte Formalität, Semantik und Wirkungsorientierung vereint. Das Zeichensystem kann immer wieder durch gesellschaftliche Einflüsse entwickelt und aktualisiert werden, weswegen Sprache als Produkt der eigenen Gesellschaft und Kultur gilt (Günther, 2008, S. 23; Meier & Meier, 1979, S. 4). Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat sich der Sprachwissenschaftler Ferdinand de Saussure (1857-1913) mit der Mehrdeutigkeit solcher sprachlichen Zeichen beschäftigt. In seiner Sprachtheorie unterschied er zwischen der Sprache (Französisch: *langue*) und dem Sprechen (Französisch: *parole*). *Langue* ist das Sprachsystem, die Summe von Eindrücken, welches alle Menschen als gemeinsames Wörterbuch in ihren Köpfen verinnerlicht haben, und unabhängig vom Willen des einzelnen Individuums besteht. Aufgrund ihrer Regeln bildet die *langue* ein soziales Band, das als Grundlage für die Sprachhandlungen der Menschen gilt. Demgegenüber ist *parole* der konkrete Sprechakt und eine individuelle Handlung, die vom Willen des Sprechenden abhängig ist. Die Sprechenden nutzen ihr Sprachsystem, um sich persönlich ausdrücken zu können und kombinieren dafür Zeichen und Laute (de Saussure, 2001, S. 16f; 19; 24). Sprache ist zum einen ein gesellschaftliches Konstrukt und zum anderen die individuelle Realisierung in Form des Sprechens (Günther, 2008, S. 24).

Nach Wilhelm von Humboldt war Sprache schon im 19. Jahrhundert ein zentrales Mittel, um sich in der Welt zurechtzufinden. Die Sprache spielt eine wesentliche Rolle für die Kommunikation, weil sie den Menschen den Austausch über Gedanken und Gefühle ermöglicht und gleichzeitig als Basis zur gemeinsamen Wissensaneignung dient (Egert et al., 2024, S. 22). Voraussetzung dafür ist, dass der Mensch sprachliche und kommunikative Regeln beherrscht und diese in Sprechbewegungen umsetzen kann, um sich verständlich zu machen und die eigenen Bedürfnisse, Sichtweisen und Erfahrungen in der sozialen Gemeinschaft zu teilen und gleichzeitig die der anderen aufnehmen zu können, um ein soziales Zusammenleben zu schaffen. Häufig wird der Erwerb von Sprach-, Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten als selbstverständlich betrachtet, auch schon im Kindesalter. An dieser Stelle ist es jedoch wichtig, die Begriffe *Sprache* und *Sprechen* zu unterscheiden (Iven, 2021, S. 13).

„Schon der Satz ‘Peter spricht deutsch’ kann auf mindestens zwei Arten ausgelegt werden:

Peter spricht jetzt gerade einige deutsche Sätze → Das individuelle Ereignis, der aktuelle Sprechakt ist gemeint.

Peter beherrscht die deutsche Sprache. → Die deutsche Muttersprache, ihr Sprachsystem ist gemeint.“

(Iven, 2021, S. 14)

Aus diesem Beispiel geht deutlich hervor, dass ein Sprachbegriff mehrdeutig sein kann. Sprachliche Zeichen, welche von einer Sprechgemeinschaft vereinbart wurden um soziales Handeln zu ermöglichen, bestehen immer aus dem Zeichenkörper (Laut- und Buchstabenfolge) und -inhalt (Bedeutung) (Kotthoff, 2013, S. 236; Meier & Meier, 1979, S. 11). Bei dem Wort Baum, bilden die Buchstaben *b, a, u, m* den Zeichenkörper, wohingegen das Bild einer großen Pflanze mit Stamm und Ästen, welches im Kopf entsteht, den Zeicheninhalt bildet (Iven, 2021, S. 15). Je nach Interpretation kann der Zeicheninhalt mehrdeutig sein, beziehungsweise werden auch einige Zeicheninhalte von der Sprechergemeinschaft definiert und erhalten eine allgemeine Bedeutung (Iven, 2021, S. 15). Zeichen können sowohl gesellschaftlich festgelegt und in einer Sprechergemeinschaft verinnerlicht sein, als auch von jedem*r Sprecher*in individuell verwendet werden (Günther, 2008, S. 24). Der Zeichenkörper und -inhalt sind insofern abhängig voneinander, dass jeder Zeichenkörper immer auf einen bestimmten Zeicheninhalt verweist. Die Lautfolge stellt demnach die Form eines Wortes dar, die je nach Sprache unterschiedlich sein kann, während der Zeicheninhalt ein gesellschaftlich geteilter Bedeutungsrahmen ist, der die Kommunikation zwischen Personen ermöglicht (Meier & Meier, 1979, S. 11). Die *langue* beschreibt die *sprachliche Kompetenz* der sprechenden Person, die Regeln der Erstsprache richtig anzuwenden, wohingegen die *parole* sich auf die Fähigkeit (*Performanz*) der sprechenden Person bezieht, Laute, Wörter und Sätze eigenständig zu bilden und aktiv zu gebrauchen. Ferdinand de Saussure trennt die Sprache als Soziales und Wesentliches (Sprachsystem) vom Sprechen als individuellen, akzessorischen Akt (konkrete Sprachanwendung) (Iven, 2021, S. 16; Weigand, 2012, S. 204).

Auf der Grundlage der Sprachtheorie nach Ferdinand de Saussure soll weitergehend die Rolle von Sprache in der menschlichen Kommunikation betrachtet werden. Sprache ist für das Menschsein grundlegend und kann aus diesem Grund nicht vom Mensch getrennt werden (Weigand, 2012, S. 209). Sprache bekommt dann eine soziale Funktion, wenn sie dafür verwendet wird mit anderen in Kommunikation zu treten. Das Benutzen von allgemein mündlich und schriftlich festgelegten Sprachregeln hilft dabei sich auch über Vergangenes und Zukünftiges zu verständigen und somit auch den kulturellen Charakter der Sprache zu

erschließen. Die Sprechweise ist wichtig für unser Gegenüber, um Informationen über die eigene Herkunft, gesellschaftliche Zugehörigkeit und Persönlichkeit wahrnehmen zu können und beeinflusst gleichzeitig die Bewertung des Sprechcharakters (Iven, 2021, S. 18). Die Fähigkeit sich sprachlich zu verständigen, bildet die Basis für zwischenmenschliche Kommunikation und ist somit auch zentral für den Spracherwerb des Menschen. Das nachfolgende Kapitel (2.1.1) erläutert den Spracherwerbsprozess und zeigt auf, wie Kinder Sprache lernen und welche Faktoren dabei eine wichtige Rolle spielen.

2.1.1 Spracherwerb

Der Spracherwerb steht in einem engen Abhängigkeitsverhältnis zum Erlernen von Sprache und dem Beherrschen eines Sprachsystems. Hans Ramge (1975, S. 1) definiert Spracherwerb als einen Prozess, bei dem Menschen lernen, Sprache(n) einerseits zu verstehen und andererseits auch zu sprechen. Wenn Kinder Sprache lernen, verfügen sie bereits im fünften oder sechsten Lebensjahr über viele sprachliche und grammatikalische Regeln, um sich sprachlich auszudrücken und in Kommunikation treten zu können. Damit ist der Spracherwerb aber noch nicht abgeschlossen, da die Kinder insbesondere in den Bereichen Wortbedeutung und Sprachgebrauch ihr Wissen noch während der Schulzeit erweitern. Sprachentwicklung kann nie vollständig abgeschlossen werden, da auch im Erwachsenenalter neue Wörter zum Wortschatz hinzugefügt werden können und sich der Sprachgebrauch je nach Bereich ändern kann (Ramge, 1975, S. 1). Beim Erwerb von Sprache(n) im Kindesalter müssen diese die sprachlichen und grammatikalischen Regeln nicht explizit können. Vielmehr lernen die Kinder ihre Erstsprache implizit und können diese anwenden, ohne viele Fehler dabei zu machen und über die Regeln der Sprache zu verfügen. Es geht nicht um das theoretische Wissen über Sprache, sondern darum, sie in alltäglichen Situationen benutzen zu können, um sich sprachlich auszudrücken. Aus diesem Grund wird sprachliches Wissen auch als Handlungswissen bezeichnet. Seit der Geburt besitzen Kinder Fähigkeiten, die es ihnen ermöglichen Sprache erwerben zu können, wie etwa die Wahrnehmung und Informationsverarbeitung. Bevor ein Kind seine ersten Wörter spricht, hat es schon zahlreiche Kenntnisse über den Klang und die Struktur der Erstsprache. Dafür sind vor allem die kommunikativen Erfahrungen, die im ersten Lebensjahr stattfinden, grundlegend (Hellrung, 2019, S. 10). Das nachfolgende Kapitel stellt die bekanntesten Theorien zum Spracherwerb dar, die in den letzten Jahrhunderten formuliert wurden. Die wichtige Bedeutung dieser zeigt sich dadurch, dass heutzutage immer noch auf sie zurückgegriffen wird.

2.1.2 Spracherwerbstheorien

In der Forschung zum Spracherwerb werden vier zentrale Ansätze unterschieden. Ab 1920 prägten unter anderem die Entwicklungspsychologen John B. Watson (1878-1958) und Burrhus F. Skinner (1904-1990), die für die behavioristische Verhaltenstheorie bekannt sind, die Forschung (Skinner, 2016; Watson, 2016). Noam Chomsky prägte Mitte des 20. Jahrhunderts mit seiner nativistischen Theorie die Spracherwerbsforschung (Rothweiler, 2015, S. 289). Kurze Zeit später schloss sich der von Jean Piaget (1896-1980) entwickelte Kognitivismus, als weiterer Ansatz an (Piaget, 2016). Der Interaktionismus, entwickelt von Jerome S. Bruner (1915-2016) ist ein vierter Ansatz zur Erklärung wie Sprache erworben wird (Bruner, 1987). Die einzelnen Ansätze werden im Folgenden näher erläutert.

Der amerikanische Psychologe John B. Watson veröffentlichte 1913 sein behavioristisches Manifest und gilt damit als Begründer des behavioristischen Ansatzes (Watson, 2016, S. 132). Dieser wurde durch den amerikanischen Psychologen Burrhus F. Skinner weiterentwickelt und erläutert den kindlichen Spracherwerb durch konditioniertes Lernen. Skinner entwickelte die *operante Konditionierung*, bei der das Erlernen von bestimmten Verhaltensweisen durch Verstärkung in Form von Belohnung oder Bestrafung erklärt werden und daher auch *Lernen am Erfolg* genannt wird (Skinner, 2016, S. 279). Das übertrug sich auf den Prozess des Sprachlernens, wobei die Kinder bei korrekter sprachlicher Ausdrucksweise eine positive Verstärkung in Form von Lob oder Belohnung erhalten und motiviert werden eine solche Verhaltensweise zu wiederholen (Skinner, 2016, S. 280f). Das Kind lernt dadurch, welche Sprachelemente von Bedeutung und richtig sind und fängt an diese vermehrt zu verwenden und internalisieren (Iven, 2021, S. 41; Skinner, 2016, S. 280f).

Eine weitere Spracherwerbstheorie ist der Nativismus, welcher insbesondere durch Noam Chomskys Arbeiten beeinflusst wurde. Der Nativismus kann auch als Grammatikerwerb bezeichnet werden, denn es wird davon ausgegangen, dass Kinder bereits seit der Geburt mit einem grammatischen Programm ausgestattet sind, dass sich durch Inputs der Erstsprache entfaltet (Iven, 2021, S. 41; Rothweiler, 2015, S. 289). Das kindliche Gehirn ist mit angeborenen Lernmechanismen und Modulen ausgestattet, die dabei helfen die sprachlichen Regeln und Strukturen einer Sprache zu verstehen und zum effizienten Sprachlernen beitragen (Rothweiler, 2015, S. 289). In dieser Theorie wird Sprache auch als Kompetenz verstanden, da der*die Sprecher*in/ Hörer*in in der Lage ist, grammatikalisch korrekte Sätze von Falschen zu unterscheiden und es trotz einer syntaktischen Mehrdeutigkeit schafft immer wieder neue Sätze zu bilden, die richtig sind (Weigand, 2012, S. 202).

Der Kognitivismus steht dem Nativismus entgegen und geht auf den Schweizer Psychologe und Erkenntnistheoretiker Jean Piaget zurück. Spracherwerb ist nach diesem Ansatz das Resultat kognitiver Entwicklungsprozesse. Insgesamt durchlaufen die Kinder vier aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen: das *sensomotorische Stadium*, das *präoperationale Stadium*, das *Stadium der konkreten Operationen* und das *Stadium des formal-operativen Denkens* (Piaget, 2016, S. 219f). Im Gegensatz zum Nativismus gehen kognitive und interaktionistische Ansätze nicht davon aus, dass die Kinder eine angeborene Sprach(erwerbs)fähigkeit besitzen, sondern sich die semantischen Konzepte (z.B. Agens und Aktion) und grammatischen Strukturen (z.B. Subjekt und Verb) aus kognitiven Prozessen ableiten, wobei eine Wechselwirkung zwischen Sprache und Denken geschieht. Kognitive und sprachliche Leistungen sind dabei nicht miteinander verbunden, da Kinder, mit normal ausgeprägten kognitiven Fähigkeiten dennoch Schwierigkeiten beim Spracherwerb haben können, und andersherum. Die sogenannte *doppelte Dissoziation* zwischen sprachlicher und kognitiver Leistung zeigt, dass die semantische Seite (Bedeutung) und bestimmte pragmatische Aspekte von Sprache nicht an die kognitiven Fähigkeiten gebunden sind, wohingegen strukturelle Aspekte (Grammatik) weitestgehend autonom und unabhängig von der allgemeinen Kognition sind (Rothweiler, 2015, S. 289f).

Der Interaktionismus, welcher vom US-amerikanischen Psychologen Jérôme S. Bruner entwickelt worden ist, betrachtet neben den bestehenden Grundlagen - „das angeborene Spracherwerbssystem (Nativismus) und die kognitiven Fähigkeiten (Kognitivismus)“ (Elfert, 2021) - auch ein Spracherwerbs-Unterstützungssystem (LASS: Language Acquisition Support), dass als notwendig für den Spracherwerb angesehen wird (Elfert, 2021). Aus der Theorie ist bekannt, dass Kinder bevor sie beginnen Sprache zu erwerben ein umfangreiches und funktionierendes Wissen über ihre Umwelt benötigen (Bruner, 1987, S. 27). Bevor sie sprechen, sind sie mit Konzepten über Menschen und Dinge vertraut (Bruner, 1987, S. 29). Eine wechselseitige Beziehung zwischen Sprecher*in und Hörer*in ist wichtig, wobei Erwachsene aktiv interagieren und das Kind ermutigen, komplexere sprachliche Äußerungen zu machen (Bruner, 1987, S. 31; 34). Das nahe Umfeld spielt eine entscheidende Rolle, indem es mit dem Kind in Dialog tritt und seine Sprachentwicklung fördert (Hellrung, 2019, S. 82). Der Interaktionismus betont, dass der Spracherwerb durch den Austausch mit einer sozialen Umwelt gefördert wird und die Sprachentwicklung demnach wechselseitig erfolgt (Klann-Delius, 2016, S. 134).

Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere der interaktionistische Ansatz relevant. Dabei wird der Spracherwerb als Resultat von aktiven sozialen Interaktionen zwischen dem Kind und seinem nahen Umfeld betrachtet. Zusätzlich zu den bereits angeborenen Fähigkeiten

(Nativismus) und den kognitiven Entwicklungsprozessen (Kognitivismus) spielt das Spracherwerbs-Unterstützungssystem (LASS) eine bedeutende Rolle. Voraussetzung für den Spracherwerb eines Kindes sind grundlegende Kenntnisse über die eigene Umwelt. Erwachsene aus dem nahen Umfeld können aktiv in Interaktion mit den Kindern treten und es zu sprachlichen Dialogen motivieren, um den Spracherwerb zu fördern. Dieser Ansatz ist insbesondere für die alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung von Bedeutung, die auf der Kommunikation und Interaktion zwischen Kind und frühpädagogischer Fachkraft basiert (Titz & Hasselhorn, 2017, S. 288; 290). Häufig verläuft der Spracherwerb bei Kindern sehr ähnlich und trotzdem kann der Spracherwerb von unterschiedlichen Faktoren, wie beispielsweise dem Umfeld, gehemmt werden. Sprechen die Eltern eine andere Sprache als im Zielland, kann dies die Sprachentwicklung des Kindes vor dem Eintritt in die Kita einschränken (Graf, 1987, S. 30). Wie der Spracherwerb bei mehrsprachigen Kindern verlaufen kann, wird in Kapitel 2.1.3 aufgezeigt.

2.1.3 Erwerb von Mehrsprachigkeit

Die Sprechweise spielt insbesondere auch beim Thema Mehrsprachigkeit eine wichtige Rolle. Wie bereits in Kapitel 2.1 erläutert, gibt diese Informationen über die Herkunft, gesellschaftliche Zugehörigkeit sowie die Wahrnehmung der Persönlichkeit.

Zwei- oder mehrsprachige Personen gelten häufig noch als jene, die ihre Sprachen perfekt beherrschen müssen. Jedoch legt die Wissenschaft nahe, dass diese Annahme nicht realistisch ist und die Definition von Mehrsprachigkeit hinterfragt werden sollte (Grosjean, 2020, S. 14). Insbesondere für die Sprachförderung in Kitas spielt der Begriff der Mehrsprachigkeit eine zentrale Rolle. Grundsätzlich bedeutet dies, zusätzlich zur Erstsprache, weitere Sprachsysteme zu beherrschen. Die häufigste Form der Mehrsprachigkeit ist die Zweisprachigkeit, welche auch für die vorliegende Forschung relevant ist. Mehrsprachigkeit bedeutet zum einen, dass Personen, seit Beginn an zwei Sprachen gleichzeitig erlernen und zum anderen, dass eine weitere Sprache durch Fremdsprachkurse erworben wurde (Iven, 2021, S.110). Es zeigte sich, dass Kinder vom gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen profitieren. Damit sie beide Sprachsysteme gleichermaßen gut beherrschen, bietet sich ein früher Erwerb der Zweitsprache an (Iven, 2021, S. 110f).

Heute wird unterschieden zwischen einem frühen und späten Zweitspracherwerb, während früher nur solche Personen als mehrsprachig bezeichnet wurden, die zwei Sprachsysteme so gut wie ihre Erstsprache beherrschten. Der Begriff der Mehrsprachigkeit ist heutzutage breiter gefasst und bezeichnet demnach Personen, die neben ihrer Erstsprache eine weitere Sprache sprechen. Ein früher Zweitspracherwerb findet vor allem bei Kindern statt,

deren Eltern mehrsprachig sind, oder bei solchen, die in Familien mit unterschiedlichen Sprachen aufwachsen. Auch Kinder, die als Kind in eine neue Sprachregion ziehen, gelten als mehrsprachig. Die Kita oder auch die Grundschule kann durch gezielte Angebote einen Beitrag zu einem frühen Zweitspracherwerb leisten. Wird erst im Jugend- oder Erwachsenenalter ein weiteres Sprachsystem erworben, wird das als später Zweitspracherwerb bezeichnet. Das ist insbesondere bei Arbeitsmigrant*innen der Fall oder bei Personen, die erst nach der Grundschule eine Fremdsprache lernen (Iven, 2021, S. 112).

In der nachfolgenden Abbildung (Abbildung 1) werden die verschiedenen Formen des frühen (simultan und sequentiell) und späten Zweitspracherwerbs aufgezeigt:

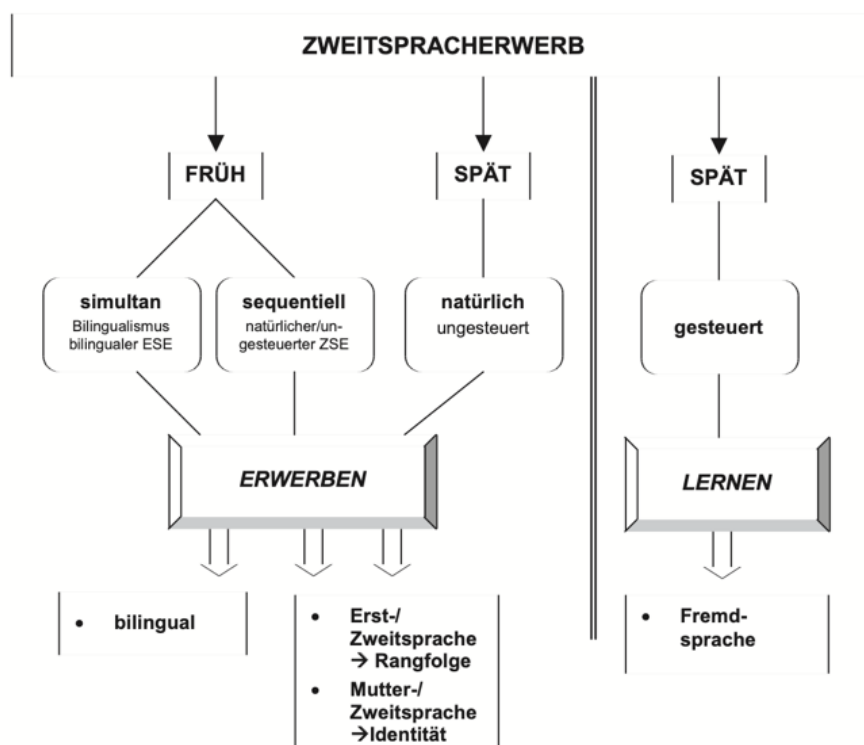


Abbildung 1: Zweitspracherwerb (Lengyel, 2001, S. 23)

Der simultane Zweitspracherwerb, auch Bilingualismus genannt, ist dadurch gekennzeichnet, dass zwei Sprachen parallel erworben werden. In den häufigsten Fällen passiert das in der familiären Umgebung, wenn die Eltern oder auch Verwandte mit dem Kind bewusst zwei Sprachen sprechen (Graf, 1987, S. 28; Lengyel, 2001, S. 20). Voraussetzung ist, dass die Entscheidung zu einer zweisprachigen Erziehung bewusst getroffen werden muss, oft nach dem Grundsatz „une langue – une personne“ (Graf, 1987, S. 28), bei dem ein Elternteil eine andere Sprache spricht. Wichtig ist, dass die Eltern oder Verwandten ebenfalls zwei Sprachen verstehen, sonst würde es zu isolierten Kommunikations- und Handlungssituationen kommen, was einen negativen Einfluss auf die Sprachentwicklung und das soziale Umfeld des Kindes hätte (Graf, 1987, S. 28). Der sequentielle Zweitspracherwerbsprozess

kennzeichnet sich dadurch, dass bereits eine erste Sprache größtenteils erworben wurde, bevor eine zweite erlernt wird. Das ist der Fall, wenn Kinder in einem Umfeld aufwachsen, in dem eine andere Sprache gesprochen wird als in ihrem späteren sozialen Umfeld, wie beispielsweise dem Kindergarten (Graf, 1987). Demnach verläuft der sequentielle Zweitspracherwerb monolingual, weil die Eltern sich bewusst gegen eine zweisprachige Erziehung entschieden haben und ausschließlich in der ihnen bekannten Sprache sprechen. Gegenüber dem simultanen Zweitspracherwerb erfolgt der sequentielle weniger gezielt und konstant. Das Kind ist mit seiner Art und Weise der Entdeckung in seinem sozialen Umfeld dafür verantwortlich, wie es die Zweitsprache in diesem erlernt. Alleiniges hören der Sprache reicht nicht aus, um diese zu erlernen, weswegen eine*n Interaktionspartner*in notwendig ist, um durch einen aktiven Austausch das Sprachlernen zu unterstützen. Das Interesse des Kindes an der Zweitsprache ist abhängig davon, wie attraktiv der*die Interaktionspartner*in für das Kind ist (Graf, 1987, S. 30). Erwachsene vermitteln vermehrt komplexere Themen und können aufgrund von ausgeprägteren sprachlichen Fähigkeiten auch über Vergangenes sprechen, was über die Wahrnehmung hinausgeht. Kinder hingegen vermitteln Sprache durch das Handeln unbeachtet der Wahrheit und Vollständigkeit. In Gesprächen zwischen Kindern geht es meistens um das Spielen und damit auch konkrete Situationen (Graf, 1987, S. 31). Die unterschiedlichen Fähigkeiten, die sich zwischen Erwachsenen und Kindern zeigen, sind auch bei der Sprachbildung und -förderung in Kitas zu beachten. Aufgabe der Fachkräfte ist es, Sprachbildung und -förderung so umzusetzen, dass Kinder einen Mehrwert davon haben und in ihrer Sprachentwicklung unterstützt werden (Egert et al., 2024, S. 21). Für eine gezielte Unterstützung spielt insbesondere die eigene (Sprach-)Kompetenz der Fachkraft eine bedeutende Rolle. Für das bessere Verständnis der Bedeutung von (Sprach-)Kompetenz für die Sprachbildung und -förderung, wird der Begriff im nachfolgenden Kapitel (2.1.4) definiert.

2.1.4 Definition (Sprach-)Kompetenz

Der Kompetenzbegriff ist in seiner Definition häufig umstritten und beschreibt einerseits die kognitive Leistungsdisposition, welche sich auf spezifische Kontexte bezieht und andererseits die Motivation, anspruchsvolle Aufgaben zu bewältigen (Hartig, 2006, S. 2). Für frühpädagogische Fachkräfte und deren Qualifikation sind beide Facetten des Kompetenzbegriffs von Bedeutung, da neben fachlichem Wissen und den theoretischen Grundlagen auch das Wissen über die Umsetzung in die Praxis vorhanden sein muss (Müller, 2014, S. 37).

Insbesondere für das sprachförderliches Handeln und die Sicherung der Professionalität sind die Kompetenz und Qualifikation der frühpädagogischen Fachkraft zentral. Es wird häufig von professioneller Handlungskompetenz gesprochen, welche sich am

Kompetenzmodell von Franz E. Weinert orientiert (Weinert, 1999; 2001; zit. n. Anders, 2012, S. 9). Professionelle Handlungskompetenz definiert dabei die jeweiligen Anforderungen und Aufgaben, welche eine Person zu erfüllen hat.

„Handlungskompetenz beschreibt Kompetenzen im weiteren Sinne, d. h., Handlungskompetenz beschreibt das Zusammenspiel von kognitiven Kompetenzen, metakognitiven Fähigkeiten, Wertorientierungen, Überzeugungen und motivationalen Orientierungen.“

(Anders, 2012, S. 9).

Professionelle Kompetenzen sind erlernbar, ansprechbar und veränderbar, wobei wichtig zu beachten ist, dass Kompetenz in Disposition und Performanz unterschieden wird (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17). In der Frühpädagogik ist insbesondere das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2011) weit verbreitet. Dieses wurde im Jahr 2014 durch die Autor*innen nochmals überarbeitet (siehe Abbildung 2).

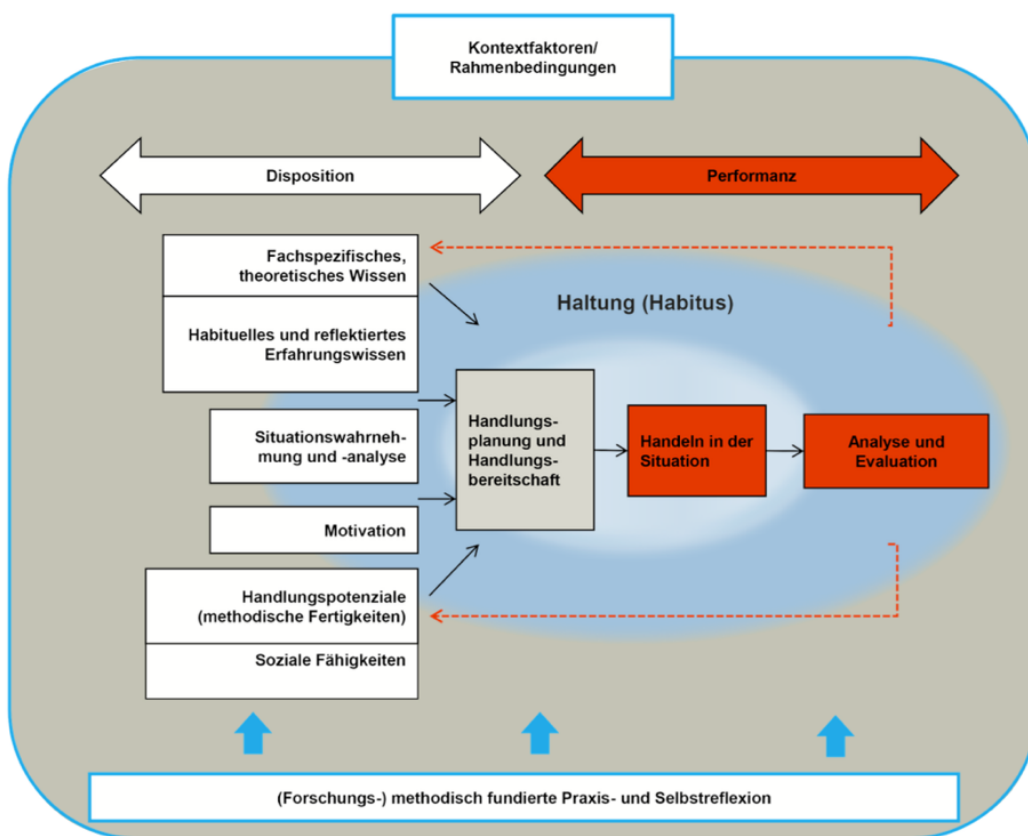


Abbildung 2: Allgemeines Kompetenzmodell (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 10)

Wie bereits oben erwähnt, wird bei diesem Kompetenzmodell unterschieden zwischen den Handlungsgrundlagen (Disposition) und dem Handlungsvollzug (Performanz). Die Handlungsgrundlagen bestehen aus *theoretischem Wissen* (habituelles und reflektiertes Erfahrungswissen), *der Situationswahrnehmung und -analyse*, der *Motivation* und *Handlungspotenzialen* in Form von *methodischen Fertigkeiten* sowie *sozialen Fähigkeiten* (siehe Abbildung 2). Weitere Komponenten wie das Denken und Handeln, das von den eigenen Orientierungen, Werten und Einstellungen beeinflusst wird, wirken sich auf die pädagogische Praxis aus. Sind die Fachkräfte bereit zu planen und handeln, ist das Ergebnis eine konkrete Handlung in einer komplexen pädagogischen Situation (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 18). Die performative Ebene beinhaltet die Handlungsbereitschaft und -planung sowie die Handlungsrealisierung und ist abhängig von strukturellen Rahmenbedingungen, situativen Kontextfaktoren und der Motivation der pädagogischen Fachkraft sowie deren Situationswahrnehmung und -analyse (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 10). Die professionelle Haltung der pädagogischen Fachkraft als Teil der performativen Ebene ist ein Habitus aus persönlichen, biografischen und berufsbiografischen Elementen und steht unabhängig von der Situation hinter jedem professionellen Handlungsvollzug (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 11).

„Eine (forschungs-)methodisch fundierte Reflexions- und Selbstreflexionsfähigkeit ist damit ein wesentlicher Motor professioneller Handlungskompetenz. Sie ist notwendig, um sich der eigenen Biografie und Subjektivität bewusst zu sein, unterschiedliche Perspektiven einnehmen zu können, eine Situation auf der Grundlage von theoretischem Wissen, reflektiertem Erfahrungswissen und Forschungskompetenzen analysieren können.“

(Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 11)

Das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) macht deutlich, dass Kompetenzen erlernbare Kenntnisse und Fertigkeiten sind, die bewusst eingesetzt werden können.

Übertragen auf den Bereich der Sprachförderung gibt es ein spezifisches Sprachförderkompetenzmodell (Hopp et al., 2010, S. 614), welches in der nachfolgenden Abbildung 3: Sprachförderkompetenzmodell dargestellt wird und die drei Bereiche *Wissen*, *Können* und *Machen*, die sich nochmals auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche der Sprachförderung beziehen, aufzeigt.

