https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

Originalarbeit

Handlungskompetenz und Adaptivität in der Sprachförderung

Ergebnisse aus einer Interventionsstudie

Editor's Choice

Jannika Böse und Anna-Lena Scherger

Fachgebiet Sprache und Kommunikation, Fakultät Rehabilitationswissenschaften, Technische Universität Dortmund, Deutschland

Zusammenfassung: *Hintergrund:* Die entwicklungsproximale Anpassung (Adaptivität) von Inhalten an die Lernausgangslage von Kindern gilt als Voraussetzung erfolgreicher Fördermaßnahmen. Dies gilt auch für den Bereich der Sprachförderung. So wird davon ausgegangen, dass die Adaptivität des sprachlichen Angebots entsprechend der kindlichen Ausgangslage mit einem größeren Erfolg der Sprachförderung einhergeht. Grundlagenwissen sowie diagnostische Kompetenzen werden dabei als Voraussetzungen betrachtet. *Methode:* Der vorliegende Artikel befasst sich mit der Veränderung von Handlungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte in Bezug auf Sprachförderung im Rahmen eines Fortbildungsprojekts. Untersucht wurde die Sprachförder-Performanz in Bezug auf die Häufigkeit des Einsatzes zuvor erlernter Sprachförderstrategien vor und nach der Interventionszeit mittels Videoanalyse. Für die Überprüfung der Adaptivität wurde der Sprachstand der teilnehmenden Kinder in die Analysen einbezogen. *Ergebnisse:* Die Ergebnisse zeigen, dass die teilnehmenden Fachkräfte nach der Intervention häufiger komplexe Sprachförderstrategien anwenden, während einfache Sprachförderstrategien zum zweiten Testzeitpunkt weniger häufig angewendet wurden. Zusammen mit weiteren Ergebnissen des Projekts zeigt dies, dass Veränderungen auf allen erhobenen Kompetenzebenen der Fachkräfte zu beobachten sind. Es konnte jedoch zu beiden Testzeitpunkten kein adaptives sprachförderliches Verhalten festgestellt werden. *Diskussion:* Vor dem Hintergrund der Gesamtergebnisse werden im vorliegenden Artikel methodische und theoretische Aspekte adaptiver Sprachförderung diskutiert.

Schlüsselwörter: Professionalisierung, Sprachförderung, Übergang Kita-Grundschule, Adaptivität, Handlungskompetenz

Adaptivity and Practical Competence in Language Support – Results from an Intervention Study

Abstract: *Background:* The adjustment (adaptivity) of content to the learning situation of children is a prerequisite for successful educational interventions. This also applies to the area of language support. It is assumed that the adaptability of linguistic structures to the child's language level is associated with greater success in language support. Basic knowledge and diagnostic skills are considered necessary. *Method:* This article deals with the change of the performance of language support in the context of a training program for educational staff. The language support performance was investigated in relation to the frequency with which previously learned language support strategies were used before and after the intervention period using video analysis. The second-language skills of participating children were included in the analyses to evaluate adaptivity. *Results:* The results indicate that the participating practitioners used complex language support strategies more frequently after the intervention than at the start of the project, while simple language support strategies were used less frequently at the second test time. Together with other results of the project, this shows that changes can be observed at all levels of competence of the professionals measured. However, no adaptive use of language support strategies was observed at either test time. *Discussion:* In light of the overall results, this article discusses methodological and theoretical aspects of adaptive language support.

Keywords: professionalization, language support, adaptivity, practical competence, transition to school

Einleitung

Seit 2004 wird der gesetzlich vorgegebene Bildungs- und Erziehungsauftrag von Kitas in länderspezifischen Bildungsplänen konkretisiert. Die sogenannten „Grundsätze zur Bildungsförderung" (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Familien, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen [MSB NRW & MKJFGFI], 2018) betonen die Wichtigkeit durchgängiger alltagsintegrierter Sprach-

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

förderung und die damit verbundene Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte für die Sicherung der Bildungsqualität. Aufgrund der positiven Evaluationslage stieg die Popularität alltagsintegrierter Sprachfördermaßnahmen für den vorschulischen Bereich zuletzt stetig (Beckerle, 2017; Becker-Mrotzek, Roth & Schöneberger, 2019). Studien belegen jedoch weiterhin eine unzureichende Sprachförderqualität vorschulischer Bildungseinrichtungen im deutschsprachigen Raum (Blatter, Groth & Hasselhorn, 2020; Kammermeyer, Roux & Stuck, 2016; Suchodoletz von, Fäsche, Gunzenhauser & Hamre, 2014).

Pädagogische Fachkräfte selbst konstatieren eigene Entwicklungsbedarfe vor allem im Wissensausbau zur Beurteilung des kindlichen Sprachstands und sprachförderdidaktische Grundlagen (Fried, 2009). Es gilt, Fachkräfte im Bereich der Sprachförderung gezielt fortzubilden, um den heterogenen sprachlichen Voraussetzungen von Vorschulkindern mit und ohne Deutsch als Zweitsprache gerecht zu werden.

Sprachförderung im Fokus von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen

Ziel von Sprachförderung ist, neben der universellen sprachlichen Bildung, die Prävention von a) drohender Bildungsbenachteiligung von insbesondere mehrsprachig aufwachsenden Kindern und b) der Verstetigung sprachlicher Schwierigkeiten bei Kindern mit Risikofaktoren im Spracherwerb (Sigel & Inckemann, 2017).

(Inter-)nationale Fortbildungskonzepte für alltagsintegrierte Sprachförderung (u. a. Baldaeus, Ruberg, Rothweiler & Nickel, 2021; Kammermeyer, King et al., 2019; Neuman & Kaefer, 2018; Towson, Green & Abarca, 2020; Voltmer, Hormann, Pietsch, Mahler & Salisch, 2021) basieren oftmals auf der Methode des Dialogischen Lesens (DL), welches sich aufgrund von Alltagsbezug, flexibler Anpassungsmöglichkeiten und Zeitökonomie besonders für die Erprobung sogenannter Sprachförderstrategien eignet (Sigel & Inckemann, 2017). Sprachförderstrategien stellen eine zentrale Komponente alltagsintegrierter Sprachförderung dar und sind in Tabelle 1 zusammengefasst.

Der Einsatz dieser Strategien hat nachweislich positive Einflüsse auf einzelne Bereiche des kindlichen Spracherwerbs (u. a. Lemmer et al., 2019; Voltmer et al., 2021).

Ein fundiertes Verständnis des natürlichen Spracherwerbs sowie die Fähigkeit zur Beurteilung des kindlichen Sprachstands auf Ebene der Sprachförderkräfte gelten für die Umsetzung erfolgreicher Sprachförderung als entscheidend (Kämpfe, Betz & Kucharz, 2021). Theoretische Modelle, wie das Sprachförderkompetenzmodell von Hopp, Thoma & Tracy (2010), bieten eine inhaltliche Orientierung für die Entwicklung von Fortbildungsprogrammen im Bereich Sprachförderung und unterscheiden dabei zwischen verschiedenen Kompetenzebenen (*Wissen*, *Können* und *Machen;* siehe Abb. 1). Um sicherzugehen, dass durch Fortbildungen erlangtes, linguistisch fundiertes Wissen in die Praxis transferiert wird, gilt es, Interventionseffekte ganzheitlich, also zum einen auf Performanz-Ebene (*Machen*), zum anderen auf Ebene teilnehmender Kinder, zu erfassen (Brunsek et al., 2020).

