

Was ist Sprachförderkompetenz? Fachwissen und Handlungskompetenz von pädagogischen Fachkräften in der vorschulischen Sprachförderung

ANJA MÜLLER, KATINKA SMITS,
SABRINA GEYER & PETRA SCHULZ

Einleitung

Der sprachliche Lernerfolg von Kindern in der Sprachförderung hängt von vielen Faktoren ab. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte in der Sprachförderung (vgl. Thoma et al. 2011). Einigkeit besteht darin, dass pädagogische Fachkräfte für die Aufgabe der Sprachförderung neben generellen pädagogischen Kompetenzen auch Sprachförderkompetenzen benötigen, die sowohl spezifisches Fachwissen als auch Handlungskompetenzen im Bereich der Sprachförderung umfassen (vgl. Hopp/Thoma/Tracy 2010; Müller 2014). In den bislang vorliegenden Studien zur Sprachförderkompetenz von pädagogischen Fachkräften wurden jedoch Aspekte des Fachwissens bzw. des sprachlichen Handelns jeweils separat untersucht (Fried 2007; Kleissendorf/Schulz 2010; Ricart Brede 2011; Thoma et al. 2011). In diesem Beitrag werden erste Ergebnisse aus dem Projekt *PROfessio* vorgestellt, das sowohl das Fachwissen als auch das sprachliche Handeln von pädagogischen Fachkräften in der Sprachförderung untersucht.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Zunächst werden das Konzept der Sprachförderkompetenz sowie aktuelle Forschungsergebnisse dazu skizziert. Im Anschluss wird das Projekt *PROfessio* vorgestellt. Im Mittelpunkt stehen Ergebnisse einer Teilstudie, in der zum einen das Fachwissen von 35 pädagogischen Fachkräften unterteilt nach linguistischem Grundlagenwissen und praxisrelevantem Wissen untersucht wurde. Zum anderen wurde das sprachliche Handeln in konkreten Fördersituationen analysiert; hierzu werden Ergebnisse zur syntaktischen Komplexität der Äußerungen der Fachkräfte berichtet. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit und einem Ausblick für weitere Untersuchungen zur Sprachförderkompetenz.

Das Konzept der Sprachförderkompetenz

Im Rahmen der Sprachförderung begegnen pädagogische Fachkräfte (PFK) einer Vielzahl von verschiedenen Aufgaben: Beurteilung des Sprachentwicklungsstandes, Ableitung von Förderzielen und Auswahl geeigneter Materialien und Methoden. Spezifisches Fachwissen und eine spezifische Handlungskompetenz sind daher Voraussetzung für die Gestaltung einer erfolgreichen Sprachförderung. Entsprechend erhalten diese Aspekte in Modellen zur Sprachförderkompetenz besondere Aufmerksamkeit. Angelehnt an das Modell zur Sprachförderkompetenz von Hopp/Thoma/Tracy (2010) lassen sich die Aspekte des Fachwissens und der Handlungskompetenz den zentralen Dimensionen *Wissen* und *Handeln* zuordnen (Müller 2014). Grundlage für das Modell von Müller (2014) bilden die Ansätze zur frühpädagogischen Handlungskompetenz von Faas/Treptow (2010; siehe auch Treptow 2009) und zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften von Baumert/Kunter (2006). Müller (2014) zufolge lassen sich die zentralen Dimensionen *Wissen* und *Handeln* wie folgt gliedern: *Wissen* besteht demnach aus Fachwissen, fachdidaktischem Wissen und pädagogischem Wissen. Zum Fachwissen einer PFK gehören Kenntnisse über linguistische Grundlagen, das Wissen über den Erst- und Zweitspracherwerb sowie Kenntnisse über die Einschätzung des kindlichen Sprachstands und über den Gegenstand der Sprachförderung. Im fachdidaktischen Wissen sind Kenntnisse über die Vermittlung von Sprache verankert, dazu zählt beispielsweise das Wissen um die Methoden der Förderung. Das pädagogische Wissen umfasst Kenntnisse, die für die Tätigkeit als PFK grundlegend erscheinen und somit nicht spezifisch für die Aufgabe der Sprachförderung sind (vgl. Faas/Treptow 2010).¹ Ähnlich lässt sich auch das *Handeln* im Bereich der Sprachförderung laut Müller (2014) weiter untergliedern. Den Abläufen in der Sprachförderung folgend, werden das Planungshandeln, das Durchführungshandeln und das Auswertungshandeln unterschieden. In Anlehnung an das Modell zur Unterrichtsplanung von Meyer (2009) zählt zum Planungshandeln die Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten, die Festlegung und Hierarchisierung der Förderziele und die anschließende Erstellung eines Förderplans sowie die Auswahl geeigneter Methoden und Materialien. Das Durchführungshandeln bezieht sich auf die Umsetzung dieser Aspekte, d.h. auf das Handeln in der Förderung selbst. Zentral ist hier vor allem das sprachliche Handeln

¹ Baumert/Kunter (2006) nennen ebenfalls das Organisations- und Beratungswissen. Das Organisationswissen umfasst Wissen z. B. über interne und externe Regeln zur Sicherung von Organisationsabläufen (Fried 2002). Beratungswissen ist z.B. im Rahmen der Elternarbeit unerlässlich. Beide Punkte werden im Beitrag nicht weiter berücksichtigt, was jedoch ihre Notwendigkeit für das Kompetenzprofil einer PFK für die Sprachförderung nicht in Frage stellt.

der PFK, d.h. der Sprachgebrauch der PFK. Unter Auswertungshandeln wird die Reflexion über das Erreichen des Stunden- bzw. Förderziels verstanden sowie die Reflexion über die verwendeten Methoden und Materialien.