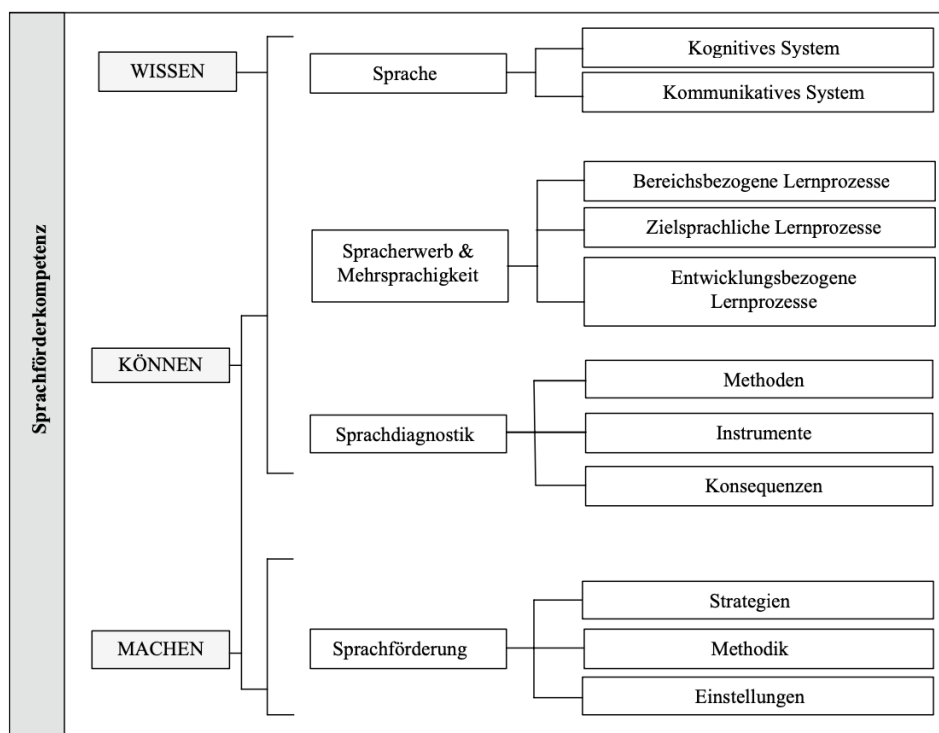


Abbildung 3: Sprachförderkompetenzmodell (Hopp et al., 2010, S. 614)

Der Wissensbereich umfasst das *kognitive und kommunikative System* der Sprache, also konkret Wissen über die Struktur und Funktion von Sprache(n) sowie über verschiedene Lernprozesse, Methoden und Inhalte der Sprachstanddiagnostik. Der Kompetenzbereich des *Könnens* umfasst die verschiedenen Lernprozesse: *bereichsbezogener, zielsprachlicher und entwicklungsbezogener Lernbereich* und die Kompetenz sprachdiagnostische Maßnahmen auswählen, anwenden und auswerten zu können. Im Bereich des *Machens* geht es um die konkrete Umsetzung von Sprachförderhandlungen in den jeweiligen Situationen, beruhend auf dem *Wissen* und *Können*, um in Form von Strategien, Methoden und Einstellungen eine wirksame Sprachförderung erzielen zu können (Hopp et al., 2010, S. 614f). Bei der *Sprache* ist zu differenzieren zwischen dem sprachlichen Wissen (Kompetenz) und der tatsächlichen Verwendung der Sprache und ihrem Verständnis (Performanz und Sprachverarbeitung). Sprachliches Wissen umfasst das *kognitive System* (Phonetik, Phonologie, Morphosyntax, Lexikon, Semantik und Pragmatik) und das *kommunikative System*, die Differenzierung von Umgangs- und Standardsprachen (Soziolinguistik), Diskurse und Literalität (Hopp et al., 2010, S. 615). Über Kompetenzen im Bereich *Sprache* zu verfügen, bedeutet Kenntnisse über die wichtigsten Ebenen und Fachausdrücke zu haben. Dieses Wissen ermöglicht den frühpädagogischen Fachkräften, typische Phänomene der Kindersprache den einzelnen Ebenen zuordnen zu können und hilft sich mit anderen beteiligten in Bildungsinstitutionen über Sprache und Sprachförderung auszutauschen. Im Kompetenzbereich des *Könnens* ist ein Wissen über die Spracherwerbsentwicklungsstufen (*bereichsbezogene Lernprozesse*) von Kindern von zwei bis sechs Jahren vorhanden und der

Prozess des Erst- und Zweitspracherwerbs kann eingeschätzt werden (Hopp et al., 2010, S. 617). Die *zielsprachlichen Lernprozesse* beziehen sich auf die grundlegenden Entwicklungsschritte beim Erwerb der deutschen Sprache (Hopp et al., 2010, S. 618). Die *Sprachförderung* als letzten Aspekt im Bereich des *Machens* setzt voraus, dass pädagogische Fachkräfte ihr Wissen und Können gezielt einsetzen, um eine wirksame Sprachförderung zu erzielen (Hopp et al., 2010, S. 620).

In der unten aufgeführten Abbildung (Abbildung 4) sind die drei Anforderungen *Strategie*, *Methodik* und *Einstellungen* in einer detaillierten Ansicht dargestellt, um zu verdeutlichen, was diese jeweils beinhalten:

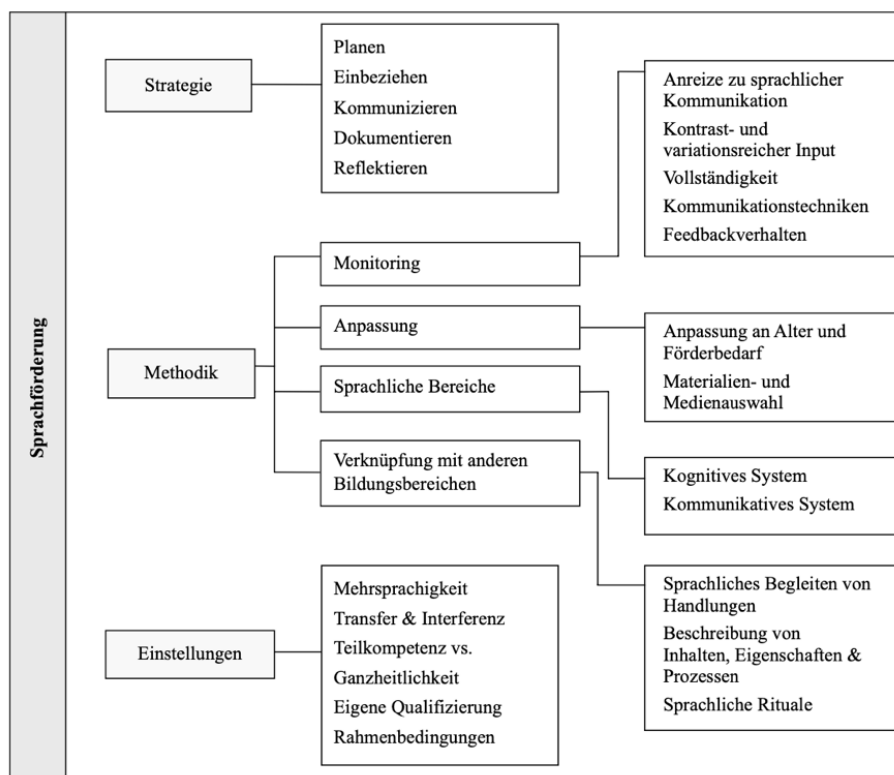


Abbildung 4: Sprachförderung (Hopp et al., 2010, S. 620)

Für die erfolgreiche Umsetzung von Sprachbildung und -förderung in Kitas ist das Verständnis über (Sprach-)Kompetenz grundlegend. Nachfolgend (Kapitel 2.2) wird beleuchtet, wie die Konzepte praktisch in Kitas umgesetzt werden und welche Strategien für die Unterstützung der Sprachentwicklung herangezogen werden können.

2.2 Sprachbildung und -förderung in Kitas

„Konsens – so darf man unterstellen – besteht seit geraumer Zeit darüber, dass sprachliche Fähigkeiten eine zentrale Voraussetzung für den Bildungserfolg sowie berufliche und gesellschaftliche Teilhabe bilden.“

(Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11).

Aus diesem Zitat geht hervor, dass Sprache eine wichtige Rolle in der Entwicklung der Kinder spielt und als Schlüsselkompetenz für den weiteren Bildungserfolg sowie die berufliche und gesellschaftliche Teilhabe spielt. Aus diesem Grund ist die Förderung der Sprachentwicklung von Kindern eine gesetzlich festgelegte Aufgabe des Elementarbereichs. Diese Erkenntnis führte zu einem Paradigmenwechsel in der pädagogischen Praxis: Vorher isolierte Kleingruppenprogramme sollten abgelöst werden von alltagsintegrierten Programmen zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung, um Kinder schon frühzeitig bei der Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen zu unterstützen und fördern (Egert et al., 2024, S. 21).

Der Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung hat sich in den letzten Jahren sowohl hinsichtlich der Anforderungen als auch des Begriffsverständnisses ständig weiterentwickelt. Während der Begriff *Sprachförderung* bis vor einigen Jahren noch als Überbegriff für die Unterstützung der Sprachentwicklung aller Kinder verwendet wurde, wird er heute häufig mit sonderpädagogischer Förderung in Zusammenhang gebracht. Ist heute die pädagogische Unterstützung aller Kinder im Bereich der Sprachentwicklung gemeint, wird der Oberbegriff *sprachliche Bildung* oder *Sprachbildung* verwendet. Demgegenüber meint der Begriff Sprachförderung ausschließlich die Förderung von Kindern, die signifikante Schwierigkeiten, wie Rückstände oder Defizite, beim Spracherwerb aufweisen (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 16).

Einheitliche Begriffsdefinitionen wurden durch die Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung in einer Expertise *Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)* festgelegt. *Sprachliche Bildung* wird hier als zentrale Aufgabe aller Bildungsinstitutionen definiert, die sich durch eine gezielte und alltagsintegrierte Umsetzung durch alle Bildungsbereiche zieht. Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte und Lehrkräfte ist es, sprachlich bildende Kontexte zu planen und in geeigneten Situationen gezielt Sprachförderstrategien anzuwenden, um dadurch alle Kinder und Jugendlichen sprachlich voranzutreiben. *Sprachförderung* kann häufig in Kleingruppen stattfinden und legt den Fokus hingegen gezielt auf Kinder und Jugendliche, die diagnostisch festgestellte sprachliche Entwicklungsverzögerungen aufweisen, wie zum Beispiel Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Es werden sprachdidaktische Ansätze genutzt, die am individuellen Förderbedarf der

Kinder und Jugendlichen ausgerichtet sind, um diagnostisch festgestellte Defizite auszugleichen und gleichzeitig sprachliche Kompetenzen wie Wortschatz und Grammatik zu fördern (Schneider et al., 2012, S. 23).

2.2.1 Alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung

In Kapitel 2.2 wurde erwähnt, dass es einen Paradigmenwechsel im Bereich der Sprachbildung und -förderung gab. Die additiven Maßnahmen zur Sprachförderung sollen vermehrt von alltagsintegrierten Maßnahmen abgelöst werden. Additive Sprachfördermaßnahmen sind solche, die in spezifischen Sprachfördergruppen stattfinden, in denen Kinder mit einem diagnostizierten Sprachförderbedarf sind und demnach eine spezielle Förderung benötigen. Für diese Sprachfördergruppen bedarf es eine Fachkraft mit Zusatzqualifikation (Lisker, 2011, S. 70).

Die alltagsintegrierte sprachliche Bildung wird auch primäre Prävention genannt und spielt vor allem im Elementarbereich eine wichtige Rolle. Aufgabe der frühpädagogischen Fachkräfte ist es hier die Kinder durch Interaktion sprachlich anzuregen und zu fördern, um sprachliche Entwicklungsverzögerungen vorbeugen zu können. Es wird erwartet, dass sprachliche Dialoge die Kinder zum gemeinsamen Denken anregen und durch das Einbringen neuer Wörter von der frühpädagogischen Fachkraft der Wortschatz der Kinder erweitert werden kann. Die Fachkraft hat die Möglichkeit in den Dialogen auf verschiedene Methoden zurückzugreifen, wie beispielsweise korrekatives Feedback, um die Äußerungen der Kinder zu verbessern und die Motivation und Neugierde an der Schriftsprachlichkeit hervorzurufen. Das kann insbesondere mit Hilfe von dialogischem Lesen erzielt werden (Titz & Hasselhorn, 2017, S. 288). Darüber hinaus gibt es eine sekundäre Prävention, bei der Kinder mit sprachlichen Entwicklungsrisiken gezielte Sprachförderung erhalten. Nicht nur die frühpädagogische Fachkraft, sondern auch die Familien können dafür sorgen, dass sprachliche Entwicklungsverzögerungen und -störungen gemindert werden. Durch zusätzliche Fördermaßnahmen und einer Intensivierung der Interaktion kann bereits im Vorschulalter dafür gesorgt werden, dass die Kinder bei Schuleintritt ein angemessenes Sprachniveau vorweisen können (Titz & Hasselhorn, 2017, S. 290).

Sowohl bei der alltagsintegrierten Sprachbildung als auch -förderung geht es darum Situationen gezielt zu nutzen, um eine Lernunterstützung angepasst an den sprachlichen Entwicklungsstand und die jeweiligen Interessen und Bedürfnisse der Kinder sicherzustellen. Im Gegensatz zur additiven Sprachförderung besuchen Kinder keine separaten Sprachfördergruppen außerhalb des Kita-Alltags. Die Ausstattung der Kita sollte deshalb auf eine Sprachunterstützung ausgerichtet sein, und beispielsweise durch Materialien und Routinen,

eine alltagsintegrierte Sprachförderung begünstigen. Auf diese Weise kann einerseits vermieden werden, dass sich homogene Gruppen bilden und andererseits eine gegenseitige Anregung der Kinder untereinander stattfinden (Zimmer, 2018, S. 216). Sprachförderung sollte nicht als ein starres Programm mit isolierten sprachlichen Übungen angesehen werden, sondern als Teil vom Alltag, indem die Kinder in jeglichen Alltagssituationen die Möglichkeit haben Sprache zu lernen (Tracy, 2008, S. 191).

In der Wissenschaft wurde sich auf einige Maßnahmen geeinigt, die für eine alltagsintegrierte Sprachförderung entscheidend sind. Dazu zählt unter anderem die Allgemeingültigkeit solcher Maßnahmen, die Allgegenwärtigkeit für den pädagogischen Alltag und die unterschiedlichen pädagogischen Einrichtungen sowie die Ausrichtung am jeweiligen Sprachstand der Kinder und die flächendeckende Anwendung durch pädagogische Fachkräfte (Beckerle, 2017, S. 22). Eine zentrale Rolle bei der Umsetzung spielen vor allem die frühpädagogischen Fachkräfte, denn diese verfügen im besten Fall über die nötigen sprachförderlichen Kompetenzen, um entsprechende Maßnahmen zu formulieren und diese in der Praxis anzuwenden. Das leitet zur Frage über, was unter (Sprach-)Kompetenz zu verstehen ist und was sie im Kontext der Frühpädagogik und alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung bedeutet. Bevor auf die zentralen Anforderungen hinsichtlich der (Sprach-)Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte (Kapitel 2.2.4) eingegangen wird, stellt das nachfolgende Kapitel (2.2.2) die Rahmenbedingungen und Maßnahmen dar, die für die Umsetzung einer alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung notwendig sind.

2.2.2 Rahmenbedingungen und Maßnahmen zur alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung

Wie bereits im vorherigen Kapitel 2.2.1 erläutert, trägt ein alltagsintegrierter und auch situationsorientierter Ansatz zu einer gelingenden Sprachbildung und -förderung bei (Lisker, 2011, S. 70). Sprachliche Bildung richtet sich an alle Kinder der Kita und ist ein wichtiger Bildungsauftrag für alle Einrichtungen. Voraussetzung für die Umsetzung sind grundlegende Rahmenbedingungen, wie das Vorhandensein räumlicher und materieller Ausstattung sowie eine Struktur und die frühpädagogischen Fachkräfte (Buschmann & Sachse, 2017, S. 13). Neben strukturellen Rahmenbedingungen sind auch übergeordnete politische Maßnahmen hilfreich für die Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung.

Im Nationalen Integrationsplan der Bundesländer in Deutschland (Bundesregierung, 2007) führte ein Verfahren zur Sprachstandfeststellung ein, um bei Bedarf eine Sprachförderung zu ermöglichen. Im Zuge dessen wurden im Bildungsbereich aller Bundesländer Bildungs- bzw. Orientierungspläne mit dem Fokus auf Sprachbildung und -förderung entwickelt und

verpflichtende Sprachstanderhebungen für alle Kinder festgelegt. Zudem entwickelten sich unterschiedliche Sprachförderprogramme, die in Kitas und Grundschulen realisiert wurden (Egert et al., 2024, S. 24f). Mit dem Gute-KiTa-Gesetz (2019-2022) und einem Folgegesetz, dem KiTa-Qualitätsgesetz (seit 2023) wurde die finanzielle Unterstützung für die Qualitätsentwicklung der Kindertagesbetreuung gesetzlich geregelt. Zusätzlich wurde das Bundesprogramm *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* bis Mitte 2023 durch den Bund gefördert und danach von den meisten Ländern zur festen Verankerung von sprachlicher Bildung und Förderung in Kindertageseinrichtungen übernommen (BMFSFJ, 2019; BMFSFJa, 2023; BMFSFJb, 2023)

Nach Buschmann und Sachse (2017, S. 13) erwerben Kinder die Sprache in der Regel problemlos und beiläufig, weil sie bereits seit dem Säuglingsalter über gute sprachliche Kompetenzen verfügen. Dennoch gibt es Kinder in deren Familien Deutsch nicht die Erstsprache ist, wodurch sie Sprachauffälligkeiten aufweisen oder Schwierigkeiten beim Erlernen der deutschen Sprache haben. Hier ist es vor allem Aufgabe der Kita den Kindern ein gutes Sprachumfeld bereitzustellen (Sachse, 2024, S. 82; 98; 101). Heutzutage gibt es demnach Konzeptionen für Kitas, in denen festgelegt ist, wie alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung stattfinden kann. Sowohl die Arbeitsweise der Fachkräfte als auch die Rahmenbedingungen haben einen entscheidenden Einfluss auf eine erfolgreiche Umsetzung (Lengyel, 2017, S. 276). Die Fachkräfte können dazu beitragen den Kita-Alltag sprachunterstützend zu gestalten, indem sie in Alltagssituationen mit Kindern in Interaktion treten und diese kommunikationsreich und sprachförderlich gestalten (Lengyel, 2017, S. 277). Es wird davon ausgegangen, dass Kinder in einer sprachanregenden Umgebung wesentliche Elemente der Sprache erwerben können, ohne gezielte Unterstützung von anderen (Buschmann & Sachse, 2017, S. 13). Vor allem bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sind aktive Interaktionen, die auf ihr Sprachniveau angepasst sind, effektiver als eine formale Sprachförderung (Tracy, 2008, S. 191).

Damit in einer Fachkraft-Kind-Interaktion Sprachförderung stattfinden kann, wurden sechs Prinzipien herausgearbeitet. Dazu zählen:

„[D]em Kind die Gelegenheit zum Sprechen geben (abwarten, offene Fragen stellen); der Aufmerksamkeit des Kindes folgen; auf das Interesse des Kindes eingehen, genau hinhören, was das Kind erzählen möchte und hinschauen, was das Kind zeigt; das Sprachangebot des Kindes aufgreifen, bestätigen, verbessert wiederholen [korrekatives Feedback]; das eigene Sprachangebot an die Fähigkeiten des Kindes anpassen und einen kleinen Schritt voraus sein“.

(Buschmann & Sachse, 2017, S. 14)

Für das Gelingen alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung wurden wichtige Säulen herausgearbeitet. Die Fachkraft-Kind-Interaktion ist dafür grundlegend und bildet das Fundament, weswegen die frühpädagogische Fachkraft eine sprachförderliche Grundhaltung einnehmen und das sprachliche Angebot jeweils anpassen sollte. Auf dem Fundament fußen drei Säulen, die räumliche und materielle Ausstattung sowie strukturelle Aspekte. Strukturelle Aspekte wie eine gute Teamorganisation kann zu häufigeren eins-zu-eins-Situationen mit Kindern mit erhöhtem Bedarf beitragen. Die räumliche als auch materielle Ausstattung wurde bereits oben erläutert und hat einen positiven Einfluss auf die Schaffung einer sprachanregenden Umgebung. Das Dach der drei Säulen bilden die allgemeinen Rahmenbedingungen der Einrichtung (Buschmann & Sachse, 2017, S. 18). Dazu zählen unter anderem Aspekte wie „Personalschlüssel, Ausbildung der Fachkräfte, Teamcoaching, Unterstützung durch den Träger“ (Buschmann & Sachse, 2017, S. 18).

Im Hinblick auf Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist es wichtig, dass alle an der sprachlichen Unterstützung beteiligten Personen zusammenarbeiten. Rosemarie Tracy (2008) benutzt dafür den Begriff der *sprARCHE*, womit symbolisiert wird, dass alle in einem Boot sitzen müssen, damit bei Kindern eine erfolgreiche Sprachentwicklung stattfinden kann. Im Vordergrund stehen hierbei die frühpädagogischen Fachkräfte, aber auch die Familien, Teams und Leitungen der Kindertageseinrichtungen spielen eine wichtige Rolle (Tracy, 2008, S. 157; 168). Weitergehend ist es wichtig, dass sich die frühpädagogischen Fachkräfte und auch Familien anhand des Sprachlernniveaus der Kinder gezielte Strategien einsetzen, um das Sprachlernen zu fördern. Sie fungieren als Sprachvorbilder für die Kinder und können durch unterschiedliche Sprachlernstrategien, die im Folgenden aufgeführt werden, ihr eigenes Sprechen als sogenanntes Förderinstrument einsetzen. Die erste Sprachlernstrategie sieht vor, alltägliche Situationen mit einem sprachlichen Angebot zu verbinden, beispielsweise durch Spiele mit Bildkarten, beim Tischdecken oder beim An- und Ausziehen. In diesen Situationen kann angepasst an das jeweilige Sprachniveau der Kinder mit ihnen in Kommunikation getreten werden (Iven, 2021, S. 66). Vor allem bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, erscheint es sinnvoll, sprachförderliche Maßnahmen in Gesprächs- und Spielsituationen einfließen zu lassen (Tracy, 2008, S. 191). Wichtig ist, dass neben sprachlichem Input auch auf das Gesagte der Kinder reagiert wird, um positive Kommunikationserfahrungen, auch bei Kindern die wenig sprechen, zu ermöglichen. Bei der zweiten Sprachlernstrategie geht es darum, sowohl verbale als auch non-verbale Äußerungen der Kinder sprachlich aufzunehmen und in der Antwort zu erweitern (Hellrung, 2019, S. 90; Iven, 2021, S. 66). Wenn ein Kind ‚Trinken‘ sagt, kann die frühpädagogische Fachkraft die Aussage wie folgt erweitern:

„Du möchtest etwas trinken? Möchtest du Saft oder Milch trinken?“

(Iven, 2021, S. 66).

Die dritte Sprachlernstrategie bezieht sich auf die Struktur der Erwachsenensprache, wobei die Betonung und der Rhythmus angepasst werden sollten, um bestimmte Begriffe hervorheben zu können. Diese Strategie kann gut beim Bilderbuchlesen eingesetzt werden: „Ein Elefant, ein groooooßer Elefant“ (Iven, 2021, S. 66). Die letzte Strategie zielt speziell darauf ab das Kind, durch Fragen oder auch Aussagen, zum Sprechen anzuregen (Iven, 2021, S. 66). Es handelt sich hierbei um das korrektive Feedback, dass vor allem für das Erlernen von Grammatik eingesetzt wird. Bei grammatischen Fehlern kann dadurch der Satz nochmals in richtiger grammatischer Form wiedergegeben werden, um das Kind auf diese Weise zu korrigieren. Wenn das Kind sagt:

„Da Auto fahr“ kann die frühpädagogische Fachkraft mit Hilfe des korrektiven Feedbacks den Satz in richtiger Form wiederholen: „Ja, da fährt ein Auto.“

(Iven, 2021, S. 101).

Es wird davon ausgegangen, dass durch die Wertschätzung der sprachlichen Äußerung des Kindes eine Eigenkorrektur angeregt wird, da die Fachkraft durch die korrekte Wiederholung die korrekte Form mitgibt (Hellrung, 2019, S. 101).

Die verschiedenen Sprachlernstrategien machen deutlich, dass eine Ausrichtung an den individuellen (Sprachförder-)Bedarf der Kinder für eine gezielte Sprachbildung und -förderung notwendig ist. Ausschlaggebend sind hier die Kompetenzen der Fachkräfte, die Strategien so umzusetzen, dass sie die Sprachentwicklung der Kinder positiv beeinflussen und somit eine effektive Wirkung haben. Die Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung wird deshalb als Aufgabe des gesamten Teams der Kindertageseinrichtung angesehen, wobei die pädagogischen Fachkräfte sich auf die unterschiedlichen sprachlichen Niveaus der Kinder einlassen müssen (Hellrung, 2019, S. 91). Daraus resultierende Anforderungen an die (Sprach-)Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte werden im nachfolgenden Kapitel (2.2.2) und im Kontext der theoretischen Grundlage zur (Sprach-)Kompetenz (siehe Kapitel 2.1.6) beleuchtet.

2.2.3 Anforderungen an die (Sprach-)Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte

Aufgrund der sich ständig ändernden Bildungsanforderungen, müssen auch die Fachkräfte ihre Kompetenzen regelmäßig durch Aus-, Fort- und Weiterbildungen an diese anpassen (Anders, 2012, S. 9). Es ist bekannt, dass der frühpädagogische Kita-Alltag gekennzeichnet ist durch komplexe, mehrdeutige und unvorhersehbare Situationen und Handlungsanforderungen. Eine Qualifizierung der frühpädagogischen Fachkräfte sollte deshalb so gestaltet werden, dass sie Kompetenzen vermittelt bekommen, mit denen sie auf solche Situationen

reagieren können. Dafür benötigt es ausreichend wissenschaftliches und reflektiertes Erfahrungswissen (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 17). Wie bereits in Kapitel 2.1.4 ausgeführt umfasst die performative Ebene die Aspekte der Handlungsbereitschaft, -planung und -realisierung und steht in einem engen Zusammenhang mit den strukturellen Rahmenbedingungen, Situationskontexten und der Motivation der Fachkraft. Für ein angemessenes Verhalten in unvorhersehbaren und komplexen Situationen sind vor allem Fähigkeiten im methodischen Bereich und die professionelle Haltung entscheidend. Nur mit Hilfe von Reflexion kann eine Weiterentwicklung der vorherigen Handlung stattfinden. Eine Handlung wird meistens direkt beurteilt, was einen nachhaltigen Einfluss auf das Wissen und die Motivation einer Fachkraft für spätere Handlungsmöglichkeiten hat. Die Rekonstruktion und Reflexion erfolgen deshalb häufig erst im Nachhinein, weswegen methodische Fähigkeiten grundlegend sind, um sich mit dem frühpädagogischen Bereich und der eigenen Arbeit auseinandersetzen zu können. Die professionelle Haltung hat hier eine besondere Bedeutung, da sie zielführend für die Entwicklung frühpädagogischer Kompetenzen ist (Fröhlich-Gildhoff et al., 2011, S. 18).

Dem wissenschaftlich-theoretischen Fundament sowie der selbstreflektierenden und forschenden Haltung kommt demnach eine sehr wichtige Bedeutung zu. Es wird erwartet, dass frühpädagogische Fachkräfte sowohl die Bereitschaft als auch den Wunsch nach einer autonomen und verantwortungsvollen Entscheidungsmacht mitbringen, um in unvorhersehbaren Situationen kompetent reagieren zu können. Dafür muss die erfahrungsbasierte Intuition und die analytische Reflexion ständig weitergebildet werden, damit ein Zusammenspiel zwischen diesen beiden Elementen in komplexen und herausfordernden Situationen erfolgreich funktionieren kann (Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 11).

Mit Hilfe von Kompetenzen und deren bewussten Einsatz kann es frühpädagogischen Fachkräften gelingen, sprachförderliche Situationen zu schaffen. Dafür benötigen sie „bereichsbezogene Kenntnisse (Wissen), Fähigkeiten (Können) und Handlungen (Machen)“ (Hopp et al., 2010, S. 614). In Sprachfördersituationen kann ein relevanter Input durch die Fachkraft geboten werden, der das Kind in seiner sprachlich-kognitiven Entwicklung unterstützt. Der natürliche Spracherwerb eines Kindes wird im Hinblick auf die nächste Entwicklungsstufe durch die Fachkraft nachgeahmt, um das Kind entsprechend in seinem Sprachlernprozess zu unterstützen. Voraussetzung dafür ist, dass der aktuelle Entwicklungsstand und der Sprachförderbedarf des Kindes bekannt ist, damit die Fachkraft auf dieser Grundlage die Situationen entsprechend gestalten kann (Hopp et al., 2010, S. 613). Fachkräfte benötigen ein grundlegendes Verständnis über die verschiedenen Formen und Funktionen von sprachlichen Äußerungen (Hopp et al., 2010, S. 615). Das ermöglicht ihnen in

Sprachfördersituationen ihr Wissen angepasst an den Entwicklungsstand der Kinder einzusetzen. Das spielt insbesondere auch bei Kindern eine Rolle, die eine andere Erstsprache erlernt und beim Zweitspracherwerb häufig Schwierigkeiten haben und spezielle Unterstützung benötigen (Hopp et al., 2010, S. 616). Die pädagogischen Fachkräfte sollten die Fähigkeit haben, zu identifizieren, welche sprachlichen Strukturen für die Kinder wertvoll sind, um dadurch die bestehenden sprachlichen Kenntnisse hinsichtlich der Zielsprache weiterzuentwickeln (Hopp et al., 2010, S. 618). Die entwicklungsbezogenen Lernprozesse von Kindern (siehe Kapitel 2.1.4) sind abhängig von außersprachlichen Einflüssen, wie beispielsweise Alter und kognitiver Entwicklung, weswegen frühpädagogische Fachkräfte in der Lage sein sollten ihr Wissen über solche Zusammenhänge entsprechend zu nutzen, damit die sprachliche und kognitive Entwicklung unterstützt wird (Hopp et al., 2010, S. 618f). Hinsichtlich des Aspekts der Sprachdiagnostik können sie anhand der Sprachstanderhebungen ermitteln, welche Maßnahmen für eine Sprachförderung wirksam sind. Durch ihr Wissen über Methoden und Verfahren können die entsprechenden Instrumente ausgewählt und die Limitierungen dieser kritisch hinterfragt werden (Hopp et al., 2010, S. 619). Dazu gehört insbesondere das Anbieten von wichtigen und sprachförderanregenden Inputs im Kita-Alltag.

„Diese Anforderung setzt als Kompetenzen bei [frühpädagogischen Fachkräften] Strategien zur professionellen Planung und Durchführung von konkreten Fördermaßnahmen, der Auswahl geeigneter Materialien und ein methodisches Repertoire voraus.“

(Hopp et al., 2010, S. 620).

Zusätzlich zum Wissen und den methodischen Kenntnissen, spielt das sprachfördernde Verhalten der Fachkräfte eine bedeutsame Rolle und ist gleichzeitig eng mit den Sprachlernstrategien verknüpft, da die qualitative Umsetzung dieser vom Verhalten der Fachkraft abhängig ist. Für eine positive Kommunikationserfahrung (siehe Kapitel 2.2.2) ist es wichtig in der Beziehung zum Kind empathisch zu agieren, damit sich das Kind sicher und wertgeschätzt fühlt, um Vertrauen aufbauen zu können, was sich positiv auf den Austausch auswirken kann. Frühpädagogische Fachkräfte sollten den Kindern Zeit schenken und ihnen aufmerksam bei Erzählungen zuhören und diese aufgreifen, um die Freude am Sprechen zu steigern. Bei einer non-verbalen Kommunikation, wie beispielsweise bei Kindern, die wenig Deutschkenntnisse aufweisen, sollte ihnen als Sprachvorbild gegenübergetreten und deren Sprachstand beachtet werden. Hier geht es darum, neue Wörter anzubieten, Handlungen sprachlich zu begleiten oder durch einfache Wiederholungen und Feedback im Gespräch, den Wortschatz zu erweitern (Hellrung, 2019, S. 93-102).

Aus diesem Kapitel geht hervor, dass sowohl die methodischen Kenntnisse als auch die Fähigkeit professionell planen zu können die Basis für die Gestaltung von passenden Sprachfördermaßnahmen bilden. Dafür gibt es Materialien, die helfen, gezielte Sprachfördermaßnahmen zu formulieren, um Kinder bestmöglich in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. Welche Materialien dafür zur Verfügung stehen, werden im nächsten Kapitel (2.2.4) erläutert.

2.2.4 Sprachstanddiagnostik

Für die Sprachstanderhebungen in Kitas gibt es unterschiedliche Verfahren, unter anderem *Sismik* und *Seldak*. Hier geht es um Beobachtungsverfahren, welche auf die systematische Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung des Kindes abzielt und alltagsintegriert eingesetzt werden. *Sismik* wurde von Michaela Ulrich und Toni Mayr im Jahr 2003 entwickelt und hat das *Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in der Kindertageseinrichtung* von dreieinhalb Jahren bis zum Schuleintritt im Fokus. *Seldak* funktioniert ähnlich, konzentriert sich aber hingegen auf die *Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern*. In den *Sismik*- und *Seldak*-Beobachtungsbögen werden Themenbereiche *Motivation und Interesse des Kindes*; *Sprachliche Kompetenzen im engeren Sinne*; *Literacy und Sprachentwicklung und Konsequenzen für die pädagogische Arbeit* in den Blick genommen (Grieper, 2016).