In Bezug auf die Performanz von Fachkräften konnten mehrere Interventionsstudien zu alltagsintegrierter Sprachförderung Zuwächse feststellen (Beckerle et al., 2019; Frick & Zumbotel, 2019; Kammermeyer, Metz et al., 2019; Vogt et al., 2015). Towson, Macy, Abarca, Myers & FitzPatrick, (2023) fanden in Bezug auf einzelne Strategien unterschiedliche Kompetenzzuwächse, sodass da-

Tabelle 1. Auszug aus Beckerle, Mackowiak & Kucharz (2020): Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. Gegliedert nach Anforderungen an die Sprachkompetenzen der Kinder auf Grundlage der entwicklungsproximalen Förderung nach Dannenbauer (1994) (in Anlehnung an Hormann & Skowronek, 2019)

	Kategorie	Ankerbeispiel
Einfache Strategien	Geschlossene Fragen	E: [Ist das ein Löwe auf dem Bild?]
	Wiederholung[1]	*K: [Da ist ein Hase.]* – E: [Da ist ein Hase.]
Fortgeschrittene Strategien	Korrektives Feedback	*K: [Ein Mädchen.]* – E: [Ja, eine Frau.] (Semantisches Korrektiv)
	Modellierungsstrategien	*K: [Ein Bär.]* – E: [Ein Bär unter dem Baum.] (Semantisch-syntaktische Modellierung)
Komplexe Strategien	Offene Fragen	E: [Was hast du gestern gemacht?]
	Teiloffene Fragen	E: [Wo wollt ihr jetzt spielen?]
	Strategien zur Konzeptentwicklung[2]	E: [Welche Bauernhoftiere kennst du?]

Anmerkungen. E = Erwachsene_r. K = Kind. [1] Ergänzte Kategorie in Anlehnung an Hormann & Skowronek (2019). [2] Ergänzte Kategorie in Anlehnung an Kammermeyer, King et al. (2019).

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

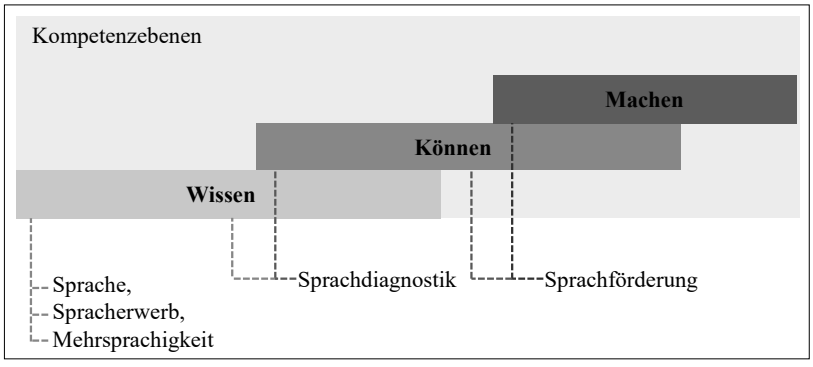


Abbildung 1. Sprachförderkompetenzmodell in Anlehnung an Hopp, Thoma & Tracy (2010). Eigene Darstellung.

von auszugehen ist, dass es pädagogischen Fachkräften je nach Strategie unterschiedlich gut gelingt, diese in alltägliche Interaktionen zu integrieren.

Nur wenige Studien untersuchten jedoch die Wirkzusammenhänge zwischen Sprachförderkompetenzen der Fachkräfte und sprachlichen Outcomes teilnehmender Kinder (u.a. Buschmann & Sachse, 2018; Lemmer et al., 2019; Piasta et al., 2020; Markussen-Brown, 2017; Towson et al.; 2020). So konnten Piasta et al. (2020) in einer Interventionsstudie zwar positive Effekte eines Trainingsprogramms auf das sprachförderliche Verhalten von Fachkräften, nicht aber auf die phonologische Bewusstheit, Sprach- und Lesefertigkeiten und Kindergartenreife teilnehmender Kinder am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich, nachweisen. Erkenntnisse wie diese zeigen die Wichtigkeit der ganzheitlichen Untersuchung von Interventionseffekten.

Adaptivität in der Sprachförderung

Neben der reinen Anwendung von Sprachförderstrategien in Sprachfördersituationen sollten diese passgenau auf den Sprachstand und die Entwicklungsziele der Kinder eingesetzt werden. Diese sogenannte *Adaptivität* von Sprachförderstrategien wird jüngst vermehrt untersucht (Geyer & Müller, 2021; Beckerle & Mackowiak, 2019; Hormann & Skowronek, 2019). Im Allgemeinen wird mit der Bezeichnung des „Adaptive Teaching […] die Frage der Passung zwischen einem Lernangebot und den Lernvoraussetzungen und -potenzialen der [Kinder verstanden]“ (Tubach & Nührenbörger, 2022, S. 79). In Bezug auf sprachförderliches Handeln konstatieren Geyer & Müller (2021), „der Kerngedanke einer adaptiven Sprachförderung [sei], dass ihre Wirksamkeit wesentlich von der Passung zwischen dem Sprachstand der zu fördernden Kindern und dem sprachlichen Angebot in der Sprachförderung abhängt“ (S. 33). Dafür gilt es, in der Sprachförderung entwicklungsproximal (nach den Prinzipien der entwicklungsproximalen Therapie nach Dannenbauer, 1994) vorzugehen und demnach, ausgehend vom natürlichen Spracherwerbsverlauf, passgenau Förderangebote zu schaffen (Geyer & Müller, 2021).

Auch wenn Adaptivität quantitativ letztlich nur näherungsweise bestimmt werden kann (Hormann & Skowronek, 2019), ist davon auszugehen, dass der Erfolg einer Sprachfördermaßnahme von ihr abhängt (Fried, 2009). Hormann und Skowronek (2019) konstatieren in dem Zusammenhang, dass sich bestimmte Sprachförderstrategien besonders für die Förderung von Kindern mit geringeren Sprachkompetenzen eignen (einfache Strategien), wohingegen andere vor allem im Umgang mit Kindern mit vergleichsweise hohen Sprachkompetenzen angewendet werden sollten (komplexe Strategien) (s. Tab. 1).

Erste Ergebnisse zur Adaptivität in Sprachfördersituationen anhand von Videoanalysen weisen darauf hin, dass es pädagogischen Fachkräften nur bedingt gelingt, Sprachförderstrategien an den Sprachstand teilnehmender Kinder anzupassen (Beckerle & Mackowiak, 2022; Geyer & Müller, 2021; Hormann & Skowronek, 2019). Daher sollte untersucht werden, inwiefern Adaptivität durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen gesteigert werden kann und inwieweit sich eine hohe Adaptivität in der Sprachförderung auf den kindlichen Spracherwerb auswirkt.

Das Projekt „Basisfähigkeiten stärken“

Das Projekt „Basisfähigkeiten stärken – Qualifizierung, Diagnostik, Intervention“ (Laufzeit von 12/2021–11/2022) hatte zum Ziel, in Brückengruppen arbeitende Fachkräfte in Bezug auf ihre Sprachförderkompetenzen in allen Kompetenzbereichen fortzubilden. Brückengruppen dienen als Ergänzung zu regulären Kindertagesstätten für Kinder, die vor der Einschulung noch keinen Kitaplatz erhalten haben. Die Gruppen werden ausschließlich von mehrsprachig aufwachsenden Kindern besucht (für Details siehe Böse, Busch, Leyendecker & Scherger, 2023) Evaluiert wurde die im Rahmen des Projekts erstellte, 12 Zeitstun-

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article
under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

den umfassende Fortbildung (siehe Elektronisches Supplement ESM1) innerhalb eines fünfmonatigen Interventionsprojekts anhand einer längsschnittlichen Studie mit Kontrollgruppen (für Details siehe Böse, Busch, et al., 2023). Die Fortbildungsinhalte gliedern sich in drei inhaltliche Blöcke à vier Zeitstunden und orientieren sich an evidenzbasierten Konzepten (Baldaeus et al., 2021; Jungmann, Morawiak & Meindl, 2018; Kammermeyer, King et al., 2019).