In den genannten Modellen zur Sprachförderkompetenz (Hopp/Thoma/Tracy 2010; Müller 2014) wird nicht ausgeführt, in welchem Verhältnis die Dimensionen *Wissen* und *Handeln* zueinander stehen. Dies deckt sich mit dem Befund, dass auch in der Professionsforschung generell Einigkeit über die Bedeutung beider Dimensionen für den Kompetenzbegriff herrscht, jedoch unklar bleibt, wie *Wissen* und *Handeln* in der Sprachförderung miteinander verknüpft sind (vgl. Faas/Treptow 2010; Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011). Aus der Forschung zum Lehrerberuf lässt sich jedoch schließen, dass das Fachwissen eine notwendige Grundlage für ein flexibles fachdidaktisches Wissen ist, aus dem sich Kompetenzen für das praktische Handeln im Alltag entwickeln können (Baumert/Kunter: 2006; Fläming 2011; Kleickmann et al. 2013).

Das sprachliche Handeln in der Fördersituation

Das sprachliche Handeln, d.h. die Sprache der PFK in der Fördersituation selbst, spielt eine wesentliche Rolle in der Gestaltung einer erfolgreichen Sprachförderung. Die Frage, wie PFK in einer Sprachfördersituation idealerweise sprechen sollten, wird in der Literatur zur Sprachförderung regelmäßig thematisiert. So wird erwartet, dass die Sprache der PFK zielorientiert eingesetzt wird. Die PFK soll ihre Sprache auf die Zielstruktur abstimmen; sie soll folglich die Struktur, die im Mittelpunkt der Förderung steht, dem Kind gezielt präsentieren (u.a. Ruberg/Rothweiler 2012). Die Präsentation der Zielstruktur soll dabei variationsreich und kontrastierend erfolgen (u.a. Schulz/Tracy/Wenzel 2008; Tracy/Ludwig/Ofner 2010). Für die Förderung syntaktischer Fähigkeiten wie z.B. dem Erwerb der Verbstellung bedeutet das, dass die Sprache der PFK den Kindern den für die deutsche Sprache typischen Kontrast zwischen Haupt- und Nebensatz aufzeigen sollte. Die Verbstellung ist ein wesentliches Merkmal, anhand dessen die Struktur deutscher Sätze beschrieben werden kann. Ausgehend von dem topologischen Feldermodell (vgl. Höhle 1985) gibt es im Deutschen zwei mögliche Verbpositionen: die linke und die rechte Satzklammer. Typisch für die deutsche Sprache ist dabei die Asymmetrie der Verbstellung in Haupt- und Nebensätzen. Im Hauptsatz steht das finite Verb in der linken Satzklammer, der sogenannten Verbzweitposition. Nicht-finite Verben und Verbpartikel werden in der rechten Satzklammer platziert. Im Nebensatz steht das finite Verb dagegen in der Regel in der rechten Satzklammer, in der sogenannten Verbendstellung und folgt den nicht-finiten

Verben. In der linken Satzklammer stehen hier Nebensatzleitende Elemente wie Konjunktionen, w-Fragepronomen und Relativpronomen. Hauptsatzstrukturen zeichnen sich zudem im Deutschen durch eine flexible Vorfeldbesetzung aus. So können neben Subjekten auch Objekte und Adjunkte im Vorfeld platziert werden. Satzverknüpfende Elemente wie *und*, *oder* und *aber* stehen im Vor-Vorfeld. Der Erwerb der zugrundeliegenden Struktur deutscher Sätze stellt für Kinder somit eine anspruchsvolle Aufgabe dar, bei der die PFK die Kinder durch die Darbietung zielgerichteter Strukturen unterstützen kann. Entsprechend sollten Haupt- und Nebensatzstrukturen zusammen dargeboten werden (Schulz/Tracy/Wenzel 2008). Weiterhin sollten die Hauptsatzstrukturen den Kindern das Erkennen der doppelten Satzklammer ermöglichen sowie die Möglichkeit der flexiblen Besetzung des Vorfelds. Der eben skizzierte Sprachgebrauch erfordert ein hohes Maß an Sprachbewusstsein sowie ein hohes Reflexionsvermögen der eigenen Sprache (vgl. Ruberg/Rothweiler 2012).