Heute wird vorwiegend das Verfahren der begleitenden alltagsintegrierten Sprachentwicklungsbeobachtung in Kitas (*BaSiK*) eingesetzt. Dieses im Zeitraum 2010-2014 vom Niedersächsischen Institut für frühkindliche Bildung (nifbe) durch die Leitung von Prof. Dr. Renate Zimmer entwickelt (Zimmer, 2024). *BaSiK* ist ein Diagnosetool, welches die kontinuierliche Beobachtung und Dokumentation der Sprachentwicklung von ein- und mehrsprachigen Kindern im Elementarbereich (eins bis sechs Jahre) ermöglicht. Frühpädagogische Fachkräfte können anhand von Beobachtungen Sprachauffälligkeiten und -förderbedarfe bei den Kindern erkennen und anschließend zielführende Maßnahmen für eine alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung ableiten. Es gibt das *BaSiK* Tool in zwei Versionen: für Kinder unter drei und ab drei Jahren, wobei für die Auswahl einer Version der Entwicklungsstand der Kinder mehr Gewicht hat als deren Lebensalter. Beide Versionen sind in drei Themenbereiche aufgeteilt: 1. *Fragen zum Kind*, 2. *Basiskompetenzen* sowie 3. *Sprachbereiche*.“ (Zimmer, 2024). Der erste Bereich umfasst die *Fragen zum Kind*, wobei Persönliches und Informationen zur Sprachbiographie der Kinder festgehalten werden. Die *Basiskompetenzen* beziehen sich auf die Entwicklungsbereiche des Kindes mit entsprechenden Items. Für die Einschätzung dieser gibt es eine vierstufige Skala (‘trifft voll zu’ bis ‘trifft nicht zu’) oder Ja-/Nein-Antworten. Zudem gibt es Platz, die Einschätzungen detaillierter zu

erläutern, um daraus Bildungsmaßnahmen ableiten zu können. Der *Sprachbereich* beinhaltet sieben Sprachkategorien mit Items, die ebenfalls durch eine Skala oder Ja-/Nein-Antworten beantwortet werden können. Ebenfalls gibt es Platz für detailliertere Angaben, um den Sprachentwicklungsprozess bestmöglich dokumentieren zu können (Zimmer, 2024). Die Auswertung kann sowohl qualitativ als auch quantitativ sein, wobei die qualitative Auswertung durch eine Reflexion der frühpädagogischen Fachkraft zu den eigenen Angaben für die jeweiligen Items erfolgt, um die Entwicklungsschritte zu sehen und passende Maßnahmen herauszuarbeiten. Für die quantitative Auswertung werden alle Punkte addiert und in T-Werte und Prozentränge umgerechnet. Dabei müssen sowohl das Alter und als auch die Kontaktdauer mit der deutschen Sprache miteinbezogen werden, um die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes mit der Norm vergleichen und mögliche Abweichungen davon zu erkennen (Zimmer, 2024).

In den vorherigen Kapiteln wurden die relevanten theoretischen Grundlagen in Bezug auf die Sprachentwicklung, -bildung und -förderung von Kindern im Elementarbereich dargestellt und erläutert. Das nächste Kapitel (2.3) dient der Präsentation des aktuellen Forschungsstands der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung in Kitas mit Fokus auf die Umsetzung und Wirksamkeit unterschiedlicher Sprachlernstrategien und -programme, sowie den Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte.

2.3 Forschungsstand zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Kitas und Kompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte

Das Kapitel bietet einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand von Sprachbildung und -förderung im Kita-Alltag. Für die Auswahl der Studien zu alltagsintegrierten Sprachfördermaßnahmen (Kapitel 2.2.1) wurde folgende Schlüsselbegriffe verwendet: *Adaptivität, Alltagsintegrierte Sprachförderung, Deutsch als Zweitsprache, Kita, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung, Sprachlehrstrategien, Sprachvorbild*. Die Studien für die Kompetenz und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte (Kapitel 2.2.2) wurden nach den Schlüsselbegriffen: *Kindergarten, Kompetenz, Lernumgebung, Professionalisierung, sprachliche Vielfalt und Weiterbildung* ausgewählt.

2.3.1 Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachfördermaßnahmen

Es wurden bereits viele Untersuchungen zu unterschiedlichen alltagsintegrierten Sprachfördermaßnahmen in Kitas durchgeführt (Anders et al., 2021; Beckerle et al., 2018; Beckerle & Mackowiak, 2019; Ennemoser et al., 2013; Hormann & Skowronek, 2019; Jungmann et al., 2013; König, 2009; Körner et al., 2024). Insbesondere die Wichtigkeit der

Fachkraft-Kind-Interaktion für die kindliche Sprachentwicklung wird darin deutlich. Es hat sich gezeigt, dass für eine gelingende Sprachförderung allein theoretisches Wissen nicht ausreicht (Beckerle & Mackowiak, 2019; Hormann & Skowronek, 2019). Vielmehr geht es um die Fähigkeit der pädagogischen Fachkräfte den individuellen Entwicklungsstand und die Bedürfnisse der Kinder zu berücksichtigen und dementsprechend gezielt Sprachfördermaßnahmen in Alltagssituationen einzusetzen. (Beckerle & Mackowiak, 2019; Hormann & Skowronek, 2019).

Viele Studien machen deutlich, dass frühpädagogische Fachkräfte Schwierigkeiten haben, ihr theoretisches Wissen im Kita-Alltag einzusetzen: Die Studie von Christine Beckerle und Katja Mackowiak (2019) zeigte, dass frühpädagogische Fachkräfte ihre Sprachförderstrategien zwar an auf die jeweiligen Deutschkenntnissen der Kinder abstimmen, jedoch deren individuellen Entwicklungsstände im Bereich Sprache nicht ausreichend berücksichtigen (Beckerle & Mackowiak, 2019, S. 209). Ähnliches ergab sich in der Studie von Oliver Hormann und Merle Skowronek aus dem Jahr 2019, wobei festgestellt werden konnte, dass die frühpädagogischen Fachkräfte ihre Sprachförderstrategien, zum Beispiel Korrekturen oder Modellierungen, vermehrt an den Kontext anpassen und weniger an die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder (Hormann & Skowronek, 2019, S. 198f).

Neben dem Einsatz von Sprachfördermaßnahmen ist vor allem auch deren Qualität ein wichtiger Punkt in vielen Diskussionen. Geschlossene Fragen oder auch Wiederholungen und Paraphrasierungen werden viel von pädagogischen Fachkräften eingesetzt (Beckerle & Mackowiak, 2019, S. 207; 209). Hingegen gezielte Modellierungen von komplexen sprachlichen Strukturen oder korrekatives Feedback werden weniger eingesetzt (Beckerle & Mackowiak, 2019, S. 208). Darüber hinaus werden alltagsintegrierte Situationen wie das Freispiel oder Mittagessen wenig für sprachförderliche Interaktion genutzt, obwohl sie viel Potenzial bieten würden (Beckerle et al., 2018, S. 218f). Hier zeigt sich ein Ungleichgewicht zwischen dem theoretischen Konzept und der Umsetzung in der Praxis: Viele Kitas haben zwar alltagsintegrierte Sprachförderung in ihrer Konzeption verankert und versuchen diese auch im Kita-Alltag umzusetzen, dennoch scheitert es häufig an der Ausrichtung an den differenzierten Bedürfnissen der Kinder und der Planung von Situationen (Körner et al., 2024, S. 10). Mit Blick auf nichtdeutschsprachige Kinder, die aus diesem Grund einen erhöhten Förderbedarf aufweisen, müssen die Aus- und Weiterbildungen für Fachkräfte diesbezüglich intensiviert werden. Zusätzliche spezifische Fachberatungen könnten ebenfalls dazu beitragen die Umsetzung in die Praxis zu verbessern (Körner et al., 2024, S. 10).

Auch die Fachkraft-Kind-Interaktion spielt eine zentrale Rolle für einen erfolgreichen Spracherwerb. Viele Studien, wie auch die von Christine Beckerle et al. aus dem Jahr 2018, machen sichtbar, dass Sprachförderstrategien, wie korrekatives Feedback oder Modellierung insbesondere in der dyadischen Bilderbuchbetrachtung angewendet werden. In diesen Situationen sind die Fachkräfte den Kindern besonders nah, wodurch der gezielte Einsatz solcher Strategien begünstigt wird. Hingegen in anderen Alltagssituationen wie dem Freispiel oder Mittagessen, wo die Fachkräfte sich nicht gezielt auf die Kinder konzentrieren können, werden sie weniger eingesetzt (Beckerle et al., 2018, S. 218f). Anhand dieser Erkenntnisse wird nochmals deutlich, wie wichtig die aktive und gezielte Interaktion für die Sprachentwicklung und -förderung der Kinder ist. In der Studie von Anke König (2009) wird ebenfalls die Interaktion zwischen Fachkraft und Kind untersucht. Hier geht es hingegen verstärkt um die unterschiedlichen Interaktionsarten und deren Einfluss auf die Beziehung zwischen Kind und Fachkraft.

Die dialogische Bilderbuchbetrachtung wird gerne als Sprachförderstrategie von den Fachkräften eingesetzt und erweist sich in der Forschung insbesondere auch bei Kindern mit Migrationshintergrund als äußerst effektive Methode. Marco Ennemoser et al. (2013) verdeutlichen durch ihre Forschung, dass die dialogische Bilderbuchbetrachtung zwar einen positiven Einfluss auf die Sprachproduktion von Kindern mit Migrationshintergrund hat, allerdings weniger auf das Sprachverständnis (S. 232f). Dennoch fördert diese Methode die aktive sprachliche Interaktion zwischen Fachkraft und Kind und wirkt sich im gesamten positiv auf die kindliche Sprachentwicklung aus. Unter anderem untersuchten auch Jungmann et al. (2013) die Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung mit Fokus auf mehrsprachige Kinder und bestätigten die Erkenntnisse, dass durch alltagsintegrierte Sprachförderung ein deutliches Wachstum in der Sprachentwicklung zu beobachten ist.

Des Weiteren wird sich in neueren Studien vermehrt auf die Förderung von Partizipation in sprachförderlichen Interaktionen fokussiert, die wie sich herausgestellt hat, einen großen Einfluss auf die kindliche Sprachentwicklung haben kann. Das Einbeziehen der kindlichen Perspektiven kann beispielsweise als partizipationsförderliche Interaktion gelten und sowohl sprachliche Kompetenzen als auch die Motivation am Sprechen fördern, wohingegen die emotionale Komponente, wie beispielsweise die Gefühlswelt der Kinder bislang eher ausbleibt (Schönfeld et al., 2024).

In den letzten Jahren wurde der Fokus aufgrund der Digitalisierung verstärkt auf den Einsatz digitaler Sprachfördermaterialien gelegt. Im Zuge des Bundesprogramms *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* (2016-2023), wurden vermehrt digitale

Medien im Kita-Alltag als sprachunterstützendes und -förderndes Material herangezogen. Hier zeigt sich die Wichtigkeit darin, sich neuen Technologien anzunehmen und diese in den Kita-Alltag und die Sprachbildungsprozesse der Kinder zu integrieren, um den sich weiterentwickelnden Anforderungen und den sich ändernden Bedürfnissen der Kinder gerecht zu werden (Anders et al., 2021, S. 2f).

Insgesamt zeigt die Forschung, dass die Fachkraft-Kind-Interaktion sowie die Anpassung der Sprachförderstrategien an den individuellen (Förder-)Bedarf der Kinder ausschlaggebend für die Qualität und erfolgreiche Umsetzung sprachförderlicher Maßnahmen ist. Theoretisches Wissen allein ist nicht ausreichend, um alltagsintegrierte Sprachförderung in der Praxis umzusetzen. Viel entscheidender ist die Kompetenz der Fachkräfte ihr Wissen in gezielten Situationen im Alltag einzusetzen, um sprachfördernde Situationen herzustellen (Beckerle & Mackowiak, 2019; Hormann & Skowronek, 2019). Insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist die gezielte Förderung aufgrund des erhöhten Sprachförderbedarfs von Bedeutung, weswegen Fachkräfte eine intensivere Ausbildung sowie spezifische Fachberatungen brauchen, wie Körner et al. (2024) in ihrer Studie feststellten.

Die Umsetzung der Prinzipien alltagsintegrierter Sprachförderung (siehe Kapitel 2.2.2) und der Umgang mit sprachauffälligen Kindern stellen die frühpädagogischen Fachkräfte immer wieder vor Herausforderungen. Grundsätzlich passen sich die frühpädagogischen Fachkräfte an die sprachlichen Fähigkeiten des Kindes an (*Responsivität*) und gehen auf Gesagtes der Kinder entsprechend ein, um die Sprachentwicklung zu unterstützen (Buschmann & Sachse, 2018, S. 68). Bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oder Sprachauffälligkeiten findet die *Responsivität* hingegen nicht so intensiv statt (Buschmann & Sachse, 2017, S. 14). Verschiedene Studien (Girolametto & Weitzman, 2000; Tannock et al., 1992) konnten belegen, dass Eltern und frühpädagogische Fachkräfte bei solchen Kindern vermehrt einen direktiven und weniger sprachmodellierenden Sprachstil einnahmen und hauptsächlich Anweisungen gaben, wodurch wenig sprachliche Interaktion stattfand (Buschmann & Sachse, 2017, S. 14).

Obwohl für die Motivation der Kinder und deren sprachlichen Fortschritt eine partizipationsfreundliche und emotionale Fachkraft-Kind-Interaktion grundlegend ist (Schönfeld et al., 2024), wird in der Praxis bisher nicht viel Wert daraufgelegt. Ressourcenmangel sowie strukturelle Herausforderungen im Kita-Alltag erschweren es den Fachkräften alltagsintegrierte Sprachförderung kontinuierlich umzusetzen (Körner et al., 2024). Hierfür gab es in der Vergangenheit zwar neue Ansätze, wie beispielsweise das Bundesprogramm *Sprach-Kitas: Weil Sprache der Schlüssel zur Welt ist* (Anders et al., 2021), dennoch scheitert es

an der flächendeckenden Integration dieser. Die Ergebnisse zeigen auf, dass es einer bewussten und flexiblen, sowie empathischen Umsetzung des theoretischen Wissens in die Praxis bedarf, um eine erfolgreiche alltagsintegrierte Sprachförderung zu erzielen. Die Frage danach, welche Rolle die Fachkraft-Kind-Beziehung spielt und wie mit den thematisierten Herausforderungen umgegangen werden kann, bleiben unbeantwortet.

2.3.2 Kompetenz und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

Wie bereits in Kapitel 2.2.1 deutlich geworden ist, bedarf es an einer passenden Ausbildung der Fachkräfte und entsprechenden Kompetenzen, um alltagsintegrierte Sprachförderung umzusetzen. Dafür richtete die Forschung in den letzten Jahren ihren Blick gezielt darauf, mit welchen Kompetenzen die Anforderungen einer alltagsintegrierten Sprachförderung erfüllt werden können. Ein wichtiges Ergebnis dabei war, dass frühpädagogische Fachkräfte nicht nur die Kompetenz haben müssen, Situationen im Kita-Alltag gezielt sprachförderlich zu nutzen, sondern auch qualitative sprachliche Anregungen geben können, die unmittelbar von den eigenen Kompetenzen abhängen (Frick & Zumtobel, 2019; Kratzmann et al., 2020; Ofner, 2017). Neben den dispositionellen Grundlagen (Wissen, Reflexion, Wahrnehmung, Motivation und Handlung) gehört auch die Performanz, die sich in der praktischen Umsetzung ausdrückt, zu den Kompetenzen, die eine Fachkraft aufweisen sollte (Fried & Briedigkeit, 2008; Mischo, 2024).

Die Qualität der Fachkraft-Kind-Interaktion hat einen entscheidenden Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder (Beckerle et al., 2018; König, 2009; Schönfeld et al., 2024). Vor allem die professionelle Wahrnehmung spielt dabei eine zentrale Rolle, denn wenn Fachkräfte über diese verfügen, gelingt es ihnen, wichtige Aspekte in der Interaktion mit dem Kind zu erkennen und auf diese entsprechend zu reagieren, um die Sprachproduktion dieser zu fördern. Dafür bieten sich Settings an, in denen die Fachkraft dem Kind nahe ist, wie beispielsweise in der dialogischen Bilderbuchbetrachtung. Hingegen in Gruppensituationen (Freispiel oder Mittagessen) haben die Fachkräfte Schwierigkeiten sprachförderlich mit den Kindern zu interagieren. Hier wäre mehr Unterstützung, beispielsweise durch mehr Personal, hilfreich, um gezielter auf die Kinder eingehen zu können (Kratzmann et al., 2020; Mischo, 2024). Allerdings zeigten sich auch in weiteren Studien noch deutliche Schwierigkeiten im Hinblick auf die Interaktion und die kontinuierliche Reflexion dieser, um diese zu verbessern. Aus diesem Grund wurden spezifische Fortbildungen herausgearbeitet, wie beispielsweise das *Heidelberger Interaktionstraining (HIT)* zur Optimierung der Fachkraft-Kind-Interaktion (Buschmann & Sachse, 2017, S. 15). Ergebnis dessen war, dass eine regelmäßige Reflexion über das eigene Interaktionsverhalten bedeutend ist. Ähnlich wie auch in der Studie von Kratzmann et al. (2020) wird hier sichtbar, dass Wissen über ein

qualitatives Interaktionsverhalten allein nicht ausreicht und Fachkräfte auf eine regelmäßige Unterstützung in Form von Übungen, Feedback, intensiver Supervision und Begleitung durch eine*n Expert*in angewiesen sind, um das eigene Verhalten zu reflektieren und nachhaltig verbessern zu können (Buschmann & Sachse, 2017, S. 15).

Neben der professionellen Haltung wird auch die eigene Sprachkompetenz der Fachkräfte als maßgeblich für das sprachförderliche Handeln angesehen. Dafür bedarf es insbesondere Wissen zum Wortschatz und sprachförderliches Wissen, um eine qualitative Sprachförderung zu erzielen. Während die Studie von Daniela Ofner (2017) den Zusammenhang zwischen sprachförderlichem Wissen und der Performanz von Fachkräften untersucht, legen die Studien von Kratzmann et al. (2020) und Kammermeyer et al. (2019) den Fokus auf die Wirksamkeit von Weiterbildungsmaßnahmen für pädagogische Fachkräfte. Es wird ersichtlich, dass das Wissen im linguistischen Bereich grundlegend für die sprachförderliche Handlung der Fachkräfte ist (Ofner, 2017). Faktoren wie eine wissenschaftsorientierte Haltung und die entsprechende praxisnahe Unterstützung sind maßgeblich für den Theorie-Praxis-Transfer frühpädagogischer Fachkräfte. Dafür können beispielsweise *In-House-Weiterbildungen*, wie Kratzmann et al. (2020) untersuchten, hilfreich sein. Allerdings bedarf es für eine nachhaltige Veränderung im Praxis-Alltag weitere Maßnahmen, wie zum Beispiel Feedbackmechanismen und monetäre Anreize. Kammermeyer et al. (2019) hingegen erforschten gezielt die Auswirkungen einer Weiterbildung auf die sprachliche Interaktionsqualität der Fachkräfte und den effektiven Einsatz gezielter Sprachfördermaßnahmen. Die Ergebnisse zeigten, dass neben der Qualität des Weiterbildungsangebots auch die Fähigkeit der Fachkräfte, ihr Wissen effektiv anzuwenden sowie die Kontextfaktoren ausschlaggebend für eine nachhaltige Veränderung in der Praxis sind (Kammermeyer et al., 2019).

Die Professionalisierung ist abhängig von der beruflichen Erfahrung und dem Niveau der Ausbildung der Fachkräfte (Mischo, 2024, S. 109-111). Diese beiden Faktoren sind jedoch keine zentralen Einflussfaktoren für die Interaktionsqualität, sondern wirken als indirekte Einflüsse im Sinne von Wissenschaftsorientierung, Wissen und professioneller Wahrnehmung. Besonders die Wissenschaftsorientierung ist abhängig vom Ausbildungsniveau, denn dadurch wird der Erwerb von sprachbezogenem Wissen gefördert, was sich positiv auf die Fachkraft-Kind-Interaktion auswirkt. Die Berufserfahrung trägt dazu bei, dass professionelle Wahrnehmung gefördert wird, was ebenfalls zum Gelingen einer erfolgreichen Sprachförderung führt. Insgesamt handelt es sich bei der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte um einen Prozess, der die ständige Aneignung von Wissen und dessen Transfer in die Praxis umfasst. Dabei geht es insbesondere um die Kompetenz der Fachkräfte, entsprechende Situationen sprachförderlich zu nutzen und ihr Wissen in diesen

gezielt anzuwenden. Obwohl es bereits Fortschritte im Bereich des sprachförderlichen Wissens und der Kompetenzen von Fachkräften gibt, bleibt dennoch offen, wie nachhaltige Veränderungen erzielt werden können. Auch wenn sich Weiterbildungsmaßnahmen als durchaus effektiv erwiesen (Kratzmann et al. 2020), bleibt die Frage offen, wie der Transfer des erlangten Wissens durch Weiterbildungsmaßnahmen in Alltagssituationen stattfindet.

Es wurde nicht der Frage nachgegangen, welche Unterstützung Fachkräfte brauchen, um ihre Sprachförderstrategien, angepasst an den jeweiligen Sprachentwicklungsstand der Kinder, passend zu formulieren. Die Aspekte Fachkraft-Kind-Interaktion, Sprachförderkompetenz und sprachförderliches Handeln werden zwar in der Forschung untersucht, allerdings wird der Fokus dabei nicht auf deren Zusammenhang in Alltagssituationen gerichtet. Daraus ergeben sich einige Forschungslücken, die mit Hilfe der Masterarbeit bearbeitet werden sollen.

3. Ableitung der Forschungsfrage(n)

Die in Kapitel 2.3.1 aufgeführten Studien untersuchten die Wirksamkeit alltagsintegrierter Sprachfördermaßnahmen in den letzten Jahren. Sowohl die Studien von Beckerle und Mackowiak (2019) als auch von Hormann und Skowronek (2019) erforschten die Adaptivität von Sprachförderung in Kitas. Aus beiden Studien ging hervor, dass die vermehrte Interaktion einen positiven Einfluss auf die Sprachförderung hat. Bei der Auswahl der Maßnahmen blieben die individuellen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder häufig unberücksichtigt. Vielmehr wurde sich an den allgemeinen Deutschkenntnissen der Kinder orientiert (Beckerle & Mackowiak, 2019; Hormann & Skowronek, 2019). In der Studie von Beckerle et al. (2018) zeigt sich, dass frühpädagogische Fachkräfte dazu neigen Sprachfördertechniken vorwiegend in spezifischen Situationen, wie beispielsweise der dyadischen Bilderbuchbetrachtung einzusetzen und weniger in Alltagssituationen. Stimulierungstechniken und geschlossene Fragen werden dabei vorwiegend eingesetzt, wohingegen Modellierungs- und Korrekturtechniken weniger angewendet werden (siehe Kapitel 2.3.1). Schönfeld et al. (2024) betrachten neben Beckerle et al. (2018) ebenfalls die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Beziehung, wobei auffällt, dass das Setting und auch die Nähe zu den Kindern einen entscheidenden Einfluss auf die Intensität der Beziehung hat. Die Umsetzung von alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung wird vor allem in den Studien von Schönfeld et al. (2024) und Körner et al. (2024) thematisiert. Die Ergebnisse zeigen, dass alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung zwar häufig das Ziel der Kitas ist, aber aufgrund verschiedener Faktoren, wie beispielsweise nicht genügend Förderangeboten oder unzureichenden

Kompetenzen, insbesondere hinsichtlich der Partizipation der Kinder, in der Praxis nicht immer umgesetzt wird (Körner et al., 2024; Schönfeld et al., 2024). Spezifische Bundesprogramme wie *Sprach-Kitas* und deren Herausforderungen finden sich in den Studien von Körner et al. (2024) und Anders et al. (2021). Die Evaluation hebt den positiven Einfluss von alltagsintegrierten Sprachfördermaßnahmen und Fachkraft-Kind-Interaktionen als Einflussfaktoren für eine gelingende Sprachförderung hervor. Dennoch gibt es einige Herausforderungen, hauptsächlich durch strukturelle Bedingungen, einen unzureichenden Personalschlüssel sowie die mangelnde Ausbildung der Fachkräfte und fehlende Kompetenzen beispielsweise im Bereich der Kultursensibilität (Anders et al., 2021; Körner et al., 2024).

In Kapitel 2.3.2 wurden Studien herangezogen, die die Kompetenz und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte untersuchten. Ofner (Ofner, 2017) zeigte auf, dass das eigene sprachförderliche Wissen grundlegend ist, um sprachförderlich Handeln zu können. Obwohl die Fachkräfte viel theoretisches Wissen vorweisen konnten, scheiterte die Umsetzung in sprachförderliche Handlungen aufgrund fehlender Kompetenzen (Ofner, 2017). Auch Kratzmann et al. (2020) machten deutlich, dass Wissen allein nicht ausreicht, um beispielsweise eine gute Fachkraft-Kind-Interaktion herzustellen. Ein erfolgreicher Wissenstransfer in die Praxis bedarf Unterstützung in Form von Feedbackmechanismen oder anderen Methoden (Kratzmann et al., 2020). Für eine gute Interaktionsqualität ist die professionelle Wahrnehmung der Fachkraft entscheidend, die durch wissenschaftstheoretisches Wissen und Reflexion gestärkt werden kann. Hingegen die Erfahrungen aus der Praxis haben weniger Einfluss (Mischo, 2024).

Durch die Studien wurde deutlich, dass sowohl die Fachkraft-Kind-Interaktion als auch deren Qualität einen zentralen Einfluss auf die alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung und damit auch auf die Sprachentwicklung der Kinder haben. Jedoch wurde nicht klar, wie die Interaktion zwischen frühpädagogischer Fachkraft und Kind gestaltet werden sollte, damit die Vermittlung der (deutschen) Sprache positiv verläuft. Für die alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung ist die Sprachförderkompetenz der Fachkraft entscheidend. Diese muss in der Lage sein, ihr theoretisches Wissen und ihre Sprachkompetenzen in der Praxis so anzuwenden, dass sie sprachförderlich handelt. Die effektive Anwendung des theoretischen Wissens in der Praxis für eine gute Interaktionsqualität und die Barrieren für den Wissenstransfer bleiben dabei ungeklärt. Des Weiteren wurde aufgezeigt, dass Herausforderungen wie Personal- und Zeitmangel und fehlende Kompetenzen der frühpädagogischen Fachkräfte bestehen. Dabei bleibt ungeklärt, welche Möglichkeiten es gibt, bestehende Barrieren zu überwinden, um die Interaktionsqualität und damit auch die Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung zu verbessern.

Daraus ergibt sich folgende Forschungsfrage: *Wie gestaltet sich die Fachkraft-Kind-Interaktion bei der Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung und welche Herausforderungen stellen sich dabei für frühpädagogische Fachkräfte?*

Neben der zentralen Forschungsfrage stellen sich weitere Fragen, die bei der Bearbeitung der Forschungsthematik von Bedeutung sind:

Welche Rolle spielt die Fachkraft-Kind-Beziehung bei der Sprachförderung und welchen Einfluss hat diese auf die Sprachentwicklung?

Welche sprachlichen Kompetenzen setzen frühpädagogische Fachkräfte ein, um sprachförderlich zu handeln?

Welche Barrieren (wie beispielsweise Ressourcen- und Zeitmangel) zeigen sich bei der sprachförderlichen Interaktion mit Kindern und wie können diese überwunden werden?

Die bereits dargelegte theoretische Fundierung sowie der aktuelle Forschungsstand zur Thematik dienen der Ableitung der Fragestellung(en) für vorliegende Untersuchung. Das nachfolgende Kapitel 4 beschreibt die ausgewählte(n) Methode(n), welche für die Forschung herangezogen wurden.

4. Methodenteil

Das vorliegende Kapitel beschreibt das methodische Vorgehen für die Masterarbeit und die Beantwortung der zentralen Fragestellung, mit weiteren begleitenden Fragestellungen, die in Kapitel 3 aufgeführt wurden. Während der Datenerhebung wurde schnell klar, dass die Daten den Fokus der vorläufig formulierten Fragestellung *Welche Herausforderungen stellen sich an pädagogische Fachkräfte in der Frühpädagogik bei der Vermittlung von deutscher Sprache?* nicht abbilden konnten. Das zeigte sich vor allem in den Beobachtungen, bei denen der Aspekt der Herausforderungen nur schwer festgehalten werden konnte. Vielmehr wurde die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktion, im Kontext der Vermittlung von deutscher Sprache, in den Fokus genommen. Aus diesem Grund wurde primär die Interaktionsgestaltung beobachtet und auch in den nachfolgenden Interviews danach gefragt, wie frühpädagogische Fachkräfte alltagsintegrierte Sprachförderung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache umsetzen, um die deutsche Sprache zu vermitteln. Dennoch sollten die Herausforderungen als wichtiger Bestandteil beibehalten werden, da auf diese insbesondere in den Interviews gut eingegangen werden konnte. Nachfolgend ergab sich die

entsprechende Anpassung der Fragestellung: *Wie gestaltet sich die Fachkraft-Kind-Interaktion bei der Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung und welche Herausforderungen stellen sich dabei für frühpädagogische Fachkräfte?*

Dafür wird vorerst der Untersuchungsgegenstand (Kapitel 4.1) beschrieben. Die Erläuterung der Datenerhebung und eine Beschreibung der Stichprobe und des konkreten Ablaufs werden in Kapitel 4.2 dargestellt. Anschließend werden die Erhebungsinstrumente (Kapitel 4.3) aufgeführt, bevor in Kapitel 4.4 die Auswertungsmethode erklärt wird.

4.1 Untersuchungsgegenstand

Den Untersuchungsgegenstand der Masterarbeit bildeten die frühpädagogischen Fachkräfte und Kinder mit Deutsch als Zweitsprache von drei bis sechs Jahren aus Kitas, in denen alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung stattfindet. Zentral war, dass die ausgewählten frühpädagogischen Fachkräfte beteiligt an der Sprachentwicklung der Kinder sind. Ziel war es, die Forschungsfrage: *Wie gestaltet sich die Fachkraft-Kind-Interaktion bei der Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung und welche Herausforderungen stellen sich dabei für frühpädagogische Fachkräfte?* anhand von Gruppenbeobachtungen und halbstrukturierten Interviews zu bearbeiten.

Die Beobachtungen in den Gruppen sollten die Fachkraft-Kind-Interaktion erfassen und die halbstrukturierten Interviews fanden mit jeweiligen frühpädagogischen Fachkräften statt. Eine zentrale Voraussetzung dafür, dass ein Interview stattfinden konnte, war die gemeinsame Sprache. Aus diesem Grund sollten die Fachkräfte vorwiegend über Deutschkenntnisse verfügen, im Ausnahmefall wären Englischkenntnisse ausreichend gewesen.

Die Auswahl der Interviewpartner*innen hing zum einen von dem Ausmaß der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung in der jeweiligen Kita ab und zum anderen von der Bereitschaft der frühpädagogischen Fachkräfte über Erfahrungen mit alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung zu sprechen. Es fanden in vier Kitas jeweils Beobachtungen in Gruppensituationen statt und es wurden vier Interviews mit vier verschiedenen frühpädagogischen Fachkräften geführt.

4.2 Erhebungsmethode

Für die Beantwortung der Forschungsfrage schien es sinnvoll die Triangulation nach Uwe Flick (2011) anzustreben. Dabei werden zwei unterschiedliche qualitativ ausgerichtete Erhebungsmethoden angewandt, um die Forschungsfrage *Wie gestaltet sich die Fachkraft-Kind-Interaktion bei der Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung und welche Herausforderungen stellen sich dabei für frühpädagogische Fachkräfte?* bestmöglich bearbeiten zu können.

Die Triangulation nach Flick (2011) ermöglicht durch den Einsatz verschiedener Methoden oder Datensorten einen breiteren Erkenntnisgewinn. Das kann dabei helfen, die Inhalte der erhobenen Daten auf mehreren Ebenen betrachten zu können, was mit einer einzelnen Erhebungsmethode teilweise nicht gelingen würde (Flick, 2011, S. 12). Aus diesem Grund sollten zum einen die qualitativen Datensätzen in Form von offenen Beobachtungen (Kochinka, 2010, S. 453f) aus der Fachkraft-Kind-Interaktion und zum anderen durch halbstrukturierte Interviews (Mey & Mruck, 2010, S. 426f) mit frühpädagogischen Fachkräften der Kitas erhoben werden.

4.2.1 Stichprobe

Für den Zugang zu den Beobachtungen und halbstrukturierten Interviews mit Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und frühpädagogischen Fachkräften wurde auf das Jugendamt der Landeshauptstadt Stuttgart zurückgegriffen. Da zu diesem bereits im Vorfeld Kontakt bestand und eigene Erfahrungen im frühpädagogischen Bereich vorhanden waren, konnte eine Mitarbeitende des Jugendamtes bei der Vermittlung für die entsprechenden Kitas mit alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung helfen. Insgesamt erklärten sich vier Kitas der Landeshauptstadt Stuttgart bereit, ihre Einrichtungen für Gruppenbeobachtungen und ein Interview mit einer frühpädagogischen Fachkraft, zur Verfügung zu stellen. Für die Beobachtungen musste im Vorhinein eine Einwilligungserklärung der Familien eingeholt werden, da die Auswahl auf Kinder zwischen drei und sechs Jahren fiel. Auch war eine Einwilligungserklärung der Kita notwendig, um dort Beobachtungen durchführen zu können. Für die Interviews wurde eine separate Einwilligungserklärung sowie ein Fragebogen (siehe Anhang) erstellt, der im Vorhinein von der interviewten frühpädagogischen Fachkraft ausgefüllt wurde.