Teilnehmende Fachkräfte und Kinder wurden sowohl vor der Fortbildung, im Januar 2022, als auch nach der Umsetzung der Sprachförderung, im Juni 2022, untersucht. Erste bereits veröffentlichte Ergebnisse (Böse, Busch, et al., 2023; Böse & Scherger, 2023) zeigen signifikante Verbesserungen sowohl auf Ebene der Fachkräfte (Kompetenzbereiche *Wissen* und *Können*) als auch auf Ebene der Kinder (rezeptive und expressive Zweitsprachkompetenzen). Die nachträglich erhobene Umsetzungstreue fiel vergleichsweise hoch aus und teilnehmende Fachkräfte berichteten von einer hohen Selbstwirksamkeitserfahrung nach der Fortbildung. Die als zentraler Fortbildungsaspekt vermittelte Anwendung und Adaptivität von Sprachförderstrategien (Handlungsebene *Machen*) wurde in bisherigen Untersuchungen im Rahmen des Projekts nur oberflächlich fokussiert (Böse & Scherger, 2023).

Forschungsfragen und Hypothesen

Ziel des vorliegenden Beitrags ist die differenzierte Untersuchung der sprachförderlichen Handlungskompetenzen von fortgebildeten Fachkräften vor und nach der Fortbildung und einer fünfmonatigen Umsetzungsdauer. Zur Frage steht, inwieweit sich die gemessenen Handlungskompetenzen unter Berücksichtigung der Häufigkeit einzelner Sprachförderstrategien sowie deren Adaptivität nach der Fortbildungsteilnahme verändern.

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass (a) teilnehmende Fachkräfte vor der Fortbildung wenig sprachförderlich adaptiv handeln (Beckerle & Mackowiak, 2022; Geyer & Müller, 2021; Hormann & Skowronek, 2019). Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich zu T1 keine Anpassung der SFS an die jeweils unterschiedlichen zweitsprachlichen Kompetenzen der Kinder feststellen lässt.

Weiterhin wird erwartet, dass es nach der Fortbildung und Umsetzung der Sprachförderung zu einem (b) rein quantitativen Anstieg in Bezug auf die generelle Häufigkeit von SFS kommt (Frick & Zumbotel, 2019), insbesondere auf Ebene der komplexen Sprachförderstrategien (Beckerle et al., 2019; Kammermeyer, Metz et al., 2019). In Bezug auf die Adaptivität von SFS wird erwartet, dass (c) Fachkräfte zum zweiten Testzeitpunkt im Umgang mit Kindern mit geringeren Zweitsprachkompetenzen häufiger einfache und seltener komplexe Strategien verwenden, während sie im Umgang mit Kindern mit höheren Zweitsprachkompetenzen seltener einfache und häufiger fortgeschrittene und komplexe Strategien anwenden. Bei Interaktionen mit zwei Kindern mit jeweils unterschiedlichen Zweitsprachkompetenzen, wird davon ausgegangen, dass einfache und komplexe Strategien in vergleichbarem Maße angewendet werden (für eine Übersicht siehe Tab. 1).

Methode

Stichprobe und Studiendesign

Für die Teilnahme am Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ (positives Ethikvotum der Technischen Universität Dortmund) gaben 23 Fachkräfte aus zehn Brückengruppen in Nordrhein-Westfalen ihr Einverständnis. Für die finale Stichprobe (N = 15) wurden nur die Proband_innen integriert, die an allen Erhebungssitzungen zu beiden Testzeitpunkten (T1 und T2) teilnahmen (siehe ESM 2 für eine genauere Beschreibung der Stichprobe und des Ausschlusses von Proband_innen). Für die Überprüfung der Adaptivität verwendeter SFS wurden die Zweitsprachkompetenzen von den an den DL-Situationen teilnehmenden Kindern (T1: 25 Kinder, T2: 17 Kinder) einbezogen.

Die pandemiebedingt online stattfindende Fortbildung wurde auf drei Tage à vier Stunden aufgeteilt. Teilnehmende Fachkräfte wurden instruiert, die gelernten Inhalte im anschließenden fünfmonatigen Interventionszeitraum so häufig wie möglich in der Interaktion im pädagogischen Alltag anzuwenden. Darüber hinaus erhielten teilnehmende Einrichtungen monatlich Materialpakete mit alters- und sprachstandsadäquaten Bilderbüchern und (Hör-)Spielen (zu Vorteilen der hörspielbasierten Sprachförderung s. Böse, Niephaus, Elstrodt-Wefing & Scherger, 2023).

Instrumente

Die Erhebungen wurden von zwei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und der Projektleitung durchgeführt. Für die Überprüfung der Performanz (Kompetenzebene *Machen*) mittels Videoanalysen führten teilnehmende Fachkräfte zu beiden Testzeitpunkten Bilderbuchbetrachtungen unter Verwendung vorgegebener Bilderbücher im Sinne des DL mit einem oder zwei Kindern durch. Videoanalysen sind für das Verständnis der Komplexität von Interaktionssituationen unerlässlich und bieten sich daher insbesondere für die Analyse sprachförderlichen Verhaltens an (Rademacher, Böse, Subellok & Starke, 2023).

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

Transkription und Kodierung erfolgten in Anlehnung an das Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag (B-SFT; Beckerle, Mackowiak & Kucharz, 2020) mithilfe der Software ELAN (Version 6.5; (Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, 2023). Die zur Reliabilitätsüberprüfung eingesetzte Doppelkodierung von 10 % des Videomaterials ergab eine sehr gute Übereinstimmung der Auftretenshäufigkeit gemessener Strategien (*Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC)* = .89). Da sich die relative Auftretenshäufigkeit der Strategien als unabhängig von der Kodierungsdauer herausstellte, wurden einheitlich jeweils 10 Minuten eines Videos analysiert. Zusätzlich wurde das Interaktionsverhalten der Proband_innen während der Bilderbuchbetrachtungen anhand einer Checkliste beurteilt, welche Kriterien wie Artikulation, Sprechtempo und Lob/Kritik kindlicher Äußerungen umfasste (siehe ESM3; in Anlehnung an Beller & Beller, 2009).

Um die Performanz unter Berücksichtigung des Sprachstands der Kinder auszuwerten, wurden die an den DL-Situationen beteiligten Kinder entsprechend der Vorgehensweise von Hormann und Skowronek (2019; Tab. 1) in „Kinder mit geringen Zweitsprachkompetenzen“ und „Kinder mit hohen Zweitsprachkompetenzen“ eingeordnet. Hierzu wurden die Rohwerte der Testergebnisse der Kinder in rezeptiven und produktiven Elizitationsverfahren für die Umgebungssprache Deutsch z-standardisiert und zu einem allgemeinen Wert zusammengefasst. Zusätzlich wurde anhand der Spontansprachanalyse die mittlere Äußerungslänge (MLU) erfasst, die sich für die Zuordnung der Kinder zu den beiden Gruppen eignet.