Studien zur Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte

Die Forschung zur Sprachförderkompetenz von PFK steckt noch in den Anfängen. Vorliegende Studien untersuchten entweder spezifische Aspekte des Fachwissens (Thoma et al. 2011, Kleissendorf/Schulz 2010), Aspekte des Handelns (Ricart Brede 2011) oder die Selbsteinschätzung von PFK (Fried 2007; Hendler et al. 2011). Das Wissen über Sprachstandserhebungen wurde im Rahmen verschiedener Fragebogenstudien untersucht (Fried 2007; Kleissendorf/Schulz 2010). Im Rahmen einer Selbsteinschätzung berichtet Fried (2007), dass lediglich 16% der befragten PFK glauben, zwischen guten und schlechten Verfahren zur Sprachstandserhebung differenzieren zu können, und über die Hälfte der PFK trauen sich nicht zu, Sprachtests selbstständig durchzuführen. Kleissendorf/Schulz (2010) untersuchten das Vorgehen in der Sprachstandserhebung von PFK, die im Rahmen der hessischen Vorlaufkurse die sprachlichen Fähigkeiten von Kindern ein Jahr vor der Einschulung fördern. Die Daten zeigen ein sehr heterogenes Vorgehen in Bezug auf die Durchführung und die Auswahl von Sprachstandserhebungsverfahren. Zwar erfassten 79 % der befragten PFK den Sprachstand der Kinder zu Beginn der Förderung, jedoch wurden dabei überwiegend selbstentwickelte Materialien eingesetzt, die den Gütekriterien nicht entsprechen. Bei der Sprachstandserhebung werden laut Fragebogenauswertung vor allem Fähigkeiten des Wortschatzes sowie globales Sprachverständnis und Aussprache erfasst, selten hingegen die syntaktischen Fähigkeiten der Kinder.

Mittels des standardisierten Fragebogens SprachKoPF erfassten Thoma et al. (2011) das Wissen von PFK über Sprache, Spracherwerb und Sprachförderung/-diagnostik. Die Ergebnisse weisen eine große Streubreite innerhalb der Gruppe der PFK auf. So variiert der Prozentsatz richtig beantworteter Fragen zwischen 30 % und 82 %. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse auf einen Zusammenhang zwischen der Aus- und Weiterbildung der PFK und dem Fachwissen hin: PFK mit allgemeiner Hochschulreife und PFK, die Weiterbildungen zum Thema Sprache besucht haben, schneiden signifikant besser ab als PFK ohne Weiterbildung bzw. mit einem niedrigeren Schulabschluss (siehe auch Thoma/Tracy 2013).

Die Forschung zum Handeln von PFK in der Fördersituation konzentrierte sich bislang v.a. auf die Untersuchung des Einsatzes von Modellierungs- und Sprachfördertechniken (Albers 2009; Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013; Jungmann/Koch/Etzien 2013; Ricart Brede 2011) und nur selten auf Strukturmerkmale der Sprache der PFK (s. jedoch Ricart Brede 2011). Diese Studien zeichnen in Bezug auf den Einsatz von Sprachfördertechniken ein heterogenes Bild. Untersuchungen zur alltagsintegrierten Sprachförderung dokumentieren kaum Belege für den gezielten Einsatz solcher Techniken (vgl. Albers 2009). Dagegen wurde in Studien, die sich auf konkrete Interaktionskontexte wie z.B. Bilderbuch anschauen konzentrierten, der Einsatz entsprechender Techniken nachgewiesen (Ennemoser/Kuhl/Pepouna 2013; Jungmann/Koch/Etzien 2013). Ricart Brede (2011) analysierte das Korrekturverhalten und die Strukturmerkmale der Sprache von PFK. Die Auswertungen ergaben u.a., dass auf 65 % der fehlerhaften kindlichen Äußerungen seitens der PFK keine Reaktion erfolgte. Bezogen auf die Strukturmerkmale der Sprache zeigte sich, dass viele Äußerungen der PFK aus nicht-satzwertigen Strukturen sowie abgebrochenen Äußerungen bestehen (38 %); Deklarativsätze machen lediglich 34 % der Äußerungen und Fragen 15 % der Äußerungen aus.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass viele Aspekte der Sprachförderkompetenz von PFK nach wie vor ungeklärt sind. In Bezug auf das Wissen ist beispielsweise offen, über welches Fachwissen PFK im Bereich der Sprachförderung verfügen. Für das sprachliche Handeln der PFK ist u.a. unklar, welche Strukturmerkmale die Sprache der PFK kennzeichnen, inwieweit die Sprache dem Sprachstand der Kinder angepasst ist und inwieweit der Einsatz von Modellierungstechniken zielgerichtet erfolgt. Die eben skizzierten Fragen gehören zu den Zielen des Projekts *PROfessio*, das im Folgenden kurz vorgestellt wird. Im Anschluss daran werden Ergebnisse einer Teilstudie präsentiert, in der zum einen das Fachwissen von PFK untersucht und zum anderen die syntaktische Komplexität der Äußerungen der PFK analysiert wurden.