Die ausgewählten Kitas gehören alle dem städtischen Träger der Stadt Stuttgart an, sind Ganztageseinrichtungen und haben die alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung in ihrer Konzeption verankert. In Kita 1 sprechen 2/3 der Kinder Deutsch als Zweitsprache.

Kita 2 hat mit 80% Kindern mit Deutsch als Zweitsprache einen höheren Anteil. In Kita 3 und 4 konnten dazu keine genauen Angaben gemacht werden. Kita 3 gab als Auskunft, dass es viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache gibt und auch der Anteil an Mixeltern sehr hoch sei. Für die Durchführung der Beobachtungen wurden die Gruppen der drei- bis sechsjährigen herangezogen. Kita 1 hat insgesamt 80 Plätze, 60 davon für die drei- bis sechsjährigen. Die Kita 2 verfolgt ein teiloffenes Konzept und bietet 30 Plätze, wobei 20 Plätze davon für die Kinder von drei bis sechs Jahren sind. Die Kitas 3 und 4 sind die größten und bieten insgesamt 100 Plätze. In Kita 3 sind 60 davon für die Kinder im Alter von drei bis sechs. Kita 4 stellt die meisten Plätze (80) für diese Altersgruppe zur Verfügung. Alle vier Kitas verfügen über eine bis zwei kitaintegrierte Praxisberater*innen (KiP), die für drei der vier Interviews zur Verfügung stand. Die interviewten Fachkräfte waren alle weiblich und zwischen 40 und 60 Jahren. Zwei der Interviewteilnehmerinnen haben die Ausbildung zur Sozialpädagogin, wobei eine noch die zusätzliche Erzieherinnenausbildung hat. Die dritte Teilnehmerin ist ausgebildete Schulfremdenprüferin und befindet sich in der Einrichtung aktuell im Anerkennungsjahr. Die vierte Teilnehmerin ist ausgebildete Erzieherin. Der Mindestpersonalschlüssel ist in allen vier Kitas je nach Alter der Kinder und Öffnungszeiten unterschiedlich. Jedoch haben alle Einrichtungen insgesamt 26 Schließtage im Jahr, wobei fünf davon Konzeptionstage sind.

4.2.2 Ablauf der Datenerhebung

Nachdem die vier Kitas für eine Datenerhebung in ihrer Einrichtung zugestimmt hatten, wurde Kontakt zu diesen aufgenommen, um Auskunft über das geplante Vorhaben zu geben und einen Termin für die Beobachtungen und Interviews zu vereinbaren. Die Einwilligungserklärungen für die Beobachtungen und Interviews sowie ein Fragebogen für die interviewten frühpädagogischen Fachkräfte wurde vorab an die Einrichtungsleitungen geschickt, um von allen Beteiligten das Einverständnis für die Datenerhebung einzuholen. Die Einwilligungserklärung umfasste die datenschutzrechtlichen Bestimmungen, die für die Beobachtungen und Interviews gelten.

Wie bereits im vorherigen Kapitel (Kapitel 4.1) dargestellt, wurden die Beobachtungen in Gruppensettings durchgeführt. In allen vier Kitas wurden die gleichen drei Kernsituationen, Morgenkreis/ Kindertreff, Freispiel und Mittagessen, beobachtet. Damit umfasste die Beobachtungszeit ungefähr einen halben Tag. Der Fokus wurde dabei insbesondere auf die Interaktion zwischen Fachkraft und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gerichtet. Zudem wurde darauf geachtet, dass eins-zu-eins-Situationen zwischen frühpädagogischer Fachkraft und einem Kind mit Deutsch als Zweitsprache in den Blick genommen wurden. Die frühpädagogischen Fachkräfte wurden bereits durch das Anschreiben der Kitas über das

grobe Vorhaben informiert und es wurde sich zu Beginn der Beobachtungszeit kurz darüber ausgetauscht, welche Situationen wichtig sind und worauf bei der Datenerhebung geachtet wird. Dadurch war den frühpädagogischen Fachkräften klar, dass der Fokus zum einen auf der Interaktion zwischen ihnen und den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache liegt, aber vor allem auch auf deren sprachfördernder Verhaltensweise. Da alle Kitas mit dem Konzept der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung arbeiteten, war es wichtig, dass die frühpädagogischen Fachkräfte diese auf natürliche Weise umsetzten.

Die halbstrukturierten Interviews wurden im besten Fall direkt im Anschluss an die Beobachtung, also nach dem Mittagessen, mit der primär beobachteten Fachkraft durchgeführt. In zwei der Einrichtungen mussten die Interviews aus zeitlichen Gründen vor der Beobachtung stattfinden. Bei der Vereinbarung der Termine wurde bereits auf die Dauer (30-45 Minuten) der Interviews hingewiesen, damit sich die jeweiligen frühpädagogischen Fachkräfte darauf vorbereiten konnten. In drei von vier Einrichtungen konnten die Interviews in einem separaten Raum ohne Unterbrechungen durchgeführt werden. In einer Kita fand das Interview im Mitarbeitenden Raum statt und musste mehrmals angehalten werden aufgrund zeitlicher Faktoren sowie Unterbrechungen von Kolleg*innen.

4.3 Instrumente zur Datenerhebung

Die Daten für die Analyse von Herausforderungen für frühpädagogische Fachkräfte bei der Vermittlung von deutscher Sprache wurden mittels verschiedener Instrumente erhoben (vgl. Kapitel 4.2). Das erste Instrument umfasste die Gruppenbeobachtungen mit einem Beobachtungsprotokoll, das zweite die halbstrukturierten Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften. Im Folgenden werden beide Instrumente näher erläutert.

4.3.1 Gruppenbeobachtung

Für die Erhebung von Fachkraft-Kind-Interaktionen und den dabei entstehenden Herausforderungen für die Fachkräfte im Hinblick auf alltagsintegrierte Sprachförderung und -bildung wurde die Beobachtung in der Gruppe als Instrument eingesetzt. Die Beobachtung in der Gruppe war eine passiv teilnehmende Beobachtung, da die Beobachterin anwesend und für die beobachtete Gruppe zwar wahrnehmbar, aber nicht in die Beobachtungssituation involviert war. Diese Art der Beobachtung wurde gewählt, um das Risiko einer Identifikation mit den beobachteten Personen zu verringern (Kochinka, 2010, S. 453). Aus dem Grund, dass die Beforschten zum Zeitpunkt der Beobachtung wussten, dass sie beobachtet werden und somit Gegenstand der wissenschaftlichen Datenerhebung sind, ist von einer

offenen (wissentlichen) Beobachtung die Rede. Da die Beobachtungssituationen ausschließlich mit einem schriftlichen Beobachtungsprotokoll dokumentiert wurden und ohne Videoaufzeichnung, war die Beobachtung unvermittelt (Kochinka, 2010, 454). Das schriftliche Beobachtungsprotokoll wurde vorab erstellt und beinhaltete verschiedene Themen, zu denen Dokumentationen aufgezeichnet wurden (Döring, 2023, S. 367). Durch ein Gerüst in Form eines Leitfadens wurden die wichtigsten Themen für die Datenerhebung und -analyse bereits vorab bestimmt und es konnte während des Interviews dennoch spontan auf Antworten der interviewten Person eingegangen werden.

4.3.2 Halbstrukturierte Interviews

Die Interviews mit den frühpädagogischen Fachkräften waren halbstrukturierte Interviews. Dabei handelt es sich um eine Form des Interviews, bei dem der interviewenden Person ein Leitfaden mit überwiegend offenen Fragen zugrunde liegt und eine Art Struktur für das Interview vorgibt. Durch diesen Leitfaden wurden die wichtigsten Themen für die Datenerhebung und -analyse bereits vorab bestimmt und es gab dennoch genügend Spielraum während des Interviews flexibel auf Antworten der interviewten Person einzugehen. Diese Art ermöglichte es, gezielt weiterführende Fragen angepasst auf die Aussagen der befragten Person zu stellen. Der Fokus lag darauf, subjektive Theorien und Annahmen über die Forschungsthematik sowie Wissensbestände zu erfragen (Mey & Mruck, 2010, S. 426f). Es wurden mehrere Themenblöcke anhand der Forschungsfrage(n) gebildet, welche im Interview durchgearbeitet wurden. Dazu zählten unter anderem allgemeine Fragen zum Thema Mehrsprachigkeit und Sprache, die eigene Sprachkompetenz der Fachkraft, die Fachkraft-Kind-Beziehung im Bereich Sprachförderung und die Herausforderungen in der sprachförderlichen Interaktion. Zusätzlich wurden immer wieder Fragen zu theoretischen Grundlagen, die aus der Literatur bekannt sind, gestellt (Flick, 2022, S. 212). Aufgrund der vorherigen Beobachtung konnte im Interview auf spezifische Situationen, teilweise auch kritisch, eingegangen werden und es konnte gezielt nach Inhalten und Herausforderungen der Situationen gefragt werden (siehe Leitfaden im Anhang).

4.4 Auswertungsmethode

Für die Analyse der qualitativen Daten aus den beiden Datensätzen, den Beobachtungen und halbstrukturierten Interviews, wurde die thematische Analyse (TA) nach Braun und Clarke (2021) herangezogen. Die TA wurde als Analyse gewählt, da sie häufig verwendet wird, um einen systematischen Einblick in die Bedeutungsmuster eines Datensatzes zu geben (Braun & Clarke, 2012, S. 57). Mit Hilfe dieser Analysemethode wurden Kodierungen

vorgenommen, um passend zur Forschungsfrage Themen zu entwickeln, welche zum einen halfen, die beiden Datensätze zu verstehen und zum anderen für die Interpretation der Daten hilfreich waren (Braun & Clarke, 2021, S. 224). Diese Art der Analysemethode eignete sich besonders gut für die Bearbeitung der Forschungsfrage(n), da mehrere Beobachtungen und halbstrukturierte Interviews durchgeführt wurden. In den Beobachtungen war die TA nützlich, um sich wiederholende Verhaltensmuster in den Fachkraft-Kind-Interaktionen zu identifizieren und entsprechend zu analysieren. Aufgrund der im Leitfaden grob festgelegten Themenblöcke für die halbstrukturierten Interviews (siehe Kapitel 4.3.2), konnte die TA dabei helfen, zu identifizieren, wie über ein Thema gesprochen wurde und welche Gemeinsamkeiten sich in den Aussagen der vier interviewten frühpädagogischen Fachkräfte fanden (Braun & Clarke, 2012, S. 57). Bei der Auswertung wurde mit der Transkription der vier halbstrukturierten Interviews begonnen. Dabei ergaben sich insgesamt sieben Hauptkategorien mit jeweiligen Subkategorien. Die Hauptkategorien waren: *Kind im Fokus*, *Ressourcen*, *Ausbildung*, *Herausforderungen im Kita-Alltag*, *Haltung und Kompetenzen der Fachkraft*, *Sprachförderung und Interaktion und Mehrsprachigkeit* und *Familie* (Kategoriensystem mit Subkategorien im Anhang). Anschließend wurden die Beobachtungen ausgewertet und das Kategoriensystem auf die Beobachtungsprotokolle angewendet. Hier konnten schon einige Gemeinsamkeiten zwischen Interview und Beobachtung herausgefiltert werden, insbesondere in den Kategorien *Herausforderungen im Alltag*, *Haltung und Kompetenz der Fachkraft*, *Sprachförderung und Interaktion und Mehrsprachigkeit* und *Familie*. Für die Kategorie *Kind im Fokus* waren primär die Beobachtungen relevant, wohingegen für die Kategorie *Ausbildung* primär die Interviewtranskripte aussagekräftige Daten lieferten.

Nachdem beide Datensätze separat erhoben und analysiert wurden, kam die Triangulation zum Einsatz. Diese kann an verschiedenen Stellen im Forschungsprozess eingesetzt werden. Für die vorliegende Forschungsthematik bot es sich an, diese bei der Dateninterpretation anzuwenden, um hier die Themen aus den halbstrukturierten Interviews, mit denen aus dem Beobachtungsprotokoll zu vergleichen (Flick, 2011, S. 107).

Das nachfolgende Kapitel dient der Präsentation der Ergebnisse aus den Interviews und Beobachtungen. Die relevanten Aspekte hinsichtlich der Forschungsfrage(n) werden themenspezifisch dargestellt, wobei die Beobachtungen und Interviews gegenübergestellt werden, um Überschneidungen aufzeigen zu können.

5. Ergebnisse

Die Beobachtungs- und Interviewdaten wurden getrennt voneinander ausgewertet und es wurde sich bei der Einteilung der Themen und Kodierungen jeweils an den in Kapitel 3 aufgeführten Forschungsfrage(n) orientiert. Die Beobachtungsdaten sollten dazu dienen, sprachförderliche Interaktionen und Herausforderungen im Kita-Alltag zu veranschaulichen, wohingegen die Interviewdaten die Sicht der Fachkräfte zu den jeweiligen Themen darstellen sollten. Die Beobachtungs- und Interviewdaten wurden zwar getrennt voneinander ausgewertet, sie stehen aber dennoch in einem Abhängigkeitsverhältnis und können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Aus diesem Grund werden die Ergebnisse integriert dargestellt, um Gemeinsamkeiten und mögliche Ergänzungen der beiden Datensätze darzustellen. Die Ergebnispräsentation gliedert sich nach den jeweiligen Kategorien. Diese wurden mit Hilfe der Themenblöcke aus den Interviewleitfäden (siehe Anhang) und der TA nach Braun und Clarke (2021) formuliert. Die in Kapitel 3 formulierten Fragestellung(en) dienen als Orientierung für die Struktur und bieten somit einen roten Faden für die Ergebnisse.

5.1 Kind im Fokus

In diesem Kapitel wird die Kategorie *Kind im Fokus* mit den Subkategorien *Selbstständigkeit* und *Interaktion mit anderen* (siehe Tabelle 1 im Anhang) dargestellt. Die Kategorie umfasst jene Aspekte, die relevant für die sprachliche Entwicklung und Interaktion des Kindes und damit auch für den pädagogischen Alltag sind. Es wird aufgezeigt, wie sich Kinder selbstständig in ihrer Umgebung zurechtfinden und mit anderen in Interaktion treten. Dabei wird immer auch die gezielte Förderung durch Fachkräfte mit in den Blick genommen. Die Subkategorie *Selbstständigkeit* macht deutlich, dass sowohl die Unterstützung der Fachkräfte als auch die Rahmenbedingungen, wie freier Materialzugang und Tagesstruktur die Selbstbestimmung der Kinder fördern. Die Subkategorie *Interaktion mit anderen* ist eng damit verbunden und für die Entwicklung sozialer und sprachlicher Fähigkeiten bedeutsam. Die Kategorie *Kind im Fokus* mit ihren Subkategorien ist insbesondere im Zusammenhang mit der Fachkraft-Kind-Interaktion und den Herausforderungen von Interesse, weswegen sie wesentlich für die Beantwortung der Forschungsfrage ist.

Aus der Tabelle (siehe Tabelle 1 im Anhang) wird ersichtlich, dass die Förderung von Selbstständigkeit bei alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung zentral ist. Die Beobachtungen und Interviews zeigen, dass Selbstständigkeit grundlegend für gezielte Fachkraft-Kind-Interaktionen sein kann. Durch eine vertrauensvolle Fachkraft-Kind-Beziehung

und eine sichere Umgebung kann sprachliche Unterstützung und Förderung stattfinden. Individuelle Interaktionen ermöglichen spezifische sprachliche Unterstützung, die am jeweiligen Sprachstand der Kinder ausgerichtet ist. Auch die Interaktion mit anderen Kindern begünstigt eine gelingende Sprachförderung, wie die Ergebnisse zeigten (T3, Pos. 61; T4, Pos. 134). Die Subkategorien *Selbstständigkeit* und *Interaktion mit anderen* stehen in einem engen Verhältnis zur Fachkraft-Kind-Interaktion. Die Strukturen der Kitas zielen auf die Förderung von Selbstständigkeit ab (B1, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3), indem sich die Kinder selbstständig in die verschiedenen Räume einteilen oder den Morgenkreis mitgestalten können (B3, Pos. 3). Die in greifbarer Nähe stehenden Materialien fördern ihre Autonomie und machen natürliche Interaktionssituationen möglich. In diesen können Fachkräfte gezielt sprachliche Unterstützung bieten, beispielsweise durch Fragestellungen, und die Kinder dazu ermutigen ihre Handlungen ebenfalls sprachlich auszudrücken. Diese Strukturen entlasten die Fachkräfte bei organisatorischen Aufgaben und schaffen dadurch mehr Zeit und Raum für gezielte Interaktionssituationen (B3, Pos. 3). Für die Selbstständigkeit der Kinder ist insbesondere eine qualitative Fachkraft-Kind-Beziehung bedeutsam, weil sie den Kindern Vertrauen und Sicherheit gibt, eigenständig zu handeln. Interviews bestätigen die Bedeutung der Fachkraft-Kind-Beziehung für die Autonomie, etwa durch Sprach- und Spielangebote, bei denen Kinder selbst entscheiden dürfen (T1, Pos. 10; T4, Pos. 34). Die Ergebnisse der Interviews und Beobachtungen beziehen sich auch auf die weiterführende Frage aus Kapitel 3, in der es sowohl um die Rolle der Fachkraft-Kind-Beziehung in der Sprachförderung geht als auch deren Einfluss auf die Sprachentwicklung der Kinder. *FK1* machte deutlich, dass selbstständiges Handeln die Motivation und Aufmerksamkeit fördert:

„Also, was ich merke, dass die Kinder gerne dann auch was selber machen. Also, dass das quasi, ich hatte ja schon gesagt mit der Erzählschiene, dass die Kinder selber etwas tun wollen und über dieses Tun auch bei der Aufmerksamkeit bleiben.“

(T1, Pos. 10)

Dem Zitat zufolge führt selbstständiges Handeln zu mehr Aufmerksamkeit und Motivation bei bestimmten Aktivitäten. Die Fachkraft-Kind-Interaktion spielt hier eine wichtige Rolle, da durch gezielte Angebote von der Fachkraft, wie beispielsweise die *Erzählschiene*, bei der Kinder aktiv die Inhalte der Geschichte bestimmen, sprachförderliche Prozesse angestoßen werden. Demzufolge kann Selbstständigkeit die Grundlage für sprachliche Lernprozesse bieten (T1, Pos. 10). Die Kinder entscheiden selbstständig, ob sie auf das Angebot eingehen oder nicht (T4, Pos. 34). Hier wird die Balance zwischen Eigenverantwortung und Unterstützung ersichtlich, die in Bezug auf das sprachförderliche Verhalten eine zentrale Rolle spielt.

Neben der *Selbstständigkeit* spielt die *Interaktion mit anderen Kindern* im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung eine wichtige Rolle, insbesondere für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Sowohl Beobachtungen als auch Interviews zeigen, dass die Kinder untereinander aktiv zur Sprachentwicklung beitragen können. Kinder mit besseren Deutschkenntnissen können als Sprachvorbilder für diejenigen mit weniger ausgeprägten Deutschkenntnissen fungieren. Fachkräfte können unterstützend sein, indem sie die Interaktionen beobachten und Impulse setzen, um gezielt zu fördern (B3, Pos. 3). Selbstständigkeit und Interaktion mit anderen Kindern können einen positiven Einfluss auf die Sprachentwicklung haben. Eine Fachkraft betont dies im Interview:

„Auch die Kinder untereinander. Es gibt ja sehr, sehr viele Kinder, die sehr gut Deutsch sprechen und die dann eben auch als Vorbilder fungieren.“

(T3, Pos. 61)

Kinder mit besseren Deutschkenntnissen können in Situationen wie dem Mittagessen gezielte Sprachangebote machen, was natürliche Interaktionen zwischen den Kindern sowie zwischen Fachkraft und Kind ermöglicht und eine Grundlage für Lernsituationen bildet (T3, Pos. 61; T4, Pos. 134). Eine Herausforderung zeigt sich hier darin, dass die Fachkraft eine Vielzahl von Interaktionen gleichzeitig wahrnehmen und abwägen muss, um allen Kindern gerecht zu werden und aktiv diese zu fördern, die mehr sprachliche Unterstützung benötigen.

Beobachtungen und Interviews machten sichtbar, dass *Selbstständigkeit* und *Interaktion mit anderen Kindern* in einem engen Zusammenhang mit der Fachkraft-Kind-Interaktion stehen. Die Wechselwirkung zwischen Fachkraft-Kind-Beziehung, Autonomie und natürlichen Interaktionen, wie beim Mittagessen, betonen die Wichtigkeit einer reflektierten Praxis für die erfolgreiche Sprachentwicklung. Hier wird neben der Interaktion auch die Beziehung als Komponente der Sprachförderung thematisiert, was auf die weiterführende Frage zur Rolle der Fachkraft-Kind-Beziehung in der Sprachförderung aufmerksam macht (siehe Kapitel 3). Die Fachkraft kann durch gezielte Förderung der Selbstständigkeit und sozialen Interaktion zur sprachlichen Entwicklung beitragen. Die vorliegenden Daten zur Kategorie *Kind im Fokus* sind für die Beantwortung der Forschungsfrage hinsichtlich der Wechselwirkung zwischen der Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktion und den dabei entstehenden Herausforderungen für die frühpädagogischen Fachkräfte zentral.

5.2 Ressourcen

In diesem Kapitel werden die Beobachtungsdaten und das Interviewmaterial bezüglich der Kategorie *Ressourcen* mit der Subkategorie *Rolle der KiP* (siehe Tabelle 2 im Anhang) gegenübergestellt. Die Kategorie *Ressourcen* umfasst alle Elemente, die einer Kita zur Verfügung stehen können, um alltagsintegrierte Sprachförderung umzusetzen. Überschneidungen aus den Beobachtungen und Interviews ließen sich aus dieser Kategorie nur in der Subkategorie *Rolle der KiP* finden. Alle weiteren Subkategorien ohne Überschneidungen werden in Kapitel 5.7 aufgeführt. Die Subkategorie *Rolle der KiP* beleuchtet die aktive Rolle dieser im Kita-Alltag, vor allem die Gestaltung von Interaktionen zur Sprachförderung. Zudem wird die Bedeutung der KiP für das Team und deren Unterstützung und Entlastung betont. *FK1*, *FK3* und *FK4*, sind jeweils die KiP der Kita, wohingegen *FK2* eine Gruppenfachkraft ist, weswegen hier explizit die KiP als diese benannt wird.

Aus der Subkategorie *Rolle der KiP* in der Kategorie *Ressourcen* gehen wichtige Aspekte zur Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktion im Kontext von alltagsintegrierter Sprachförderung hervor, weswegen diese besonders wichtig für die Beantwortung der Fragestellung ist. Die KiP ist mit den Kindern in direkten Interaktionssituationen und unterstützt gleichzeitig das Team im Hinblick auf Sprachförderung, wie sich anhand der Beobachtungen und Interviews zeigte. Als zusätzliche Fachkraft, die nicht im alltäglichen Gruppengeschehen dabei sein muss, sondern ausschließlich das Thema Sprache bedient, kann sie daher im Alltag sprachfördernde eins-zu-eins-Situationen schaffen (T4, Pos. 31). In den Interviews beschrieben sich *FK1* und *FK4* auch als *Bonus* oder *Bonbon* im Gruppengeschehen:

„[...] den [Bonus], den ich hab, dass ich ja wirklich zusätzlich da bin. Im Gruppengeschehen [...] und ergänzend, glaube ich, ist es sehr wirksam, ja.“

(T1, Pos. 91)

„Also tatsächlich, ich sage immer, bin ich das Bonbon, das ab und an dann, [...], in die Gruppe komm[t] und dann den Kindern dieses Bonbonchen anbiete, indem ich tatsächlich sprachfördernd etwas tue. Aber im Alltag.“

(T4, Pos. 31)

FK1 und *FK4* sind sich ihrer Rolle in Bezug auf alltagsintegrierte Sprachförderung bewusst und gestalten Interaktionssituationen gezielt. Die Beobachtungen bestätigten, dass *FK1* mit einem nichtdeutschsprachigen Kind in einer Gruppensituation eine sprachanregende eins-zu-eins-Situation schaffte, wobei das Kind Teil des Gruppengeschehens blieb (B1, Pos. 3). Aus dieser Situation geht die aktive Interaktionsgestaltung der Fachkraft mit dem Kind hervor. *FK4* ging ähnlich vor, indem sie bewusst mit Kindern mit erhöhtem Bedarf sprachförderlich interagierte (T4, Pos. 27; 31; 37). Hier zeigt sich eine Überschneidung der eigenen Perspektive der KiP mit der praktischen Umsetzung dieser. Auf diese Art wird dem Kind

ermöglicht, sprachlich von der Gruppe zu profitieren und zusätzlich eine individuelle Förderung zu erhalten, was die sprachlichen Fähigkeiten und soziale Teilhabe stärkt. Die Interaktionsgestaltung stoß gruppendynamische Prozesse an, da sich die anderen Kinder aus Interesse der Situation anschlossen und eine vorherige Einzelsituation zu einer sprachlichen Gruppensituation machten, in der ein Dialog stattfand (B1, Pos. 3). *FK3* machte deutlich, dass eine ruhige und entspannte Atmosphäre wichtig sei, um einen offenen Dialog zu fördern:

„Ich stelle aber auch ganz viele Fragen, versuche eine ruhige und entspannte Tischatmosphäre eben dann auch zu gestalten, wo wir auch einfach viel miteinander kommunizieren.“

(T3, Pos. 41)

Für die Kommunikationsförderung bieten sich Situationen wie beispielsweise das Mittagessen an, in denen auch Gelegenheit für korrekatives Feedback besteht (B3, Pos. 3; T3, Pos. 36). Während die Beobachtungen solche Situationen als spontane sprachliche Interaktionssituationen aussehen ließen, wurden diese in den Interviews als bewusst geplante sprachfördernde Momente dargestellt (B3, Pos. 3; T3, Pos. 36; 41). Auch das dialogische Buchlesen eignet sich als Interaktionsmöglichkeit, wobei die Fachkraft das Buch als sprachförderndes Material nutzen kann und beim Lesen Fragen stellen sowie korrekatives Feedback geben kann (T4, Pos. 27; B3, Pos. 3). In den Interviews berichtete *FK1* von der Zusammenarbeit mit dem Team, um Kindern das Lernen der deutschen Sprache zu erleichtern:

„was braucht's jetzt. Oder eben, wie können wir da gemeinsam, [...], dass sie in die deutsche Sprache hineinwachsen.“

(T1, Pos. 86)

Nicht nur die sprachlichen Bedürfnisse der Kinder werden mit in die Interaktionsgestaltung einbezogen, sondern auch die soziale Interaktion mit anderen Kindern wird angeregt (B1, Pos. 3), wobei die Herausforderung besteht, soziale Teilhabe und Sprache gleichermaßen zu fördern.

Die Interviews zeigen Herausforderungen, denen Fachkräfte im Alltag begegnen wie beispielsweise Zeitmangel, was die Umsetzung für eine alltagsintegrierte Sprachförderung erschweren kann. An dieser Stelle wird die KiP relevant, die das Team im Bereich Sprachförderung entlasten und das Team durch ihr Wissen sowie praktische Tipps unterstützen kann (T1, Pos. 112; T2, Pos. 65; 68; T4, Pos. 23; 27). In den Beobachtungen wurde dies sichtbar durch sprachfördernde Aktivitäten wie gemeinsame Gespräche mit den Kindern beim

Mittagessen, bei denen *FK3* auch korrekatives Feedback anwendete (B3, Pos. 3). Wohingegen Beobachtungen eher die direkten Interaktionen zwischen KiP und Kind zeigten, lag der Fokus in den Interviews stärker auf der Perspektive der KiPs. Sie beschrieben vermehrt die organisatorischen und beratenden Aufgaben im Bereich Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, wie die nachfolgenden Zitate zeigen:

„Besonders ja unterstützend. [...] oder Kollegen kommen eben auf mich zu, [...] könntest du eventuell da mal [...] drauf gucken, was, was braucht's jetzt.“

(T1, Pos. 86)

„Aber, oder halt im Alltag setzt [die KiP] sich zu uns, gibt uns da noch mal Tipps. Ja, also sie hat uns im Auge.“

(T2, Pos. 68)

„Es gibt aber meine Rolle, die der KiP, also die Beraterin für Sprache [...]“

(T3, Pos. 8)

„Das ist korrekt, ja. Ich berate das Team und die Kolleginnen, wenn es wirklich auch Kinder gibt, wo man sieht, jetzt müssen wir mal da genauer drauf schauen, dann gebe ich Ihnen Beispiele, wie Sie vielleicht auch ein bisschen im Praktischen das Kind stützen, unterstützen können.“

(T4, Pos. 23)

Insgesamt zeigen die Beobachtungen und Interviews, dass die Rolle der KiP einen wichtigen Einfluss auf die Fachkraft-Kind-Interaktion im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung hat. Die Ergebnisse betonen die Bedeutung der Fachkraft-Kind-Interaktion für eine gelingende Sprachförderung und Wichtigkeit der Gestaltung dieser. Gleichzeitig werden die Herausforderungen, denen die Fachkräfte immer wieder im Alltag begegnen, sichtbar.

5.3 Herausforderungen im Kita-Alltag

Die Kategorie *Herausforderungen im Kita-Alltag* zeigt die verschiedenen Bereiche auf, in denen Herausforderungen entstehen können. Dazu gehören die Subkategorien *Anforderungen an Fachkräfte, (Sprachliche) Vielfalt und Integration, Personal- und Zeitmangel, Grenzen der Sprachbildung und -förderung, Veränderungen und fehlende Kompetenzen*. Überschneidungen zwischen Beobachtungen und Interviews konnten nur in den Subkategorien *Anforderungen an die Fachkräfte, (Sprachliche) Vielfalt und Integration und fehlende Kompetenzen* gefunden werden (siehe Tabelle 3 im Anhang). Die Subkategorie *(sprachliche) Vielfalt und Integration* beinhaltet unterschiedliche sprachliche und kulturelle Hintergründe sowie damit zusammenhängende integrative Unterstützungsangebote und steht in einem engen Verhältnis zu den Subkategorien *fehlende Kompetenzen* und *Anforderungen*

an die *Fachkräfte*. Wohingegen *Anforderungen an die Fachkräfte* Erwartungen und Aufgaben im Bereich alltagsintegrierter Sprachförderung miteinschließen, beziehen sich *fehlende Kompetenzen* auf unzureichendes Fachwissen oder Sprachlernstrategien. Die Ergebnisse der anderen Subkategorien werden in einem separaten Kapitel (siehe Kapitel 5.7) ausgeführt.

Sowohl in den Beobachtungen als auch in den Interviews hat sich gezeigt, dass eine der größten Herausforderungen im Kita-Alltag die sprachliche Vielfalt der Kinder und der Umgang damit darstellt. Das führt zu steigenden Anforderungen an die Fachkräfte, die aufgrund des stressigen Alltags und fehlenden Ressourcen häufig an ihre Grenzen kommen (T3, Pos. 21; 130; T4, Pos. 100; 131). Dies hat einen direkten Einfluss auf die Fachkraft-Kind-Interaktion, da sprachliche Barrieren den Beziehungsaufbau und die Kommunikation hemmen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist der Einfluss fehlender Kompetenzen, wie beispielsweise mangelnde Sprachkenntnisse oder unzureichende sprachförderliche Kompetenzen (T1, Pos. 46; T2, Pos. 40; 43; T3, Pos. 60). Während Fachkräfte von der sprachlichen Vielfalt und steigenden Anforderungen überfordert sind, führen fehlende Kompetenzen zu einer unzureichenden Erfüllung der Anforderungen. Die steigende Zahl von Kindern mit wenigen bis nichtexistierenden Deutschkenntnissen erschwert nicht nur den Alltag der Fachkräfte, sondern wirkt sich auch negativ auf die sprachliche Entwicklung der betroffenen Kinder aus (T2, Pos. 128; T3, Pos. 21). Insgesamt zeigt sich eine Wechselwirkung der drei Subkategorien, die die Fachkräfte vor viele Herausforderungen stellt.