Datenanalyse

Die Datenanalyse des insgesamt ca. 18-stündigen Videomaterials wurde in R (Version 4.3.1; R Core Team, 2023) durchgeführt. Für die Analyse des Sprachförderverhaltens wurde für beide Testzeitpunkte pro Proband_in die Anzahl der jeweilig gezeigten Sprachförderstrategien berechnet. Der Analyse liegen 5.958 sprachförderliche Interaktionen zwischen jeweils ein bis zwei Kindern und einer Fachkraft zugrunde. Die positive Korrelation zwischen der MLU und den Gesamtergebnissen der Zweitsprachdiagnostik (z-Scores) zu T1 bestätigt die Eignung des MLU-Wertes (r = .41; p = .001) als Maß für die zweitsprachlichen Kompetenzen. Die Videosequenzen wurden auf Grundlage der MLU in drei Gruppen eingeordnet (Gruppe 1: Fachkraft-Kind-Interaktion mit Kindern mit geringen Zweitsprachkompetenzen, Gruppe 2: Interaktion sowohl mit Kindern mit geringen, als auch mit hohen Zweitsprachkompetenzen, Gruppe 3: Interaktion mit Kindern mit hohen Zweitsprachkompetenzen). Zu T1 lagen für insgesamt 14 Interaktionen (25 Kinder) Daten der Kinder vor, zu T2 für insgesamt 10 Interaktionen (17 Kinder). Diejenigen Interaktionen, für welche keine Informationen über die Zweitsprachkompetenzen der Kinder vorlagen, wurden aus den Analysen für Hypothese b ausgeschlossen. Interaktionen mit zwei Kindern, in welchen für eines der Kinder keine Daten vorlagen, wurden anhand der vorliegenden Daten des anderen Kindes interpretiert.

Um Hypothese (b) zur Veränderung der Anzahl der angewendeten SFS statistisch zu überprüfen, wurden zunächst Wilcoxon-Vorzeichen-Rangtests zur Überprüfung der exakten Signifikanz der Veränderung durchgeführt. Für die Beurteilung der allgemeinen Interaktionsqualität wurden die Beobachtungen der Checkliste zusätzlich deskriptiv ausgewertet.

Zur Überprüfung von Hypothese (a) und (c) bezüglich der Unterschiedlichkeit der Strategien (siehe Kategorien in Tab. 1) zwischen den drei Gruppen (Gruppe 1 = MLU < 2, Gruppe 2: Gemischt, Gruppe 3 = MLU ≥ 2) wurden Kruskal-Wallis-Tests nach Rang mit Bonferroni-Holm-korrigierten Post-Hoc-Tests durchgeführt.

Ergebnisse

Hypothese (a): Zu T1 zeigt sich keine angepasste Nutzung von SFS bei Kindern mit unterschiedlichen zweitsprachlichen Kompetenzen. Tabelle 2 zeigt die statistischen Kennwerte in Bezug auf die verwendeten Sprachförderstrategien aufgeteilt in Interaktionen mit Kindern mit geringer MLU (< 2), Interaktionen mit Kindern mit hoher MLU (≥ 2) und gemischten Interaktionen (ein Kind mit hoher MLU, ein Kind mit geringer MLU). Zu T1 zeigt sich für keine der analysierten Strategien ein Unterschied zwischen den Gruppen.

Hypothese (b): Nach der Fortbildung und Intervention verwenden die Fachkräfte insgesamt häufiger Sprachförderstrategien als vor der Fortbildung. Zu T1 verwendeten die Proband_innen im Schnitt 14,18 Strategien pro Minute (SD = 2.80). Zu T2 waren es durchschnittlich 15,42 Strategien pro Minute (SD = 2.07). Der Redeanteil der Kinder stieg signifikant an (p < .01) von 27.9 % (SD = 0.13) zu T1 auf 43.6 % (SD = 0.12) zu T2. Die Kennwerte der Prä-Post-Analyse bezüglich der Häufigkeit der jeweiligen Strategien zu T1 und T2 sind in Tabelle 3 dargestellt. Während einfache Strategien zu T2 signifikant weniger verwendet wurden, fanden komplexe Strategien insgesamt signifikant häufiger Verwendung (siehe Abb. 2). Es wurde keine signifikante Veränderung für einzelne fortgeschrittene und komplexe Strategien beobachtet, mit Ausnahme von Strategien zur Konzeptentwicklung, welche zu T2 signifikant häufiger verwendet wurden (p = .02). Die Gesamt-

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article
under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

Tabelle 2. Anzahl der Sprachförderstrategien zu beiden Testzeitpunkten getrennt nach Gruppen (MLU kleiner oder größer/gleich 2 und gemischt)

	T1 (*N* = 14)			T2 (*N* = 10)		
	Gruppe 1 MLU < 2 (*n* = 6)	Gruppe 2 Gemischt (*n* = 3)	Gruppe 3 MLU ≥ 2 (*n* = 5)	Gruppe 1 MLU < 2 (*n* = 3)	Gruppe 2 Gemischt (*n* = 2)	Gruppe 3 MLU ≥ 2 (*n* = 5)
Strategien Gesamt	126.83 (32.92)	145.00 (23.53)	157.40 (21.27)	161.00 (23.81)	172.00 (22.63)	145.60 (19.68)
Einfache Strategien	53.33 (14.27)	72.33 (19.67)	50.00 (15.02)	41.33 (16.36)	54.50 (16.50)	49.00 (16.54)
Wiederholungen	8.67 (5.65)	17.67 (9.29)	14.00 (5.05)	8.67 (0.58)	8.50 (6.36)	13.40 (7.47)
Geschlossene Fragen	44.67 (12.14)	54.67 (23.01)	36.00 (15.76)	32.67 (19.66)	46.00 (16.97)	46.40 (9.18)
Fortgeschrittene Strategien	56.50 (21.23)	54.33 (5.31)	87.60 (20.02)	97.00 (26.70)	76.00 (4.00)	82.00 (28.47)
Korrektives Feedback	10.67 (5.72)	8.33 (7.09)	15.00 (6.96)	20.00 (14.53)	14.00 (0.00)	7.80 (1.92)
Modellierungstechniken	45.83 (18.39)	46.00 (11.36)	72.60 (20.48)	77.00 (19.97)	62.00 (5.66)	51.20 (9.58)
Komplexe Strategien	16.33 (5.91)	14.00 (0.82)	19.60 (6.37)	21.33 (10.34)	39.00 (2.00)	32.20 (8.47)
Teiloffene Fragen	6.67 (5.89)	6.33 (1.15)	6.20 (4.92)	10.67 (8.08)	8.50 (0.71)	7.80 (5.07)
Offene Fragen	2.83 (2.99)	1.67 (1.53)	1.00 (0.71)	2.33 (1.53)	6.00 (0.00)	2.60 (1.67)
Strategien zur Konzeptentwicklung	6.83 (1.94)	6.00 (1.73)	12.40 (7.27)	8.33 (5.03)	24.50 (3.54)	15.40 (4.28)

Tabelle 3. Gegenüberstellung verwendeter Strategien zu beiden Testzeitpunkten

Komplexität	Kategorie	*M(SD)*	
		T1 (*N* = 15)	T2 (*N* = 15)
	Strategien Gesamt	141.80 (28.19)	154.20 (20.72)
Einfache Strategien	Wiederholungen	12.33 (6.65)	8.93 (5.79)*
	Geschlossene Fragen	44.93 (16.4)	40.80 (12.04)*
Fortgeschrittene Strategien	Korrektives Feedback	11.00 (6.87)	11.53 (7.69)
	Modellierungstechniken	54.93 (20.65)	65.8 (16.87)
Komplexe Strategien	Teiloffene Fragen	6.53 (4.44)	9.20 (4.83)
	Offene Fragen	1.93 (2.09)	2.87 (1.92)
	Strategien zur Konzeptentwicklung	8.93 (5.11)	12.93 (6.97)*

Anmerkungen. Durchschnittliche Anzahl an Strategien während der 10-minütigen analysierten DL-Situationen. $N = 29$. * $p \leq .05$ ** $p \leq .01$.