Das Projekt PROfessio – Ziele, Design und Methoden

Das Projekt PROfessio – *Wissen und Handeln in der Sprachförderung zwischen Kita und Grundschule*² untersucht zum einen das Fachwissen und die Handlungskompetenz von PFK im Bereich der Sprachförderung. Zum anderen wird die Professionalisierung in beiden Bereichen im Rahmen einer im Projekt konzipierten und durchgeführten Fortbildung untersucht (für eine Projektbeschreibung siehe Müller/Geist/Schulz 2013). Das spezifische Fachwissen der PFK wird anhand der Bereiche *Sprache*, *(Zweit-)Spracherwerb*, *Sprachstandserhebung* und *Sprachförderung* untersucht. In Bezug auf die Handlungskompetenz wird das sprachliche Handeln der Fachkräfte in der Fördersituation untersucht. Es werden Strukturmerkmale der Sprache und der Einsatz von Sprachfördertechniken erfasst. Außerdem wird überprüft, inwieweit die PFK ihre Sprache an den Sprachstand der Kinder anpassen. Das Fachwissen wird mittels des standardisierten Wissenstests SprachKoPF v06.1 (Thoma/Tracy 2013) erhoben. Das sprachliche Handeln der PFK in den Sprachfördersituationen wird mit Hilfe von Videoaufnahmen erfasst. Beide Erhebungsmethoden werden durch ein leitfadengestütztes Interview mit den PFK ergänzt. Darüber hinaus wurden die sprachlichen Fähigkeiten von jeweils zwei Kindern (*Fokuskindern*) aus den Sprachfördergruppen der PFK mit dem standardisierten Sprachtest LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) zu zwei Testzeitpunkten erhoben. Diese Daten dienen als Basis für die Frage, inwieweit die PFK ihre Äußerungen an den Sprachstand der Kinder anpassen. Das Design des Projekts umfasst insgesamt vier Erhebungszeitpunkte und zwei Fortbildungsphasen, die sich über einen Zeitraum von zehn Monaten erstreckten (siehe Abb. 1).³ Die teilnehmenden Fachkräfte wurden in eine Experimental- und eine Wartekontrollgruppe unterteilt.

Im Folgenden werden erste Ergebnisse einer Teilstudie zum Fachwissen und zum sprachlichen Handeln für den ersten Erhebungszeitpunkt (T1) vorgestellt. Der eingesetzte Wissenstest SprachKoPF v0.6 (Thoma/Tracy 2013) beinhaltet 55 Multiple-Choice Fragen zu sprachförderrelevanten Aspekten in zwei Wissensbereichen: linguistisches Grundlagenwissen (22 Items), das Fragen zu den verschiedenen sprachlichen Ebenen beinhaltet, und praxisrelevantes Wissen (33 Items), das Fragen

² PROfessio ist ein Teilprojekt des Zentrums für individuelle Entwicklung und Lernförderung (IDeA) und wird gefördert durch die Landes-Offensive zur Entwicklung wissenschaftlich-ökonomischer Exzellenz (LOEWE).

³ Neben Kita-Fachkräften und Grundschullehrkräften waren ebenfalls 30 Fachkräfte aus dem Krippenbereich an dem Projekt beteiligt. Das Fachwissen und die Handlungskompetenz wurden hier im Rahmen einer Querschnittstudie erfasst.

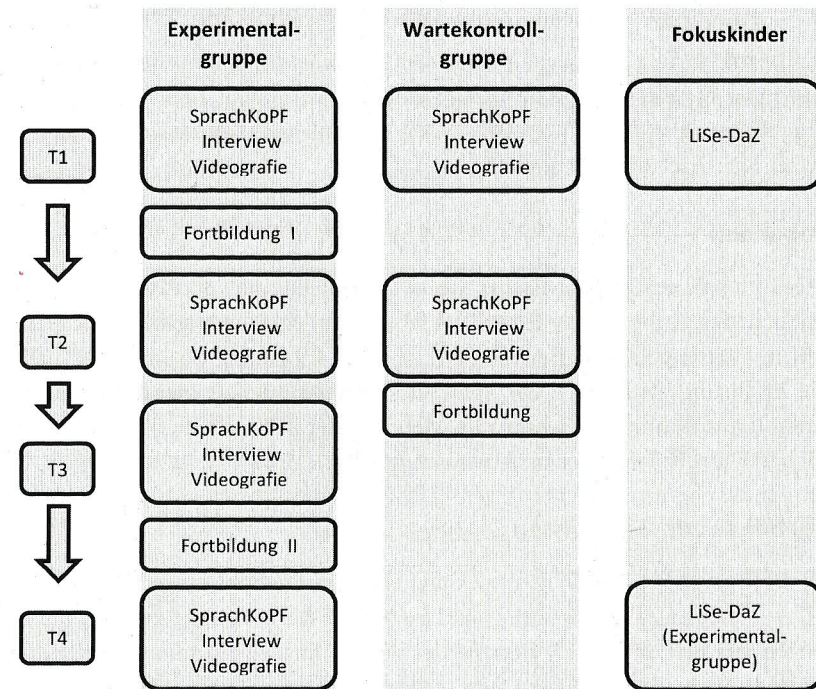


Abb. 1: Forschungsdesign von PROfessio

zu Spracherwerb (inklusive Mehrsprachigkeit) und Sprachdiagnostik/-förderung beinhaltet. In Bezug auf das Fachwissen wurde folgende Frage untersucht:

F1: Über welches linguistische und praxisrelevante Wissen verfügen PFK?

Das sprachliche Handeln der PFK kann hinsichtlich verschiedener Merkmale dokumentiert werden. So können allgemeine Strukturmerkmale wie z.B. Satztypen oder die syntaktische Komplexität der Äußerungen erfasst werden. Weiterhin kann die Sprache in Bezug auf den zielgerichteten Einsatz von Modellierungstechniken, die Verwendung von sprachanregenden Äußerungen sowie den Aspekt des handlungsbegleitenden Sprechens analysiert werden. Die folgende Analyse des sprachlichen Handelns fokussiert allein die Strukturmerkmale, genauer gesagt den Aspekt der syntaktischen Komplexität. Im Mittelpunkt der Analyse stehen die Verwendung von Haupt- und Nebensatzstrukturen sowie eine variationsreiche Vorfeldbesetzung. Die zweite Forschungsfrage lautet daher:

F2: Welche syntaktische Komplexität kennzeichnet die Sprache der PFK?