Die unterschiedlichen Sprachniveaus der Kinder waren vor allem in Situationen wie dem Morgenkreis oder in Spielsituationen eine große Herausforderung (B3, Pos. 3; T1, Pos. 104). Kinder mit wenig bis gar keinem Deutschverständnis verhielten sich oft unruhig, was die Integration dieser erschwerte (B2, Pos. 3; T2, Pos. 3; 75; 118). Zudem wurde in T3 über Kinder berichtet, die gar nicht sprechen, in ihrer Sprachentwicklung stagnieren oder in manchen Fällen auch Rückschritte aufweisen (T3, Pos. 51; 54; 108). Sprachbarrieren hemmen die Interaktionsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind deswegen, weil das Kind sich möglicherweise nicht verstanden fühlt. Dadurch oder auch durch die Kommunikation in der Erstsprache sowie wenig sprachliche Anregung können Rückschritte begünstigt werden (T3, Pos. 54; 120). Sowohl die allgemeine Gruppendynamik als auch die individuelle Förderung kann davon beeinträchtigt werden. Die Fachkraft kann nur schwer die Bedürfnisse der Kinder erkennen, was eine förderliche Interaktionsgestaltung teilweise unmöglich macht und das Kind aufgrund seiner Sprachbarriere außen vor bleibt. Zusätzlich stellt die Sprachbarriere die Fachkräfte vor die Herausforderung, Regeln verständlich zu vermitteln und die Interaktion der Kinder untereinander zu unterstützen (B4, Pos. 3; T3, Pos. 51).

Auch in emotional aufgeladenen Momenten stellt Sprache häufig eine Barriere dar. Das ist häufig dann der Fall, wenn ein sprachliches Defizit zu einer nicht gelingenden Kommunikation führt. In einem Interview wurde eine Situation beschrieben, in der ein Kind seine Emotionen nicht verbal äußern konnte, was folglich zu einer Eskalation der Situation führte:

„[...] da war ein Disput mit einem Praktikanten und das Kind hat dann sich in die Enge gedrückt gefühlt und hat ihm Wasser über die Hose geschüttet. Es war stinksauer, das Kind.“

(T2, Pos. 83)

Dem Praktikant fehlte hier das nötige sprachliche Repertoire, um die Situation zu deeskalieren (T1, Pos. 100; T2, Pos. 5). Hier wird der Einfluss der sprachlichen Barriere auf die Fachkraft-Kind-Interaktion sichtbar, denn die Kommunikation scheiterte und erschwerte somit die Interaktionsgestaltung. An dieser Stelle gibt es eine Überschneidung aller drei Subkategorien: Die sprachliche Vielfalt ließ die Fachkraft mit ihren Kompetenzen an ihre Grenzen stoßen, wodurch sie die Anforderungen an eine Interaktionsgestaltung mit dem Kind nicht nachkommen konnte (T1, Pos. 100; T2, Pos. 5). In einigen Kitas konnte beobachtet und durch T2 bestätigt werden, dass sprachliche Barrieren auf beiden Seiten das Erfassen von Bedürfnissen erschweren können, Missverständnisse entstehen lassen und sich folglich auf die Interaktionsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind auswirken (B2, Pos. 3; B4, Pos. 3; T2, Pos. 83). Fachkräfte haben aufgrund anderer Erstsprachen teilweise Schwierigkeiten beim Vorlesen von Büchern, wie anhand einer Beobachtung festgestellt werden konnte (B4, Pos. 3) und auch im Interview bestätigt wurde. Wenig Deutschkenntnisse der Fachkräfte erschweren gemeinsame Dialoge mit den Kindern, wodurch die Sprachvermittlung und -förderung beeinträchtigt werden kann, wie sich anhand der Beobachtungen und Interviews zeigte (B1, Pos. 3; T4, Pos. 66).

Dennoch kann Deutsch als Zweitsprache auch als Chance genutzt werden, wenn sich aktiv auf sprachliche Barrieren eingelassen wird, wie das nachfolgende Zitat zeigt:

„Und dann habe ich eben meine Kollegin dazu geholt, die türkisch spricht, weil das wollte ich echt klar wissen, was ist da passiert. Weil da komme ich mit dem Kind allein nicht mehr weiter. Und dann hat es eben ihr erzählt [...]“

(T2, Pos. 83)

Die sprachliche Vielfalt kann als Ressource genutzt werden, um in der Erstsprache der Kinder mit diesen zu kommunizieren. Obwohl die sprachliche Vielfalt in der dargestellten Situation vorerst eine Barriere für die sprachliche Kommunikation zwischen Praktikant und Kind darstellte (T2, Pos. 83), war die Mehrsprachigkeit des Teams hilfreich bei der Überwindung der Sprachbarriere und diente als Brücke, um die Interaktion zu erleichtern (T1,

Pos. 100). Hier zeigt sich deutlich, welche Bedeutung sprachliche Ressourcen des Teams für die Interaktionsgestaltung haben können. Dennoch bleibt die sprachliche Vielfalt eine Herausforderung im Kita-Alltag und in der Fachkraft-Kind-Interaktion, insbesondere wenn es darum geht, die Erstsprache der Kinder einzubinden, um eine Brücke zwischen Erst- und Zweitsprache zu bauen (T1, Pos. 100).

5.4 Haltung und Kompetenzen der Fachkraft

Für eine qualitative Fachkraft-Kind-Interaktion und eine gelingende Sprachförderung spielen vor allem die *Haltung und Kompetenzen der Fachkraft* eine zentrale Rolle. Sowohl in den Beobachtungen als auch Interviews konnten zu dieser Kategorie viele Aspekte gefunden werden, die sich nochmals in verschiedene Subkategorien: *Fachkraft als Sprachvorbild*, *Rolle der Fachkraft* und *Sprachkompetenz und Wissen der Fachkraft* gliedern ließen. Die drei Subkategorien sind an einigen Stellen eng miteinander verbunden, was nachfolgend dargestellt wird (siehe Tabelle 4 im Anhang).

Fachkräfte sind für die Kinder Vorbilder, weswegen ihre Haltung besonders wichtig ist. Sie zeigen den Kindern wie Sprache funktioniert und setzen ihr fachliches Wissen sowie ihre sprachlichen Kompetenzen gezielt ein. Aus den Beobachtungen ging hervor, dass die klare Sprache der Fachkraft zielführend für die Sprachvermittlung ist (B3, Pos. 3; T4, Pos. 67). T1 bestätigt, dass Wissen über sprachförderliches Handeln grundlegend ist, um Kinder zu motivieren und Sprachfreude hervorzurufen (T1, Pos. 12; 47; 126). Fachkräfte können ihre Rolle als Sprachvorbild gezielt nutzen, um die Kinder sprachlich zu fördern.

„Dass sie Sätze wiederholen. Also, dass sie das aufgreifen, was ich sage, und das machen sie ja wirklich auch sehr schnell. Dass sie dann selber die Sätze, die du vielleicht vorgesprochen hast [...]“

(T1, Pos. 72)

Das Zitat zeigt, wie die Fachkraft durch klare Sprache als Sprachvorbild fungiert, indem Kinder die korrekten Satzstrukturen nachahmen und somit ihren Wortschatz erweitern. Aus den Interviews und Beobachtungen wurde deutlich, dass eine durchgehende sprachliche Begleitung im Alltag die Sprachentwicklung der Kinder positiv beeinflusst (T2, Pos. 9; T4, Pos. 126). Fachkräfte nutzen ihr *Wissen* und ihre *sprachlichen Kompetenzen*, um regelmäßige Sprachangebote, besonders für Kinder mit erhöhtem Bedarf, zu machen (B1, Pos. 3; B4, Pos. 3). Dennoch gab es Situationen, in denen Fachkräfte, ihre *sprachlichen Kompetenzen* nicht gezielt einsetzten, wie sich bei einer Bilderbuchbetrachtung zeigte, bei der die Fachkraft das Kind sprachlich nicht miteinbezog, wodurch dieses das Interesse verlor (B1, Pos. 3).

Eine gute Beziehung zwischen Kind und Fachkraft ist ausschlaggebend für einen qualitativen Dialog, wie in T3 (Pos. 44) berichtet wurde. Die Ergebnisse deuten auf weiterführende Fragen hinsichtlich der Rolle der Fachkraft-Kind-Beziehung für die Sprachförderung und den Einfluss auf die Sprachentwicklung hin (siehe Kapitel 3). T4 betonte die Notwendigkeit eines geschützten Rahmens, welcher sich positiv auf die sprachliche Interaktion der Kinder auswirkt.

„Also im Grunde genommen wirklich den Alltag so zu gestalten, dass das Kind die Möglichkeit hat, in Interaktion gehen zu können, aber in geschützten Situationen. Also es ist wirklich wichtig, dass Kinder sich wohlfühlen in der Situation und nicht überfordert werden.“

(T4, Pos. 137)

Aufgabe der Fachkraft ist es, wie auch aus dem Zitat hervorgeht, dem Kind eine sichere Umgebung zu bieten, damit es sich sprachlich ausprobieren kann. Damit wird nicht nur das Selbstbewusstsein der Kinder, sondern auch deren Motivation zum Sprechen gestärkt. Neben der Situationsgestaltung können auch die freundliche Ausstrahlung und positive Ansprache zur Motivation beitragen (T3, Pos. 40). Der Zusammenhang zwischen positiver Ansprache und Beziehungsarbeit wurde auch in T4 bestätigt:

„Und mache einfach auch die Erfahrung, je mehr man wirklich sich auch damit auseinandersetzt, mit der Sprache des Kindes, (-) schafft man Verbindung. Und Sprache und Verbindung kann man nicht trennen. Das hat ganz viel Beziehungsarbeit, Sprachentwicklungsarbeit. Ohne geht nicht.“

(T4, Pos. 94)

Dieses Zitat zeigt, dass sowohl die Auseinandersetzung mit der Sprache des Kindes, insbesondere bei Deutsch als Zweitsprache, als auch eine enge Beziehung zwischen Fachkraft und Kind nötig ist, um Sprachbarrieren abzubauen. Sprachkompetenz ist aus Sicht der Fachkräfte die Fähigkeit, die eigene Sprache bewusst an die der Kinder anzupassen (T1, Pos. 72; 74; 78; T2, Pos. 42; T3, Pos. 105) und gleichzeitig Interkulturalität zu berücksichtigen (T1, Pos. 40; T4, Pos. 94). Strategien, wie Zeichensprache oder Bildkarten (B2, Pos. 3) und das gezielte Zusammenbringen von sprachlich fitten und schwächeren Kindern (T4, Pos. 134) fördert die Sprachentwicklung (T3, Pos. 40). Dabei fungiert die Fachkraft eher in der Rolle als sprachliche Vermittlerin zwischen den Kindern und hält sich vorwiegend im Hintergrund, um zu beobachten und Interaktionen gezielt zu bekräftigen (T1, Pos. 66; T4, Pos. 115).

Des Weiteren werden jegliche Alltagssituationen, wie Tischgespräche oder Spielsituationen für die Sprachförderung und den Einsatz unterschiedlicher Sprachförderstrategien wie das

korrektive Feedback genutzt. Eine Beobachtung zeigte ein passendes Beispiel dafür, wie eine Fachkraft als Sprachvorbild agierte:

„Etwas soll geöffnet werden beim Mittagessen:

FK2: ‚Was soll geöffnet werden?‘

Kind 1: ‚Die Flasche‘

Kind 2: ‚Kannst du mir bitte die Flasche aufmachen?‘“

(B2, Pos. 3)

Hier ermutigte FK2 die Kinder, Gegenstände zu benennen, wobei sich die Kinder gegenseitig korrigierten. Auch in den Interviews wurde die Anwendung von korrektivem Feedback in Alltagssituationen hervorgehoben (T2, Pos. 47; T3, Pos. 42). Die Fachkraft setzte durch gezieltes Fragen am Wortschatz der Kinder an und erweiterte diesen um das Wort *Flasche* (B2, Pos. 3; T1, Pos. 72; T3, Pos. 105). Dafür bedarf es das nötige Fachwissen und die Kompetenz, passende Strategien einzusetzen und als Sprachvorbild zu gelten (T1, Pos. 43; 74). Der Fachkraft gelingt es hier eine individuelle, sprachfördernde Situation zu schaffen, indem sie das Interesse des Kindes aufgreift, was in den Interviews häufig als bedeutsam betont wurde (T1, Pos. 52; T3, Pos. 83; 92). Dies verdeutlicht wie wichtig es ist, den Kindern schöne sprachliche Momente im Alltag zu schenken (T1, Pos. 113). Ein zentraler Ansatzpunkt ist die aktive sprachliche Konfrontation in jeder Situation, in der die Fachkraft dem Kind nahe ist (T3, Pos. 40; 83; 92). Besonders Kinder mit Deutsch als Zweitsprache und einer verzögerten Sprachentwicklung werden vermehrt mit der deutschen Sprache konfrontiert und alle Arbeitsaufträge im Alltag sprachlich begleitet (T3, Pos. 54; T4, Pos. 101; 126). Mimik und Gestik wurden als Mittel eingesetzt, um sprachliche Barrieren zu überwinden (T1, Pos. 43). Dennoch gibt es im Alltag auch immer wieder schwierige Situationen, in denen es den Fachkräften nicht gelingt aufgrund der anderen Erstsprache der Kinder sprachlich an diese heranzutreten. In den Beobachtungen zeigte sich jedoch, dass in solchen Situationen auf die Mehrsprachigkeit des Teams zurückgegriffen wird, um Kindern in ihrer Erstsprache begegnen zu können (B2, Pos. 3; B4, Pos. 3). Das deutet auf eine flexible und auf Interkulturalität angepasste Arbeitsweise hin (T1, Pos. 40).

Die beschriebenen Aspekte aus den Beobachtungen und Interviews sind zentral für die Interaktionsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind und damit auch für eine gelingende Sprachförderung. Fachkräfte wirken als Sprachvorbilder und können mit einer klaren Sprache, positiven Ausstrahlung und gezielten Sprachlernstrategien, zur Sprachentwicklung der Kinder beitragen. Sie schaffen einen geschützten Rahmen, damit sich die Kinder sicher fühlen und sprachlich ausprobieren können. Besonders bei Deutsch als Zweitsprache kann das Wissen hilfreich sein, sprachliche Barrieren zu überwinden. Eine vertraute Beziehung und qualitative Interaktion trägt zur Sprechfreude bei den Kindern bei und dient als

Schlüssel für eine erfolgreiche Sprachförderung im Alltag. Die Ergebnisse signalisieren, dass die Beziehung einen Einfluss auf die Interaktion haben kann.

5.5 Sprachförderung und Interaktion

Die Kategorie *Sprachförderung und Interaktion* ist relevant für das Forschungsinteresse, da alle Aspekte bezüglich der Interaktionsgestaltung, alltagsintegrierten Sprachförderung und den dabei entstehenden Herausforderungen im Kita-Alltag darin vorkommen. Beobachtungen und Interviews zeigten, dass verschiedene Faktoren wie *Sprachförderndes Material*, *Sprachentwicklung der Kinder* und *Sprachlernstrategien* einen Einfluss auf die Interaktionsgestaltung und Sprachförderung haben, weswegen sie als Subkategorien formuliert wurden. *Sprachlernstrategien* wie korrekatives Feedback, Dialoge und offene Fragen fördern die *Sprachentwicklung der Kinder* und sind eng mit der Interaktionsgestaltung verbunden. Die Subkategorie *Alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung* beinhaltet alle wichtigen Merkmale bezüglich der Umsetzung alltagsintegrierter Sprachbildung und -förderung.

Viele der beobachteten *Sprachlernstrategien* deckten sich mit den Erzählungen aus den Interviews. Alltagssituationen sind Schlüsselsituationen, um mit den Kindern in Interaktion zu treten und sprachliche Impulse zu geben. Insbesondere in den Subkategorien zu *Sprachlernstrategien*, *Sprachbildung und -förderung* sowie der *Fachkraft-Kind-Interaktion* gibt es Überschneidungen bei vielen Aspekten. Die beobachteten Strategien Dialog, korrekatives Feedback und offene Fragen wurden immer in der Interaktion eingesetzt. *FK1* berichtete im Interview darüber, wie durch aktiven Dialog mit Kindern Sprachfreude bei diesen erzeugt werden kann:

„Was ich glaube jetzt, dass mir gut gelingt in den Kontakt zu gehen und in den Dialog zu gehen mit den Kindern. Und sie auch für Sprache, ich glaube die Sprachfreude mit den Kindern gemeinsam zu entwickeln [...]“

(T1, Pos. 47)

FK1 berichtete, dass die Sprachfreude der Kinder erkennbar wird, indem sie von sich aus mehr sprechen (T1, Pos. 49). Offene Fragen ermutigten die Kinder zum Erzählen wie aus B1 (Pos. 3) und T3 (Pos. 41) hervorgeht.

Korrektives Feedback kann im Dialog eingesetzt werden, um sprachliche Fehler zu korrigieren, was in allen vier Kitas häufig beobachtet wurde (T2, Pos. 48; T4, Pos. 89-90). *FK4* machte dies an einem konkreten Beispiel deutlich:

„Ein Beispiel heute Morgen, da war einfach ein Kind am Schneiden. ‚Ich habe geschneidet.‘ Da sage ich: ‚oh, du hast es ausgeschnitten. Du warst super, du hast es

geschnitten.‘ Da das Wort dazu zu geben und es war einfach nur eine Alltagssituation.“

(T4, Pos. 90)

Dennoch betonte FK4 auch, dass die Fachkräfte sich immer wieder daran erinnern müssen, damit die Kinder in ihrer Sprachentwicklung gefördert werden (T4, Pos. 106). Weitere Strategien wie das Aufgreifen von den Interessen der Kinder, Wiederholung, Benennen und Bildkarten wurden teilweise beobachtet, aber in den Interviews nicht konkret so benannt. Die Bilderbuchbetrachtung wurde zwar beobachtet, aber ohne sprachliche Anregung, was dazu führte, dass das Kind Interesse daran verlor (B1, Pos. 3). Das Beispiel verdeutlicht, wie durch fehlende Interaktion die Aufmerksamkeit und die Sprachförderung beeinträchtigt werden kann.

Die *Fachkraft-Kind-Interaktion* spielt bei der alltagsintegrierten Sprachförderung eine entscheidende Rolle, weswegen auch für diese Subkategorie die meisten Aspekte gefunden wurden, welche im Folgenden präsentiert werden. Eine Interaktion zwischen Fachkraft und Kind kann jederzeit stattfinden, wie auch FK1 im Interview betonte:

„[...] es sind immer Situationen möglich, [in] denen ich [mit] den Kindern in Kontakt gehen kann und ihnen, [...]. Und ich glaube, das ist tatsächlich immer möglich.“

(T1, Pos. 113-114)

Die Möglichkeit zur regelmäßigen aktiven sprachlichen Interaktion, wie aus diesem Beispiel hervorgeht, wurde vor allem in Spiel- und Alltagssituationen, wie dem Mittagessen, Kinderunden oder auch Garderobensituationen von den Fachkräften genutzt (B1, Pos. 3; B2, Pos 3; T2, Pos. 108). Neben den Beobachtungen betonte auch FK4 die Wichtigkeit von Einzelsituationen für die Beziehungsarbeit und das Schaffen eines geschützten Rahmens, um optimale Bedingungen für das Sprachlernen zu bieten (T4, Pos. 94;104; 112). Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, bedarfsgerechte Angebote, insbesondere im Fall einer anderen Erstsprache, zu machen. FK4 sieht hier die Aufgabe der Fachkräfte darin, Lösungswege zu schaffen, um den verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder gerecht zu werden, wie das nachfolgende Zitat verdeutlicht:

„[...] also wir haben Kinder, die kommen mit null Deutsch in die Einrichtung und da wirklich sie aufzunehmen, aufzufangen und zu begleiten und aber auch noch eine Interaktion herzustellen zu den anderen Kindern, sie heranzuführen, das ist im Alltag schon eine große Herausforderung für Kinder und aber auch für die Kollegen und Kolleginnen. [...] Man muss sich überlegen, wie kann ich Wörter in Deutsch dem Kind nahebringen, was jetzt dann aufbaufähig ist und wo überfordere ich [...]“

(T4, Pos. 125-126)

Hier wird die doppelte Herausforderung, mit der Fachkräfte häufig im Alltag konfrontiert sind, deutlich: Kinder ohne Deutschkenntnisse sollen in die Einrichtung bestmöglich integriert werden und gleichzeitig kontinuierlich sprachliche Förderung bekommen, ohne überfordert zu werden. Zusätzlich ist es wichtig, die Interaktion mit anderen Kindern zu unterstützen, um die Sprachentwicklung durch soziale Interaktion zu fördern. Aus Sicht von FK4 ist die Balance zwischen Überforderung der Kinder und einem regelmäßigen Sprachangebot eine der größten Herausforderungen bei der Interaktionsgestaltung mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen (T4, Pos. 128-129).

In den Interviews wurde berichtet, inwiefern die Ausstrahlung der Fachkräfte die Interaktionsqualität beeinflusst. FK3 betonte, dass die positive Ansprache und ein freundliches Gesicht dazu beitragen (T3, Pos. 40). Auch FK1 ist dieser Ansicht und ist der Meinung, dass eine offene Haltung als sogenannter *Türöffner* für eine gute Interaktion dienen kann (T1, Pos. 68). Gleichzeitig motiviert es die Kinder Interaktionen mit der Fachkraft von sich aus anzustoßen, wie auch aus den Interviews hervorging.

„Das ist auch so, wenn ich Spiele zum Beispiel mit den Kindern mache, dass sie dann auch kommen und sagen, ‚ach, FK1, komm, spielen wir das.‘ Also wenn wir beide dann darüber eine Bindung und eine Beziehung aufgebaut haben, dann kommen sie auch [...]“

(T1, Pos. 70)

Hier zeigt sich, dass eine Bindung zur Fachkraft die Interaktion positiv beeinflusst. Auch in T3 wurde darüber berichtet, welche Auswirkungen die Ausstrahlung der Fachkraft auf die Beziehung zum Kind hat:

„Also es entsteht ja auch immer wieder dann so ein Beziehungsgeflecht mit den Kindern und je intensiver so die Beziehung auch zu einzelnen Kindern ist, umso intensiver wird auch das, was du gerade benannt hast. Einfach so der Dialog und auch Floskeln, die die Kinder automatisch dann auch übernehmen.“

(T3, Pos. 44)

Das Zitat macht deutlich, dass eine gute Beziehung nicht nur die Interaktion, sondern auch die Sprachentwicklung der Kinder stärkt. Die Subkategorie *Fachkraft-Kind-Interaktion* spielt eine zentrale Rolle in der Sprachförderung, weswegen der Gestaltung dieser eine wichtige Bedeutung zukommt. Die gezielte und individuell angepasste sprachliche Kommunikation und bewusste Nutzung von Alltagssituationen spricht für eine gute Interaktionsqualität, die sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirken kann. Vor allem bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sind Einzelsituationen und geschützte Rahmenbedingungen bedeutsam, um sowohl sprachliche als auch soziale Kompetenzen zu erwerben. Die Fachkraft-Kind-

Interaktion hat im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung eine Schlüsselfunktion, weil sie alle anderen Subkategorien dieses Kapitels maßgeblich mit beeinflussen kann.

5.6 Mehrsprachigkeit und Familie

Die Kategorie *Mehrsprachigkeit und Familie* mit ihren Subkategorien *Erstsprache und Familie*, *Deutsch als Zweitsprache* und *Vielfältige Lebenswelten* stellt die letzte Kategorie dar (siehe Tabelle 6 im Anhang). Unter diese Kategorie fallen alle wichtigen Aspekte bezüglich Mehrsprachigkeit, insbesondere Deutsch als Zweitsprache, sowohl bei den Kindern als auch Fachkräften, die in den Beobachtungen und Interviews festgestellt wurden.

Aufgrund des Wachstums an Kindern mit *Deutsch als Zweitsprache* und mit Blick auf die Forschungsfrage ist besonders diese Subkategorie von hoher Relevanz. Beobachtungen zeigten die unterschiedlichen Sprachniveaus der Kinder und Fachkräfte (B1, Pos. 3). In den meisten beobachteten Kitas bildete die Gruppe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Mehrheit, wie die Fachkräfte berichteten. In B2 (Pos. 3) konnte beobachtet werden, dass die Wahl der Gesprächspartner*innen häufig nach dem Kriterium Sprache verläuft, was dazu führt, dass die Kinder viel in ihrer Erstsprache kommunizieren. Die Kinder weisen dadurch einen erhöhten sprachlichen Bedarf auf, was einerseits eine Intensivierung der sprachlichen Begleitung erforderlich macht, andererseits aber auch die Fachkraft-Kind-Interaktion erschwert (T2, Pos. 3; T4; 125). FK3 betonte, dass die betroffenen Kinder vermehrt mit Deutsch konfrontiert werden, um deren Sprachentwicklung zu fördern (T3, Pos. 54-55).

„Also wir haben aktuell zum Beispiel gerade zwei Kinder, die reden nur auf Griechisch miteinander. Und das Kind ist jetzt doch schon seit zweieinhalb Jahren hier und kann relativ wenig Deutsch immer noch, weil es eben immer in seiner Sprache spricht. Und [...] da gibt es jetzt einfach definitiv mehr Situationen für das Kind, wo es dann doch nur mit Deutsch konfrontiert wird.“

(T3, Pos. 54-55)

Aus diesem Beispiel geht deutlich hervor, vor welchen Herausforderungen Fachkräfte bei der Interaktionsgestaltung mit nichtdeutschsprachigen Kindern stehen. Nicht nur für die Fachkräfte ist es schwer mit den Kindern in Interaktion zu treten und eine Beziehung zu diesen aufzubauen, auch die Kinder fühlen sich nicht wohl bei einer anderen Umgebungssprache, wie in T1 erzählt wurde:

„Aber ich glaube schon, dass es ein Vorteil ist, wenn man aus dem Sprachraum schon kommt [...]. Man hat da Vorteile, weil man die Begrifflichkeiten einfach schon kennt,

den Umgang schon kennt. Und man merkt ja auch, dass teilweise die Kinder irritiert sind, wenn sie dann nicht mit ihrer Sprache [...].“

(T1, Pos. 96)

Das Zitat betont die häufige Unsicherheit der Kinder im Hinblick auf die deutsche Sprache und dass diese Irritation die Interaktion hemmen und eine Verzögerung der Sprachentwicklung als Folge haben kann. Die Bedeutung der vertrauensvollen Fachkraft-Kind-Beziehung hinsichtlich der Interaktionsgestaltung und die weiterführende Fragestellung zum Einfluss der Beziehung hinsichtlich der Sprachentwicklung (siehe Kapitel 3) werden hier deutlich. *FK2* sprach über die Erfahrung mit Sprachförderung von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen und zeigte sowohl Herausforderungen als auch Erfolge auf, wie aus dem nachfolgenden Beispiel hervorgeht:

„Und [...] ich habe jetzt seit neuestem ja auch eigene Bezugskinder und [...] davon sind drei Stück, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, aber bei zwei davon sehe ich inzwischen echt tolle Fortschritte.“

(T2, Pos. 82)

Der Fortschritt bei zwei von drei Kindern in diesem Beispiel lässt darauf schließen, dass die Kinder sich mit *FK2* sicher fühlen und eine stabile Beziehung zu ihr haben, was sich positiv auf die Sprachentwicklung auswirkt. Kinder können sich in einem ihnen fremden Sprachraum öffnen und aktiv in Interaktion treten, wenn sie sich wohlfühlen. Zusätzlich betont die Aussage aus T2, dass Fortschritte insbesondere dann stattfinden, wenn die Fachkräfte gezielt auf die (sprachlichen) Bedürfnisse der Kinder eingehen. Aus T3 ging hervor, dass neben einer Bezugsperson insbesondere auch die Auswahl an Ansprechpartner*innen und ein breiter sprachlicher Horizont zielführend für Fortschritte in der Sprachentwicklung sein können (Pos. 63). Die dargestellten Ergebnisse machen auf die weiterführende Fragestellung bezüglich der Rolle der Fachkraft-Kind-Beziehung in der Sprachförderung aufmerksam (siehe Kapitel 3).

Hinsichtlich der *Vielfältigen Lebenswelten* der Kinder betonte *FK1*, dass die verschiedenen Zugänge zu Sprache in der Förderung berücksichtigt werden sollten (T1, Pos. 34). Kinder kommen bedingt durch ihre Herkunft mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Kitas (T1, Pos. 3), wie auch in den Beobachtungen ersichtlich wurde (B1, Pos. 3; B4, Pos. 3). Während das Einbeziehen der *Erstsprache und Familie* einen Einfluss auf die Interaktionsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind haben, sorgt das Miteinbeziehen der Familien für einen Beziehungsaufbau zu diesen und fördert die Bindung zu den Kindern (T1, Pos. 29; 33; 36; T2, Pos. 126; T3, Pos. 59). Die Berücksichtigung der Erstsprache der Kinder zeigt ihnen, dass sie gesehen werden, und ermöglicht in Interaktion zu treten (T1, Pos. 40; T4, Pos. 95). *FK1* benannte Sprache als Brückenbauer. Dennoch stellt das Fehlen von

Sprachkenntnissen der Fachkräfte eine Herausforderung in der Interaktion dar (T1, Pos. 100). Diese Ergebnisse verweisen auf eine weiterführende Frage, welche die Rolle der Fachkraft-Kind-Beziehung sowie ihren möglichen Einfluss auf die Sprachförderung thematisiert (siehe Kapitel 3). Diese Herausforderung kann durch Fachkräfte mit gleicher Erstsprache der Kinder überwunden werden. In B2 wurde beobachtet, dass eine Fachkraft mit Türkischkenntnissen das Gesagte der Kinder übersetzen konnte und dadurch eine Interaktion förderte (Pos. 3).

„Also wir haben das Glück, dass wir türkischsprachige Mitarbeiter haben und aktuell haben wir sehr viel türkischsprachige Kinder, da holen wir dann tatsächlich die Kraft dazu, wenn es jetzt wirklich ein größeres Problem gibt, dass wir dem Kind gerecht werden können.“

(T2, Pos. 6)

Aus dieser Aussage wird ersichtlich, wie wichtig es für die Sprachentwicklung der Kinder ist, deren Erstsprache miteinzubeziehen. Die Berücksichtigung der Interkulturalität und Erstsprache der Kinder vermittelt ihnen ein Gefühl von Sicherheit und Verständnis. Vorerst bestehende sprachliche Barrieren können durch eine vertrauensvolle Umgebung überwunden werden, um den Zugang zur deutschen Sprache erleichtern.

5.7 Kategorien aus den Interviews

Beim Kodieren der Interviews und Beobachtungen wurde festgestellt, dass nicht alles, was in den Interviews erzählt auch so in den Beobachtungen ersichtlich wurde. Dennoch gab es viele wichtige Aspekte, die für die Beantwortung der Forschungsfrage *Wie gestaltet sich die Fachkraft-Kind-Interaktion bei der Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung und welche Herausforderungen stellen sich dabei für frühpädagogische Fachkräfte?* relevant sind und nachfolgend dargestellt werden. Aus den Kategorien *Ressourcen, Ausbildung, Herausforderungen im Kita-Alltag, Haltung und Kompetenzen der Fachkraft und Sprachförderung und Interaktion* ergaben sich noch einige Subkategorien mit wichtigen Sichtweisen bezüglich der Forschungsfrage (siehe Tabelle 7 im Anhang).

Aus T1 und T2 ging hervor, dass die Kommunikation im Team für die Weiterentwicklung (Subkategorie: *Kommunikation und Weiterentwicklung*) und Verbesserung der Fachkraft-Kind-Interaktion sowie Sprachförderung wichtig ist. FK1 berichtete, dass ein regelmäßiger Austausch über Sprachentwicklungsstände der Kinder und die gemeinsame Strategie-Entwicklung hilfreich ist, um den Zugang zur deutschen Sprache zu erleichtern (T1, Pos. 86). Der Austausch mit Kolleg*innen hilft besonders bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

Interaktionen zu fördern und mögliche Sprachbarrieren zu überwinden (T2, Pos. 115). Häufig reichen interne Ressourcen nicht aus, sodass der Wunsch nach zusätzlichen Expert*innen geäußert wurde. *FK1* berichtete von einem Fall, bei dem erst das Hinzuziehen eines externen Experten dazu führte, eine Beziehung zum betroffenen Kind aufzubauen (T1, Pos. 121). Beispiele wie diese machen die Herausforderungen sichtbar, mit denen Fachkräfte bei der Gestaltung einer sprachförderlichen Interaktion zum Kind konfrontiert sind.

Drei der vier interviewten Fachkräfte (*FK1*, *FK3* und *FK4*) sahen ihre Rolle als KiP insbesondere in der Unterstützung von Kolleg*innen im Bereich Sprachförderung. *FK4* machte deutlich, dass aktives Miteinbinden der Kinder ausschlaggebend für eine gelingende Interaktion sei. Sie sieht ihre Aufgabe darin, Kolleg*innen die Rolle des Sprachvorbilds zu vermitteln und praktische Beispiele für die Interaktion mit Kindern zu geben (T4, Pos. 25; 29). Alltagssituationen wie beispielsweise das An- und Ausziehen in der Garderobe werden aktiv genutzt, um sprachliche Interaktionen zu schaffen und gezielt die Sprachentwicklung zu fördern, wie das nachfolgende Beispiel darstellt:

„[...] wenn ich jetzt darauf achte, dass ich beim Anziehen in der Garderobe nicht nur sage, wir gehen jetzt in die Garderobe, wir ziehen uns an, zieht eure Schuhe an, wir gehen raus. Wenn ich jetzt wirklich darauf Wert lege, mit den Kindern zu schauen, wie ist denn das Wetter, was müssen wir denn anziehen?“

(T4, Pos. 15)

FK4 betonte, dass die Sprachbeobachtung und -dokumentation aufzeigt, welche Kinder in der Garderobe gezielter angesprochen werden müssen und mehr sprachliche Interaktionen benötigen.