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

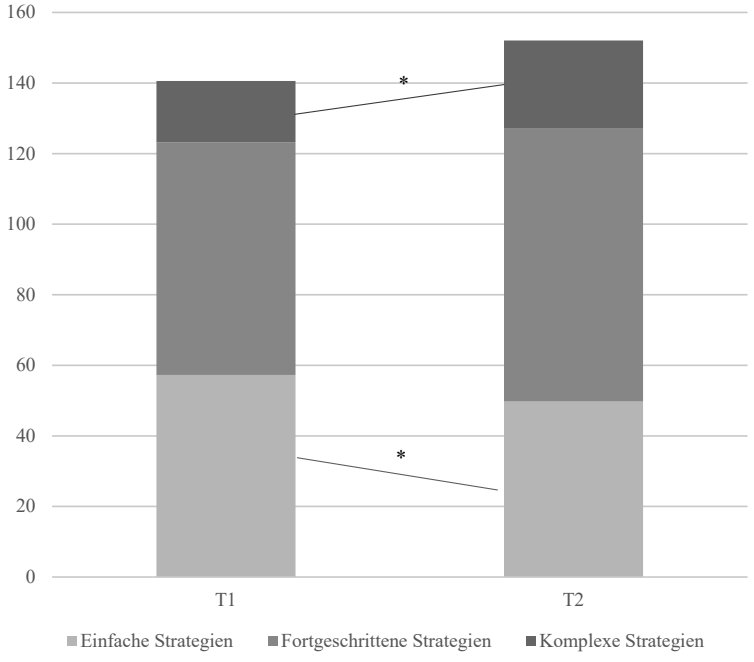


Abbildung 2. Durchschnittliche Anzahl an Sprachförderstrategien zu T1 und T2 aufgeteilt nach Komplexität der Strategien. * $p \leq .05$.

anzahl der Sprachförderstrategien veränderte sich ebenfalls nicht signifikant.

Die Beurteilung der sprachlichen Interaktionsprozesse der Fachkräfte durch die Testleitungen ergab in nahezu allen Bereichen einen Deckeneffekt (*Median* = 5, *Modus* = 5). Lediglich in Bezug auf *lobendes Verhalten* lag die Schätzung der Testleitungen im Prätest im Median bei 5 (*Modus* = 5) („Die Fachkraft lobt die Kinder nach verbalen Äußerungen *immer*.“) und im Posttest bei 4 (*Modus* = 5) („Die Fachkraft lobt die Kinder nach verbalen Äußerungen *meistens*.“).

Hypothese (c): Zu T1 zeigt sich eine angepasste Nutzung von SFS bei Kindern mit unterschiedlichen zweitsprachlichen Kompetenzen. Zu T2 erwies sich der Kruskal-Wallis-Test lediglich in Bezug auf Strategien zur Konzeptentwicklung als signifikant ($p = .039$). Der Post-Hoc-Test mit Bonferroni-Holm-Korrektur zeigt jedoch keinen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen. Bei weiteren Einzelstrategien sowie bei der Gesamtanzahl der Strategien, zeigten sich ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen.

Diskussion

Ziel der vorliegenden Interventionsstudie war die Erfassung der Handlungskompetenz von in Brückengruppen arbeitenden Fachkräften in alltagsintegrierten Sprachfördersituationen (DL) vor und nach einer Fortbildung mit anschließender Umsetzung. Die Ergebnisse erweitern den aktuellen Forschungsstand zu alltagsintegrierter Sprachförderung und bringen neue Erkenntnisse in Bezug auf die Veränderung adaptiven sprachförderlichen Handelns im Rahmen von Fortbildungsprogrammen. Teilnehmende Proband_innen zeigten nach der Intervention eine Zunahme komplexer Sprachförderstrategien und eine Abnahme an einfachen Sprachförderstrategien. Jedoch gelang es ihnen nicht, die Strategien in DL-Situationen entwicklungsproximal an den Sprachstand der Kinder anzupassen.

Die Wirksamkeit von DL auf einzelne kindliche Spracherwerbsbereiche kann zwar als gesichert angenommen werden (Fitton, McIlraith & Wood, 2018; Pillinger & Vardy, 2022), jedoch stellt der Transfer in die Praxis häufig ein Hindernis dar (Böhm, Jungmann & Koch, 2017). Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse ist anzunehmen, dass es den teilnehmenden Fachkräften gelungen ist, im Anschluss an die Fortbildung weitere, komplexere Strategien, die sie zuvor nicht oder nur sehr selten anwendeten, in ihr pädagogisches Handeln aufzunehmen, was ein bedeutender Schritt in der Realisierung von Sprachförderprojekten ist (Becker-Mrotzek et al., 2019; Fitton et al., 2018). Gleichzeitig wurden einfache Strategien nach der Fortbildung und Umsetzung der Sprachförderung weniger häufig angewendet. Die Gesamtanzahl verwendeter Strategien veränderte sich nicht. Bisherige Interventionsstudien mit ähnlichen Professionalisierungsansätzen konnten ebenfalls Veränderungen auf der Ebene *Machen* in Bezug auf einzelne SFS feststellen (Beckerle et al., 2019; Frick & Zumbotel, 2019; Towson et al., 2020). Towson et al. (2023) beobachteten in einer aktuellen Pilotstudie, dass sich die Anzahl

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article
under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

bestimmter Sprachförderstrategien nach einer Fortbildung erhöhte, während andere Strategien nicht häufiger angewendet wurden. Sie schließen daraus, dass es fortgebildeten Fachkräften leichter fällt, initiierende (kindlichen Äußerungen vorausgehende) Strategien zu übernehmen als reaktive (kindlichen Äußerungen nachfolgende) Strategien. In der vorliegenden Untersuchung verwendeten teilnehmende Fachkräfte nach der Intervention mehr komplexe Strategien. Gleichzeitig ging die Häufigkeit einfacher Strategien zurück, wobei zu beachten ist, dass kausale Zusammenhänge aufgrund fehlender Kontrollgruppen nicht nachvollzogen werden können.

In Bezug auf den adaptiven Einsatz von Sprachförderstrategien kann festgehalten werden, dass es den Proband_innen sowohl vor als auch nach der Fortbildung nicht gelang, die Sprachförderstrategien entwicklungsproximal an den Sprachstand der Kinder anzupassen. Dies deckt sich mit bisherigen Erkenntnissen insofern, dass gezeigt werden konnte, dass es sich für die Fachkräfte allgemein als schwierig gestaltet, Sprachförderaktivitäten adaptiv zu gestalten (Beckerle & Mackowiak, 2022; Geyer & Müller, 2021; Hormann & Skowronek, 2019). Interventionsstudien zu adaptivem sprachförderlichem Verhalten blieben bisher aus.