Zur Beantwortung der Frage 1 nach dem Fachwissen werden die SprachKoPF-Ergebnisse für die Gruppe der Kita-Fachkräfte vorgestellt. Die Ergebnisse zum sprachlichen Handeln (Frage 2) werden exemplarisch anhand der Datensätze zweier Kita-Fachkräfte dargestellt.

Probanden

Insgesamt nahmen 35 Kita-Fachkräfte an dieser Teilstudie von *PROfessio* teil (alle weiblich; durchschnittliches Alter 40;4 Jahre). Laut eigener Angaben verfügen die PFK im Mittel über eine Berufserfahrung von 14;9 Jahren (Spanne: 1 – 41 Jahre). Die Erfahrung im Bereich der Sprachförderungen variiert zwischen 0 und 33 Jahren (Durchschnitt: 5;3 Jahre). Die Mehrheit der PFK gab an, sich privat durch Bücher, Zeitschriften oder im Austausch mit Kolleginnen weiterzubilden.

Ergebnisse zum Fachwissen

Die PFK erreichen im Wissenstest SprachKoPF im Mittel einen Wert von .29⁴ ($SD = .17$; Spanne: .04 bis .62). Damit liegen die Werte dieser Gruppe unter den von Thoma & Tracy (2013) berichteten Werten für die Normierungsstichprobe (mittlerer Wert: .39); die Daten fallen jedoch in die von Thoma/Tracy berichtete Spanne von .00 bis .84. Eine detaillierte Analyse der *PROfessio*-Daten nach *linguistischem Grundlagenwissen* und *praxisrelevantem Wissen* ergab, dass die PFK im Bereich *linguistisches Grundlagenwissen* im Mittel einen Wert von .27 erreichten, während für den Bereich *praxisrelevantes Wissen* ein durchschnittlicher Wert von .36 erreicht wurde (siehe Tabelle 1). Dieser Unterschied ist signifikant ($t_{(df=34)} = 2.38; p < .05$).

Tab. 1: *Linguistisches Grundlagenwissen und praxisrelevantes Wissen von PFK in PROfessio (N = 35) in dem Wissensfragebogen SprachKoPF*

	Durchschnittswert	Standardabweichung	Minimum	Maximum
Linguistisches Grundlagenwissen	.27	.19	.00	.64
Praxisrelevantes Wissen	.36	.19	.00	.71

⁴ Bei einer vollständig zufälligen Beantwortung aller Fragen erhält der Proband einen Gesamtwert von 0. Der erreichbare Maximalwert ist 1 (vgl. Thoma & Tracy, 2013).

Ergebnisse zum sprachlichen Handeln

Für die Analyse des sprachlichen Handelns wurden exemplarisch zwei PFK aus der beschriebenen Probandengruppe ausgewählt (im Folgenden PFK 1 und PFK 2). Wie Tabelle 2 zu entnehmen ist, weisen beide PFK einen vergleichbaren biografischen Hintergrund auf.⁵

Tab. 2: *Biografischer Hintergrund der Fachkräfte PFK 1 und PFK 2*

	PFK 1	PFK 2
Alter	53 Jahre	57 Jahre
Berufserfahrung	20 Jahre	18 Jahre
Ausbildung	Staatlich anerkannte Erzieherin	Diplom Pädagogin
Momentane Tätigkeit	Im Gruppendienst tätig	Stellvertretende Leitung, im Gruppendienst tätig
Erfahrung mit Sprachförderung	2 Monate	Keine
Besuchte Fortbildungen zum Thema Sprachförderung	2	2

Für die Analyse des sprachlichen Handelns wurden die ersten 15 Minuten der aufgenommenen Sprachfördersituation berücksichtigt. Tabelle 3 fasst die wesentlichen Inhalte der jeweiligen Fördersituationen zusammen.

⁵ Beide PFK unterscheiden sich in Bezug auf die Ergebnisse im SprachKoPF Wissenstest. Während PFK 1 sowohl im linguistischen Grundlagenwissen (.63) als auch praxisrelevanten Wissen (.40) über dem Durchschnitt der Probandengruppen lag, liegen die Ergebnisse für PFK 2 in beiden Bereichen unter den durchschnittlichen Werten (linguistisches Grundlagenwissen = .14; praxisrelevantes Wissen = .00).

Tab. 3: Gestaltung der Fördersituationen der Fachkräfte PFK 1 und PFK 2

	PFK 1	PFK 2
Dauer insgesamt	35 min	45 min
Teilnehmende Kinder	6 DaZ-Kinder (Ø 4;11 Jahre)	4 DaZ-Kinder (Ø 5;4 Jahre)
Thema	• Einkaufen von Obst und Gemüse	• Spiel „Meine 5 Sinne“
Aufbau/Gestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Verschiedene Obst- und Gemüsesorten werden gemeinsam benannt • Spiel: Kinder sollen Obst und Gemüse einkaufen • Kinder erzählen, was sie eingekauft haben 	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsamer Spielaufbau • PFK erklärt Spielregeln • Gemeinsames Spiel