Eine weitere Subkategorie stellten die *Rahmenbedingungen und Weiterentwicklung* dieser dar. Die Ausstattung und Konzeption hinsichtlich einer alltagsintegrierten Sprachförderung in der Kita können einen Einfluss auf die Fachkraft-Kind-Interaktion haben, wie aus den Interviews hervorging. In *T1* wurde berichtet, dass die entsprechende Kita bereits beim Projekt Frühe Chancen dabei war und seit 2011 eine Sprach-Kita ist.

„Die Kita hier ist schon sehr, sehr lange einfach eine Sprach-Kita und hat sich diesen Inhalten, Sprache, wie sprechen wir mit den Kindern, wie begleiten wir sie, wie ermutigen wir sie in der Sprache und [...] sich auch selbst zu reflektieren, [...] das ist hier schon sehr lange. Und ich finde auch, dass man [...] merkt, dass es verankert ist [...]“

(T1, Pos. 12)

Eine langfristige Verankerung des Bereichs Sprache hat positive Auswirkungen auf die Fachkraft-Kind-Interaktion, da den Fachkräften bewusst ist, wie sie Kinder sprachlich begleiten können. Aus T3 ging hervor, dass es einen zusätzlichen Sprachraum mit unterschiedlichen (digitalen) Materialien gibt, die zur Unterstützung der Sprachentwicklung herangezogen werden können (Pos. 122), jedoch vorwiegend in Begleitung einer Fachkraft für eine effektivere Wirkung. Das wiederum schafft eine natürliche Interaktionssituation für Fachkraft und Kind (T3, Pos. 123).

Des Weiteren wurden die Fachkräfte zu ihrer *Ausbildung* (Kategorie) befragt, da diese grundlegend für die Art des Umgangs mit Kindern sein kann. In T1 wurde berichtet, dass verschiedene *Fort- und Weiterbildungen* (Subkategorie) dabei geholfen haben zu lernen, wie Kinder in die Sprache kommen (T1, Pos. 23). Auch in Bezug auf die *Qualitätsaspekte* (Subkategorie) der Ausbildung wurde in T4 ersichtlich, dass insbesondere das praktische Anbieten, das Erlernen der Methode *dialogische Bilderbuchbetrachtung* und das Theorie-Praxis-Verhältnis sehr zentral waren (T4, Pos. 54).

Alltagsintegrierte Sprachförderung ist in allen untersuchten Kitas fester Bestandteil der Konzeption, was sich auch auf die *Teamstruktur und Ressourcen* (Subkategorie) auswirkt. Den Interviews zufolge beteiligen sich alle Fachkräfte an der Sprachförderung und setzen diese überwiegend im Alltag um (T1, Pos. 12). *FK3* und *FK4* hoben hervor, dass die Verantwortung bei allen Fachkräften liegt (T3, Pos. 7; T4, Pos. 48) und besonders sprachauffällige Kinder im Fokus sind und entsprechend individuell gefördert werden (T2, Pos. 18). Laut T3 arbeiten Fachkräfte in Kleingruppen mit je 12 Kindern und schaffen zusätzliche Angebote außerhalb der Themenräume, um individuelle Interaktionen mit den Kindern herstellen zu können (T3, Pos. 89; 91). Dennoch zeigten sich diesbezüglich Herausforderung für Fachkräfte, da es diesen aufgrund von *Zeit- und Personalmangel* (Subkategorie) nicht immer gelingt alle in der sprachlichen Förderung Kinder zu erreichen (T2, T3 und T4). *FK3* betonte, dass die Fülle an Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Fachkräfte an ihre Grenzen stoßen lässt und Unterstützung dringend notwendig wäre. Vor allem wenn die Sprachentwicklung stagniert oder rückläufig ist, bedarf es an intensiverer Förderung, die im Alltagsgeschehen schwer umsetzbar ist (T3, Pos. 127; 130). Dafür fehlt jedoch ein Konzept, weswegen bestehende Ressourcen bestmöglich genutzt werden müssen (T3, Pos. 21). Das führt zu einer eingeschränkten pädagogischen Qualität, sodass die Fachkräfte vielmehr nur die Aufbewahrung der Kinder übernehmen (T3, Pos. 128). In T4 wurde sichtbar, dass der stressige Alltag zu kurzen Interaktionen und vielen gleichzeitigen Arbeitsaufträgen führt (T4, Pos. 99-100; 105). Hierfür wurde die Veränderung hin zu multiprofessionellen Teams häufig als *Verbesserungspotenzial* (Subkategorie) genannt (T1, Pos. 121-122)

Die Subkategorie *Sprachstandfeststellung* war ein weiterer wichtiger Aspekt in den Interviews und spielt auch für die Forschungsfrage eine wichtige Rolle. In T2 wurde berichtet, dass die Sprache teilweise rückläufig sein kann und die Interaktion daher herausfordernd für die Fachkräfte ist:

„Und dann am Basteltisch eben, ich habe dem Kind Dinge gezeigt. Es sagt eigentlich meistens nur ok, ok, ok, aber führt dann nicht aus, was man dem Kind gesagt hat. Ja, also das ist interessant, aber auf negative Weise. Wie schnell doch ein Kind auch wieder vergessen kann.“

(T2, Pos. 117)

Die wenigen Deutschkenntnisse machen es FK2 kaum möglich eine Verbindung zu dem Kind aufzubauen, was sich negativ auf die Interaktion und die Sprachförderung auswirkt (T2, Pos. 128). In T4 wird die *Sprachstandfeststellung* in Form von Sprachentwicklungsbögen (BaSiK-Bogen) positiv bewertet. Durch genaues dokumentieren kann festgestellt werden, in welchen Bereichen das Kind sprachliche Förderung benötigt. FK4 hob hervor, wie wichtig die Sprachentwicklungsbögen sind, um bei den Kindern an der richtigen Stelle anzusetzen und eine sprachliche Weiterentwicklung anzutreiben (T4, Pos. 3-11).

Neben Alltagsgegenständen ermöglicht der Einsatz spezifischer Materialien wie die *Erzählschiene* und das *Kamishibai*, ein Erzähltheater, den Fachkräften, gezielte Sprach- und Spielangebote zu machen und damit die Kinder zum eigenen Erzählen angeregt werden und ein Dialog entstehen kann (T4, Pos. 25; 45; 84).

„[...] das Kamishibai kommt aus dem japanischen, das ist ein Erzähltheater, das dann sich öffnet und es hat so Bildkarten und dann kann ich die Geschichte dialogisch mit den Kindern erarbeiten.“

(T4, Pos. 27)

„da habe ich dann diese Erzählschiene genommen, diese Figuren, und habe gezeigt, anhand der Figuren, dass ich Kinder erklären lasse [...] und habe sie das benennen lassen [...]“

(T4, Pos. 62)

In T1 wurde die *Erzählschiene* hinsichtlich der Steigerung der Aufmerksamkeitsspanne und dem Interesse an Sprache als effektives Mittel hervorgehoben (T1, Pos. 10).

6. Diskussion

Das Hauptinteresse der Masterarbeit lag darin, mittels Beobachtungen und Interviews in Kitas herauszufinden, wie frühpädagogische Fachkräfte die Interaktion mit Kindern bei der Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung gestalten und welche Herausforderungen sich dabei für sie ergeben. Im Bereich alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung wurden die Fachkräfte in der Forschung bislang wenig in den Blick genommen, weswegen der Fokus bei der Untersuchung auf diesen lag. Die Forschung umfasste Beobachtungen des Kita-Alltags und Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften in vier Kitas. Mit Hilfe der Beobachtungen konnte die aktive Interaktion zwischen Fachkraft und Kind erfasst werden, sowie der Einsatz von sprachförderlichen Strategien, um Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer Sprachentwicklung zu unterstützen. Die Ergebnisse hierzu können im Kontext des interaktionistischen Ansatzes nach Bruner (vgl. Kapitel 2.1.2) verstanden werden, da dieser die Förderung von Sprachentwicklung durch die Interaktion mit Bezugspersonen hervorhebt. Die Fachkraft wird hier als Bezugsperson in den Mittelpunkt gestellt, da sie kommunikative und soziale Prozesse fördern kann (Bruner, 1987, S. 31; 34). Vor allem für den Zweitspracherwerb ist eine*n Interaktionspartner*in von Bedeutung, damit das Kind durch aktiven Austausch die Sprache erlernen kann (Graf, 1987, S. 30). Es konnten sowohl die Verhaltensweisen der Fachkräfte als auch die der Kinder festgestellt werden, um daraus Schlüsse für die Interaktionsgestaltung ziehen zu können. Die Interviews dienten dazu, die Perspektive der Fachkräfte, insbesondere mit Blick auf die Herausforderungen, zu ermitteln. Aufgrund der zwei qualitativ ausgerichteten Erhebungsmethoden war es möglich, Zusammenhänge zwischen den Erzählungen der Fachkräfte und der praktischen Umsetzung dieser zu finden. Mit Hilfe der Triangulierung konnten die beiden Datensätze gegenübergestellt werden. Daraus konnte ein Kategoriensystem gebildet werden, mit dem es möglich war, die Ergebnisse inhaltlich aufeinander abzustimmen (vgl. Kapitel 5). Wie bereits aus Kapitel 5.7 ersichtlich, gab es einige Kategorien, die nicht in den Beobachtungen sichtbar wurden und dennoch eine zentrale Rolle für die Beantwortung der Fragestellung spielen.

In Kapitel 6.1 werden die Ergebnisse bezüglich der Interaktionsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind und gefundenen Überschneidungen aus den Beobachtungen und Interviews mit Blick auf den vorherigen Forschungsstand und theoretischen Rahmen interpretiert und diskutiert. Dabei wird sich auch auf die benannten und ersichtlich gewordenen Herausforderungen fokussiert. Des Weiteren werden in Kapitel 6.2 die Kategorien diskutiert, die ausschließlich aus den Interviews hervorgegangen sind. Kapitel 6.3 soll einen kurzen Ausblick und ein Fazit über die gefundenen Erkenntnisse geben.

6.1 Überschneidungen aus den Beobachtungen und Interviews

Die Förderung von Selbstständigkeit war ein wichtiges Ergebnis in den Interviews und bestätigte sich durch die Beobachtungen. Die Kinder verhielten sich selbstständig und suchten aktiv den Kontakt zu den Fachkräften, wodurch vermehrt Einzelsituationen entstanden. Diese konnten wiederum von den Fachkräften entsprechend genutzt werden, um gezielt sprachförderlich mit den Kindern zu interagieren. Hier wird deutlich, dass Selbstständigkeit einen wesentlichen Faktor für eine gelingende Fachkraft-Kind-Interaktion darstellen kann, da der Zugang zu einer wechselseitigen Interaktion erleichtert und somit Raum für Sprachförderung ermöglicht wird. In den Einzelsituationen konnten die Fachkräfte gezielte sprachliche Unterstützung anbieten und die Kinder dadurch im Alltag individuell fördern.

Für die Interaktionsgestaltung spielt vor allem die Fachkraft-Kind-Beziehung eine zentrale Rolle. Eine stabile Beziehung gibt den Kindern Vertrauen und Sicherheit, und kann gleichzeitig helfen, deren Autonomie und Entscheidungsfähigkeit zu stärken und ermöglicht den Fachkräften in solchen Situationen den entsprechenden Input zu geben, um das Kind in seiner sprachlich-kognitiven Entwicklung zu fördern (vgl. Kapitel 5.1, T1, Pos. 10; T4, Pos. 34; Hellrung, 2019, S. 93-102). Neben der Beziehung zur Fachkraft sind auch die Rahmenbedingungen hinsichtlich einer sprachanregenden Umgebung entscheidend. Aufgabe der Fachkraft ist es, diese entsprechend zu gestalten (Lengyel, 2017, S. 276f). Die Praxis zeigte, dass der offene Materialzugang in den Kitas die Selbstständigkeit der Kinder fördert, indem sie eigenständig entscheiden können, welches Material ihre Interessen anspricht. Durch gezieltes Nachfragen, wie sich in den Beobachtungen zeigte, wurden die Kinder ermutigt, ihre Handlungen sprachlich auszudrücken (vgl. Kapitel 5.1, B3, Pos. 3). Diese Art des Umgangs entspricht den sechs in der Theorie festgelegten Prinzipien für eine gelingende Sprachförderung (Buschmann & Sachse, 2017, S. 14), die in Kapitel 2.2.2 aufgeführt wurden, und sowohl die Förderung der Eigenverantwortung als auch die Präsenz der Fachkräfte unterstreichen.

Dennoch zeigten sich auch Herausforderungen, wie beispielsweise Zeitmangel und den Anspruch an die Betreuung von vielen Kindern, was die Interaktionen zwischen Fachkraft und Kind im Alltag erschweren. Aufgabe der Fachkräfte ist es immer wieder abzuwägen, wie weit die Kinder sprachlich entwickelt sind und gezielt mit diesen mit Förderbedarf in Interaktion zu gehen. In den Beobachtungen zeigte sich die Umsetzung und auch in T1 und T4 wurde hervorgehoben, wie wichtig sprachliche Interaktionen für das Lernen einer Zweitsprache sind (vgl. Kapitel 5.5, T1, Pos. 113-114; T4, Pos. 125-126). Hierfür ist eine kontinuierliche Orientierung am jeweiligen Sprachstand der Kinder und eine flexible Anpassung an diesen in der Interaktion notwendig, was T4 auch als Herausforderung nannte (vgl.

Kapitel 5.5, T4, Pos. 128-129). Die Erkenntnisse stimmen mit der Literatur darin überein, dass dieser Aspekt als ein zentraler Bestandteil für eine gelingende Sprachförderung hervorgehoben wird (Hopp et al., 2010, S. 613).

Des Weiteren ist das Gleichgewicht zwischen der Eigenverantwortung der Kinder und deren Unterstützung als wichtiger Faktor in den Interviews und Beobachtungen aufgetreten. Fachkräfte gaben den Kindern bei Sprach- und Spielangeboten, wie beispielsweise der *Erzählschiene*, die Möglichkeit, selbst zu bestimmen, ob sie an den Angeboten teilnahmen. Eine solche partizipationsfördernde Herangehensweise steigert nachweislich die Freude am Sprechen und gilt als Motivationsfaktor (Hellrung, 2019, S. 93-102). Während der bisherige Forschungsstand darauf hindeutet, dass die beschriebenen Ansätze in der praktischen Umsetzung häufig scheitern (Körner et al., 2024; Schönfeld et al., 2024), macht die vorliegende Untersuchung deutlich, dass partizipative Interaktionen positive Auswirkungen auf die Motivation der Kinder haben und Gelegenheiten für eine gezielte Sprachförderung bieten. Diese Erkenntnis deckt sich mit bisherigen Ergebnissen aus der Literatur. Unerwartet war dabei, dass diese Art der Interaktion in der Praxis tatsächlich so umgesetzt wird.

Die gezielte Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktion beeinflusst nicht nur die Qualität der sprachlichen Interaktion, sondern auch die allgemeine Sprachförderung. Fachkräfte berücksichtigten weitgehend die individuellen (sprachlichen) Bedürfnisse der Kinder, um einen Lernprozess anzustoßen. Zugleich stellte dies eine Herausforderung für die Fachkräfte dar: Trotz begrenzter Ressourcen mussten sie versuchen, Einzelsituationen zu schaffen und auf die unterschiedlichen Förderbedarfe einzugehen.

Insbesondere die KiP nimmt hinsichtlich der Gestaltung von sprachförderlichen Interaktionen eine wesentliche Rolle ein. Sowohl mit den Kindern als auch im Team dient sie als Unterstützung im Bereich Sprache. Besonders in den Beobachtungen von Kita 1 und 3 zeigte sich ihre aktive Rolle in der Interaktionsgestaltung mit den Kindern (vgl. Kapitel 5.2, B1; Pos. 3; B3, Pos. 3). In den Interviews wurde insbesondere die Unterstützung des Teams hervorgehoben, als Vermittlerin von praxisnahem Wissen als auch als Wirkungsmacht, die zur Reflexion von (sprachförderlichen) Handlungen ermutigt (vgl. Kapitel 5.2, T1, Pos. 86; 112; T2, Pos. 65; 68; T3, Pos. 8; T4, Pos. 23; 27). Der Reflexionsaspekt wurde in der bisherigen Forschung vorwiegend als Empfehlung dargestellt und so gut wie nie untersucht (Buschmann & Sachse, 2017, S. 15; Kratzmann et al., 2020). Die KiP trägt demnach zur aktiven Verbesserung sprachförderlichen Handelns des Teams bei. Aus der Theorie kann ähnliches abgeleitet werden, allerdings wird es nicht explizit als Rolle der KiP angesehen (Hopp et al., 2010, S. 616). Durch die Unabhängigkeit vom Gruppengeschehen kann die

KiP gezielt mit einzelnen Kindern in Interaktion treten und alltagsintegrierte Sprachförderstrategien einsetzen. Besonders in Kita 1 und 3 wurde die Unabhängigkeit der KiP ersichtlich, wohingegen es in Kita 2 und 4 nicht die Möglichkeit gab, die KiP bei ihrer Arbeit zu beobachten. In Kita 1 bewegte sie sich während des Freispiels frei durch die Räume und suchte sich die Kinder mit Bedarf für gezielte Interaktionen aus, während sie in Kita 3 ausschließlich beim Mittagessen beobachtet werden konnte und dort sprachliche Anreize gab (vgl. Kapitel 5.2). Die Anpassung an die jeweiligen Bedürfnisse der Kinder hat einen erheblichen Einfluss auf deren Sprachentwicklung und unterscheidet sich von bisherigen Forschungsergebnissen, in denen die Fachkräfte die Sprachförderstrategien eher an den Kontext und weniger an die individuellen Bedürfnisse anpassten (Körner et al., 2024, S. 10). Aufgrund des kurzen Beobachtungszeitraums konnten die Informationen über Fortschritte in der Sprachentwicklung jedoch ausschließlich den Interviewdaten entnommen werden (vgl. Kapitel 5.2). Zusätzlich fördert die KiP soziale Interaktionen zwischen den Kindern, was die Sprachentwicklung ebenfalls positiv beeinflusst. Dieses Forschungsergebnis bestätigt die theoretische Annahme, dass durch die Bildung heterogener Gruppen eine sprachliche und soziale Anregung der Kinder untereinander stattfinden kann (Zimmer, 2018, S. 216). Hier wird sichtbar, dass die KiP ihre Kompetenzen aktiv einsetzt, um Alltagssituationen effektiv für die gezielte Sprachförderung zu nutzen, Kompetenzen, die in der bisherigen Forschung als unzureichend beschrieben wurden (Beckerle & Mackowiak, 2019, S. 208; Körner et al., 2024, S. 10).

In den Beobachtungen spontan scheinende Interaktionen, wie beispielsweise Dialoge beim Mittagessen, wurden in den Interviews als gezielt geplante Interaktionssituationen beschrieben, um sowohl die Gruppendynamik als auch die sprachliche Entwicklung zu unterstützen (vgl. Kapitel 5.2, B3, Pos. 3; T3, Pos. 36; 41). Diese Ergebnisse bilden einen Kontrast zu bisherigen Forschungsergebnissen, bei denen die mangelnde Nutzung von Alltagssituationen kritisiert wurde (Beckerle et al., 2018, S. 218f). Im Hinblick auf die Theorie zeigen sich hier jedoch Parallelen bezüglich der Umsetzung des alltagsintegrierten Sprachförderansatzes: die sprachliche Gestaltung solcher Situationen deutet daraufhin, dass es mit Hilfe der KiP gelingen kann, den alltagsintegrierten Sprachförderansatz umzusetzen. Gegensätzlich zur Theorie ist, dass in dieser die KiP nicht explizit hervorgehoben wird (Tracy, 2008, S. 191).

Trotz der KiP als spezielle Fachkraft im Bereich Sprache bleibt die zentrale Herausforderung bestehen, die Interaktion mit Kindern so zu gestalten, dass sowohl die sprachlichen als auch sozialen Kompetenzen dieser gefördert werden. Bereits vorliegende Studien berücksichtigten die Perspektive des kollegialen Austausches und der Praxisbegleitung durch

eine zusätzliche Fachkraft bisher weniger. Vielmehr lag der Fokus auf Weiterbildungen, die den Reflexionsprozess anstoßen sollten (Buschmann & Sachse, 2017, S. 17; Kammermeyer et al., 2019; Kratzmann et al., 2020). Der interaktionistische Ansatz von Bruner (1987, S. 31; 34) hebt die Wichtigkeit von Interaktionsprozessen für die Entwicklung von sprachlichen Fähigkeiten hervor (Titz & Hasselhorn, 2017, S. 288; 290). In der Praxis zeigten sich jedoch hier noch Schwierigkeiten, da Fachkräfte zwar viel theoretisches Wissen bezüglich des alltagsintegrierten Sprachförderansatzes haben, dieses aber oft nicht in der Praxis anwenden können (vgl. Kapitel 5.4, B1, Pos. 3). Aus diesem Grund ist die Rolle der KiP zentral, um diese Barriere zu überwinden und die Kinder aktiv in ihrer Sprachentwicklung zu fördern (vgl. Kapitel 5.2, T1, Pos. 86; T4, Pos. 23).

Mit der festen Verankerung der alltagsintegrierten Sprachbildung und -förderung in der Konzeption von Kitas in Baden-Württemberg (Lengyel, 2017, S. 276) stiegen auch die Anforderungen an die Fachkräfte. Zeitmangel sowie sprachliche Barrieren erschweren die Interaktionsgestaltung und somit eine ausreichende Unterstützung für Kinder mit Sprachförderbedarf (vgl. Kapitel 5.3, T2, Pos. 128; T3, Pos. Pos. 21). Vor allem die sprachliche Barriere aufgrund der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Kinder stellte eine der zentralsten Herausforderungen in der Interaktionsgestaltung dar, wodurch nicht immer alle Kinder erreicht werden können und die Fachkräfte in der Interaktion an ihre Grenzen stoßen, was zu Missverständnissen zwischen Kind und Fachkraft führen kann (vgl. Kapitel 5.3, T1, Pos. 100; T2, Pos. 5). Gleichzeitig weisen viele Kinder aufgrund anderer Erstsprachen Defizite beim Erlernen der deutschen Sprache auf, was zu einem intensiveren Förderbedarf führt. Aus der Theorie hervorgehend liegt die Verantwortung für die Sprachförderung dieser Kinder sowohl bei den Fachkräften als auch bei den Familien (Titz & Hasselhorn, 2017, S. 290). In der vorliegenden Untersuchung wurde betont, dass zwar ein regelmäßiger Austausch mit den Familien über die aktuelle Sprachentwicklung stattfindet, allerdings viele Familien aufgrund anderer Erstsprachen die Entwicklung von Deutschkenntnissen nicht fördern können (vgl. Kapitel 5.6). Das ist besonders beim sequentiellen Zweitspracherwerb der Fall, bei dem die Eltern sich bewusst gegen eine zweisprachige Erziehung entschieden haben, weil sie beispielsweise nur über eine Sprache verfügen (Graf, 1987, S. 30).

Damit sich die Sprache der Kinder verbessert, sollten die Fachkräfte in der Lage sein, vorerst zu erkennen, welche sprachlichen Strukturen für das Kind geeignet sind (Hopp et al., 2010, S. 618f). Die eigene Sprache sollte dann entsprechend an das Sprachniveau des Kindes angepasst werden, um dessen Sprachentwicklung zu fördern (Tracy, 2008, S. 157; 168). Der bisherige Forschungsstand (Buschmann & Sachse, 2018, S. 68) beleuchtete

ausschließlich, dass zwar auf die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder aufgrund der Methode der *Responsivität* eingegangen wird, zeigte aber keine Alternativen aus der Praxis, wenn dies nicht möglich ist. Besonders deutlich wurde diese Problematik hinsichtlich des sequentiellen Zweitspracherwerbs, bei dem die Kinder auf ihre Interaktionspartner*innen angewiesen sind (Graf, 1987, S. 30). In der Theorie wird die nonverbale Kommunikation als Lösungsansatz genannt (Hellrung, 2019), wie auch durch die Beobachtungen und Interviews bestätigt wurde. Fachkräfte versuchten die Zeichensprache der Kinder mit Wörtern zu füllen, um so eine kommunikative Interaktion herzustellen (vgl. Kapitel 5.4). Ein weiterer Lösungsansatz für den Umgang mit solchen schwierigen Situationen war der Rückgriff auf die Mehrsprachigkeit in den Kitas. Nicht nur die Kinder, sondern auch die Fachkräfte verfügen über unterschiedliche Erstsprachen, weswegen diese als sogenannte *Brückenbauer* herangezogen werden konnten, um mit den Kindern in ihrer Erstsprache zu kommunizieren und sprachliche Barrieren abzubauen (vgl. Kapitel 5.3; T1, Pos. 100; 5.6, T1, Pos. 40; T4, Pos. 95). Besonders in schwierigen Situationen ermöglicht der Einsatz der Erstsprache, individuell auf die Kinder einzugehen und eine Beziehung zu diesen aufzubauen. Dabei spielt auch die Qualität der Beziehung eine wichtige Rolle, da sie einen entscheidenden Einfluss auf die Interaktionsbereitschaft und -qualität hat, wie sich in den Interviews herausstellte (vgl. Kapitel 5.5, T3, Pos. 44; 5.6, T2, Pos. 82). Die Beobachtungen zeigten, dass die Erstsprache vor allem dann eingesetzt wurde, wenn das betroffene Kind nicht im Gruppengeschehen integriert war, jedoch nicht in emotional aufgeladenen Situationen, wie beispielsweise in den Interviews berichtet wurde (vgl. Kapitel 5.6; 5.7). Im bisherigen Forschungsstand (vgl. Kapitel 2.3.2) hingegen finden sich keine expliziten Lösungsansätze, wie mit sprachlichen Barrieren im Kita-Alltag umgegangen wird, wodurch dieser sprachförderliche Ansatz einen neuen Blickwinkel aufzeigt: Anstatt schwierige Interaktionen zu akzeptieren, wird flexibel auf sprachliche Ressourcen innerhalb des Teams zurückgegriffen, um dem Kind Sicherheit und Vertrauen bieten zu können. Die sprachliche Vielfalt in der Kita bringt sowohl Herausforderungen als auch Chancen mit sich. Die Ergebnisse verdeutlichen, wie Fachkräfte versuchen, durch die flexible Nutzung der Kompetenzen innerhalb des Teams Sprachbarrieren zu überwinden und alle Kinder in der Weiterentwicklung von Deutschkenntnissen bestmöglich zu unterstützen.

Wie bereits mehrfach betont, suchen die Kinder in einer sicheren und ruhigen Umgebung vermehrt den Kontakt zur Fachkraft und nehmen sprachliche Inhalte des Gesprächs besser auf. Diese Beobachtung kann im Kontext des interaktionistischen Ansatzes nach Bruner verstanden werden, der betont, dass Sprache durch Interaktion erworben wird. Der Gestaltung von Interaktionen kommt demnach eine besondere Rolle zu. Durch das Anbieten von komplexeren sprachlichen Strukturen können die Kinder in ihrer Entwicklung sprachlicher

Fähigkeiten gefördert werden (Bruner, 1987, S. 31; 34). Das zeigte sich in der Untersuchung darin, dass das Gesagte der Fachkräfte häufig wiederholt wurde. Durch Wiederholung werden neue sprachliche Bedeutungen internalisiert und der Wortschatz der Kinder entsprechend erweitert. Insbesondere beim sequentiellen Zweitspracherwerb, der nicht durch gezielte Förderung, sondern durch konstante und alltagsintegrierte Sprachanlässe stattfindet, ist diese Methode bedeutsam (Graf, 1987, S. 30).

Im bisherigen Forschungsstand werden sowohl die Fachkraft-Kind-Beziehung als auch die Interaktionen als wichtige Einflussfaktoren für die erfolgreiche Sprachförderung angesehen, jedoch vorwiegend getrennt voneinander betrachtet. Die Studie von König (2009) zeigte, dass zwar eine Verbindung beider Komponenten in der Forschung besteht, diese aber nicht den Ergebnissen der vorliegenden Forschung entspricht. Vielmehr wird die Interaktionsgestaltung als Einflussgröße für die Beziehung gesehen, wohingegen die vorliegende Untersuchung aufzeigt, dass häufig die Beziehung die Interaktionsgrundlage schafft. Im Kita-Alltag wurde deutlich, dass Kinder Bezugspersonen brauchen, denen sie sich sprachlich öffnen können (vgl. Kapitel 5.4).

Die Fachkräfte können durch ihre Haltung und positive Ausstrahlung, sowie eine klare und angepasste Sprache eine sprachanregende Umgebung erzeugen, um in Interaktionen entstehen zu lassen. In den Interviews wurde immer wieder die Wichtigkeit von Bezugspersonen und Zugewandtheit den Kindern gegenüber betont (vgl. Kapitel 5.4). Der theoretische Ansatz zur alltagsintegrierten Sprachförderung betont insbesondere die Rolle der Fachkraft als aufmerksame Interaktionspartnerin (Zimmer, 2018, S. 216). In den Beobachtungen zeigte sich, dass die Fachkräfte den Kindern immer zugewandt sind und diese im Alltag durch das gezielte Anregen von Dialogen und das Aufgreifen von Interessen sprachlich begleiten (vgl. Kapitel 5.4). Obwohl der bisherige Forschungsstand zwar die Interaktionsgestaltung thematisierte, wie bereits beschrieben, wurde nicht berücksichtigt, dass Interaktionen häufig auch ineffektiv sein können. Kindern fällt es entsprechend schwer sich zu öffnen, wenn sie sich in ihrem Umfeld nicht wohlfühlen, oder sie verlieren das Interesse, wenn die Interaktion nicht am eigenen Interesse ausgerichtet ist. Das zeigte sich deutlich anhand der gescheiterten Bilderbuchbetrachtung, bei der das Kind nicht miteinbezogen wurde und somit keine sprachliche Interaktion stattfand (vgl. Kapitel 5.4, B1, Pos. 3). In der Theorie und im bisherigen Forschungsstand wurde diese Methode zwar als besonders effektiv betont (Ennemoser et al., 2013; Iven, 2021, S. 65) und dennoch fehlte es der Fachkraft in Kita 1 an den nötigen Kompetenzen, beziehungsweise deren richtigen Anwendung, um die Sprachentwicklung der Kinder zu fördern (vgl. Kapitel 5.5, B1, Pos. 3; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014, S. 11). Anhand dieser Erkenntnis zeigt sich, dass nicht allen Fachkräften

der Theorie-Praxis-Transfer gelingt. Neben dem Wissen ist auch die Haltung der Fachkraft ausschlaggebend und geht über den Einsatz von Sprachlernstrategien hinaus, was in der bisherigen Forschung nicht berücksichtigt wurde.

Ein weiterer wichtiger Aspekt betrifft die Wechselwirkung zwischen Interaktion und Beziehung, welcher in der Forschung bisher wenig Beachtung zukam. Vielmehr war es die Interaktion, die einen Einfluss auf die Beziehung hatte (König, 2009). Vor allem in Einzelsituationen, spielen die Fachkräfte eine wichtige Rolle, da sie diese aktiv nutzen können, um aus der Theorie bekannte Sprachlernstrategien wie offene Fragen oder auch korrekatives Feedback im Dialog anzuwenden (vgl. Kapitel 5.5; Iven, 2021, S. 66; 101). Außer Bildkarten im Morgenkreis beziehungsweise der Kindergruppe konnte kein weiteres ausschließlich für die Sprachförderung genutztes Material beobachtet werden (vgl. Kapitel 5.5). Die Fachkräfte stehen vor der ständigen Herausforderung, Sprachlernstrategien situationsgerecht und kontinuierlich anzuwenden. Diese Schwierigkeit wurde zwar im bisherigen Forschungsstand als solche benannt, jedoch wurde nicht detailliert untersucht, wie damit in der Praxis umgegangen wird. Hingegen zeigte die vorliegende Untersuchung, dass die Fachkräfte sich gegenseitig darauf aufmerksam machten, sprachförderlich zu handeln um so gemeinsam der Herausforderung einer Balance zwischen Förderung und Überforderung der Kinder entgegenzutreten (vgl. Kapitel 5.5, T4, Pos. 128-129).