Offen bleibt jedoch weiterhin die Frage, welchen Einfluss adaptive Sprachförderung tatsächlich auf den Spracherwerb geförderter Kinder hat. Geyer und Müller (2021) beziehen in ihrer sprachwissenschaftlichen und -erwerbstheoretischen Empfehlung zur Operationalisierung von Adaptivität grundlegende adaptive Ansätze der Sprach*therapie* nach Dannenbauer (1994) auf den Kontext der Sprach*förderung* ein. Es ist jedoch denkbar, dass die Unterscheidung zwischen Sprachtherapie- und Sprachförderbedarf hier entscheidend ist: Kinder, die aufgrund geringer Deutschkontaktmöglichkeiten Bedarf an Sprachförderung haben, sind vermutlich bei typisch entwickelter Sprachverarbeitung in der Lage, auch von einem entwicklungsferneren Input zu profitieren. Adaptivität im weiteren Sinne könnte somit bedeuten, nicht nur Strukturen der exakt nächsthöheren Entwicklungsstufe anzubieten, sondern darauf zu achten, dass nicht zu viele Entwicklungsstufen zwischen angebotenem Input und tatsächlichem Sprachstand übersprungen werden. Ein umfangreicher Input mit vielfältigen sprachlichen Strukturen könnte sogar für den Spracherwerb von Kindern eine günstigere Voraussetzung sein, wie bereits von Newport, Gleitmann & Gleitmann (1977) konstatiert.

Auf diese Adaptivität im weiteren Sinne wäre daher in folgenden Fortbildungsmaßnahmen abzuzielen, um Kindern kein überkomplexes Sprachangebot zu bieten. Unklar bleibt, inwiefern adaptiv sprachförderliches Verhalten im engeren Sinne, d.h. Sprachangebote nur auf der exakt nächsten Sprachentwicklungsstufe – wie es im Einzelsetting in der Therapie umsetzbar und bei vorliegender Entwicklungsstörung nötig ist –, zu noch größeren Fortschritten im Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache führen würde. Aktuelle Studien aus dem Bereich der Sprachförderung beziehen sich dabei auf eine unterschiedlich enge Auslegung von Adaptivität. Während Geyer und Müller (2021) eine engere Vorstellung von adaptiver Sprachförderung vertreten, streben Hormann und Skowronek (2019) durch die Einteilung der Sprachförderstrategien eher einen weiteren Begriff der Adaptivität an.

Die in dem Projekt erzielten Spracherwerbsfortschritte der Kinder (Böse, Busch, et al., 2023) legen nahe, dass sich eine enge Adaption des Sprachangebots auf Grundlage diagnostischer Prozesse nicht als die eine Schlüsselfunktion gelingender Sprachförderung herausstellt, sondern dass ein entwicklungsadäquater Input auch im weiteren Sinne ausreicht, um bedeutende Spracherwerbsprozesse anzustoßen, wenn es für die Kinder durch optimierte und responsive Interaktionsprozesse ein Zusammenspiel mit ausreichend dialogischen Gelegenheiten zur eigenen Sprachproduktion gibt, wie auch bereits von Girolametto, Weitzmann, Wiigs & Pearce (1999) und Ritterfeld (2000) erörtert. Die Tatsache, dass der Redeanteil geförderter Kinder zu T2 trotz deutlich erhöhter Anzahl komplexer Sprachförderstrategien steigt, unterstreicht die Annahme, dass Interaktionsprozesse durch komplexere Strategien optimiert wurden. Neben inhaltlichen Aspekten sprachförderlicher Fachkraft-Kind-Interaktionen sollte dementsprechend ebenfalls ein Fokus auf der Qualität von Interaktionsprozessen liegen (u.a. Zöggeler-Burkhardt, Embacher & Smidt, 2023). Weiterführende Analysen zur Interaktionsqualität im Zusammenspiel mit Adaptivität im weiteren und im engeren Sinne könnten hier ansetzen. Die für die qualitative Beurteilung von Interaktionsprozessen herangezogene Checkliste nach Beller und Beller (2009) führte zu Deckeneffekten, sodass zu Interaktionsprozessen keine genauere Aussage gemacht werden können.

Limitationen

Die vergleichsweise geringe Stichprobengröße und fehlende Kontrollgruppe ermöglichte keine umfassende Überprüfung heuristisch konzipierter Modelle von Adaptivität, was die Identifizierung der für erfolgreiche Handlungskompetenzen notwendigen Kompetenzen erschwert. Darüber hinaus wurden die unterschiedlichen Ausbildungshintergründe der Fachkräfte, trotz möglicher Einflüsse auf die Interaktionsqualität (Frick & Lehnerer, 2023), nicht in die Analyse einbezogen. Zweitens ist die Überprüfbarkeit der Adaptivität sprachförderlichen Handelns begrenzt, da die Anpassungsgenauigkeit von Sprachförderaktivitäten an die Bedürfnisse der Kinder nur näherungsweise bestimmt werden kann (Hormann & Skowronek, 2019), insbesondere

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

dann, wenn Kontrollgruppen fehlen. Beckerle et al. (2018) betonen darüber hinaus, dass es pädagogischen Fachkräften in strukturierten Situationen wie DL-Situationen leichter fällt, Sprachförderstrategien hochfrequent anzuwenden als in anderen pädagogischen Alltagssituationen. In der vorliegenden Studie wurde das Sprachförderverhalten teilnehmender Fachkräfte in sehr eng kontrollierten DL-Situationen beobachtet. Die Tatsache, dass Fachkräfte in DL-Situationen teilweise mit unterschiedlich vielen Kindern interagierten, kann einen Einfluss auf die Ergebnisse haben. Schließlich wurde in der Studie nur ein Aspekt der Adaptivität betrachtet, während eine ganzheitliche Betrachtung auch die Überprüfung der Adaptivität auf der Makro-Ebene erfordert hätte (Geyer & Müller, 2021).

Relevanz für die Praxis

Insgesamt stellen die vorliegenden Erkenntnisse die Bedeutsamkeit des Transfers von Wissen in die Praxis deutlich heraus. Die Qualität pädagogischer Prozesse in Kindertageseinrichtungen ist ausschlaggebend dafür, wie stark Kinder von dem Besuch einer vorschulischen Institution profitieren (NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, 2003). Insbesondere vor dem Hintergrund, dass Kinder mit einem sogenannten Migrationshintergrund zusätzlich zu bereits bestehender Bildungsbenachteiligung häufig in der Vergabe von Kitaplätzen benachteiligt werden (Statistisches Bundesamt, 2023), gilt es, pädagogisches Personal in anderen vorschulischen Einrichtungen, wie die in der vorliegenden Studie begleiteten Brückengruppen, gezielt fortzubilden. Dabei gilt es, neben linguistisch fundiertem Wissen, vor allem qualitativ hochwertige und responsive Interaktionsmöglichkeiten aufzubauen, die zu einem sprachförderlichen Verhalten beitragen. Die in diesem Projekt entstandene Fortbildung ist konkret als Transfer in die Praxis angelegt, um die Professionalisierung vorschulischer pädagogischer Fachkräfte nachhaltig zu gestalten und somit einen positiven Einfluss auf die Bildungsqualität aller Kinder in frühen Bildungsinstitutionen zu erreichen.

Elektronische Supplemente (ESM)

Die elektronischen Supplemente sind mit der Online-Version dieses Artikels verfügbar unter https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000463.

ESM1. Übersicht über die Module der Fortbildung im Projekt „Basisfähigkeiten stärken“.

ESM2. Flussdiagramm zum Studiendesign und Ausschluss von PFK im Verlauf der Studie.

ESM3. Checkliste Interaktionsverhalten OGS-Kräfte.

Literatur

Baldaeus, A., Ruberg, T., Rothweiler, M. & Nickel, S. (2021). *Sprachbildung mit Bilderbüchern: Ein videobasiertes Fortbildungsmaterial zum dialogischen Lesen. Sprachliche Bildung – Praxiskonzepte: Band 1*. Münster: Waxmann.