Für die Analyse des sprachlichen Handelns wurden die Äußerungen⁶ der PFK und der Kinder transkribiert und anschließend den Kategorien *grammatisch*, *nicht grammatisch* und *nicht analysierbar* zugewiesen. Als *grammatisch* wurde eine Äußerung kodiert, wenn sie im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch als grammatisch gilt, dazu zählen beispielsweise auch weil-Nebensätze mit Verbzweitstellung (vgl. Antomo/Steinbach 2010). Als *nicht grammatisch* wurde eine Äußerung kodiert, wenn sie nicht zielsprachlich ist, z.B. bei Genus- oder Kasusfehlern. Als *nicht analysierbar* wurde eine Äußerung kodiert, wenn die Äußerung z.B. aufgrund von Störgeräuschen nicht zu verstehen war, oder wenn sie lediglich aus einem Eigennamen oder personal social words (z.B. „super!“), aus Floskeln oder formelhafter Sprache („Mein rechter rechter Platz ist frei...“) oder aus einem Satzabbruch bestand.

In der Videoaufnahme von PFK 1 wurden in den ersten 15 Minuten insgesamt 332 Äußerungen kodiert. Die PFK 1 selbst produziert davon 200 Äußerungen. Daraus ergibt sich ein Redeanteil der PFK 1 von 60 %. Von 200 Äußerungen wurden 73,5 % (147)⁷ als grammatisch kodiert, 2,5 % (5) Äußerungen als ungrammatisch und 24 % (48) Äußerungen waren nicht analysierbar. In der Videoaufnahme von PFK 2 wurden insgesamt 395 Äußerungen kodiert. Davon entfielen

⁶ Als Äußerung wurden außer einfachen Matrixsätzen auch isolierte Phrasen, koordinierte Hauptsätze und Hauptsatz-Nebensatzstrukturen gewertet (vgl. Tracy 1991, Rothweiler 1993, Weijer 1998).

⁷ Der in Klammern angegebene Wert berichtet die Anzahl der Äußerungen.

278 Äußerungen auf die PFK, was einen Redeanteil von 70,4 % ergibt. Von den 278 Äußerungen wurden 66,5 % (189) als grammatisch, 2,2 % (6) als ungrammatisch und 29,9 % (83) als nicht analysierbar klassifiziert.

Für die weitere Analyse der Strukturmerkmale der Sprache wurden nur die als grammatisch klassifizierten Äußerungen berücksichtigt. Zur Bestimmung der Strukturmerkmale wurde zunächst nach *satzwertigen* Strukturen und *Satzfragmenten* unterschieden (Tabelle 4). Als *satzwertig* wurde eine Struktur klassifiziert, wenn sie ein finites Verb enthielt. Entsprechend wurden Strukturen ohne Verb als *Satzfragmente* klassifiziert. Die Ergebnisse in Tabelle 4 zeigen, dass beide PFK mehr *satzwertige* als *nicht-satzwertige* Strukturen produzieren.

Tab. 4: Analyse der grammatischen Äußerungen

	PFK 1	PFK 2
Grammatische Äußerungen	147	189
Satzwertige Strukturen	75,5% (111)	80,4% (152)
Satzfragmente	24,5% (36)	19,6% (37)

Im nächsten Analyseschritt wurden innerhalb der Gruppe der *satzwertigen* Äußerungen Haupt- und Nebensatzstrukturen bestimmt (Tabelle 5). Weiterhin wurde für die Hauptsatzstrukturen analysiert, ob es sich um eine einfache Hauptsatz- oder eine koordinierte Hauptsatzstruktur handelt.

Tab. 5: Analyse der syntaktischen Komplexität der Äußerungen⁸

	PFK 1	PFK2
Anzahl einfacher Hauptsätze	67% (91)	82,4% (140)
Anzahl koordinierter Hauptsätze	20% (27)	8,2% (14)
Anzahl Nebensätze	13% (18)	9,4% (16)
Vorfelddbesetzung im Hauptsatz		
Subjekt	32,2% (38)	27,3% (42)
Objekt	15,2% (18)	27,3% (42)
Adjunkt	26,3% (31)	17,5% (27)
Leer = V1	26,3% (31)	27,9% (43)
Realisierung der Satzklammer		
Einfache Satzklammer	47,5% (56)	64,9% (100)
Doppelte Satzklammer	52,5% (62)	35,1% (54)

Die Anzahl der produzierten Haupt- und Nebensätze zeigt, dass beide PFK deutlich mehr Haupt- als Nebensatzstrukturen produzieren. Die Anzahl der Nebensätze fällt mit 13 % bzw. 9,4 % bei beiden PFK relativ gering aus. Eine detaillierte Analyse der Nebensatzleitenden Elemente zeigte, dass 13 der 18 Nebensätze von PFK1 mit Konjunktionen eingeleitet wurden (*wenn, dass, weil, ob, damit*). In den restlichen fünf Sätzen verwendete PFK 1 Relativpronomen. Ähnlich verhält es sich bei PFK 2. Von den insgesamt 16 Nebensätzen enthielten acht Konjunktionen (*wenn, dass, ob*) und acht Relativpronomen.