Hinsichtlich des Sozialverhaltens nichtdeutschsprachiger Kinder war auffallend, dass diese sich häufig Gesprächspartner*innen mit derselben Erstsprache aussuchten, was es den Fachkräften schwer macht, eine Bindung zu diesen Kindern aufzubauen (vgl. Kapitel 5.6; B2, Pos. 3; T3, Pos. 54-55). Diese Erkenntnis wird durch die Literatur zum Zweitspracherwerb belegt, in der davon ausgegangen wird, dass Kinder sich ihre Gesprächspartner*innen häufig nach dem Kriterium der Attraktivität (Graf, 1987, S. 30), hier die gleiche Erstsprache, aussuchen. Diese Herangehensweise kann Auswirkungen auf die Sprachentwicklung haben und zu einem erhöhten Förderbedarf führen, was eine Herausforderung hinsichtlich der Interaktionsgestaltung mit diesen Kindern für die Fachkräfte darstellt. Die Interviewteilnehmerinnen erzählten, dass die betroffenen Kinder vermehrt mit der deutschen Sprache konfrontiert werden, was auch in den Beobachtungen deutlich sichtbar war (vgl. Kapitel 5.6). Während die Theorie oft nur die Wirksamkeit von Interaktionen berücksichtigt (Hellrung, 2019, S. 101; Iven, 2021, S. 66), zeigen die Untersuchungen Gegenteiliges. Kinder, die hauptsächlich in ihrer Erstsprache sprechen, weisen häufig Stagnation oder teilweise Rückläufe in ihrer Sprachentwicklung auf, sofern zu Hause kein Deutsch gesprochen wird (vgl. Kapitel 5.3, T3, Pos. 54-55; 108; 120). Diese Erkenntnis macht deutlich, dass die

theoretischen Annahmen die Komplexität der Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in der Praxis nicht vollständig abbilden.

Zusammenfassend zeigte sich, dass Beziehung und Interaktion in einer engen Verbindung miteinander stehen und eine effektive Interaktion nur dann stattfinden kann, wenn das Kind der Fachkraft vertraut und sich in der Umgebung sicher fühlt. Der regelmäßige Austausch mit den Familien kann zu einer stabilen Beziehung beitragen, indem diese ihre Kinder ermutigen, sich den Fachkräften als Bezugspersonen anzuvertrauen, damit das emotionale Wohlbefinden gesteigert werden kann. Des Weiteren sorgt das Miteinbeziehen der Erstsprache dafür, dass die Kinder sich einerseits verstanden fühlen und ihre Bedürfnisse klar äußern können. Andererseits kann die Erstsprache in emotional aufgeladenen Situationen als *Brückenbauer* dienen und die Interaktionsgestaltung erleichtern und gleichzeitig sprachliche Barrieren abbauen, was in der bisherigen Forschung nicht explizit beleuchtet wurde (Buschmann & Sachse, 2018, S. 68; Schönfeld et al., 2024). In der Studie von Körner et al. (2024) wird darauf hingewiesen, dass Fachkräfte aufgrund der sprachlichen Vielfalt eine intensivere Ausbildung diesbezüglich brauchen. Allerdings wird die Dimension der fehlenden sprachlichen Kompetenzen dabei nicht explizit genannt. Interessant war, dass einige Erkenntnisse ausschließlich aus den Interviews hervorgingen und sich mit den Beobachtungen nicht deckten. Aus diesem Grund werden die Perspektiven der Fachkräfte bezüglich der Interaktionsgestaltung und die dabei entstehenden Herausforderungen bei der Vermittlung der deutschen Sprache im nachfolgenden Kapitel (Kapitel 6.2) diskutiert.

6.2 Diskussion der Interviewkategorien

In diesem Kapitel werden ausschließlich die Befunde aus den Interviews diskutiert, zu denen keine Überschneidungen mit den Beobachtungen gefunden werden konnten. Dennoch sind die Ergebnisse wichtig bezüglich der Forschungsfrage, weil sie den Blickwinkel der Fachkräfte auf die vorliegende Forschungsthematik repräsentieren. Die Ergebnisse werden in diesem Kapitel vertieft diskutiert und mit der Theorie sowie dem bisherigen Forschungsstand verknüpft.

Ein Aspekt betraf den Austausch mit Kolleg*innen, welcher von den Interviewteilnehmerinnen als bedeutender Faktor für die Stärkung der Fachkraft-Kind-Interaktion genannt wurde. Dabei waren vor allem Gespräche über die individuellen Bedürfnisse der Kinder im Vordergrund und wie die Fachkräfte sich gegenseitig unterstützen können, auf diese einzugehen (vgl. Kapitel 5.7, T1, Pos. 85; T2, Pos. 115). Die Erkenntnisse über die Wichtigkeit des Austausches und der Organisation innerhalb des Teams werden auch in der Theorie als

zentrale Einflussgröße für die gelingende Fachkraft-Kind-Interaktion genannt (Tracy, 2008, S. 157; 168). Im bisherigen Forschungsstand zu Ansätzen einer gelingenden Sprachförderung wurde diese Komponente bisher wenig beachtet. Vielmehr ging es darum, dass eine Reflexion über die eigene Arbeit mit Hilfe von Fortbildungen oder externer Unterstützung stattfindet (Buschmann & Sachse, 2017, S. 15).

Eine zentrale Herausforderung stellen, wie bereits in Kapitel 6.1 ersichtlich, die Ressourcen dar. Zeit- und Personalmangel führen dazu, dass es den Fachkräften nicht gelingt, alle Kinder gezielt fördern zu können. Allerdings wird in den Interviews eine weitere fehlende Ressource benannt, die in den Beobachtungen nicht ersichtlich wurde. Es wurde berichtet, dass es den Fachkräften nicht gelingt, mit den Kindern in sprachlich zu kommunizieren, was die Interaktionsgestaltung erschwert. Als Lösungsvorschlag wurde in den Interviews der Rückgriff auf Expert*innen, wie beispielsweise Logopäd*innen, genannt. Die Begründung war, dass mit Hilfe deren Expertise neue Strategien entwickelt werden, die die Interaktion erleichtern könnten. Der Bericht über eine positive Erfahrung, bei der mit Hilfe eines externen Experten neue Strategien für die Interaktionsgestaltung mit dem betroffenen Kind förderlich entwickelt wurden, zeigt, dass externes Fachwissen helfen kann, Barrieren in der Praxis abzubauen (vgl. Kapitel 5.7, T1, Pos. 121). Dieses Erkenntnis bietet eine Antwort auf die weiterführende Frage *Welche Barrieren (wie beispielsweise Ressourcen- und Zeitmangel) zeigen sich bei der sprachförderlichen Interaktion mit Kindern und wie können diese überwunden werden?* (siehe Kapitel 3). Ressourcenmangel in Form von fehlendem Fachwissen kann hier als Barriere verstanden werden, die durch externes Fachwissen überwunden werden kann, um die Interaktionsgestaltung und somit die Sprachförderung zu verbessern. Im Forschungsstand wurde zwar der Mangel an Zeit und Personal hervorgehoben (Körner et al., 2024; Kratzmann et al., 2020; Mischo, 2024), allerdings wurde nicht untersucht, wie mit der Herausforderung des unzureichenden Fachwissens in der Praxis umgegangen wird.

In den Interviews wurde auch danach gefragt, wie die Fachkräfte sprachliche Interaktionen gestalten, um die Kinder gezielt zu fördern und inwiefern es von den Kindern angenommen wird. Hier wurde der Aspekt des aktiven Einbindens hervorgehoben, wodurch die Motivation der Kinder gesteigert wird. Zwar konnte das aktive Einbinden beobachtet werden, allerdings zeigte sich nicht deutlich, ob die Kinder dadurch mehr motiviert werden eine Interaktion einzugehen. Die interviewten KiPs der Kitas 1, 3 und 4 sehen ihre Aufgabe darin die Fachkräfte zu stärken, diesen Arbeitsansatz in die Praxis umzusetzen und geben konkrete Beispiele für die Umsetzung (vgl. Kapitel 5.7). Im Hinblick auf die Theorie gibt es hier Überschneidungen. In dieser wird betont, dass insbesondere beim Zweitspracherwerb die Erwachsenen die Rolle der Sprachvermittler*innen übernehmen und die Kinder vorwiegend

über aktive Interaktion Sprache lernen anstatt über formale Sprachförderung (Graf, 1987, S. 31; Tracy, 2008, S. 191). Auch im bisherigen Forschungsstand wird auf diese Dimension der Sprachförderung aufmerksam gemacht, allerdings wird kritisiert, dass aus den bisherigen Forschungsergebnissen eher die Erkenntnis gezogen wurde, dass gegenüber Kindern mit Zweitsprache vorwiegend ein direkter Sprachstil angewendet wurde und wenig aktive Interaktion zwischen Fachkraft und Kind stattfand (Buschmann & Sachse, 2017, S. 14). Dieses Ergebnis entspricht nicht dem Ansatz alltagsintegrierter Sprachförderung, wie er in der Literatur beschrieben wurde (Tracy, 2008, S. 191).

Im Zuge der Sprachstanddiagnostik wurden Verfahren festgelegt, mit denen die sprachlichen Kompetenzen der Kinder festgestellt werden können. Die Interview-Teilnehmerinnen berichteten positiv über Verfahren wie beispielsweise BaSiK-Bögen, die es ermöglichen, die Förderung gezielt am Sprachstand der Kinder auszurichten. Die Arbeit mit BaSiK-Bögen zeigt auf, in welchen Sprachbereichen die Kinder Förderbedarf haben, und gibt den Fachkräften einen Überblick, um folglich zielführende Maßnahmen für die Sprachförderung abzuleiten (Zimmer, 2024). Die Informationen aus der Sprachdokumentation können mit in den Alltag genommen werden, um Situationen wie beispielsweise das Anziehen in der Garderobe als sprachfördernde Interaktion zu gestalten, wie aus T4 hervorging (vgl. Kapitel 5.7, T4, Pos. 15). Zwar konnte beobachtet werden, dass die Fachkräfte mit den Kindern abhängig von deren Deutschkenntnissen unterschiedlich sprachlich interagierten, allerdings blieb bei der Beobachtung unklar, ob das auf die Ergebnisse der Sprachdokumentation zurückzuführen ist. Auch in der Forschung gibt es bisher keine konkreten Untersuchungen, wie die Auswertungen der Sprachdokumentationen in die Praxis integriert werden.

Alltagsintegrierte Sprachförderung ist seit einigen Jahren in den Konzeptionen der Kitas in Baden-Württemberg gesetzlich verankert (Lengyel, 2017, S. 276f), wie auch in den untersuchten Kitas deutlich sichtbar wurde (vgl. Kapitel 5.7). Aus den Untersuchungen ging hervor, dass die feste Integration in die Konzeption der Kita die Basis für die fachliche Grundhaltung der Fachkräfte schafft. In den Interviews wurde betont, dass alle Fachkräfte über die notwendigen (Sprach-)Kompetenzen verfügen, um Kinder sprachlich zu fördern und Interaktionen gezielt gestalten zu können, damit Kinder einen Mehrwert davon haben (vgl. Kapitel 5.7). Bisherige Studien dazu berichteten hingegen, dass es den Fachkräften weniger gelingt, ihr fachliches Wissen in der Praxis anzuwenden (König, 2009; Kratzmann et al., 2020; Mischo, 2024; Ofner, 2017). Die Bereitstellung von sprachförderndem (digitalen) Material gehört ebenfalls zu einer Sicherstellung alltagsintegrierter Sprachförderung, wie in Studien betont wurde (Anders et al., 2021, S. 2f). Dabei gab es keine Ergebnisse dazu, wie das Material effektiv in der Praxis eingesetzt wird. Im Gegensatz dazu machten die

Interviews deutlich, dass es für die Sprachentwicklung maßgeblich sei, dass (digitale) Material nur in Begleitung einer Fachkraft zu verwenden. Das ermöglicht zum einen individuelle Interaktionssituationen zwischen Fachkraft und Kind und zum anderen können die Fachkräfte aufgrund ihres Wissens über die Förderbedarfe der Kinder die Interaktion mit Hilfe des Materials entsprechend gestalten (vgl. Kapitel 5.7). Das Material findet sich vorwiegend im dafür vorgesehen Sprachraum, sofern die Kita die entsprechenden Räumlichkeiten dafür hat. Aus den Untersuchungen ging hervor, dass die Fachkräfte, insbesondere die KiPs, welche nicht am Gruppengeschehen teilnehmen, aktiv die Kinder mit Bedarf in den Sprachraum einladen, um ihnen dort einen sicheren Ort für Interaktion und das Sprachenlernen zu bieten (vgl. Kapitel 5.7). Auch im Forschungsstand wird die Nutzung von digitalem Material zur Sprachförderung thematisiert (Anders et al., 2021, S. 2f). Allerdings fehlt es hier an Erkenntnissen zur praktischen Umsetzung.

Aufgrund der gesetzlichen Verankerung alltagsintegrierter Sprachförderung in den Konzeptionen der Kitas in Baden-Württemberg liegt die Verantwortung für die Umsetzung dieser bei allen Fachkräften. Wie bereits im vorherigen Abschnitt dargestellt, wissen die Fachkräfte ihre sprachlichen Kompetenzen einzusetzen, um die kindliche Sprachentwicklung zu fördern. Dennoch gibt es auch hier die Herausforderung aufgrund nichtdeutschsprachiger Kinder, wodurch es den Fachkräften nicht gelingt mit allen sprachlich zu interagieren. In den Interviews wurde aufgrund dessen der Wunsch nach multiprofessionellen Teams geäußert, um dieser Herausforderung entgegenzutreten (vgl. Kapitel 5.7, T1, Pos. 121-122). Diese Maßnahme geht einher mit den anfangs erwähnten Expert*innen, die durch das Einbringen neuer Sprachlernstrategien die Interaktionsgestaltung mit den Kindern unterstützen und fördern konnten. Der bisherige Forschungsstand macht ebenfalls deutlich, dass es den Fachkräften teilweise nicht gelingt, alle Kinder sprachlich zu fördern und aktive Interaktionen mit diesen herzustellen (Buschmann & Sachse, 2017; Kammermeyer et al., 2019; Kratzmann et al., 2020; Mischo, 2024). Dabei wird jedoch nicht die Dimension der sprachlichen Barrieren oder ein Mangel an Strategien als Ursache genannt. Auch Lösungsvorschläge wie das Einführen von multiprofessionellen Teams werden dabei nicht als Maßnahme dargestellt. In der Forschung wird jedoch darauf hingewiesen, dass mehr Aus- und Weiterbildungen für Fachkräfte angeboten werden sollten, um mit dieser Herausforderung umzugehen zu können (Körner et al., 2024, S. 10).

Multiprofessionelle Teams als Lösungsansatz, wie aus der vorliegenden Untersuchung hervorging, finden darin keine Berücksichtigung. Eine weitere Herausforderung, die mit der zunehmenden Mehrsprachigkeit verbunden ist, ist die Verzögerung oder in manchen Fällen auch ein Verlust sprachlicher Fähigkeiten bei den Kindern (Kapitel 5.7, T2, Pos. 117). Die

Untersuchung zeigte, dass dieser Aspekt die Interaktion und das Führen eines Dialogs deutlich erschwert. Vor allem in der Theorie wird die Wichtigkeit der Ausrichtung am individuellen Förderbedarf hervorgehoben (Beckerle, 2017, S. 22). Dieser Anforderung an eine alltagsintegrierte Sprachförderung kann in der Praxis allerdings nicht immer nachgegangen werden, da die Fachkräfte die zur Verfügung stehenden Ressourcen bestmöglich nutzen müssen und diese teilweise nur sehr eingeschränkt sind (vgl. Kapitel 5.7). Im bisherigen Forschungsstand gibt es Ergebnisse dazu, dass die individuellen Entwicklungsstände der Kinder mit in die Sprachförderung einbezogen werden. Allerdings wird kritisiert, dass die eingesetzten Sprachförderstrategien nicht ausreichend an den Sprachstand ausgerichtet, sondern vielmehr an den Kontext angepasst sind, wobei die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder nicht beachtet werden. Vorwiegend werden geschlossenen Fragen und die Methode des Paraphrasierens eingesetzt (Beckerle & Mackowiak, 2019, S. 207; 209). Zwar kann das bei Kindern mit wenig Deutschkenntnissen hilfreich sein, um in eine einfache Interaktion mit diesen zu treten, allerdings kann dabei kein neuer Wortschatz vermittelt werden und auch die Möglichkeit eines aktiven Gesprächs wird erschwert. Vielmehr verläuft die Interaktion eher einseitig, ausgehend von der Fachkraft. Des Weiteren fanden bisherige Studien heraus, dass durch die Einführung des Konzepts der alltagsintegrierten Sprachförderung ein deutliches Wachstum in der Sprachentwicklung der Kinder festgestellt werden konnte (Jungmann et al., 2013). Die Stichproben dieser Studien wurden jedoch so ausgewählt, dass die Komponente der möglichen Rückläufigkeit in der Sprache nicht identifiziert wurde. Dabei stellt diese eine erhebliche Herausforderung für die Fachkräfte in der Interaktionsgestaltung dar.

Aus den Interview-Ergebnissen wird deutlich, dass die Fachkraft-Kind-Interaktion von vielen Faktoren wie Ressourcen, Kompetenzen und der Zusammenarbeit im Team abhängt. Dabei können Herausforderungen, wie zum Beispiel ein Mangel an zeitlichen und personellen Ressourcen, unzureichendes Fachwissen und die sprachliche Rückläufigkeit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache die Interaktionen und damit auch die gezielte Sprachförderung beeinträchtigen. Trotz zahlreicher Untersuchungen zur Umsetzung alltagsintegrierter Sprachförderung fehlten im Forschungsstand bisher Erkenntnisse darüber, wie konkret die Interaktion in alltäglichen Situationen, wie beispielsweise der Garderobe, mit den Kindern gestaltet werden kann und welche Lösungsansätze es für bestehende Herausforderungen gibt.

7. Fazit und Ausblick

Das Interesse der Forschung basierte auf der vorherigen Arbeit in Kitas in Baden-Württemberg und einer intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik Sprachentwicklung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in heterogenen Gruppen. Bisherige Studien zur vorliegenden Thematik legten den Fokus vermehrt auf die Wirksamkeit verschiedener Sprachförderprogramme sowie auf die Fortschritte bei Kindern, hingegen die frühpädagogischen Fachkräfte wurden dabei weniger in den Blick genommen. Aus diesem Grund konzentrierte sich die vorliegende Untersuchung stärker auf die *Interaktionsgestaltung zwischen Fachkraft und Kind bei der Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung und die dabei entstehenden Herausforderungen für frühpädagogische Fachkräfte*.

Anhand der Daten aus Gruppenbeobachtungen in Kitas und Interviews mit frühpädagogischen Fachkräften konnte festgestellt werden, dass die Gestaltung der Fachkraft-Kind-Interaktion hinsichtlich der Vermittlung der deutschen Sprache im Kontext alltagsintegrierter Sprachförderung die Fachkräfte vor einige Herausforderungen stellt. Eine stabile Beziehung zur Fachkraft sowie sichere Rahmenbedingungen begünstigen die Sprachentwicklung der Kinder. Die Schaffung von Einzelsituationen ohne eine Isolierung des Kindes aus dem Gruppenprozess trägt zum aktiven Dialog bei. Besonders häufig genutzte Sprachlernstrategien im aktiven Dialog waren beispielsweise offene Fragen, um die Kinder zum Erzählen zu ermutigen oder auch das korrektive Feedback zur grammatikalischen Verbesserung und Wortschatzerweiterung der Kinder. Die Untersuchungen belegten die theoretische Annahme von Bruners Interaktionismus, dass vor allem beim Zweitspracherwerb Interaktionspartner*innen von großer Bedeutung sind. Beim alltagsintegrierten Sprachförderansatz liegt die Verantwortung der Sprachvermittlung bei allen Fachkräften und die KiP kann dabei unterstützen, wichtige Maßnahmen und Strategien angepasst an die jeweiligen Sprachentwicklungsstände der Kinder in den Alltag einzubringen. Dennoch gab es Unterschiede zwischen den beobachteten Kitas. Während einige Kitas vorwiegend im Morgenkreis sprachfördernde Angebote machten und diesen nutzten, um die Kinder zum Erzählen anzuregen, fand die Sprachförderung in anderen Einrichtungen vermehrt im Freispiel oder beim Mittagessen statt. Eine Fachkraft berichtete beispielsweise im Interview, dass sie gezielt Situationen wie das Anziehen in der Garderobe oder das Wickeln für sprachliche Interaktionen nutzt. Hingegen in einer anderen Einrichtung lag der Fokus eher auf den Einzelgesprächen in Spielsituationen oder beim Basteln im Gruppenraum. Anhand dieser Unterschiede wird ersichtlich, dass alltagsintegrierte Sprachförderung auf vielfältige Weise umgesetzt werden kann.

Ein weiterer Faktor, der sich negativ auf die Interaktionsgestaltung auswirkte, waren zeitliche und personelle Engpässe. Aus den Interviews ging hervor, dass die Fachkräfte nur Kapazitäten für die Betreuung der Kinder hatten, jedoch keine Möglichkeit im Alltag gezielt auf deren sprachliche Bedürfnisse einzugehen. In den einzelnen Kitas entwickelten die Fachkräfte verschiedene Strategien, um mit diesen Herausforderungen umzugehen. Hier kommt der Rolle der KiP eine besondere Bedeutung zu, da diese als zusätzliche Unterstützung im Alltag dabei helfen kann, diese Herausforderung zu überwinden. Eine enge Zusammenarbeit mit dieser ermöglicht trotz schwerer Alltagsbedingungen Sprachförderung anzubieten. Durch die Expertise im Bereich Sprache können Interaktionen gezielt gestaltet werden, was sich positiv auf die Sprachentwicklung der Kinder auswirkt. Regelmäßige Reflexionsrunden über die individuellen sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und das Bündeln verschiedener Kompetenzen des Teams können demnach die Sprachförderung in der Kita sicherstellen.

Gegensätzlich zu bisherigen Ergebnissen aus der Forschung, die oft auf die unzureichende Nutzung von Alltagssituationen für Interaktionen aufmerksam machten, zeigte die vorliegende Untersuchung eine effektive Nutzung von Alltagssituationen, in denen Sprachlernstrategien zum Einsatz kamen. Trotz schwieriger Bedingungen, wie unzureichender personeller Ausstattung oder fehlender Deutschkenntnisse, nutzten die Fachkräfte die ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen, um den Kindern ein bestmögliches Sprachangebot zu machen. Dabei lag der Fokus jederzeit auf dem aktiven Dialog. Dennoch gab es einige Unterschiede in den Kitas, welche hinsichtlich der eingesetzten Methoden und strukturellen Rahmenbedingungen, wie etwa der Anteil von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache und die personellen Ressourcen, mitberücksichtigt werden müssen. In Kitas mit mehr Fachkräften gab es mehr Möglichkeiten für Einzelsituationen zur Sprachförderung, wohingegen Einrichtungen mit weniger Personal verstärkt auf gruppenbasierte Sprachförderung zurückgreifen mussten und weniger auf die individuellen Bedürfnisse der Kinder eingehen konnten. Auch die sprachliche Vielfalt hatte einen großen Einfluss auf die Art der Sprachförderung. In Gruppen mit einer vielseitigen sprachlichen Zusammensetzung musste vermehrt auf visuelle Unterstützung durch beispielsweise Bildkarten zurückgegriffen werden, wohingegen in Kitas mit größtenteils einer dominierenden anderen Erstsprache, beispielsweise Türkisch, gezieltere Sprachlernstrategien eingesetzt werden konnten. Weitere Aspekte, wie beispielsweise die Qualifikationen der Fachkräfte oder das Ausmaß der Unterstützung durch die KiP, welche nicht explizit miteinbezogen wurden, könnten die Ergebnisse ebenfalls beeinflussen.

Der kurze Beobachtungszeitraum der Studie, welcher nur ein paar Situationen des Kita-Alltags, darunter Morgenkreis, Freispiel sowie Mittagessen abdeckte, stellte eine Limitation dar. Langzeitstudien könnten eine Reihe an Interaktionen aus unterschiedlichsten Kontexten erfassen und differenziertere Ergebnisse liefern, was bei der vorliegenden Untersuchung nicht möglich war. Die Beobachtungen wurden in festen Zeiträumen durchgeführt, wodurch spontane Interaktionen außerhalb des Beobachtungszeitraums nicht mitberücksichtigt werden konnten. Demnach könnten zu anderen Zeitpunkten sprachförderliche Strategien eingesetzt worden sein, die nicht in die Daten mit aufgenommen werden konnten. Die genannten Einschränkungen beeinflussen die Generalisierbarkeit der Ergebnisse.

Zusammenfassend machen die Befunde der Untersuchung sichtbar, dass die Fachkraft-Kind-Beziehung eine wesentliche Rolle in der Interaktionsgestaltung spielt, da sie zum einen als Basis für eine gelingende Interaktion dienen kann sowie dem Kind Sicherheit und Vertrauen schenkt. Der Wechselwirkung zwischen Beziehung, Sprachvermittlung und Interaktion kommt demnach eine bedeutsame Rolle zu, die in der bisherigen Forschung wenig Beachtung fand. Frühpädagogische Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, mit den ihnen zur Verfügung stehenden (knappen) Ressourcen, flexibel und angepasst an die jeweiligen (Sprach-)Bedarfe der Kinder einzugehen. Die KiP bietet dabei eine zusätzliche Unterstützung, indem sie die Fachkräfte in ihrer Arbeit entlasten kann und dabei hilft, Barrieren zu überwinden.

Die zukünftige Forschung sollte sich mit der Frage befassen, inwiefern Fachkräfte noch gezielter hinsichtlich der sprachlichen Vielfalt und damit einhergehenden strukturellen Herausforderungen sowie bei der Umsetzung von theoretischem Wissen in die Praxis unterstützt werden können. Zusätzlich erscheint es sinnvoll, den Austausch zwischen Team und KiP für die Entwicklung praxisnaher Strategien zu intensivieren, wodurch die Fachkräfte unterstützt und die Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache verbessert werden kann.

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Albers, T., Bree, S., Jung, E., & Seitz, S. (2012). Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Verlag Herder.
- Anders, Y. (2012). Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte (vbw, Hrsg.; 1. Aufl.). Aktionsrat Bildung.
- 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. (2021). Policy Brief zum fünften 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. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Beckerle, C. (2017). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule: Evaluation des „Fellbach-Konzepts“ (1. Auflage). Beltz Juventa.
- Beckerle, C., & Mackowiak, K. (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. Ein Vergleich des Sprachförderhandelns pädagogischer Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweit- sprache und unterschiedlichen Sprachkompetenzen. Lernen und Lernstörungen, 8(4), 203–220.
- Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., Pauer, I., & von Dapper-Saalfeels, T. (2018). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings in Kindertageseinrichtungen. Frühe Bildung, 7(4), 215–222. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000396>
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (Hrsg.). (2017a). Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder. Waxmann Verlag GmbH. <https://doi.org/10.31244/9783830983897>
- Becker-Mrotzek, M., & Roth, H.-J. (2017b). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder (Bd. 1, S. 11–36). Waxmann Verlag GmbH.
- BMFSFJ, B. für F., Senioren, Frauen und Jugend. (2019, Januar 1). Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (Gute-KiTa-Gesetz).
- BMFSFJa, B. für F., Senioren, Frauen und Jugend. (2023, Januar 30). Bund fördert „Sprach-Kitas“ bis Ende Juni 2023 weiter. Frühkindliche Bildung. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/bund-foerdert-sprach-kitas-bis-ende-juni-2023-weiter-214622>
- BMFSFJb, B. für F., Senioren, Frauen und Jugend. (2023, Januar 1). Zweites Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiTa-Qualitätsgesetz). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/zweites-gesetz-zur-weiterentwicklung-der-qualitaet-und-zur-teilhabe-in-der-kindertagesbetreuung-kita-qualitaetsgesetz--201142>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic Analysis: A Practical Guide (1. Aufl.). SAGE Publications.
- Bruner, J., S. (1987). Wie das Kind sprechen lernt (1. Aufl.). Hans Huber.

- Bundesregierung. (2007). Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege—Neue Chancen. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- Buschmann, A., & Sachse, S. (2017). Säulen alltagsintegrierter Sprachbildung und Sprachförderung in der Kita. Verbesserung der Interaktion Fachkraft-Kind durch das Heidelberger Interaktionstraining. In Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hrsg.), Sprachbildung in der Kita – alltagsintegriert und interkulturell. Eine Handreichung für die Praxis (S. 13–18).
- Buschmann, A., & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education*, 53(1), 66–78.
- De Saussure, F. (2001). Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft (C. Bally & A. Sechehaye, Hrsg.; 3. Aufl.). Walter de Gruyter.
- Döring, N. (2023). Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Egert, F., Jahn, M., & Titze, C. (2024). Ein erster Überblick zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung. In F. Egert, S. Sachse, A. Buschmann, & A.-K. Cordes (Hrsg.), Sprachliche Bildung und Förderung. Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen (S. 21–37). Wochenschau Verlag.
- Elfert, U. (2021). Spracherwerbstheorien und alltagsintegrierte Sprachbildung. Alltagsintegrierte Sprachbildung. <https://sprachbildung.net/spracherwerbstheorien/>
- 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>
- Flick, U. (2011). Triangulation: Eine Einführung (3., aktualisierte Auflage). VS Verlag.
- Flick, U. (2022). An introduction to qualitative research (7. Aufl.). SAGE Publications.
- Frick, E., & Zumtobel, M. (2019). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten. Anwendung von Sprachförderstrategien durch pädagogische Fachkräfte bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. *Lernen und Lernstörungen*, 8(4), 221–232.
- Fried, L., & Briedigkeit, E. (2008). Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Cornelsen Scriptor.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I., & Pietsch, S. (2011). Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Weltzien, D., Kirstein, N., Pietsch, S., & Rauh, K. (2014). Expertise: Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. BMFSJ.
- Girolametto, L., & Weitzman, E. (2000). Directiveness in Teachers' Language Input to Toddlers and Preschoolers in Day Care. *Journal of Speech language and Hearing Research*, 43(5), 1101–1114.
- Graf, P. (1987). Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern (1. Aufl.). Max Hueber Verlag.
- Griepert, E. (2016). Sprachförder-Ansätze im Elementarbereich. nifbe. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=279&catid=76&showall=1&start=0>

- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 13–22). Springer VS.
- Günther, H. (2008). *Sprache hören—Sprache verstehen: Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung*. Beltz Verlag.
- Hartig, J. (2006). Kompetenzen als Ergebnisse von Bildungsprozessen. *dipf informiert*, 10, 2–6.
- Hellrung, U. (2019a). *Sprachentwicklung und Sprachförderung: Beobachten—Verstehen—Handeln*. Herder Verlag.
- Hellrung, U. (2019b). *Sprachentwicklung und Sprachförderung in der Kita: Beobachten—Verstehen—Handeln*. Herder Verlag.
- 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>
- Hormann, O., & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung*, 8(4), 194–199. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000444>
- Iven, C. (2021). *Sprache in der Sozialpädagogik* (5. Aufl.). westermann.
- Jungmann, T., Koch, K., & Etzien, M. (2013). Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. Mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Frühe bildung*, 2(3), 110–121.
- Kammermeyer, G., Metz, A., Leber, A., Roux, S., Biskup-Ackermann, B., & Fondel, E. (2019). Wie wirken sich Weiterbildungen auf die Anwendung von Sprachförderstrategien von pädagogischen Fachkräften in Kitas aus? *Frühe Bildung*, 8(4), 212–222.
- Klann-Delius, G. (2016). *Spracherwerb: Eine Einführung* (3. Aufl.). J.B. Metzler Verlag.
- Kochinka, A. (2010). Beobachtung. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl, S. 449–461). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, A. (2009). *Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern: Eine Video-studie aus dem Kindergartenalltag* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Körner, F., Sachse, S., & Egert, F. (2024). Bedeutung sprachlicher Interaktionen im Kita-Alltag mit Kindern mit und ohne Sprachförderbedarf. *Konzeption, sprachliches Handeln und fachliche Begleitung*. *Frühe Bildung*, 13(1), 3–12. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a>
- Kotthoff, H. (2013). Sprache und Sprechen. In A. Scherr (Hrsg.), *Soziologische Basics* (S. 235–242). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kratzmann, J., Sawatzky, A., & Sachse, S. (2020). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen – Über das Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Handeln. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 539–564. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00946-w>
- Lengyel, D. (2001). *Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik* (2. Aufl.).

Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretung.