Beckerle, C. (2017). *Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten und in der Grundschule: Evaluation des „Fellbach-Konzepts“*. Weinheim: Beltz Juventa.

Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Löffler, C., Heil, J., Pauer, I. et al. (2018). Der Einsatz von Sprachfördertechniken in unterschiedlichen Settings in Kindertageseinrichtungen. *Frühe Bildung, 7*(4), 215 – 222.

Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2019). Adaptivität von Sprachförderung im Kita-Alltag. *Lernen und Lernstörungen, 8*, 203 – 211.

Beckerle, C. & Mackowiak, K. (2022). Sprachförderung in dyadischen Bilderbuchbetrachtungen mit Kindern mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen im Deutschen: Analysen mit dem „Erweiterten Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag“ (B-SFT+). *Forschung Sprache* (2), 50 – 65.

Beckerle, C., Mackowiak, K., Koch, K., Dapper-Saalfels, T. von, Löffler, C. & Heil, J. (2019). Veränderungen des Sprachförderwissens und -handelns von pädagogischen Fachkräften im Rahmen einer Weiterqualifizierung. *Frühe Bildung, 8*(4), 187 – 193.

Beckerle, C., Mackowiak, K. & Kucharz, D. (2020). B-SFT: Beobachtungssystem zur Erfassung von Sprachfördertechniken im Kita- und Grundschulalltag. In K. Mackowiak, C. Beckerle, S. Gentrup & C. Titz (Hrsg.), *Forschungsinstrumente im Kontext institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung* (S. 79 – 101). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt-Verlag.

Becker-Mrotzek, M., Roth, H. J. & Schöneberger, C. (2019). Wirksame Konzepte der sprachlichen Bildung aus dem Versuch in die Fläche transferieren: Konzepte und Erfahrungen aus der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS). *DDS – Die Deutsche Schule, 111*(3), 334 – 339.

Beller, S. & Beller, E. K. (2009). *Abschlussbericht des Projekts Systematische sprachliche Anregung im Kindergartenalltag zur Erhöhung der Bildungschancen 4- und 5-jähriger Kinder aus sozial schwachen und Migrantenfamilien – ein Modell der pädagogischen Intervention.* Projektabschlussbericht. Freie Universität Berlin. Verfügbar unter https://www.beller-kkp.de/downloads/ESIA2Abschlussbericht.pdf

Blatter, K., Groth, K. & Hasselhorn, M. (Hrsg.). (2020). *Edition ZfE: Bd. 6. Evidenzbasierte Überprüfung von Sprachförderkonzepten im Elementarbereich*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Böhm, J., Jungmann, T. & Koch, K. (2017). Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. In T. Jungmann & K. Koch (Hrsg.), *Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen* (S. 9 – 28). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Böse, J., Busch, J., Leyendecker, B. & Scherger, A.-L. (2023). Supporting second language acquisition of bilingual preschool children through professionalization of caregivers in specialized preschool programs. *Frontiers in psychology, 14*, 1149447.

Böse, J., Niephaus, A., Elstrodt-Wefing, N., & Scherger, A.-L. (2023). Hörspielbasierte Sprachförderung mit mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. *Sprache Stimme Gehör, 47*(1), 89 – 93.

Böse, J. & Scherger, A.-L. (2023). *Frühe Förderung, große Wirkung. Alltagsintegrierte Sprachförderung mit Kindern im anfänglichen Erwerb des Deutschen als Zweitsprache – Qualifizierung von Betreuungspersonen* (RuhrFutur gGmbH, Hrsg.). Verfügbar unter https://www.ruhrfutur.de/sites/default/files/2023-09/evaluation_alltagsintegrierte-sprachforderung-in-bruckengruppen_ruhrfutur.pdf

Brunsek, A., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Fletcher, B., Nocita, G., et al. (2020). A meta-analysis and systematic review

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

of the associations between professional development of early childhood educators and children's outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 53*, 217 – 248.

Buschmann, A. & Sachse, S. (2018). Heidelberg interaction training for language promotion in early childhood settings (HIT). *European Journal of Education, 53*(1), 66 – 78. https://doi.org/10.1111/ejed.12263

Dannenbauer, F. M. (1994). Zur Praxis der entwicklungsproximalen Intervention. In H. Grimm & S. Weinert (Hrsg.), *Intervention bei sprachgestörten Kindern: Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen* (S. 83 – 104). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.

Fitton, L., McIlraith, A. L. & Wood, C. L. (2018). Shared book reading interventions with English learners: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 88*(5), 712 – 751.

Frick, E. & Zumtobel, M. (2019). Alltagsintegrierte Sprachförderung im Kindergarten. *Lernen und Lernstörungen, 8*, 221 – 231. https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000278

Frick, E. & Lehnerer, E. (2023). Die Qualität von Interaktionen in Kindertageseinrichtungen. Einflussfaktoren gelingender Interaktionsgestaltung im KiTa-Alltag. Zeitschrift für *Grundschulforschung, 16*(2), 199 – 214. https://doi.org/10.1007/s42278-023-00181-2

Fried, L. (2009). Education, language and professionalism: issues in the professional development of early years practitioners in Germany. *Early Years, 29*(1), 33 – 44.

Geyer, S. & Müller, A. (2021). Wie adaptiv ist Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache? *Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 74*, 31 – 60.

Girolametto, L., Weitzman, E., Wiigs, M. & Pearce, P. S. (1999). The Relationship Between Maternal Language Measures and Language Development in Toddlers with Expressive Vocabulary Delays. *American Journal of Speech-Language Pathology, 8*(4), 364 – 374. https://doi.org/10.1044/1058-0360.0804.364

Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13*(4), 609 – 629.

Hormann, O. & Skowronek, M. (2019). Wie adaptiv ist der Einsatz von Sprachlehrstrategien in KiTas? Ergebnisse einer Videoanalyse. *Frühe Bildung, 8*(4), 194 – 199.

Jungmann, T., Morawiak, U. & Meindl, M. (2018). *Überall steckt Sprache drin: Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Kammermeyer, G., King, S., Goebel, P., Lämmerhirt, A., Leber, A., Metz, A. et al. (2019). *Mit Kindern im Gespräch (Kita): Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in Kindertageseinrichtungen* (3. Auflage). Augsburg: Auer.

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.

Kammermeyer, G., Roux, S. & Stuck, A. (2016). Qualität in der vorschulischen Sprachförderung. Ergebnisse der Evaluation der additiven Sprachförderung in Rheinland-Pfalz. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 84*(1), 49 – 63.

Kämpfe, K., Betz, T. & Kucharz, D. (2021). Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 24*(4), 909 – 932.

Lemmer, R., Huschka, S., Geyer, S., Brandenburg, J., Ehm, J.-H., Lausecker, A. et al. (2019). Sind Fortbildungsmaßnahmen zu linguistisch fundierter Sprachförderung wirksam? Analysen zu den Kompetenzen von Fachkräften und mehrsprachigen Kindern. *Frühe Bildung, 8*(4), 181 – 186.

Markussen-Brown, J., Juhl, C. B., Piasta, S. B., Bleses, D., Højen, A. & Justice, L. M. (2017). The effects of language- and literacy-focused professional development on early educators and children: A best-evidence meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 38*, 97 – 115.

Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive (Hrsg.). (2023). *ELAN (Version 6.5.)*.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) & Ministerium für Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MKJFGFI). (2018). *Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertagesbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter https://www.mkjfgfi.nrw/sites/default/files/documents/bildungsgrundsaetze_161219.pdf [20.04.2024].