Die verwendeten Hauptsätze bestehen überwiegend aus einfachen Hauptsatzstrukturen. Die Analyse der Vorfelddbesetzung zeigt eine ausgewogene Besetzung durch verschiedene Elemente: Bei beiden PFK finden sich neben Subjekten auch Objekte und Adjunkte. Durch die Produktion von Ja/Nein-Fragen zeigt die Analyse auch Hauptsatzstrukturen mit Verberststellung. In Bezug auf die Realisierung der Satzklammer lassen sich leichte Unterschiede zwischen den PFK erkennen. Während die Daten von PFK1 ein nahezu ausgeglichenes Verhältnis von einfacher

⁸ Da einige satzwertige Äußerungen aus zwei koordinierten Hauptsätzen bzw. aus Haupt- und Nebensatz bestanden, wurde die absolute Anzahl der produzierten Haupt- und Nebensätze als zugrunde liegend für die Analysen genommen.

und doppelter Satzklammer aufweisen, produziert PFK2 in 2/3 der Fälle Hauptsätze mit einer einfachen Satzklammer.

Fazit und Ausblick

Ziel der berichteten Teilstudie des Projekts PRO*fessio* war es, das Fachwissen und die Komplexität des sprachlichen Handelns von PFK in der vorschulischen Sprachförderung zu untersuchen. *Wissen* und *Handeln* sind die zentralen Dimensionen, die das Konzept der Sprachförderkompetenz ausmachen. Beide Kompetenzbereiche lassen sich wiederum in verschiedene Facetten unterteilen. Im Rahmen der vorgestellten Teilstudie wurde das Fachwissen von PFK im Hinblick auf ihr linguistisches Grundlagenwissen und ihr praxisrelevantes Wissen analysiert. Die Ergebnisse zu beiden Wissensbereichen (Frage 1) zeigen, dass das praxisrelevante Wissen der untersuchten 35 Fachkräfte umfangreicher ist als das linguistische Grundlagenwissen. Weiterhin zeigen die Ergebnisse eine große Heterogenität innerhalb der Fachkräfte in Bezug auf das Fachwissen. Dieser Befund bestätigt die Ergebnisse bisheriger Studien zum Fachwissen (Thoma et al. 2011). Ein Grund für die Heterogenität könnte u.a. in den verschiedenen Ausbildungsformaten für PFK liegen. Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse zum Fachwissen einen Qualifizierungsbedarf der PFK. Auch wenn die Verknüpfung zwischen Wissen und Handeln für die Aufgabe der Sprachförderung noch unklar ist, so weisen die Arbeiten der Professionsforschung daraufhin, dass Fachwissen eine Grundlage für praktisches Handeln bildet.

Als ein Aspekt des Handelns von PFK wurde das sprachliche Handeln exemplarisch für zwei Fachkräfte analysiert. Hierbei lag der Fokus auf den Strukturmerkmalen und der syntaktischen Komplexität der Äußerungen. Beide Fachkräfte produzierten deutlich mehr satzwertige Strukturen als Satzfragmente, was eine Voraussetzung für die Verwendung von syntaktisch komplexen Strukturen ist. In Bezug auf die Frage, welche syntaktische Komplexität die Sprache der PFK kennzeichnet (Frage 2), zeigten sich bei den PFK zum Teil unterschiedliche Strukturmerkmale. Die Sprache beider PFK zeichnet sich durch einen deutlich größeren Anteil an Haupt- als an Nebensatzstrukturen aus. Da das Deutsche sich durch eine Asymmetrie zwischen Haupt- und Nebensätzen auszeichnet, wäre die Präsentation von mehr Nebensatzstrukturen in der Fördersituation wünschenswert. Die Vorfelddbesetzung in den Hauptsätzen wird von beiden PFK variationsreich gestaltet. Eine starre Satzstruktur im Sinne von Subjekt-Verb-Objekt ist somit für keine der beiden PFK charakteristisch. In Bezug auf die Realisierung der Satzklammer zeigte sich, dass PFK 1 ca. in der Hälfte der Fälle eine doppelte Verbklammer

produzierte, PFK 2 lediglich in ca. 1/3 der Fälle. Damit die Kinder die Unterschiede in Bezug auf die Positionierung von nicht-finiten Verben in Haupt- und Nebensätzen erkennen können, wäre auch hier eine häufigere Realisierung der doppelten Verbklammer wünschenswert. Zusammenfassend zeichnet sich die Sprache beider PFK durch variationsreiche Satzstrukturen aus, was die Grundlage für eine sprachförderliche Sprache bildet. Jedoch sind die Strukturen in Bezug auf die Markierung der Verbstellungsunterschiede in Haupt- und Nebensätzen nur begrenzt variationsreich.

Weitere Analysen zur Beschreibung der Sprachförderkompetenz der PFK stehen noch aus. So werden im Rahmen von PROfessio weitere Aspekte des sprachlichen Handelns analysiert, u.a. inwieweit der Einsatz von Modellierungstechniken zielgerichtet erfolgt, welche den kindlichen Äußerungen vorausgehende sprachregende Strukturen gebraucht werden und inwiefern PFK ihre Sprache an den Sprachstand der Kinder anpassen. Hierfür werden die Äußerungen der PFK mit den Ergebnissen der Sprachstandserhebung der Fokus Kinder in Verbindung gesetzt. Des Weiteren sind Analysen zur Verknüpfung der beiden Kompetenzbereiche *Wissen* und *Handeln* geplant. Hierfür sollen insbesondere auch die Aussagen der PFK aus den leitfadengestützten Interviews einbezogen werden.