- Lengyel, D. (2017). Alltagsintegrierte Sprachbildung im Elementarbereich. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung—Grundlagen und Handlungsfelder* (Bd. 1, S. 273–286). Waxmann Verlag GmbH.
- Lisker, A. (2011). Additive Maßnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Meier, G., & Meier, B. (1979). *Sprache, Sprachentstehung, Sprachen*. (Bd. 1). De Gruyter.
- Mey, G., & Mruck, K. (Hrsg.). (2010). *Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie* (1. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mischo, C. (2024). Kompetenzfacetten kindheitspädagogischer Fachkräfte Wie hängen sie zusammen? *Frühe Bildung*, 13(2), 103–113.
- Müller, M. S. (2014). *Personale Kompetenzen in der Frühpädagogik: Video-Interaktions-Analysen zur Qualifizierung der Krippenbetreuung*. Springer VS.
- Ofner, D. (2017). Sprachkompetenz und Sprachförderkompetenz frühpädagogischer Fachkräfte. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 6(2), 247–268. <https://doi.org/10.1075/dujal.17006.ofn>
- Piaget, J. (2016). Eine Theorie der menschlichen Entwicklung von großer Tragweite. In H. E. Lück (Hrsg.), *Die psychologische Hintertreppe: Die bedeutenden Psychologinnen und Psychologen in Leben und Werk* (S. 213–225). Verlag Herder.
- Ramge, H. (1975). *Spracherwerb: Grundzüge der Sprachentwicklung des Kindes* (2. Aufl.).
- Rothweiler, M. (2015). Spracherwerb. In J. Meibauer, U. Demske, J. Geilfuß-Wolfgang, J. Pafel, K. H. Ramers, M. Rothweiler, & M. Steinbach (Hrsg.), *Einführung in die germanistische Linguistik* (3. Aufl.). Verlag J. B. Metzler.
- Sachse, S. (2024). Sprachliche Auffälligkeiten und Störungen. In F. Egert, A. Buschmann, S. Sachse, & A.-K. Cordes (Hrsg.), *Sprachliche Bildung und Förderung. Kommunikation, Sprache und Mehrsprachigkeit in Kindertageseinrichtungen* (S. 78–85). Wochenschau Verlag.
- Schmölzer-Eibinger, S., & Bushati, B. (Hrsg.). (2023). *Miteinander reden – Interaktion als Ressource für den Erst-, Zweit- und Fremdspracherwerb* (1. Aufl.). Beltz Juventa.
- 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)“. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/files/biss_expertise.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- Schönfeld, R., Range, A.-K., Lonnemann, J., Walter-Laager, C., & Hildebrandt, F. (2024). Einsatz partizipationsförderlicher Elemente in Bilderbuchbetrachtungen mit Krippenkindern und die Einstellungen pädagogischer Fachkräfte zur Partizipation. *Frühe Bildung*, 13(3), 142–150.
- Skinner, B. F. (2016). Radikaler Behaviorismus und dessen Anwendung. In H. E. Lück (Hrsg.), *Die psychologische Hintertreppe: Die bedeutenden Psychologinnen und Psychologen in Leben und Werk* (S. 277–285). Verlag Herder.

- Tannock, R., Giralametto, L., & Siegel, L. (1992). Language intervention with children who have developmental delays: Effects of an interactive approach. *American Journal of Mental Retardation*, 97(2), 145–160.
- Titz, C., & Hasselhorn, M. (2017). Sprachförderliche Maßnahmen im Elementarbereich: Ein erfolgversprechender Weg zur Prävention von Bildungsmisserfolg. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung—Grundlagen und Handlungsfelder* (Bd. 1, S. 287–298). Waxmann Verlag GmbH.
- Tracy, R. (2008). *Wie Kinder Sprachen lernen Und wie wir sie dabei unterstützen können* (2. Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag.
- Watson, J. B. (2016). Der Paukenschlag zu Beginn des Behaviorismus. In H. E. Lück (Hrsg.), *Die psychologische Hintertreppe: Die bedeutenden Psychologinnen und Psychologen in Leben und Werk* (S. 131–139). Verlag Herder.
- Weigand, E. (2012). „Sprache“ und „Sprechen“ in der Geschichte der modernen Linguistik: Kompetenz und Performanz. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (Bd. 8, S. 202–212). W. Kohlhammer.
- Zimmer, R. (2018). Umsetzung einer alltagsintegrierten Sprachbildung. *KiTa aktuell*, 10, 214–216.
- Zimmer, R. (2024). Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen (BaSiK). *BiSS Transfer*. <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/begleitende-alltagsintegrierte-sprachentwicklungsbeobachtung-in-kindertageseinrichtungen-basik/>

Internetquellen

- BMFSFJa, B. für F., Senioren, Frauen und Jugend. (2023, Januar 30). Bund fördert „Sprach-Kitas“ bis Ende Juni 2023 weiter. *Frühkindliche Bildung*. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/bund-foerdert-sprach-kitas-bis-ende-juni-2023-weiter-214622>. Abgerufen am 25.02.2025
- BMFSFJb, B. für F., Senioren, Frauen und Jugend. (2023, Januar 1). Zweites Gesetz zur Weiterentwicklung der Qualität und zur Teilhabe in der Kindertagesbetreuung (KiTa-Qualitätsgesetz). <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/gesetze/zweites-gesetz-zur-weiterentwicklung-der-qualitaet-und-zur-teilhabe-in-der-kindertagesbetreuung-kita-qualitaetsgesetz--201142>. Abgerufen am 25.02.2025
- Elfert, U. (2021). *Spracherwerbstheorien und alltagsintegrierte Sprachbildung. Alltagsintegrierte Sprachbildung*. <https://sprachbildung.net/spracherwerbstheorien/>. Abgerufen am 25.02.2025
- Griepert, E. (2016). *Sprachförder-Ansätze im Elementarbereich*. nifbe. <https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=279&catid=76&showall=1&start=0>. Abgerufen am 25.02.2025
- 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)“*. Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung.

https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/files/biss_expertise.pdf?__blob=publicationFile&v=2. Abgerufen am 25.02.2025

Zimmer, R. (2024). Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen (BaSiK). BiSS Transfer. <https://www.biss-sprachbildung.de/btools/begleitende-alltagsintegrierte-sprachentwicklungsbeobachtung-in-kindertageseinrichtungen-basik/>. Abgerufen am 25.02.2025

Anhang

Anhang 1: Interviewleitfaden.....	VIII
Anhang 2: Einwilligungserklärung und Datenschutz Interview und Beobachtung ..	IX
Anhang 3: Fragebogen für die pädagogischen Fachkräfte	XIII
Anhang 4: Kategoriensystem mit Subkategorien.....	XIII
Anhang 4.1: Kind im Fokus.....	XIII
Anhang 4.2: Ressourcen	XIV
Anhang 4.3: Herausforderungen im Kita-Alltag	XIV
Anhang 4.4: Haltung und Kompetenz der Fachkraft.....	XV
Anhang 4.5: Sprachförderung und Interaktion.....	XV
Anhang 4.6: Mehrsprachigkeit und Familie	XVI
Anhang 4.7: Kategorien in den Interviews	XVII

Anhang 1: Interviewleitfaden

Allgemeine Fragen zum Thema Sprache und Mehrsprachigkeit:

1. Sprachförderung ist ein Thema mit unterschiedlichen Facetten. Im Hinblick auf Ihre eigene Tätigkeit, welche Veränderungen haben Sie selbst beobachtet?
2. Wie verteilt sich Sprachförderung auf die Mitarbeitenden in der Kindertageseinrichtung?
 - 2.1 *Weiterführende Frage: Gibt es spezielle Fachkräfte dafür?*

Hauptteil

Eigene Sprachkompetenz der Fachkraft

1. Wie gut hat Sie die Ausbildung auf Ihre jetzige Arbeit vorbereitet?
2. Haben Sie noch weitere Fortbildungen in Bezug auf das Thema besucht oder war es bereits im Team/ in Konzeptionen schon ein Thema?
 - 2.1 *Weiterführende Frage: Was hätten Sie sich noch gewünscht in der Ausbildung und in den Fortbildungen?*
3. Wie würden Sie Sprachkompetenz definieren?
4. Wie schätzen Sie Ihre eigene Sprachkompetenz ein?
5. Welche sprachfördernden Maßnahmen setzen Sie in Ihrer täglichen Arbeit bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ein?
 - 5.1 *Weiterführende Frage: Haben Sie das Gefühl, Ihre eigene Sprache spielt dabei eine Rolle?*
6. Glauben Sie, dass Sie ein Sprachvorbild für die Kinder sind?
 - 6.1 *An was machen Sie das fest? Beispiele?*

Fachkraft-Kind-Beziehung im Bereich Sprachförderung – Rolle der Fachkraft

Es geht jetzt besonders um zweisprachige Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist.

1. Was verstehen Sie unter alltagsintegrierter Sprachförderung?
2. Welche Sprachfördermaßnahmen setzen Sie bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache ein?
3. Zeigen sich Unterschiede im Umgang der Kinder miteinander, bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache im Vergleich zu Kindern deren Erstsprache Deutsch ist?
 - 3.1 *Weiterführende Frage: Wie ist das bei Ihnen?*
 - 3.2 *Können Sie mir ein konkretes Beispiel geben?*

Herausforderungen in der sprachförderlichen Interaktion

1. Was sind Herausforderungen, mit denen Sie im Kitaalltag bei der Sprachförderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache konfrontiert sind?
2. Wäre es besser mit mehr Zeit und mehreren Ressourcen, in Form von Materialien?
3. Was wären Ihre Lösungsvorschläge, um genannte Herausforderungen zu überwinden?

Anhang 2: Einwilligungserklärung und Datenschutz Interview und Beobachtung



Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft

Institut für Bildungswissenschaft
Sensengasse 3a, 1090 Wien

Informationen zum Datenschutz im Rahmen der Erhebungen mittels Interviews für meine Masterarbeit

Forschungsethik und Datenschutz verlangen Ihre ausdrückliche Einwilligung, dass die Aufnahme des Interviews gespeichert und ausgewertet werden darf. Für ein informiertes Einverständnis gebe ich Ihnen im Folgenden einige Informationen.

Die Durchführung der Interviewstudien erfolgt auf der gesetzlichen Grundlage des Datenschutzes. Die Interviewerin unterliegt der Schweigepflicht und ist verpflichtet das Datengeheimnis zu wahren. Die Interviews werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Ich sichere Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich gehe sorgfältig mit dem Erzählten um. Das Interview wird auf einem digitalen Ton Recorder aufgenommen und anschließend abgeschrieben. Nach Abschluss der Forschungsarbeit wird die Tonaufnahme gelöscht. Falls Sie es wünschen, erhalten Sie eine Kopie dieser.
- In der Abschrift werden alle persönlichen Daten anonymisiert, d.h. alle Personen- und Ortsnamen und ggf. weitere Angaben wie Angaben zu Institutionen oder Jahreszahlen werden verändert.
- Ihre Kontaktdaten (Name, ggf. E-Mail-Adresse, Telefonnummer, Profilname) und die von Ihnen unterschriebene Einwilligung zur Aufnahme und Auswertung des Interviews wird verschlüsselt und getrennt von der anonymisierten Interviewabschrift (Transkript) an nicht öffentlich zugänglicher Stelle aufbewahrt. Sie dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind.
- Das Interview Transkript wird datenschutzgemäß aufbewahrt. Es wird nicht als Ganzes veröffentlicht und ist nur im Rahmen der Masterarbeit für die Auswertung zugänglich.
- Ich als Studierende unterliege der Schweigepflicht und behandle Informationen, die ich den Interviews entnehme, streng vertraulich.
- Im Fall einer Veröffentlichung der Forschungsergebnisse werden Zitate aus dem anonymisierten Transkript verwendet, so dass nicht erkennbar ist, von wem sie stammen.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass Sie noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass Ihnen keine Nachteile entstehen, wenn Sie sich nicht an der Forschung beteiligen.

Wenn Sie Lust haben, an der Forschung mitzuwirken und im Rahmen der Interviews Ihre Erfahrungen und Gedanken zu teilen, bitte ich Sie, die Einverständniserklärung zu unterschreiben.

Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!

Wien, Oktober 2024

Das vonChiara Thörmer..... (als Interviewer/in) und (als Interviewpartner/in) geführte Interview wird im Rahmen der Masterarbeit an der Universität Wien am erhoben.

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung der qualitativen Interviews durch einen Informationsbrief informiert worden, insbesondere über folgende Punkte:

- Die Interviewabschrift als Ganze wird nicht veröffentlicht;
- Die Abschrift wird anonymisiert;
- Die Studierende, die das Interviewtranskript auswertet, geht vertraulich mit dem Material um und unterliegt der Schweigepflicht gegenüber Dritten, nicht an der Forschung Beteiligten;
- Die Tonaufnahme wird nach Abschluss der Transkription gelöscht oder mir übergeben;
- Mein Name und meine Kontaktdaten werden getrennt von den Daten aufbewahrt.

Unter diesen Bedingungen bin ich damit einverstanden, dass...

- Mein Interview digital aufgenommen, abgeschrieben, anonymisiert und ausgewertet wird.
- Mein Interview für wissenschaftliche Zwecke verwendet wird.
- Passagen aus meinem anonymisierten Interviewtranskript, die nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, in der Masterarbeit verwendet werden.

Datum:

Unterschrift:

Ich kenne die Datenschutzbestimmungen und sage deren Einhaltung zu, soweit dies in meinen Verantwortungsbereich als Interviewerin fällt.

Datum:01.10.2024.....

Unterschrift:

Informationen zum Datenschutz im Rahmen der Erhebungen mittels Beobachtungen für meine Masterarbeit

Forschungsethik und Datenschutz verlangen Ihre ausdrückliche Einwilligung, dass das Beobachtungsprotokoll gespeichert und ausgewertet werden darf. Für ein informiertes Einverständnis gebe ich Ihnen im Folgenden einige Informationen.

Die Durchführung der Beobachtungsstudien erfolgt auf der gesetzlichen Grundlage des Datenschutzes. Die Beobachterin unterliegt der Schweigepflicht und ist verpflichtet das Datengeheimnis zu wahren. Die Beobachtungen werden nur für wissenschaftliche Zwecke verwendet. Ich sichere Ihnen folgendes Verfahren zu, damit Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können:

- Ich gehe sorgfältig mit dem Beobachteten um. Die Beobachtung wird handschriftlich auf einem Beobachtungsprotokoll notiert und anschließend ausgewertet. Nach Abschluss der Forschungsarbeit wird das Beobachtungsprotokoll im Datenmüll entsorgt. Falls Sie es wünschen, erhalten Sie eine Kopie dessen.
- In der Abschrift werden alle persönlichen Daten anonymisiert, d.h. alle Personen- und Ortsnamen und ggf. weitere Angaben wie Angaben zu Institutionen oder Jahreszahlen werden verändert.
- Ihre Kontaktdaten (Name, ggf. E-Mail-Adresse, Telefonnummer, Profilname) und die von Ihnen unterschriebene Einwilligung zur Durchführung und Auswertung der Beobachtung wird verschlüsselt und getrennt von dem anonymisierten Beobachtungsprotokoll an nicht öffentlich zugänglicher Stelle aufbewahrt. Sie dient lediglich dazu, bei einer Überprüfung durch den Datenschutzbeauftragten nachweisen zu können, dass Sie mit der Auswertung einverstanden sind.
- Das Beobachtungsprotokoll wird datenschutzgemäß aufbewahrt. Es wird nicht als Ganzes veröffentlicht und ist nur im Rahmen der Masterarbeit für die Auswertung zugänglich.
- Ich als Studierende unterliege der Schweigepflicht und behandle Informationen, die ich den Beobachtungen entnehme, streng vertraulich.
- Im Fall einer Veröffentlichung der Forschungsergebnisse werden Zitate aus dem anonymisierten Protokoll verwendet, so dass nicht erkennbar ist, von wem sie stammen.

Die Datenschutzbestimmungen verlangen auch, dass Sie noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass Ihnen keine Nachteile entstehen, wenn Sie sich nicht an der Forschung beteiligen.

Wenn Sie Lust haben, an der Forschung mitzuwirken und im Rahmen der Beobachtungen Eindrücke zu teilen, bitte ich Sie, die Einverständniserklärung zu unterschreiben.
Vielen herzlichen Dank für Ihre Mitarbeit!
Wien, Oktober 2024

Die vonChiara Thörmer..... (als Beobachter/in)
und (als beobachtete Person/en) geführte Beobachtung wird im Rahmen der Masterarbeit an der Universität Wien am erhoben.

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung der qualitativen Beobachtung durch einen Informationsbrief informiert worden, insbesondere über folgende Punkte:

- Das Beobachtungsprotokoll als Ganzes wird nicht veröffentlicht;
- Das Protokoll wird anonymisiert;
- Die Studierende, die das Beobachtungsprotokoll auswertet, geht vertraulich mit dem Material um und unterliegt der Schweigepflicht gegenüber Dritten, nicht an der Forschung Beteiligten;
- Das Beobachtungsprotokoll wird nach Abschluss der Transkription gelöscht oder mir übergeben;
- Mein Name und meine Kontaktdaten werden getrennt von den Daten aufbewahrt.

Unter diesen Bedingungen bin ich damit einverstanden, dass...

- Die Beobachtung vor Ort durchgeführt, handschriftlich protokolliert, anonymisiert und ausgewertet wird.
- Die Beobachtung ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet wird.
- Passagen aus dem anonymisierten Beobachtungsprotokoll, die nicht mit meiner Person in Verbindung gebracht werden können, in der Masterarbeit verwendet werden.

Datum:

Unterschrift:

Ich kenne die Datenschutzbestimmungen und sage deren Einhaltung zu, soweit dies in meinen Verantwortungsbereich als Beobachterin fällt.

Datum:01.10.2024.....

Unterschrift:

Anhang 3: Fragebogen für die pädagogischen Fachkräfte

Vorläufiger Fragebogen für die pädagogische Fachkraft der Kita

Zur Vorbereitung auf das anstehende Interview zu Ihrer Arbeit als frühpädagogische Fachkraft im Bereich Sprachbildung und -förderung, würde ich Sie bitten, mir den folgenden Fragebogen auszufüllen. Für die Vorbereitung auf das Interview wäre es sehr hilfreich, wenn Sie den Fragebogen bereits vor dem Interviewtermin ausgefüllt an mich zurücksenden.

1. Wie alt sind Sie?

2. Geschlecht?

☐ Weiblich

☐ Männlich

☐ Divers

☐ Keine Angaben

3. Seit wann sind Sie als frühpädagogische Fachkraft tätig?

4. Welche Art von Ausbildung haben Sie abgeschlossen?

5. Wie viele Kinder mit Deutsch als Zweitsprache haben Sie aktuell in Ihrer Gruppe?

Anhang 4: Kategoriensystem mit Subkategorien

Anhang 4.1: Kind im Fokus

Kategorie: Kind im Fokus	Beobachtung	Interview
Subkategorie: Selbstständigkeit	- Eigenständiges Einteilen in die Räume (B1, Pos. 3; B3, Pos. 3) - Kinder dürfen Struktur des Morgenkreises mitbestimmen (B3, Pos. 3) - Kita ist auf Selbstständigkeit ausgerichtet (B3, Pos. 3; B4, Pos. 3)	- „Also, was ich merke, dass die Kinder gerne dann auch was selber machen. Also, dass das quasi, ich hatte ja schon gesagt mit der Erzählschiene, dass die Kinder selber etwas tun wollen und über dieses Tun auch bei der Aufmerksamkeit bleiben.“ (T1, Pos. 10) - Freiwillige Sprachangebote (T4, Pos. 34)
Subkategorie: Interaktion mit Anderen	- Kind 1: „Die Flasche“ Kind 2: „Kannst du mir bitte die Flasche aufmachen?“. Kinder korrigieren sich gegenseitig und FK2 ermutigt Kind 2 weiter so zu machen (B2, Pos. 3) - Mittagessen (B2, Pos. 3; B3, Pos. 3) - Spiele (B2, Pos.3)	- „Auch die Kinder untereinander. Es gibt ja sehr, sehr viele Kinder, die sehr gut Deutsch sprechen und die dann eben auch als Vorbilder fungieren.“ (T3, Pos. 61) - Mittagessen (T3, Pos. 48-49) - Gegenseitige Sprachunterstützung (T4, Pos. 134)

Tabelle 1: Überblick über die Kategorie *Kind im Fokus* (eigene Darstellung)

Anhang 4.2: Ressourcen

Kategorie: Ressourcen	Beobachtung	Interview
Subkategorie: Rolle der KiP	- Sprachliche Anregung und Interaktion (B1, Pos. 3) - Miteinbezug der anderen Kinder, die aus Interesse dazukommen; <i>FK1</i> als Vermittlerin (B1, Pos. 3) - Mehr Fokus auf Kinder mit Bedarf (B3, Pos. 3) - Dialog (B3, Pos. 3) - Korrekatives Feedback (B3, Pos. 3) - Offenes Mittagessen (11-13 Uhr) wird unter anderem <i>FK3</i> von begleitet (B3, Pos. 3)	- Beratung und Tipps für Teams (T1, Pos. 86; T2, Pos. 65; 68; T3, Pos. 8; T4, Pos. 23) - Eins-zu-eins-Situationen (T1, Pos. 91; T4, Pos. 27; 31) - Fokus auf Kinder mit Bedarf (T4, Pos. 23; 31) - Sprachfördernde Situationen schaffen (T3, Pos. 41; T4, Pos. 27; 31; 37) - Mittagessensbegleitung (T3, Pos. 36) - Sprachförderndes Material in den Alltag bringen (T4, Pos. 23; 27)

Tabelle 2: Überblick über die Kategorie *Ressourcen* (eigene Darstellung)

Anhang 4.3: Herausforderungen im Kita-Alltag

Kategorie: Herausforderungen im Kita-Alltag	Beobachtung	Interview
Subkategorie: (Sprachliche) Vielfalt und Integration	- Sprachniveaus (B1, Pos. 3) - Mehrsprachigkeit (B2, Pos. 3) - Unruhiges Verhalten (B2, Pos. 3) - Mehrsprachigkeit der Fachkräfte (B4, Pos. 3) - Kind mit erhöhtem Bedarf (auch kognitive Entwicklungsverzögerung) (B4, Pos. 3) - Fachkraft als Vermittlerin (B4, Pos. 3)	- Unterschiedliche Sprachentwicklung der Kinder (T1, Pos. 104) - Deutsch als Zweitsprache (T1, Pos. 104; T2, Pos. 3; 118; T3, Pos. 54) - „Also ich hätte gerne arabische Sprache zur Verfügung, die habe ich aber nicht zur Verfügung. Ansonsten würde ich sie gerne als Brücke nehmen, [...] weil Sprachen sind immer Brückenbauer.“ (T1, Pos. 100) - Unruhiges Verhalten der Kinder (T2, Pos. 75; 118) - Erschwerte Kommunikation (T2, Pos. 83; T4, Pos. 75) - Fülle an Kindern mit wenig Sprachverständnis (T2, Pos. 126; T3, Pos. 21; 54) - Kinder stagnieren oder sind rückläufig (T3, Pos. 51; 54; 108; 120)
Subkategorie: Fehlende Kompetenzen	- Kinder werden bei falscher Aussprache nicht immer korrigiert (B1, Pos. 3) - Sprachlernstrategien (B1, Pos. 3) - Bedürfniserfassung (B2, Pos. 3) - Deutsch als Zweitsprache (B4, Pos. 3)	- Fehlendes Fach- und Praxiswissen (T1, Pos. 46; T2, Pos. 40; 43) - Sprachrepertoire (T1, Pos. 100; T2, Pos. 5) - Grenzen der eigenen Strategien (T3, Pos. 51) - Sprachkompetenz der Fachkräfte (T3, Pos. 60)
Subkategorie: Anforderungen an die Fachkräfte	- Korrektur bei falscher Aussprache der Kinder (B1, Pos. 3) - Regelvermittlung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (B4, Pos. 3)	- Sprachliche Vielfalt (T3, Pos. 21; 130) - Sprachliche Begleitung (T4, Pos. 100; 131)

Tabelle 3: Überblick über die Kategorie *Herausforderungen im Kita-Alltag* (eigene Darstellung)

Anhang 4.4: Haltung und Kompetenz der Fachkraft

Kategorie: Haltung und Kompetenzen der Fachkraft	Beobachtung	Interview
Subkategorie: Fachkraft als Sprachvorbild	- Korrekatives Feedback (B1, Pos. 3; B2, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Zeichensprache der Kinder in Wörter umsetzen (B2, Pos. 3) - Klare Sprache (B3, Pos. 3) - Sprachangebot (B4, Pos. 3) - Fachkraft als sprachliche Vermittlerin (B4, Pos. 3)	- Sprachförderlich handeln (T1, Pos. 12) - Sprachfreude erzeugen (T1, Pos. 47; 126) - Kinder wiederholen Sätze der Fachkraft (T1, Pos. 72) - Schöne sprachliche Momente schenken (T1, Pos. 113) - Nähe (T3, Pos. 40; 83; 92) - Sprachlich begleiten (T2, Pos. 9; T4, Pos. 67) - Korrekatives Feedback (T2, Pos. 47; T3, Pos. 40; 42) - Eigene Haltung (T3, Pos. 40) - Beziehungsarbeit (T3, Pos. 44)
Subkategorie: Rolle der Fachkraft	- Nähe (B2, Pos. 3) - Unterstützung (B2, Pos. 3) - Sprachliche Motivation (B2, Pos. 3) - Mehr Fokus auf Kinder mit Bedarf (B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Sprachlich Regeln vermitteln (B3, Pos. 3; B4, Pos. 3)	- Interkulturalität berücksichtigen (T1, Pos. 40; T4, Pos. 94) - Interessen/ Bedarfe der Kinder erkennen (T1, Pos. 52; T3, Pos. 83 92) - Konfrontation mit Sprache (T3, Pos. 54; T4, Pos. 101; 126) - Nähe (T3, Pos. 85; 92) - Vermittlungsposition (T1, Pos. 66; T4, Pos. 115) - Beziehungsarbeit (T4, Pos. 94) - Geschützte Rahmenbedingungen (T4, Pos. 137)
Subkategorie: Sprachkompetenz und Wissen der Fachkraft	- Korrekatives Feedback (B1, Pos. 3; B2, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Sprachanregung (B1, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Spielerisch in sprachliche Interaktion (B2, Pos. 3) - Erstsprachen der Kinder (B2, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Klare Sprache (B2, Pos. 3; B3, Pos. 3) - Zeichensprache der Kinder in Wörter umsetzen (B2, Pos. 3) - Regeln sprachlich kommunizieren (B3, Pos. 3; B4, Pos. 3)	- Dialog (T1, Pos. 40) - Mimik und Gestik (T1, Pos. 43) - Wortschatz erweitern (T1, Pos. 72; T3, Pos. 105) - Klare Sprache (T1, Pos. 72; T3, Pos. 105) - Sprachliche Begleitung (T1, Pos. 78; T4, Pos. 94; 126) - Sprachanregung (T3, Pos. 40) - Beziehungsarbeit (T4, Pos. 94) - Sprache anpassen (T1, Pos. 74; T2, Pos. 42)

Tabelle 4: Überblick über die Kategorie *Haltung und Kompetenzen der Fachkraft* (eigene Darstellung)

Anhang 4.5: Sprachförderung und Interaktion

Kategorie: Sprachförderung und Interaktion	Beobachtung	Interview
Subkategorie: Sprachentwicklung der Kinder	- Unterschiedliche Sprachniveaus (B1, Pos. 3) - Mehr Fokus auf Kinder mit Bedarf (B4, Pos. 3)	- Unterschiedliche Sprachniveaus (T1, Pos. 93; 188; 102; T2, Pos. 3; T3, Pos. 105; T4, Pos. 38; 118) - Erschwerte Kommunikation (T2, Pos. 3; 115; 117) - Rückläufig (T2, Pos. 115; 117)

		- Fortschritte (T1; Pos. 49; T2, Pos. 126; T3, Pos. 63; 109; 118)
Subkategorie: Alltagsintegrierte Sprachbildung und -förderung	- Spielsituationen (B1, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Kinderrunden (B1, Pos. 3; B2, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Mittagessen (B1, Pos. 3; B2, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Garderobe (B2, Pos. 3) - Themenräume (B3, Pos. 3) - Buchlesen (B3, Pos. 3)	- Sprachliche Begleitung (T4, Pos. 128-129)
Subkategorie: Sprachlernstrategien	- Korrekatives Feedback (B1, Pos. 3; B2, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Dialog (B1, Pos. 3; B2, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Offene Fragen (B1, Pos. 3) - Nicht gelungene Bilderbuchbetrachtung (B1, Pos. 3)	- Dialog (T1, Pos. 47; 49; T2, Pos. 108; T4, Pos. 104) - Korrekatives Feedback (T2, Pos. 48; T4, Pos. 90) - Bildkarten (T4, Pos. 94) - Offene Fragen (T3, Pos. 41)
Subkategorie: Fachkraft-Kind-Interaktion	- Kinder mit Bedarf (B1, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Einzelsituationen (B1, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Sprachliche Anregung (B1, Pos. 3; B2, Pos. 3) - Aufmerksamkeit (B1, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Alltagssituationen (B1, Pos. 3; B2, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3)	- Aktiver Dialog (T3, Pos. 44) - Freundliches Auftreten (T1, Pos. 68; T2, Pos. 40) - Interaktionsqualität (T4, Pos. 104) - Beziehungsarbeit (T4, Pos. 95; 104) - Einzelsituationen (T1, Pos. 113-114; T4, Pos. 112) - Geschützte Situationen (T4, Pos. 112; 137) - Sprachliche Begleitung (T4, Pos. 125-126)

Tabelle 5: Überblick über die Kategorie *Sprachförderung und Interaktion* (eigene Darstellung)

Anhang 4.6: Mehrsprachigkeit und Familie

Kategorie: Mehrsprachigkeit und Familie	Beobachtung	Interview
Subkategorie: Erstsprache und Familie	- Berücksichtigung Erstsprache (B2, Pos. 3; B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Kinder sprechen Erstsprache (B2, Pos. 3) - Fachkräfte andere Erstsprache (B3, Pos. 3; B4, Pos. 3) - Übersetzen (B2, Pos. 3)	- Voraussetzungen (T1, Pos. 3) - Familien miteinbeziehen (T1, Pos. 29; 33-34; 36; T2, Pos. 126; T3, Pos. 59) - Berücksichtigung Erstsprache (T1, Pos. 40; T4, Pos. 95) - Brückenbauer (T1, Pos. 100) - Fachkräfte andere Erstsprache (T2, Pos. 6)
Subkategorie: Deutsch als Zweitsprache	- Wenig Deutschkenntnisse (B1, Pos. 3) - Mehrheit (B1, Pos. 3)	- Andere Umgebungssprache (T1, Pos. 95) - Erschwerte Kommunikation (T2, Pos. 3) - Sprachliche Begleitung (T4, Pos. 125) - Konfrontation mit Deutsch (T3, Pos. 54-55) - Fortschritte (T2, Pos. 82; T3, Pos. 63)
Subkategorie: Vielfältige Lebenswelten	- Unterschiedliche Herkünfte (B1, Pos. 3; B4, Pos. 3)	- Andere Zugänge zu Sprache (T1, Pos. 34)

Tabelle 6: Überblick über die Kategorie *Mehrsprachigkeit und Familie* (eigene Darstellung)

Anhang 4.7: Kategorien in den Interviews

<u>Kategorie:</u> Ressourcen	Interview
<u>Subkategorie:</u> Kommunikation und Weiterentwicklung im Team	- Austausch (T1, Pos. 86; T2, Pos. 115) - Expert*innen vor Ort (T1, Pos. 119; 121-122) - KiP als Unterstützung (T4, Pos. 23-25; 29) - Sprachbeobachtung und -dokumentation (T4, Pos. 13-17) - Theorie-Praxis (T4, Pos. 62)
<u>Subkategorie:</u> Rahmenbedingungen und Weiterentwicklung	- Alltagsintegrierte Sprachförderung (T1, Pos. 12; T3, Pos. 7)
<u>Subkategorie:</u> Teamstruktur und Ressourcen	- Verteilung auf alle Fachkräfte (T1, Pos. 12; T3, Pos. 7; T4, Pos. 48) - Kinder im Blick (T2, Pos. 18) - Interaktionen (T3, Pos. 123)
<u>Subkategorie:</u> Verbesserungspotenziale	- Expert*innen von außerhalb, multiprofessionelle Teams (T1, Pos. 119; 121-122)
<u>Kategorie:</u> Ausbildung	
<u>Subkategorie:</u> Zufriedenheit und Verbesserungspotenziale	- Positiv: dialogische Bilderbuchbetrachtung (T4, Pos. 54)
<u>Subkategorie:</u> Qualitätsaspekte der Ausbildung	- Theorie-Praxis (T4, Pos. 54) - Kindern praktisches anbieten (T4, Pos. 62)
<u>Subkategorie:</u> Fort- und Weiterbildungen	- Frühe Chancen: Wie kommen die Kinder in Sprache? (T1, Pos. 23)
<u>Kategorie:</u> Herausforderungen im Kita-Alltag	
<u>Subkategorie:</u> Personal- und Zeitmangel	- Zeitmangel (T2, Pos. 68; 134; 136; T3, Pos. 21; 127; 128; T4, Pos. 99-100; 105; 131) - Personalmangel und -schlüssel (T2, Pos. 136; 146; T3, Pos. 21; 24; 127; 128; 130)
<u>Kategorie:</u> Haltung und Kompetenzen der Fachkraft	
<u>Subkategorie:</u> Sprachstandfeststellung	- Rückläufige Sprachentwicklung (T2, Pos. 117) - Wenig Deutschkenntnisse (T2, Pos. 128) - Förderansatz (T4, Pos. 3)
<u>Kategorie:</u> Sprachförderung und Interaktion	- Sprachangebote (T3, Pos. 89; 91; T4, Pos. 25; 27; 45; 84)
<u>Subkategorie:</u> Veränderungen	- Selbstständigkeit (T1, Pos. 10)

Tabelle 7: Kategorien in den Interviews (eigene Darstellung)

Interview- und Beobachtungstranskripte auf u:cloud: <https://ucloud.univie.ac.at/index.php/s/QnEf2NdydKntwWB>