Neuman, S. B. & Kaefer, T. (2018). Developing low-income children's vocabulary and content knowledge through a shared book reading program. *Contemporary Educational Psychology, 52*, 15 – 24.

NICHD Early Child Care Research Network & Duncan, G. J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. Child Development. *Child development* (74), 1454 – 1475.

Newport, E. L., Gleitman, H. & Gleitman, L. R. (1977). Mother I'd rather do it myself: The contribution of selected child listener variables. In E. Snow & C. A. Ferguson (Hrsg.), *Talking to children: Language input and acquisition*, 109 – 150. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Piasta, S. B., Farley, K. S., Mauck, S. A., Soto Ramirez, P., Schachter, R. E., O'Connell, A. A. et al. (2020). At-scale, state-sponsored language and literacy professional development: Impacts on early childhood classroom practices and children's outcomes. *Journal of Educational Psychology, 112*(2), 329 – 343. https://doi.org/10.1037/edu0000380

Pillinger, C. & Vardy, E. J. (2022). The story so far: A systematic review of the dialogic reading literature. *Journal of Research in Reading, 45*(4), 533 – 548.

R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. Verfügbar unter https://www.R-project.org/

Rademacher, K., Böse, J., Subellok, K. & Starke, A. (2023). Therapieerfolg in der Mutismustherapie – Entwicklung und Erprobung eines Beobachtungsinstruments zur Analyse des kommunikativen Verhaltens von Kindern. *Forschung Sprache, 11*(2), 116 – 129.

Ritterfeld, U. (2000). Welchen und wieviel Input braucht das Kind? In H. Grimm (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie Sprachentwicklung: Sprachentwicklung* (S. 403 – 432). Göttingen: Hogrefe.

Sigel, R. & Inckemann, E. (Hrsg.). (2017). *Diagnose und Förderung von Kindern mit Zuwanderungshintergrund im Sprach- und Schriftspracherwerb: Theorien, Konzeptionen und Methoden in den Jahrgangsstufen 1 und 2 der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Statistisches Bundesamt. (2023). *Betreuungsquote von Kindern unter 6 Jahren mit und ohne Migrationshintergrund in Kindertagesbetreuung1 am 1. März 2022 nach Ländern*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Tabellen/liste-betreuungsquote-migration-unter6jahren-nach-laendern.html#658316 [20.04.2024].

Suchodoletz, A. von, Fäsche, A., Gunzenhauser, C. & Hamre, B. K. (2014). A typical morning in preschool: Observations of teacher–child interactions in German preschools. *Early Childhood Research Quarterly, 29*(4), 509 – 519.

Towson, J. A., Green, K. B. & Abarca, D. L. (2020). Reading Beyond the Book: Educating Paraprofessionals to Implement Dialogic Reading for Preschool Children with Language Impairments. *Topics in Early Childhood Special Education, 40*(2), 68 – 83.

Towson, J. A., Macy, M., Abarca, D. L., Myers, K. & FitzPatrick, E. (2023). Examining Teachers' Use of Dialogic Reading Strategies Following a Multiple Component Professional Development Intervention. *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication. https://doi.org/10.1007/s10643-023-01526-3

Tubach, D. & Nührenbörger, M. (2022). Sensibilisierung von Studierenden für adaptive Lernbegeitung im Kontext eines videoba-

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)

https://econtent.hogrefe.com/doi/pdf/10.1024/2235-0977/a000463 - Monday, September 22, 2025 5:33:58 AM - Universitätsbibliothek Dortmund IP Address:129.217.135.161

sierten Lehr-Lernsettings. In A. Schröter, M. Kortmann, S. Schulze, K. Kempfer, S. Anderson, G. Sevdiren, J. Bartz & C. Kreutchen (Hrsg.), *Inklusion in der Lehramtsausbildung – Lerngegenstände, Interaktionen und Prozesse* (S. 79 – 100). Münster: Waxmann.

Vogt, F., Löffler, C., Haid, A., Itel, N., Schönfelder, M. & Zumwald, B. (2015). Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen. *Empirische Pädagogik, 29*(3), 414 – 430.

Voltmer, K., Hormann, O., Pietsch, M., Maehler, C. & Salisch, M. von (2021). Teaching the Teachers About Language Support Strategies: Effects on Young Children's Language Development. *Frontiers in psychology, 12*, 660750.

Zöggeler-Burkhardt, L., Embacher, E.-M. & Smidt, W. (2023). Social relationships, interactions and learning in early childhood – theoretical approaches, empirical findings and challenges. *Early Child Development and Care, 193*(11 – 12), 1199 – 1203. https://doi.org/10.1080/03004430.2023.2260976

Historie
Manuskript eingereicht: 27.04.2024
Manuskript angenommen: 16.08.2024
Onlineveröffentlichung: 24.10.2024

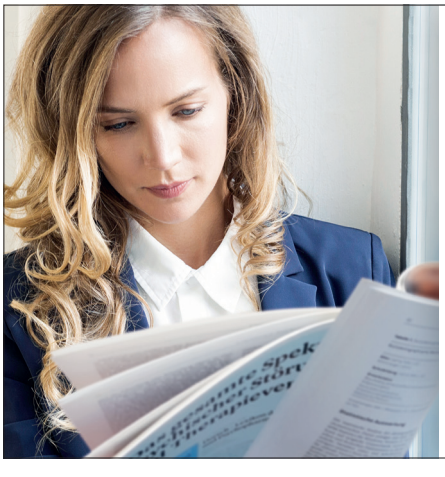
Danksagung
Wir danken allen Kindern und Fachkräften aus Brückengruppen, die an dem Projekt „Basisfähigkeiten stärken“ teilgenommen haben. Darüber hinaus danken wir der Bildungsinitiative Ruhr-Futur für die Organisation der finanziellen Förderung und unseren studentischen Mitarbeiterinnen, sowie Alexandra Niephaus, ohne die die Datenerhebungen nicht möglich gewesen wären. Zudem gilt unser Dank Nathalie Frey und Katharina Rademacher für die Mitwirkung an der inhaltlichen Diskussion, die im Vorfeld der Erstellung des vorliegenden Artikels geführt wurde.

Förderung
Die vorliegende Studie ist Teil des Projekts „Basisfähigkeiten stärken – Qualifizierung, Diagnostik, Intervention“, gefördert von Dezember 2021 bis Dezember 2022 und gefördert von der DJKS (Deutsche Kinder- und Jugendstiftung) als Teil des Förderprogramms „AUF!leben – Zukunft ist jetzt“. Das Projekt wurde geleitet von Prof. Dr. Anna-Lena Scherger. Open-Access-Veröffentlichung ermöglicht durch die Technische Universität Dortmund.

ORCID
Jannika Böse
https://orcid.org/0000-0002-3400-3678
Anna-Lena Scherger
https://orcid.org/0000-0001-9139-7573

Jannika Böse
Fachgebiet Sprache und Kommunikation
Fakultät Rehabilitationswissenschaften
Technische Universität Dortmund
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
Deutschland
jannika.boese@tu-dortmund.de

Anzeige



Schon abonniert?

Bestellen Sie jetzt die Zeitschrift „Lernen und Lernstörungen“:
• keine Ausgabe verpassen • print und online verfügbar
• vollständiges Online-Archiv

www.hgf.io/lls

hogrefe

© 2024 The Author(s). Distributed as a Hogrefe OpenMind article under the license CC BY 4.0 (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0)