Literatur:

- Albers, Timm (2009): *Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Antomo, Mailin/Steinbach, Markus (2010): Desintegration und Interpretation. Weil-V2-Sätze an der Schnittstelle zwischen Syntax, Semantik und Pragmatik. In: *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 29, 1–37.
- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 9/4, 469–520.
- Ennemoser, Marco/Kuhl, Jan/Pepouna, Soulemanou (2013): Evaluation des Dialogischen Lesens zur Sprachförderung bei Kindern mit Migrationshintergrund. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27/4, 229–239.
- Faas, Stefan/Treptow, Rainer (2010): Zur Konstruktion individueller frühpädagogischer Handlungskompetenz und zur Bedeutung wissenschaftlichen Wissens. In: *Neue Praxis*, 2, 164–175.
- Fläming, Katja (2011): *Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF).

- Fried, Lilian (2002): *Pädagogisches Professionswissen und Schulentwicklung*. Weinheim/München: Beltz Juventa.
- Fried, Lilian (2007): Sprachförderkompetenz von ErzieherInnen. In: *Sozial Extra*, 31/5, 26–28.
- Fried, Lilian/Briedigkeit, Eva (2008): *Sprachförderkompetenz - Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder*. Berlin/Düsseldorf/Mannheim: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Hendler, Jessica/Mischo, Christoph/Wahl, Stefan/Strohmer, Jessica (2011): Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung. In: *Empirische Pädagogik* 25, 518–542.
- Höhle, Tilman (1985): On Composition and derivation: The constituent structure of secondary words in German. In: Toman, Jindrich (Hrsg.). *Studies of German grammar*. Dordrecht: Foris Publication, 377–406.
- Hopp, Holger/Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13/4, 609–629.
- Jungmann, Tanja/Koch, Katja/Etzien, Maria (2013): Effektivität alltagsintegrierter Sprachförderung bei ein- und zwei- bzw. mehrsprachig aufwachsenden Vorschulkindern. In: *Frühe Bildung*, 2/3, 110–121.
- Kleickmann, Thilo/Richter, Dirk/Kunter, Mareike/Elsner, Jürgen/Besser, Michael/Krauss, Stefan/Baumert, Jürgen (2013): Teachers' content knowledge and pedagogical content knowledge: the role of structural differences in teacher education. In: *Journal of Teacher Education*, 64, 90–106.
- Kleissendorf, Barbara/Schulz, Petra (2010): Sprachstandserhebung zweisprachiger Kinder in der Praxis am Beispiel Hessens. In: Rost-Roth, Monika (Hrsg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 143–161.
- Meyer, Hilbert (⁴2009): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor. 4. Auflage.
- Mischo, Christoph/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: *Frühe Bildung*, 4–12.
- Müller, Anja/Geist, Barbara/Schulz, Petra (2013): Wissen und Handeln von Sprachförderkräften im Elementar- und Primarbereich. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 8/4, 487–493.
- Müller, Anja (2014): Profession und Sprache: Die Sicht der (Zweit)Spracherwerbsforschung. In: Tanja Betz/Peter Cloos (Hrsg.): *Kindheitspädagogische Beiträge*. Weinheim: Beltz Juventa, 66–83.

- Ricart Brede, Julia (2011): *Videobasierte Qualitätsanalyse vorschulischer Sprachförderungssituationen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Rothweiler, Monika (1993): *Der Erwerb von Nebensätzen im Deutschen. Eine Pilotstudie*. Tübingen: Niemeyer.
- Ruberg, Tobias/Rothweiler, Monika (2012): *Spracherwerb und Sprachförderung in der KiTa*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie/Wenzel, Ramona (2008): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ): Theoretische Grundlagen und erste Ergebnisse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Zweitspracherwerb Diagnose, Verläufe, Voraussetzungen*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 17-41.
- Schulz, Petra/Tracy, Rosemarie (2011): *Linguistische Sprachstandserhebung. Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ)*. Göttingen.
- Thoma, Dieter/Ofner, Daniela/Seybel, Carolyn/Tracy, Rosemarie (2011): Professionalisierung in der Frühpädagogik: Eine Pilotstudie zur Sprachförderkompetenz. In: *Frühe Bildung*, 31-36.
- Thoma, Dieter/Tracy, Rosemarie (2013): *Manual zu SprachKoPF v06.1. Instrument zur standardisierten Erhebung der Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte, Teilkompetenz Wissen*. Mannheim: Universität Mannheim.
- Tracy, Rosemarie (1991): *Sprachliche Strukturentwicklung. Linguistische und kognitionspsychologische Aspekte einer Theorie des Erstspracherwerbs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tracy, Rosemarie/Ludwig, Carolyn/Ofner, Daniela (2010): Sprachliche Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte: Versuch einer Annäherung an ein schwer fassbares Konstrukt. In: Rost-Roth, M. (Hrsg.): *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 183-204.
- Treptow, Rainer (2009): Sozialpädagogisches Handeln. In: Mertens, G. u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft*. Bd. III/2: Umwelten: Sozialpädagogik/Medienpädagogik/Interkulturelle und Vergleichende Erziehungswissenschaft/Umweltpädagogik. Paderborn: Schöningh, 621-638.
- Weijer, Jeroen van de (1998): *Language input for word discovery*. MPI Series in Psycholinguistic. Nijmegen.